

Kata-Szilvia Bartalis



„KÜNSTE BILDEN“ EINE DAF-WERKSTATT

Ästhetische Erfahrung
und der natürliche Fremdsprachenerwerb.
Ein extracurriculares Werkstattkonzept
für DaF-Lerner in den Klassen 5-8

Presa Universitară Clujeană

„KÜNSTE BILDEN“ – EINE DAF-WERKSTATT

Kata-Szilvia Bartalis

„KÜNSTE BILDEN“ – EINE DAF-WERKSTATT

Ästhetische Erfahrung und der natürliche Fremdspracherwerb. Ein extracurriculares Werkstattkonzept
für DaF-Lerner in den Klassen 5-8

Presă Universitară Clujeană
2025

Referenți științifici:

Conf. dr. Réka Jakabházi

Lect. dr. Cristina Bojan

*Publicarea acestui volum a fost finanțată
prin fondul de Dezvoltare UBB 2024.*

ISBN 978-606-37-256-2

© 2025 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește
conform legii.

Autorul fotografiei de pe copertă: Bence Makkai
Layoutdesign: Anikó Szabó

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./Fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

*meinen Eltern,
meinem Mann und unseren leuchtenden Goldstücken*

DANKSAGUNG

„Wenn du schnell vorankommen willst, geh allein. Wenn du weit kommen willst, geh den Weg mit anderen zusammen.“

(Afrikanisches Sprichwort)

Dieses Buch ist das Ergebnis des Weges, den ich als DaF-Lehrerin und Theaterpädagogin im Laufe der Jahre gegangen bin. Unterstützend und fördernd begleitet wurde ich auf meinem Weg von Kollegen, Dozenten und vor allem von Kindern, mit denen ich arbeiten durfte. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle danken. Nur mit ihrem Zutun fühlte ich mich in der Lage, ein neuartiges, kunstorientiertes Konzept für „Deutsch als Fremdsprache“ zu entwickeln und empirisch zu überprüfen.

Dr. Mirona Stănescu danke ich dafür, dass sie die ersten Samen der Theaterpädagogik in mir ausgesät hat und mich dazu ermutigte, mein Studium der Theaterpädagogik in Deutschland weiter zu intensivieren. Nur durch die inspirierende Zusammenarbeit mit ihr vor und nach meiner Rückkehr an die Babeş-Bolyai Universität, konnte der einzigartige Charakter eines Spielleiters in mir heranwachsen und gedeihen. Mein außerordentlicher Dank gilt zudem Dr. Gabriele Czerny, Prof. Dr. Arne Wrobel und Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für ihre allzeit hilfsbereite und hervorragende wissenschaftliche Betreuung während meines Doktorstudiums.

Für fruchtbare und gewinnbringende Gespräche zur rechten Zeit danke ich Fruzsina Bencze (Künstlerin, Restauratorin in Klausenburg), Raul Ciosescu (Maler in Wien) und Dr. István Potyó (Organist, Dirigent und Musiklehrer in Klausenburg). Ihre Anregungen in den Gebieten der musischen und der bildenden Kunsterziehung, ermöglichten die Erweiterung des Konzeptes ‚Künste bilden‘ auf mehreren Ebenen der ästhetischen Bildung. Mit anhaltendem Interesse und konstruktivi-

ver Kritik haben Zsuzsa Illyés, Florian Englert und René Grüßinger meine Texte gelesen und mich mit ihren Rückmeldungen bereichert und vorangebracht. Für ihre Zeit und Energie, die sie mir dabei geschenkt haben, bin ich ihnen sehr dankbar.

Meinen Schülern an der Montessori Schule, Klausenburg (Școala Reformată Gimnazială „Talentum“) danke ich für die gemeinsame Zeit und Zusammenarbeit. Auch bei meinen Multiplikatoren, den 18 DaF-Lehrern aus Rumänien und Serbien zusammen mit ihren 386 Schülern, bedanke ich mich für die aktive Teilnahme an dem Forschungsprojekt „Künste bilden“ – eine DaF-Werkstatt.

Ein besonderer Dank gilt zudem der „Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg“, insbesondere Dr. Eugen Christ, für die erfolgreiche Durchführung meiner theaterpädagogischen Projekte in den vergangenen Jahren.

Ohne die Unterstützung meiner Familie und Freunde jedoch wären meine Kompetenzen nicht ausreichend gewesen, um meine Ziele erreichen zu können. Sie haben mich in allen Höhen und Tiefen stets mit liebevoller Zuversicht, Geduld und Ausdauer begleitet. Meine Dankbarkeit an sie ist unbegrenzt.

All diesen und noch vielen, hier nicht erwähnten Personen, danke ich herzlich dafür, dass sie mir das Verfolgen meines Traums mit realisiert haben. Dieser ist und bleibt weiterhin:

Die Veränderung.

Kata-Szilvia Bartalis

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	7
Inhaltsverzeichnis	9
Einleitung	13
1. Forschungslinien eines ästhetisch-orientierten	
DaF-Ansatzes	17
1.1. Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext	17
1.2. Zum Erlernen einer Fremdsprache	19
1.3. Der Bedarf eines extracurricularen Programms, in dessen Mittelpunkt die ästhetische Erfahrung steht ...	25
2. Die ästhetische Erfahrung und der natürliche	
Fremdspracherwerb	29
2.1. Gesamtvorstellung des Ansatzes	29
2.2. Der Weg zu einer natürlichen Sprachentwicklung.	30
2.3. Fremdsprachendidaktische Grundlagen	37
2.4. Der ästhetische Ansatz. Kunst als Gebiet selbstbezogener-, sozialer und ästhetischer Erfahrung ...	45
3. Kunstbereiche und deren Methodologie	
in der ‚Künste bilden‘ – eine DaF-Werkstatt	51
3.1. Theaterpädagogik als Rahmenbaustein der Konzeption	51
3.2. Theaterpädagogische Ansätze, die bei der Konzeption eine wichtige Rolle spielen	58
3.3. Klingende Töne. Musik – Singen – Musizieren als kreative Lernprozesse der Werkstattarbeit	80
3.4. Literatur als ästhetisches Erfahrungsgebiet	90
3.5. Ästhetisches Wahrnehmen und Ausdruck in der bildenden Kunst	99

4. Einleitung in die methodisch-didaktische	
Darbietung des Ansatzes	103
4.1. Anleitung für die Praxis	103
5. Die neun Phasen der Konzeption	
<i>„Künste bilden“ – eine DaF-Werkstatt im Überblick</i>	111
5.1. Erste Phase: Ankommen. Kennenlernen. Vertraut machen mit der Arbeitsatmosphäre. Basisübungen	111
5.2. Zweite Phase: Ich-Erfahrung: Körperwahrnehmung/- ausdruck, Emotionen, Stimme	113
5.3. Dritte Phase: Das Wir-Gefühl: Die soziale Identität in verschiedenen Bereichen	127
5.4. Vierte Phase: „Du“-Erfahrung. Partnerbeziehungen	132
5.5. Fünfte Phase: Wahrnehmung der Umgebung in der privaten Sphäre. Behausung (Haus; Daheim)	136
5.6. Sechste Phase: Die Umgebung jenseits der privaten Sphäre	141
5.7. Siebte Phase: Versorgung: Kleidung, Nahrung	146
5.8. Achte Phase: Freiheit – Freizeit, Freizeitaktivitäten. Eine Kulturreise durch die Jahresfeste Deutschlands ...	149
5.9. Neunte Phase: Zeitlich-historische Erfahrung. Vergangenheits- und Zukunftsformen	152
6. Toolbox: Methoden- und Übungsbeschreibungen	157
Warm-Up Übungen	157
6.1. Erste Phase: Ankommen. Kennenlernen. Vertraut machen mit der Arbeitsatmosphäre. Basisübungen	164
6.2. Zweite Phase: Ich-Erfahrung: Körperwahrnehmung/- ausdruck, Emotionen, Stimme	167
6.3. Dritte Phase: Das Wir-Gefühl: Die soziale Identität in verschiedenen Bereichen	212
6.4. Vierte Phase: „Du“-Erfahrung. Partnerbeziehungen	227

6.5. Fünfte Phase: Wahrnehmung der Umgebung in der privaten Sphäre. Behausung (Haus; Daheim)	237
6.6. Sechste Phase: Die Umgebung jenseits der privaten Sphäre	248
6.7. Siebte Phase: Versorgung: Kleidung, Nahrung	264
6.8. Achte Phase: Freiheit – Freizeit, Freizeitaktivitäten. Eine Kulturreise durch die Jahresfeste Deutschlands	272
6.9. Neunte Phase: Zeitlich-historische Erfahrung. Vergangenheit- und Zukunftsformen	285
7. Aus den Resultaten der ersten empirischen Ansätze	295
7.1. Über die Studie	295
7.2. Der Einfluss von Entwicklung personaler Kompetenzen auf den kommunikativen Bereich	295
7.3. Der Einfluss von positiven Änderungen bei den ästhetischen Kompetenzen auf die kommunikativen Fähigkeiten	298
8. Schlussfolgerungen, Ausblicke in die Zukunft	299
Literaturverzeichnis	301

EINLEITUNG

„Gebt mir ein Dutzend Kinder – ich werde ihnen erzählen, hier sei ihre neue Wohnung! Ihr werdet staunen über ihre Phantasie. Sie werden so ins Spielen kommen, daß es gar kein Ende nimmt. Also seid doch wie die Kinder.“

(K. Stanislawski)¹

Nehmen wir an, wir wären plötzlich in einer völlig neuen Welt. Sie sähe ein wenig so aus wie unsere gewohnte Welt, aber doch ganz anders. Wie würden wir reagieren? Was würden wir tun, um uns anfänglich zu orientieren? Sicher wären wir dabei nicht ganz frei von Angst – der eine mehr, der andere weniger. Als Kind habe ich meinen Vater oft beim Holzfällen begleitet und manchmal auch Beklommenheit verspürt, wenn wir durch die dem Kind so riesig und geheimnisvoll erscheinenden Wälder gezogen sind. Dann sagte er: „Man hat nur vor der Angst, was man nicht kennt. Sobald du irgendwo richtig ankommst, fürchtest du dich nicht mehr“. So, wie dem Kind im Wald, mag es dem ergehen, der sich aufmacht, eine Fremdsprache zu erlernen. Bis er in der Welt der ‚fremden Sprache‘ angekommen ist und sich dort einzurichten vermochte, mag auch der Lernende einer Fremdsprache gelegentlich Angst vor dem noch Unbekannten verspüren. Die Angst steht hier natürlich nur exemplarisch für ganz unterschiedliche Empfindungen, die sich beim Orientieren in einer neuen Welt einstellen. Sie macht aber deutlich, dass man in diesem Prozess nicht nur Erfahrungen mit der neuen Welt, hier der Fremdsprache, sondern auch mit sich selbst macht. Letztlich geht es um einen Prozess der Beheimatung. Eine neue Welt erschließt sich durch Lernanstrengungen und Erfahrungen, wird vertrauter und vermag so mehr und mehr ins

1 STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. Teil 1. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens*. Verlag Das Europäische Buch. Westberlin. S. 51.

eigene Erleben und Tun genommen zu werden. Darüber erschließen sich auch neue Beziehungen zu den Menschen, denen man in diesem Umfeld begegnet.

Lebendiges Erfahren, erfahrungsbezogenes Lernen, das die Wahrnehmung, Reflexion und Transformation des Selbst in diesem Prozess mit einschließt, sind also ganz generell ein Schlüssel dazu, sich in neuen Welten einzuhausen. Dies gilt auch für den Fremdsprachenerwerb. Von da aus stellen sich uns folgende Fragen: Inwieweit kann eine Konzeption, die auf Selbsterfahrung basiert, dabei helfen, dass sich junge Fremdsprachenlerner in der anderen Sprache wiederfinden, und zugleich dabei auch ihre persönlichen und sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln? Wie sollte dieses Konzept aufgebaut sein, damit sie selbst tätig werden, miteinander kooperieren und dementsprechend die fremde Sprache auf „natürliche“ Weise erlernen können? Welche Prinzipien und Methoden tragen dazu bei, Lernängste und Hemmungen zu überwinden und so die Spielräume der Selbstentfaltung zu erweitern? Inwieweit hängen davon auch die kommunikativen Kompetenzen der Schüler ab?

Diese Fragen liegen dem vorliegenden Buch zugrunde. Sie stellen sich entlang eines Versuchs, ein praktikables Konzept für den Fremdsprachenunterricht „Deutsch“ (DaF) zu entwickeln, das den Status Quo des Fremdsprachenlernens hin zu besseren kommunikativen und persönlichen Kompetenzen verändern soll. Dieser Ansatz lässt sich als eine Hilfestellung zum ‚lebendigen Einhausen und Vertrautwerden in der Welt der fremden Sprache‘ verstehen und wird hier unter dem Namen *„Künste-bilden“ – eine DaF-Werkstatt* vorgestellt. In dieser Werkstatt und der ihr zugrunde liegenden Konzeption erhält die ästhetische Bildung eine wichtige Rolle; sie ist sogar gleichberechtigt mit dem Fremdsprachenerwerb und der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen. Denn der kommunikative Ansatz der 70er Jahre kann, so Huber, nur dann konsequent umgesetzt werden, „wenn Fremdsprachenlernen nicht nur als fortschreitender Erwerb verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden wird, sondern als Prozess der Persönlichkeits-

bildung und der identitären Entwicklung, wie dies ursprünglich in den emanzipatorischen Vorstellungen der Reformpädagogik angelegt war“². Anknüpfend an diese Grundannahme stellt die hier zu entwickelnde und zu überprüfende DaF-Werkstatt Persönlichkeitsbildung und Fremdsprachenerwerb in einen reziproken Bedingungs Zusammenhang.

Sprachlerntheoretisch basiert unser Ansatz auf Tomasellos Studien zum Spracherwerb. Zugrunde liegt also ein Verständnis des Sprachlernens und -lehrens als eines gesteuerten Prozesses, der einen „natürlichen“ Weg zum Sprachgebrauch geht und dabei versucht, die Lernenden von einer Ebene, in der an der fremden Sprache die Ursprünge der menschlichen Kommunikation wieder aufscheinen, auf eine komplexere Ebene zu begleiten. Eine wichtige Begründung und methodische Ausformulierung gewinnt unser Ansatz durch den Einbezug der Kunst als Bildungsmittel, welches darauf angelegt ist, die schöpferische, kreative Arbeit und die damit einhergehende Persönlichkeitsbildung anzuregen und herauszufordern. Dabei erhält die Theaterpädagogik als ‚Rahmenbaustein‘ eine zentrale Rolle. Hinzu kommen Aspekte der musisch-ästhetischen Bildung, der Umgang mit literarischen Texten beziehungsweise dem kreativen Schreiben und die bildende Kunst. Durch Malen, Zeichnen, Fotografieren, Filmen, Collage basteln u.a.m. soll der Umgang mit der fremden Sprache zugleich in vielfältiger Weise als Möglichkeit des Selbstausdrucks erfahren werden.

DaF-Lehrer in ganz Europa können aus der ästhetisch-orientierten Konzeption profitieren. Nach und nach stellt das Buch die Grundlagen und Tragsäulen der Konzeption dar, sowohl aus der Perspektive der Sprachlerntheorie und Fremdsprachendidaktik, als auch die Prinzipien der ästhetischen Erfahrung, worauf sich der Ansatz in seiner Methodologie stützt.

2 HUBER, RUTH (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen. S. 49.

Doch liegt der Schwerpunkt dieses Werkes auf der methodisch-didaktischen Ausarbeitung der Konzeption, die Lehrern einen genauen Einblick in die Praxis ermöglichen, damit sie die unterschiedlichen Methoden an ihren Schulen mit ihren Schülern ausprobieren können. Ausgehend von der Begrifflichkeit der Werkstatt und der Aufgabe des Spielleiters, den Rahmenbedingungen und der Anzahl der Teilnehmer wird der Aufbau der verschiedenen Sitzungen bis hin zur detaillierten Ausgestaltung jeder darin enthaltenen Lernsequenz (Phase) dargestellt. Insgesamt werden dabei neun Phasen unterschieden, die anhand eines Modells universeller menschlicher Daseinserfahrungen ausgearbeitet werden. Die Auswahl der Methoden bemisst sich am Anspruch, sowohl die kommunikativen Kompetenzen als auch die persönliche Entwicklung der Werkstattteilnehmer zu fördern. In Betracht kommen daher Methoden, wie das Gestalten von Reflexionsrunden, Übungen zur intensiven Körperwahrnehmung, die Verstärkung der Ausdruckskraft durch das biografische Theater, das Handeln ‚als-ob‘ nach Stanislawski, das Dichten eigener Texte, der Einsatz von Musik und Bewegungstheater, das Statuentheater nach Augusto Boal, unterschiedliche Methoden der Sprecherziehung, die Improvisation nach Keith Johnstone, die Arbeit mit dem Vertrauen mit dem Partner und in der Gruppe, bildliche Darstellungen einiger ausgewählten literarischen Texte, die Inszenierung, das Playbacktheater, die Arbeit mit futuristischen Klängen, Contact-Improvisation u.a.m. Die Toolbox stellt die detaillierte Entwicklung jeder Phase dar.

Die zum Schluss präsentierten Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojektes zur Überprüfung des Konzepts bilden nur einen Teil der ganzen Untersuchung. Für diesen Zusammenhang wurden einige Resultate gezielt ausgewählt, um die Entwicklung von kommunikativer und persönlicher Kompetenz darzustellen.

Begleiten Sie mich bei der Entdeckung des neuen Ansatzes: *„Künste bilden“ – eine DaF-Werkstatt!*

Zur besseren Lesbarkeit wird auf eine genaue Geschlechtsdifferenzierung verzichtet und stattdessen das generische Maskulinum verwendet.

1. FORSCHUNGSLINIEN EINES ÄSTHETISCH-ORIENTIERTEN DAF-ANSATZES

„Darum nannte man die Stadt Babel (Wirrsal), denn dort hat der Herr die Sprache aller Welt verwirrt, und von dort aus hat er die Menschen über die ganze Erde zerstreut.“

(Genesis 11,9)

1.1. Deutsch als Fremdsprache im europäischen Kontext

In der ganzen Europäischen Union wird Deutsch neben Englisch und Französisch als eine der „Hauptfremdsprachen“ betrachtet. Dank der Anziehungskraft Deutschlands beobachtet man in den Ländern Mittel- und Osteuropas tendenziell ein Ansteigen der Nachfrage nach Deutsch: Deutschland hat als Repräsentant Europas in vielen Ländern der sogenannten „Zweiten und Dritten Welt“ „einen guten Ruf“³, was den Bedarf an Deutsch als Fremdsprachenunterricht begründet. Zahlreiche Menschen in Mittel- und Osteuropa nutzen die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, auch weil es als Schulfach angeboten wird, wohingegen außerhalb Europas DaF nur in der Hälfte aller Länder an den Schulen existiert⁴. Deutsch ist vorwiegend nur eine europäische Schulfremdsprache. In der Regel wird Deutsch nicht als erste, sondern als zweite Fremdsprache nach Englisch gewählt und steht oft als Wahlangebot neben Französisch oder Spanisch.⁵ Abhängig davon, ob Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache gewählt wird, stehen in

3 NEUNER, GERHARD (2002): *Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache: Grundlagen und Konzepte für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache im Schulbereich*. In: Neuner, Gerhard/Gliencke, Stefan/Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*. 5. Auflage. Langenscheidt KG. Berlin. S. 24.

4 HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. Auflage (erste Auflage erschien 1997). Erich Schmidt Verlag. Berlin. S. 56.

5 Ebd., S. 56.

allen europäischen Ländern wöchentlich 2-5 Stunden Unterricht zur Verfügung. Der Unterschied zwischen einer „Fremdsprache“ und einer „Zweitsprache“ besteht darin, dass der Gebrauch der ersten auf den Unterricht beschränkt ist:

Lernern einer Fremdsprache fehlen in der Regel Anregungen zum außerunterrichtlichen Üben und Weiterlernen. Die Aneignung einer Fremdsprache dauert daher im Allgemeinen länger als die einer Zweitsprache. Mit anderen Worten: Fremdsprachenerwerb ist Zweitsprachenerwerb unter eingeschränkten (d. h. bloß unterrichtlichen) Bedingungen.⁶

Die deutsche Sprache als Fremdsprache in den rumänischen Schulen anzubieten, wird immer attraktiver. Eltern entscheiden sich immer mehr dafür, Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache zu wählen. Obwohl die meisten deutschen Muttersprachler Anfang der 90er Jahre aussiedelten, stieg das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache dennoch stark an – eine Entwicklung, die – nicht nur in Rumänien, sondern in vielen ehemaligen sozialistischen Ländern zu beobachten ist:

„Alle Welt lernt wieder Deutsch!“ jubelte eine deutsche Boulevardzeitung. Dazu nimmt Wolfgang Rhein, ein erfahrener DaF-Lehrer und Autor von Lehrbüchern für DaF, Stellung, indem er meint: „Alle Welt ist es natürlich nicht, doch fällt es schon auf, dass nach der deutschen Einigung in vielen Ländern das Interesse an der deutschen Sprache sprunghaft gestiegen ist. 1982 lernten schätzungsweise 17 Millionen Menschen außerhalb des deutschen Sprachraums Deutsch, heute sind es 20 Millionen, und man kann davon ausgehen, dass es noch einmal so viele Interessenten gibt...“⁷

Heute wird an insgesamt 1.375 Schulen in Rumänien Deutsch unterrichtet. 1.170 Schulen bieten Deutsch gar als erste Fremdsprache an.

6 APELTAUER, ERNST (2006): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. 7. Auflage. Druckhaus Langenscheidt, Berlin. S. 15.

7 VIOREL, ELENA (1996): *Neue Bedeutung für DaF an rumänischen Schulen. Ein Aufschwung?* In Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 5. Jahrgang, Heft 1-2 (9-10). Bukarest. S. 190-194. In: VELICA, IOANA(2013): *Diachronische Analyse der schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918-2006)*. Presa Universitară Clujeană, Cluj/Napoca. S. 198.

Außerdem wird an 149 Schulen intensiver Deutschunterricht (3-4 Wochenstunden) angeboten. 1.875 DaF-Lehrer sind in Rumänien tätig. Insgesamt 255.457 Schüler werden von ihnen unterrichtet.⁸ Die Tendenz der Teilnahme am Deutschunterricht ist steigend.⁹

Das Interesse an der deutschen Sprache äußert sich auch in der Nachfrage an außerschulischen kommerziellen Sprachkursen. Die Bestätigung der sprachlichen Kompetenzen scheint für junge Leute, d. h. Studenten, Jungwissenschaftler, Fachleute der unterschiedlichsten Fachgebiete äußerst attraktiv zu sein, da sie so zum einen das Stipendienangebot der deutschsprachigen Länder wahrnehmen können, zum anderen auf dem Arbeitsmarkt viel bessere Chancen haben.¹⁰ Bemerkenswert ist damit, welche vielseitige und bestimmende Rolle das Lernen der deutschen Sprache in Europa spielt. Voraussichtlich wird es noch lange einen entsprechenden Bedarf, einen Nutzen, ja eine Notwendigkeit geben, Deutsch zu lernen. Deutsch wird auch in Zukunft zu den nachgefragten Fremdsprachen gehören.

Der Fremdspracherwerb ist daher länger zu veranschlagen, ein Prozess, den man mit angemessenen Methoden begleiten muss, wenn eine effektive Anbahnung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler gewährleistet werden soll.

1.2. Zum Erlernen einer Fremdsprache

Fremdsprache vs. Muttersprache

Die Muttersprache wird von gesunden Kindern in wenigen Jahren ganz selbstverständlich erworben. Drei wichtige Voraussetzungen be-

8 FLOREA, SILVIA/COSMATU (2008): *Deutsch in Rumänien. Chronologisch-statistischer Überblick*. [http://www.e-scoala.ro/germana/cosmatu_florea.html] S. 312-316. (Stand: 05. 05. 2014)

9 FLOREA, SILVIA/COSMATU (2008): *Programm zur Ausweitung des Deutschunterrichts als Mutter- und als Fremdsprache in Schulen, Lyzeen und an Hochschulen*. Zeitschrift: Gesellschaft der Germanisten Rumäniens (GGR) [<http://www.ggr.ro/progr20.htm>] (Stand: 05. 06. 2014)

10 Ebd.

dingen nach Dan Slobin diesen raschen Mutterspracherwerb: die biologische (Hirnreifung), die kognitive (sensomotorische Entwicklung, vorbegriffliches Denken, anschauliches Denken, konkrete-, formale Operationen) und die sozial-interaktiven (Familie, Umgebung, Interaktionsstile) Konditionen.¹¹ Die Entwicklung der Erstsprache setzt mit dem Hören und Unterscheiden sprachlicher Laute ein. Das Kind nimmt zuerst die Laute, die es hört, wahr und verbindet sie mit den Betreuungspersonen. Dann versucht es anhand des Gehörten, selbst Laute zu produzieren, die sich anfangs wie Sprechübungen anhören. Um das erste Lebensjahr beginnt das Kind, Laute, Lautfolgen, einfache Wörter und Äußerungen zu artikulieren. Bei der Entwicklung des sprachlichen Verständigungssystems spielen Körpersprache, Gestik und Mimik, Intonation, Tonführung und Emotionen zuerst eine wichtige Rolle, bis die Kinder schließlich lernen, immer mehr Wörter bedeutungsvoll zu erfassen und die bedeutsame Sprache für den Selbstaussdruck und zur Kontaktaufnahme einzusetzen. Die Erstsprache entwickelt sich parallel zur Hirnreifung, denn vom Spracherwerb, der von der Hirnreifung abhängt, gehen auch umgekehrt wichtige Anstöße zu Veränderungen im Nervensystem des Gehirns aus. Diese Entwicklung dauert bis um das dritte oder vierte Lebensjahr. Wird eine andere Sprache erst nach dem dritten, bzw. vierten Lebensjahr erworben, muss sie in bereits bestehende Strukturen des Gehirns integriert werden. Deswegen sprechen wir dann vom nachzeitigen Erwerb einer fremden Sprache.¹² Interessant ist, dass, genauso wie beim Erstspracherwerb, die rechte Hemisphäre des Gehirns zu Beginn des nachzeitigen Erwerbs zunächst eine dominierende Funktion übernimmt. Das heißt, dass während der Anfangsphase die Verarbeitung von gestalthaften Eindrücken, wie nonverbale und prosodische Gestalt, eine wesentliche Rolle spielen. Prozesse des Verstehens sind hier entscheidend auch auf nichtsprachliche Elemente angewiesen. Nun kommt es z.B. mit der

¹¹ Vgl. APELTAUER, ERNST (2006). S. 19-35.

¹² Ebd., S. 68.

Schriftsprache dazu, dass das Sprachenlernen mehr kognitive Arbeit vom Individuum verlangt. Dies setzt die linkshemisphärische Verarbeitung voraus. Das Erlernen einer fremden Sprache benötigt ebenso die Verfügbarkeit metasprachlicher und metakognitiver Fähigkeiten, die für das Bewusstwerden und Reflektieren von sprachlichen Zusammenhängen zuständig sind. Neben diesen Entwicklungsprozessen im Großhirn spielt das Zwischenhirn, das limbische System, eine ebenso wichtige Rolle. Das limbische System durchzieht, so Roth, das gesamte Gehirn; seine Tätigkeit erleben wir als Affekte und Emotionen bzw. affektive und emotionale Einfärbungen von Wahrnehmung, Vorstellung, Erinnerung und Handlungsplanung.¹³ Das limbische System besitzt zu allen Bereichen der Großhirnrinde reichhaltige Verbindungen, zu den hinteren sensorischen Feldern, „und vor allem auch zum präfrontalen Kortex, der für Initiative, Planung und Kontrolle willentlicher Handlungen sorgt.“¹⁴ Durch diese Funktion wird ebenso die Motivation, der Sprachfluss und die Aufmerksamkeitsspanne des Lernalters beeinflusst: „Sprachlernprozesse sollten limbisch fundiert sein, d. h., die Lerner sollten wirklich etwas mitteilen wollen und mit dem Mitzuteilenden auch möglichst positive Gefühle verbinden“¹⁵.

Die Unterschiede der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Aneignungsprozesse bedeuten nicht, dass die Erstsprache mit der Zielsprache nicht miteinander in enger Beziehung stehen. Selbstverständlicher und rascher lassen sich Nachbarsprachen aneignen als die von der Muttersprache entfernteren Sprachen. Das Verstehen und die Verarbeitung einer fremden Sprache werden durch Ähnlichkeiten von Elementen oder Strukturen mit der Erstsprache erleichtert. Bei größerer Distanz zwischen zwei Sprachen muss sich der Lerner weitgehend

13 ROTH, GERHARD (2001): Vorlesung vom 22. April – 27. April 2001 im Rahmen der 51. Psychotherapiewochen. S. 4.

14 BAUSCH, KARL-RICHARD/CHRIST, HERBERT/KRUMM, HANS-JÜRGEN (2003): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*. S. 27.

15 APELTAUER, ERNST (2006). S. 70.

neu orientieren¹⁶. Infolgedessen werden ähnliche Formen und Elemente vertrauter und Vertrautes lässt sich schneller erfassen, einordnen und speichern. Das gilt für die phonetische, morphologische und die syntaktische Produktion der Sprache. Die muttersprachlichen Vorleistungen sind ebenso bedeutend beim Aufbau *des allgemeinen Welt- und Selbstverständnisses*¹⁷, denn unser Wissen wird zumeist auch sprachlich ergriffen, verarbeitet und vernetzt. Muttersprachliche Vorleistungen sind daher auf allen Ebenen der Sprache zu finden: dialogische Fähigkeiten, Fähigkeiten im Umgang mit Texten, Schreien-Können, syntaktisches Wissen, Verständnis für metaphorische Redeweisen und Ironie, artikulatorische Fähigkeiten¹⁸, usw. Eine zentrale Frage des Fremdsprachenunterrichts wäre also, wie man die Vorleistungen der Muttersprache optimal in den Prozess des Fremdsprachenerwerbs einbringen kann. Obwohl also etliche relevante Unterschiede zwischen der Verarbeitung einer Mutter- und Fremdsprache nicht zu übersehen sind, nachzeitig erworbene Sprachen müssen ja in bereits bestehende neuronale Vernetzungen integriert werden¹⁹, bestehen – funktional betrachtet – durchaus wichtige Parallelen zwischen dem Erstspracherwerb und der nachzeitigen Aneignung einer fremden Sprache. Dazu gehört die am Anfang leitende Funktion der rechten Hemisphäre, die mit zunehmender Kompetenz in der fremden Sprache mehr und mehr auf die linke Hemisphäre übergeht. Weiterhin wird die Verarbeitung im Gehirn auch von Bildungsvoraussetzungen, vom Gebrauch spezifischer Sprachformen, von der Lernsituation (formell-informell), von Erwerbsmodalitäten, Vermittlungsformen, sowie vom Alter der Lerner und der „limbischen Fundierung“²⁰ beeinflusst. Darüber hinaus wissen

16 Ebd., S. 79.

17 BUTZKAMM, WOLFGANG (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage (erste Auflage 1989). Franke Verlag Tübingen und Basel. S. 21.

18 BUTZKAMM, WOLFGANG (1993). S. 21.

19 APELTAUER, ERNST (2006). S. 70.

20 Ebd., S. 71.

wir, dass viele neuronale Verknüpfungen, auditorische und artikulatorische Bahnen erst mit der Muttersprache entstehen²¹. Die Muttersprache ist also ein Wegbereiter²² jeder später zu erwerbenden Sprache.

Natürliche Erwerbsbedingungen einer fremden Sprache

Die Bedeutung des menschlichen Spracherwerbs begründet John Rogers Searle folgendermaßen: „Man muss eine Sprache haben, um den Gedanken zu denken. Ohne Wörter kann ich glauben, dass es regnet, oder Hunger verspüren, aber ich kann nicht glauben, dass es im nächsten Jahr häufiger regnen wird als in diesem oder dass mein Hunger von einer Unterzuckerung und nicht von einem echten Nahrungsbedürfnis herrührt, ohne dass ich über Wörter oder gleichwertige Symbol-Mittel verfüge, mit denen sich diese Gedanken ausdrücken lassen. Beim Kind entwickeln sich Denk- und Sprachfähigkeit Hand in Hand (...)“²³. Neben der Muttersprache eine oder mehrere Fremdsprachen zu beherrschen, bedeutet eine Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns: Die Fremdsprache „beeinflusst die gesamte Persönlichkeit. Anderssprachige Menschen, mit denen man sich unterhalten kann, fremdsprachige Texte, die man lesen und schließlich fremde Sichtweisen, mit denen man sich auseinandersetzen kann, führen zu einem vielschichtigeren Erleben von Welt“²⁴.

Dieses vielschichtigere Erleben im ‚Haus der fremden Sprache‘ braucht vielseitige persönliche Eindrücke, authentische Erfahrungen und vor allem eine kreative Umgebung, in der sowohl die sprachliche als auch die persönliche-, soziale und ästhetische Kompetenz zur Geltung kommen und sich frei entwickeln können. Die linguistische Theorie des kognitiv-modularen Spracherwerbs sieht das Sprachenlernen, im

21 BUTZKAMM, WOLFGANG (1993). S. 21.

22 PETIT, JEAN (1987): *Acquisition linguistique et einterférences*. Publication de l'Assotiation des Professeurs de Langues Vivantes. Paris. S. 111.

23 SEARLE, JOHN R (2001): *Geist, Sprache und Gesellschaft*. Suhrkamp. Darmstadt S. 181.

24 HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010). S. 13.

Gegensatz zur behavioristischen Betrachtung (Skinner's *Verbal Behaviour*), als einen produktiven, ‚schöpferischen‘ Prozess an. Chomsky schließt die behavioristische Theorie aus, indem er argumentiert, dass schon Kleinkinder die Sprache nicht nach festen vorgegebenen Mustern lernen, denn die Sprache sei keine, auf bestimmte Anzahl von Sätzen begrenzte, ‚Papageiensprache‘.

The Child who learns a language has in some sense constructed the grammar for himself on the basis of his observation of sentences and nonsentences. (...) this grammar is of an extremely complex and abstract character, and (that) the young child has succeeded in carrying out what from the formal point of view, at least, seems to be a remarkable type of theory construction. Furthermore, this task is accomplished in an astonishingly short time, to a large extent independently of intelligence, and in a comparable way by all children.²⁵

Jedes einzelne Kleinkind konstruiert einen Satz immer wieder neu und formuliert ihn individuell um. Denn Kinder entwickeln im Laufe von wenigen Jahren ohne formale Instruktion eine mentale Grammatik²⁶, mit der sie jeden Satz grundsätzlich immer wieder neu konstruieren können. Menschen mit normaler Entwicklung erwerben, so Chomsky, die grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache in der Erziehung und der sprachlichen Zuwendung der Eltern. Allerdings stellt sich die Frage, ob der Erwerb einer Fremdsprache auch ähnlichen Gesetzen folgt wie der Muttersprachenerwerb. Stephen Krashen stellt heraus, dass man den Fremdsprachenunterricht nach den ‚natürlichen‘ Erwerbsbedingungen gestalten sollte.

Language acquisition does not require extensive grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply „comprehensive input“ in low-anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but

25 CHOMSKY, NOAM (1980): *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. In: BLOCK, NED (Hrsg.): *Readings in Philosophy of Psychology*. Methuen, London. S. 59.

26 HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010). S. 35.

allow students to produce when they are ready, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.²⁷

Es sei weiterhin wichtig, dass ein Lerner nicht durch negative Gefühle wie Stress, Ängstlichkeit oder Verärgerung lernt, denn das „verhindere, dass der angebotene Input möglichst ungehindert aufgenommen und zum Intakten werden könnte“²⁸.

Anknüpfend an Butzkamm stellt sich die Frage, wie man „dieses mit und anhand der Muttersprache erworbene implizite und explizite Wissen für den Erwerb der Fremdsprache fruchtbar machen“²⁹ kann. Einen möglichen Weg zeigt die in diesem Buch präsentierte Konzeption. Die natürliche Fremdsprachlichkeit ist eins der Hauptziele der ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt, deren theoretische Grundlagen, sowie didaktische Überlegungen demnächst problematisiert werden.

1.3. Der Bedarf eines extracurricularen Programms, in dessen Mittelpunkt die ästhetische Erfahrung steht

Liebe Kollegen, Pädagogen, Lehrer, Erzieher! Was ist unser Ziel? Über was für Kompetenzen müssen im 21. Jahrhundert unsere Schulabsolventen verfügen, unabhängig davon, was ihre Berufung sei? Was erwartet sie nach dem Schulabschluss? Jürgen Weintz rechnet mit enormen „Verwerfungen“ und „Traditionsbrüchen“³⁰ auf der sozialen wie auf der subjektiven Ebene. Wir erleben rasante Wertewandel, die die Individuen immer wieder vor neue Entscheidungen stellen. Es scheint keine verlässlichen Standards oder große Wahrheiten mehr zu geben: „Anything goes“. Alles ist richtig und wichtig, unnötig und falsch zu-

27 KRASHEN, STEPHEN D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt. S. 6-7.

28 HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010). S. 38.

29 BUTZKAMM, WOLFGANG (1993). S. 22.

30 WEINTZ, JÜRGEN (2008): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Schibri-Verlag. Ukerland: S. 25.

gleich, es ist mehrdeutig, gewollt, zufällig.³¹ Das Individuum muss aus verschiedensten Lebensentwürfen wählen, muss sie ggf. addieren und kombinieren, um sich in dieser vielfarbigem, facettenreichen Welt der unterschiedlichsten Möglichkeiten orientieren zu können. Es wird von jungen Menschen eine aktive, verantwortungsbewusste Haltung erwartet, gefragt sind sie mit Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösungskompetenz, Methodenbeherrschung, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität, Risikofreude, Teamfähigkeit und weiteren „Schlüsselqualifikationen“³² – Menschen, die bereit und in der Lage sind, Qualität zu sichern, Arbeitsabläufe zu optimieren, Störungen und Probleme in eigener Regie zu beheben und sich möglichst aufgabenorientiert zu verhalten.

Denken wir an die zahlreichen Kompetenzen, die von einem erwachsenen Menschen heute verlangt werden, stellen wir fest, dass Kinder in unserer Zeit vor erhebliche Herausforderungen gestellt sind. Wie sie diese bewältigen, hängt wesentlich davon ab, wie es gelingt, die äußeren Ansprüche an ihre Sozialisation und Enkulturation mit den inneren Bedingungen einer gelingenden Personalisation und Individuation zu vereinbaren. Diese Vereinbarung in jeder Lernsituation als zentrale pädagogische Herausforderung wahrzunehmen und anzunehmen, darin liegt die Kernaufgabe jeder Pädagogik, jeder Didaktik, auch einer Didaktik des Fremdsprachenunterrichts.

Gerade auf dem Weg des Erlernens einer fremden Sprache haben die Individuen die Möglichkeit, ihre eigenen Anlagen zu erkunden und auszudifferenzieren, ihre Persönlichkeit zu entfalten, ein Selbstbewusstsein aufzubauen und das eigene Leben zielgerichtet mehr und mehr in die eigene Hand zu nehmen³³. Sie können das machen, in-

31 BIDLO, TANJA (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Oldib Verlag, Essen. S. 147.

32 KLIPPERT, HEINZ (2002): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 20.

33 CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008): *Verkörpern – Ausdrücken – Präsentieren . Kunst- und theaterpädagogische Übungen*. Auer Verlag, Donauwörth. S. 7.

dem sie ihr Ich und ihre Umgebung im ‚Haus der fremden Sprache‘³⁴ wieder neu entdecken. Die Vorstellung einer Werkstatt bietet eine bewertungsfreie Atmosphäre dafür, in der die Selbstentfaltung im Vordergrund steht. Eine Werkstatt, in der die Teilnehmer ihre eigenen Ideen realisieren können, in der sie Verantwortung übernehmen und das Vertrauen in sich und in den anderen stärken, miteinander kommunizieren und kooperieren und so zusammen Probleme lösen, kreativ werden, ihre eigenen Grenzen austesten und sie manchmal überschreiten, in der sie flexibler werden.

³⁴ Vgl. HUBER, RUTH (2003).

2. DIE ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG UND DER NATÜRLICHE FREMDSPRACHENERWERB: ‚KÜNSTE BILDEN‘ – EINE DAF-WERKSTATT

„Das kleinste Gramm eigener Erfahrung ist mehr Wert als Millionen fremder Erfahrung.“

(Lessing)

2.1. Gesamtvorstellung des Ansatzes

Bei der vorzustellenden DaF-Werkstatt handelt es sich um eine Werkstatt, in der die Teilnehmer handelnd ihre kreativen Fähigkeiten und die Summe all ihrer Erfahrungen einbringen können in die Entdeckung von Geschichten und Figuren, mit denen sie sich mit künstlerischen Mitteln auseinandersetzen. Das alles geschieht auf einem „anderen Planeten“ der fremden Sprache, auf dem sie schrittweise „heimisch“ werden.

Im Mittelpunkt des neuen Ansatzes steht das sich bildende Subjekt. Die vielfältigen Methoden der ästhetischen Bildung bewegen es, während es die deutsche Sprache auf natürlicher Weise erlernt. Sprachlerntheoretisch stützt sich also der Ansatz auf Tomasellos Studie³⁵, jedoch liegt dem ästhetisch orientierten Ansatz ein gesteuertes Sprachlernen zugrunde, das einen natürlichen Weg hin zum Sprachgebrauch wählt und dabei versucht, die Lernenden von elementaren Ursprüngen der menschlichen Kommunikation auf eine immer komplexere Ebene zu begleiten. Tomasellos Studie dient hier allerdings nicht als unmittelbare praktische Gebrauchsanweisung, sondern eher als ein allgemeines und relativ abstraktes Prinzip, an dem sich das sprachdidaktische Konzept orientiert. Neben Tomasello werden weitere Theorien des Spracherwerbs, wie die von Chomsky und Searle, herangezogen, um das Konzept zu fundieren. Ihnen gemein ist die Auffassung, dass

35 Vgl. TOMASELLO, MICHAEL (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.

Fremdsprachenunterricht nach den ‚natürlichen‘ Erwerbsbedingungen gestaltet werden kann. Fremdsprachendidaktisch gesehen, werden moderne Unterrichtsprinzipien, wie z. B. die Handlungsorientiertheit, das Lernen mit allen Sinnen, die Kompetenzorientiertheit oder die Interkulturalität hineingeflochten. Einen wichtigen Teil des innovativen Ansatzes bildet die Kunst, welche die schöpferische, kreative Arbeit und damit die Selbstverwirklichung im Sprachlernprozess orientiert.

2.2. Der Weg zu einer natürlichen Sprachentwicklung



Ursprüngliche Kommunikationsformen

Zurück zu den Ursprüngen der menschlichen Kommunikation

Für meine Konzeption greife ich auf Michael Tomasellos Theorie zurück. In seinem Werk *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* bestimmt er zunächst erste ursprünglichen Formen der menschlichen Kommunikation, um dann die Voraussetzungen der kooperativen

Kommunikation, die Bedingungen der konventionellen Kommunikation abzuklären. Die drei Hypothesen Tomasellos, die er zum Schluss seiner Studie aufgestellt hat, sind Wegweiser unserer Konzeption, denn von denen werden die wichtigsten sprachlerntheoretischen Prinzipien abgeleitet:

- a. Die menschliche kooperative Kommunikation entwickelte sich anfangs im Bereich der Gesten (Zeigegesten und Gebärdensprachen)

Es gibt viele Fremdsprachenlehrer, die die Relevanz nonverbaler Kommunikation im Unterricht infrage stellen: Man müsse nicht viel Wert auf Übungen legen, die mit Gestik, Mimik oder Pantomime zu tun haben, weil sie ja die direkte verbale Kommunikation nicht fördern. Doch sprechen dagegen nicht nur Tomasellos Studie, sondern auch die Tatsache, dass unsere Kommunikation ständig von einer stummen Körpersprache begleitet wird. Durch sie vermitteln wir viele zusätzliche Informationen über uns selbst, über unsere Gedanken und Gefühle. Anthropologische Untersuchungen zeigen, dass im Grunde nur relativ wenig Information durch verbale Anteile im Verhältnis zur Prosodie und Körpersprache mitgeteilt werden.

Die ursprüngliche menschliche Sprache ist ebenso wie die der Schimpansen eine Gestensprache gewesen, da sie noch die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners benötigte. Gerade Fremdsprachenlerner müssen bewusst lernen, ihren Körper in der Kommunikation gezielt und effektiv einzusetzen. Hier kommt theaterpädagogische Orientierung des vorzustellenden Ansatzes zum Tragen: Theaterpädagogik arbeitet ja stets mit Körperwahrnehmung und Körperausdruck. Ähnlich sieht unser Konzept in der Anfangsphase Übungen vor, die mit der eigenen Empfindung, Sinnes-, Raum- und Zeitwahrnehmung, Beobachtung, Körpersprache und -ausdruck, Emotionen, nonverbalen Gesten und Kommunikation oder Ausdruckstanz zu tun haben. Diese Übungen bilden die Basis für weitere Bausteine, nicht nur der ästhetischen Bildung, sondern auch der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen und der „gemütlichen Einrichtung“ im Haus der fremden Sprache.

b. Tomasellos zweite Hypothese beruht auf der sogenannten geteilten Intentionalität, welche

sich ursprünglich im Kontext von gemeinschaftlichen Tätigkeiten entwickelte: Menschen *kooperieren* miteinander auf eine Weise, die wir von keiner anderen Spezies kennen, wobei diese Kooperation Prozesse geteilter Intentionalität beinhaltet³⁶. Die typische menschliche Kooperation beschreibt Searle folgendermaßen:

Collective intentionality presupposes a Background sense of the other as a candidate for cooperative agency; that is, it presupposes a sense of others as more than mere conscious agents, indeed as actual or potential members of a cooperative activity.³⁷

Für den Zweck kooperativer Kommunikation entsteht, so Tomasello, ein Bedarf an kognitiven Fertigkeiten zur Erzeugung von Aufmerksamkeit und gemeinsamen Intentionen mit anderen; sowie ein Bedarf sozialer Motivation, anderen zu helfen und Dinge mit anderen zu teilen. Damit die Kommunikation gelingt, müssen die Gesprächspartner aufeinander eingestellt sein, eine gemeinsame Absicht haben und in einem gemeinsamen Verständnis der gegenwärtigen Situation verankert werden. Daraus folgt für die Werkstattarbeit, dass reale Erfahrungsfelder aufgeschlossen werden, damit die Teilnehmer mit möglichst vielen gemeinsamen Erlebnissen bereichert werden. Nach der Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie nach einem Ankommen bei sich selbst und im Raum, muss deshalb in einer nächsten Phase das Ankommen in der Gruppe ermöglicht werden. Es ist wichtig, dass sich das Subjekt authentisch darzustellen vermag und darin Akzeptanz und Angenommensein erfährt. Verschiedene Vertrauensübungen schaffen einen geschützteren Raum, indem niemand bloßgestellt oder verspottet wird. Sie geben dem Subjekt das Gefühl, dass es sich auf die anderen verlassen kann. Sie sind Anlässe der ersten Gespräche und Interaktionen.

³⁶ TOMASELLO, MICHAEL (2009). S. 83.

³⁷ SEARLE, JOHN R. (1990): *Collective Intentions and Actions*. In: Cohen, Philip R./Morgan, Jerry L/Pollack, Martha E. (Hrsg.): *Intentions in Communication*. MIT Press. Cambridge. Mas S. 414.



Kooperation und Kommunikation

Schon in dieser Phase des Projektes soll der Einzelne seine Ängste und Hemmungen vor dem Sprechen und dem Präsentieren abbauen und damit sein eigenes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen stärken. Oft fehlen Schülern reale Kommunikationsmotive im Fremdsprachenunterricht. Allgemein lassen sich hier *das Auffordern* (um Hilfe oder Information bitten), *das Informieren* (Ich will, dass Sie von etwas Kenntnis nehmen, weil ich glaube, dass es Ihnen helfen oder Sie interessieren wird) und *das Teilen* (Ich will, dass Sie etwas Bestimmtes fühlen, damit wir Einstellungen/Gefühle miteinander teilen können: Teilen von Emotionen oder Einstellungen) unterscheiden. Das heißt, die Schüler müssen in der fremdsprachlichen Werkstatt reale Ereignisse durchgehen, damit sie echte Motivationen zum Sprechen haben. Genau an diesem Punkt spielt die ästhetische Bildung eine große Rolle. Durch die ästhetischen Selbsterfahrungen und Übungen, die mit der Selbstverwirklichung zu tun haben, haben die Teilnehmer die Möglichkeit, echte, reale Erfahrun-

gen zu sammeln, wodurch sie über ihre Gefühle und Gedanken reden können. Die theaterpädagogischen Methoden schaffen Als-ob-Situationen, die zwar nicht echt sind, aber die Erfahrungen, die die Schüler in diesen Situationen sammeln, sind der echten Erfahrung analog. So kann man fiktive Themen, an fiktiven Orten (auf dem Bahnhof, im Garten, im Familienkreis, im Ameisennest...usw.) bearbeiten, mit dem Ziel, dass die Schüler analoge Gründe erhalten, in diesen Szenen zu kommunizieren.

- c. Völlig arbiträre sprachliche Konventionen können nur im Kontext von intrinsisch sinnvollen, gemeinschaftlichen Tätigkeiten entstehen, die durch „natürliche“ Formen der Kommunikation wie Zeigegesten und Gebärdenspiel koordiniert werden.

Die Studien zu Zeigegesten von Kleinkindern demonstrieren eine entscheidende Rolle der Infrastruktur geteilter Intentionalität. „Die Zeigegeste von Kleinkindern tritt während ihrer Entwicklung erst mit ihren sich herausbildenden Fertigkeiten geteilter Intentionalität bei gemeinschaftlichen Tätigkeiten auf.“³⁸ Das weist ebenso darauf hin, dass Zeigegesten und Gebärden zuerst als Mittel entstanden, um die gemeinschaftliche Tätigkeit effizienter zu koordinieren. Die grammatikalische Dimension kooperativer menschlicher Kommunikation hat, so Tomasello, ihren Ursprung sehr wahrscheinlich in Kombinationen von Zeigegesten und Gebärden innerhalb gemeinschaftlicher Tätigkeiten und bewegt sich aus diesem eingeschränkten Kontext auf dieselbe Weise heraus, wie holophrastische Sprachkonventionen, nämlich durch eine „Drift zum Arbiträren“. Das heißt, dass die Weitergabe grammatikalischer Konstruktionen über Generationen hinweg nicht einfach nur kulturelles Lernen und Imitation erfordert, „sondern auch die Fähigkeit, Muster von Sprachverwendungen anhand von erlebten Handlungen sprachlicher Kommunikation zu (re)konstruieren“³⁹.

Es müssen daher der Gruppe immer wieder kooperative Aufgaben gegeben werden, wodurch die Teilnehmer lernen, dass sie durch das Mit-

38 TOMASELLO, MICHAEL (2009). S. 343.

39 Ebd. S. 359.

einander-Kommunizieren zu einer gemeinsamen, nicht vorhersehbaren Lösung kommen. Abgeleitet von Tomasellos Hypothese, dass Teilnehmer umso mehr grammatische Wendungen brauchen, je komplizierter die zwischenmenschliche Tätigkeit ist, in der sie kommunizieren. Selbst Grammatik lebt von der menschlichen Kooperation, in der die Kommunizierenden die Sprachverwendung immer wieder neu konstruieren. Ruth Huber betont ebenso, dass die kommunikative Kompetenz als eine *interaktive Fähigkeit* verstanden werden soll, „die von den Gesprächspartnern im Laufe der kommunikativen Interaktion ins Spiel gebracht, unter günstigen Umständen entwickelt und ausgebaut wird.“⁴⁰

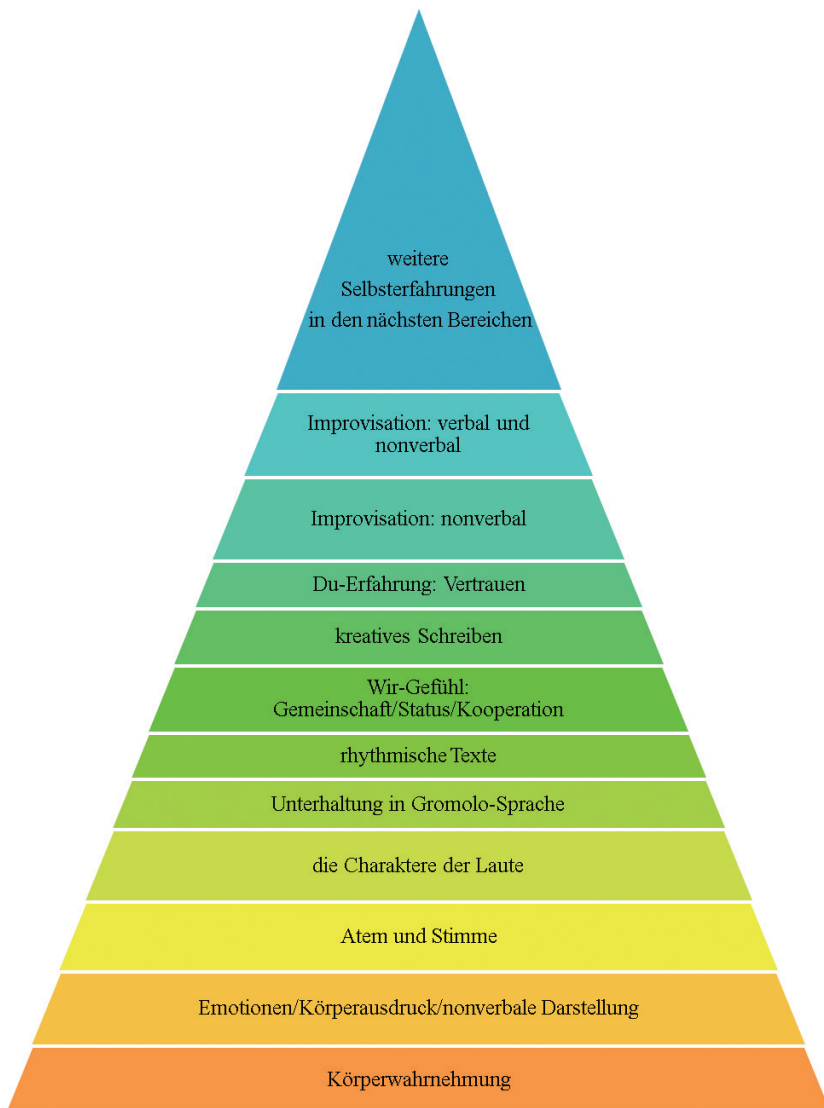
Fazit: Die Darstellung des natürlichen Sprachgebrauchs in Form einer Pyramide

Auf der Grundlage der referierten sprachtheoretischen Konzeptionen wird nachfolgend der Aufbau eines neuen Ansatzes des Sprachenlernens präsentiert. Die Basis dieser Konzeption ist das Neuentdecken des eigenen Ichs: Des eigenen Körpers und Körperausdrucks sowie der Emotionen und der eigenen Stimme.

Entlang der Pyramide, von unten nach oben aufsteigend, führt die Konzeption von der nonverbalen Kommunikation über die Arbeit mit der Gromolo-Sprache und ‚Ein-Wort-‘ und ‚Ein-Satz-Dialogen‘ zur kommunikativen Interaktion in einer Gruppe und mit einem Partner. Basierend auf dem Prinzip des natürlichen Spracherwerbs beginnt das Konzept mit der Selbstwahrnehmung. Das in verschiedenen Bereichen: Körperwahrnehmung, -ausdruck, das Wiederentdecken der eigenen Emotionen, und der eigenen Stimme. Erst nach unterschiedlichen spielerischen Sprachübungen und Vorgehensweisen, die das Vertrauen der Teilnehmer in der Gruppe stärken, setzt die sprachliche Improvisation ein. Ziel am Ende der ersten sechs Phasen des Projektes ist, dass die Teilnehmer sich trauen, in verschiedenen Situationen in der Gruppe oder mit ihren Partnern auf der verbalen und nonverba-

40 HUBER, RUTH (2003), S. 39.

len Ebene zu improvisieren. Es wird dabei mehr Wert auf eine hemmungsfreie Bereitschaft zum Miteinander-Kommunizieren als auf eine fehlerlose Äußerung gelegt:



Die Darstellung des natürlichen Sprachgebrauchs in Form einer Pyramide

2.3. Fremdsprachendidaktische Grundlagen



Das Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Școala Gim. Reformată „Talentum“, Klausenburg, Rumänien

Handelnd die Welt erforschen

*„Gibt es einen Unterschied zwischen Theorie und Praxis?
Es gibt ihn. In der Tat.“*

(Werner Mitsch)

Alleine der Begriff Werkstatt deutet schon darauf hin, dass der ganze Entwicklungsprozess in einer handlungsorientierten Atmosphäre geschieht. Ein traditionell eher rezeptives und passives Verhalten wird durch ein aktives und produktives Handeln abgelöst.

Es ist noch bei vielen Lehrern üblich, dass sie den aktiven Teil des Unterrichts übernehmen. Sie erklären und informieren, sie stellen Fragen und weisen an, sie strukturieren und visualisieren, sie korrigieren

und kritisieren, sie problematisieren und lösen Aufgaben, sie treffen Entscheidungen und erwarten dabei von ihren Schülern, dass sie in der Lage sind, diese „Hyperaktivität“ ihrer Lehrkräfte erfolgreich zu nutzen und die dargebotenen Kenntnisse und Erkenntnisse wirksam zu begreifen. Was unsere Schüler immer weniger können und wollen, ist bloßes Zuhören, Aufpassen, Rezipieren, Einspeichern, Reproduzieren – alles Spielarten eines angepassten Lernens.⁴¹ Sie brauchen kreative, handlungsorientierte Tätigkeiten, damit sie selbst Erfahrungen machen. Ein Nebeneffekt ist dabei, dass sie viel mehr lernen und aufnehmen können. Der Begriff „Handlung“ basiert auf der Tätigkeit der Schüler. Das didaktisch-methodische Konzept des handlungsorientierten Unterrichts kann bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgt werden. Schon Johann Amos Comenius (1592-1670) forderte einen handlungsorientierten Lernprozess, vermittelt über die sinnliche Wahrnehmung. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) spricht vom Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Ebenso maßen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und Friedrich Fröbel (1782-1852) der Verbindung von Lernen und Spielen großes Gewicht bei⁴². Schon Johann Wolfgang von Goethe formulierte dieses Prinzip (20. Februar 1831): „Überhaupt lernt niemand etwas durch bloßes Anhören, und wer sich in gewissen Dingen nicht selbst tätig bemühet, weiß die Sachen nur oberflächlich und halb“⁴³. Schule muss sich weg von der Belehrungskultur hin zur Lernkultur entwickeln, die ihre Schüler auf Anforderungen und Herausforderungen in der modernen Wissensgesellschaft vorbereitet. Konventionell gebliebene Schulsysteme und traditionelle Unterrichtsmuster führen zu Desinteresse, Gleichgültigkeit, Leistungsverweigerung und sie ver-

41 Wir müssen nach didaktischen Ansätzen suchen, die Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit fördern, weniger aber auf Sekundärerfahrung und Konsumieren von Resultaten gerichtet sind und einen handelnden Umgang mit Lerngegenständen ermöglichen.

42 HEIMLICH, ULRICH/WEMBER, FRANZ (2007.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart. S. 104.

43 ECKERMANN, JOHANN PETER (1836): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. 1823-1832*. Heinrich Brockhaus Verlag . Leipzig. S. 193.

stärken Formen von Unterrichtsstörungen. Statt des oberflächlichen und mechanischen Lernens, das das eigentliche Erkennen und Verstehen nicht gerade begünstigt, sollten Schulen dem Schüler einen Zugang zum jeweiligen Lerngegenstand eröffnen und entsprechend vielfältige Lernaktivitäten zulassen. Dazu zählen sprachlich-kommunikative Aktivitäten, Spiele, Meditation, Körpererfahrungen und künstlerische Aktivitäten. Bei alledem geht es nicht nur um kognitives, manuelles und soziales Lernen, sondern auch und nicht zuletzt um emotionale Erfahrungen und Klärungen der SchülerInnen.⁴⁴

Die handlungs-, erfahrungs- und erlebnisbetonten Tätigkeiten in der Werkstatt zielen auf die Befähigung, sich selbst zu motivieren, Enttäuschungen auszuhalten, Stimmungen zu regulieren, zuversichtlich zu bleiben, die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen, sensibel mit anderen umzugehen und soziale Kontakte aufzubauen. Neben diesen Kompetenzen wird auch das Langzeitgedächtnis im fremdsprachlichen Bereich gefördert. Lernstoffe, die von den Schülern handlungs- und erlebnisbetont erarbeitet, erforscht, wiederholt, erspielt, diskutiert, strukturiert, illustriert, dokumentiert, inszeniert, präsentiert, gespielt und archiviert werden, haben nachweislich die niedrigsten Vergessensraten zur Folge.⁴⁵ Denn handlungsbetonte und aktive Lernstoffe bleiben am längsten im Gedächtnis.⁴⁶

⁴⁴ KLIPPERT, HEINZ (2002). S. 31.

⁴⁵ METZIG, WERNER/ SCHUSTER, MARTIN (1982): *Lernen zu Lernen. Anwendung, Begründung und Bewertung von Lernstrategien*. 7. Auflage. Springer, Berlin. S. 36.

⁴⁶ Nach der Untersuchung der „American Audiovisuell Society“ behalten wir durchschnittlich etwa 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, und 80-90% von dem, was wir aktiv selbst formulieren oder tun. GUDJONS, HERBERT (2001): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 6. Auflage. Julius Klinghardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 61.

So bleibt die Werkstatt:

- *ganzheitlich*: Lernen hat kognitive, emotionale und praktische Dimensionen, läuft mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen ab und spricht die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden an,
- *schüleraktiv*: Die Schüler sind herausgefordert, zu erkunden, zu erproben, zu entdecken, zu erörtern, zu planen oder zu verwerfen,
- *schülerorientiert*: Die subjektiven Interessen der Schüler werden zum Ausgangspunkt gemacht – gleichzeitig sollen durch den handelnden Umgang mit neuen Themen und Aufgabenstellungen Interessen bewusst gemacht und weiter entwickelt werden,
- *prozessorientiert*⁴⁷: die Schüler werden in ihren individuellen Lernprozessen begleitet.

Angestrebt und herausgefordert wird so die (Selbst-)Bildung schöpferischer, unternehmerisch handelnder Menschen, die mit ihrer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zugleich Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Lernbereitschaft entwickeln. Die handlungsorientierte Atmosphäre ermöglicht es den Schülern, in der Werkstatt tätigkeitsorientiert Angebote wie Collage-Basteln oder Fotografieren wahrzunehmen oder im Rahmen des Schulunterrichts kleinere Filme zu drehen, Plakate zu erstellen, Stationsarbeit zu erledigen, eine Kunstaussstellung zu organisieren und vollständig durchzuführen, eigene Texte zu verfassen usw. Hier bieten sich unendlich viele Möglichkeiten an, die ebenso für das selbstverantwortliche Lernen sorgen und es durch das begleitete aber größtenteils eigenverantwortliche Tun stärken.

Prinzip des ganzheitlichen Lernens

Auf Helga Zitzlsperger und damit auf Karl Poppers „Drei-Welten-Theorie“ basierend betont diese Konzeption eine ganzheitliche Erziehungs- und Bildungsidee, die vor allem die schöpferische, oft revolutionäre, aktiv handelnde Seiten der Individuen in den Vordergrund stellt. Zurückgreifend auf Poppers Theorie, der eine materielle Welt,

47 HEIMLICH, ULRICH/WEMBER, FRANZ (2007.) S. 103.

eine Welt des Bewusstseins und eine Welt der objektiven Gehalte unterscheidet, bringt man die Teilnehmer fiktiv nah an Situationen heran, in denen sie mit all ihren Sinnen verbunden, kreativ, etwas von sich heraus oder zusammen mit der Gruppe entwickeln und Probleme lösen, denn „Ideen, Phantasie, problemerzeugende Beobachtung, aktiver Forschergeist, voller Fragen an die Welt und wertende Stellungnahme ergeben eine Fülle von Möglichkeiten, innovativ und kritisch zugleich in die Theoriebildung, in die Produktion von Ideen zu gehen und sie in der Praxis zu erobern“⁴⁸.

Physische und psychische Reize spielen beim Lernen eine wichtige Rolle, denn nur durch Wahrnehmung des eigenen Ichs und der Außenwelt werden wir zu neuen Informationen geführt. Gerade beim Fremdsprachenerwerb ist das Zusammenwirken aller Sinne, die sich während des Lernprozesses kompensatorisch ergänzen und potenzieren können, von großer Bedeutung. Die Teilnehmer dieser Werkstatt können sich dabei selbst und die umgebende Welt in deutscher Sprache wiederentdecken. Sie werden angehalten, sich zu orientieren und so ihre Position neu zu bestimmen.

Weiterhin kann man anhand der Beobachtung unserer Kommunikation bemerken, dass unsere natürliche Kommunikation unterschiedliche Wahrnehmungen miteinander verbindet. Daher ziehen gerade Fremdsprachler großen Gewinn zum Beispiel aus der Fähigkeit zum multimodalen Verstehen. Sie könnten „aus der Sprechmelodie, Lautstärke, Tempo, emotionalem Ausdruck, sowie der Mimik und Gestik einen kommunikativen Sinn konstruieren“⁴⁹ Die Tätigkeiten, Übungen und Spiele dieses Konzeptes, die mit der Selbstwahrnehmung und der Perception der Außenwelt – und überhaupt mit der Wahrnehmungssensibilisierung – zu tun haben, tragen auch dazu bei, die fremdsprachlichen Formen und Inhalte besser einzubetten und zu verwurzeln.

48 ZITZLSPERGER, HELGA (1995): *Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 37.

49 HUBER, RUTH (2003). S. 206.

Eine auf ästhetische Erfahrungen beruhende Werkstatt stützt sich in diesem Sinne auf Wahrnehmung und auf die körperliche-sinnliche Erfahrung von Wirklichkeit.

Unterstützen interkultureller Kompetenzen

Die Teilnehmer werden in dieser Werkstatt mit vielen verschiedenen Kunstwerken der deutschen Hochkultur (Musikstücken, Gemälden, Bildern oder literarischen Texten) konfrontiert. Diese direkte Auseinandersetzung öffnet neue Wege für ein tieferes Kennenlernen der fremden Kultur. Durch praktische Tätigkeiten werden die Schüler in die Lage versetzt, sich tiefer und näher mit der Ästhetik der deutschen Kultur zu befassen und sich innerlich in die Eigenheiten der verschiedenen deutschsprachigen Länder und Landstriche hinein zu versetzen. Einige Phasen der Konzeption werden gezielt und bewusst kulturell und landeskundlich gestaltet – z. B. dürfen die Teilnehmer unterschiedliche Landschaften Deutschlands entdecken oder es werden gemeinsam in jedem Monat spezifische deutsche – und je nach Situation im Vergleich dazu auch rumänische und ungarische Feste gefeiert. In den meisten DaF-Lehrbüchern werden selten praktische Übungen, die eine interkulturelle Kompetenz der Schüler fördern würden, erläutert. Daher nehmen sich Deutschlehrer im DaF-Unterricht selten Zeit für eine Erweiterung ihrer Welterfahrung, für das Annähern an die fremde Kultur, wovon gleichzeitig eine Vertiefung der eigenen Kultur ausgehen könnte. Deswegen beschäftigt sich diese Konzeption umso mehr mit dem interkulturellen Ansatz. Sie versucht, den Schülern Eigenheiten der deutschen Kultur erlebnisnah zu präsentieren. Wichtig beim interkulturellen Lernen ist, auf eine authentische Weise zu erfahren, wie es sich anfühlt, ein Teil der fremden Kultur zu sein⁵⁰. Deswegen spielt in dem Konzept die praktische Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Kultur eine wichtige Rolle.

50 DOVERMANN, ULRICH/REIBERG, LUDGER (Redaktion) (2000): *Interkulturelles Lernen*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 38.



Die fremde Sprache als Kommunikationsmedium.

Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

Butzkamm stützt sich auf Konrad Lorenz' Theorie über die „Funktionsverbesserung eines Systems *durch* die Funktion *selbst*“⁵¹. Danach lernt man eine Fremdsprache nur dann als Kommunikationsmedium zu nutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird. „In diesem Sinne ist die Fremdsprache der Weg zu sich selbst.“⁵² Anders gesagt, man lernt sie, indem man in bestimmten Situationen darauf angewiesen ist, sich selbst in der fremden Sprache auszudrücken, also indem man sie gebraucht. Natürlich wird dadurch das Üben von Teilhandlungen nicht überflüssig, aber das Lernen darf sich darin auch nicht erschöpfen. Butzkamm demonstriert das mit dem

51 LORENZ, KONRAD (1973): *Die Rückseite des Spiegels*. Piper, München. S. 101.

52 BUTZKAMM, WOLFGANG (1993). S. 83.

Beispiel des Autofahren-Lernens: Man kann bei stehendem Wagen zunächst einmal einzelne Funktionen ausprobieren. Dies ersetzt jedoch nicht, immer wieder die Ernstsituation praktisch und übend selbst zu bestehen.⁵³ Im Deutschunterricht verlieren sich analog manche Schüler im Üben einer Teilhandlung. Dies ist dann der Fall, wenn – wie wir das bei den Interviews gesehen haben – Schüler nach vielen Jahren Deutschunterricht nicht in der Lage sind, alltägliche Dinge, wie „Darf ich auf die Toilette gehen?“ zu erfragen. Erwähnt sei hier auch der Fall einer serbischen Deutschlehrerin, die während eines extern organisierten Theaterprojekts zur Kenntnis nehmen musste, dass nicht einmal ihre besten Schüler, die sonst bei Sprachübungen immer gute Resultate erzielten, fähig waren, einfache Fragen, wie „Seid ihr müde?“ oder „Braucht ihr eine Pause?“ zu beantworten.

Mit dieser Tatsache werden viele Lehrer und Schüler, auch in Rumänien, tagtäglich konfrontiert. Wegen des Zeit- und Prüfungsdrucks und der Fülle des Lernstoffs im Lernplan wird wenig Aufmerksamkeit auf das direkte Anwenden der deutschen Sprache gelegt. Dagegen stellt Butzkamm fest: „Erst das wiederholte Ausführen der Zielhandlung bewirkt jene Feinabstimmung, durch die ein fließendes Ganzes entsteht“⁵⁴. Es ist wichtig, dass man sich während des Unterrichts auch mit der Struktur einer Sprache auseinandersetzt, aber nicht, um diese erkennen oder beschreiben zu können, sondern, um sie in einer „themen- und partnerbezogenen Kommunikation anwenden und nutzen zu können“⁵⁵.

Daher unterstützt die vorliegende Konzeption in ihren Methoden die *Fähigkeit zu eigener kreativer Sprachverwendung*⁵⁶, indem sie die Werkstattteilnehmer in Situationen stellt, durch die sie reale Erfahrungen sammeln und sich über ihre eigenen Erlebnisse und Gefühle austauschen können. Die vorgeschlagenen Aufgaben trainieren zugleich

53 Ebd., S. 84.

54 Ebd., S. 84.

55 HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010). S. 185.

56 Ebd., S. 195.

einzelne linguistische Kompetenzen und die spontane Sprachanwendung. Sprechhandlungen, die in den beschriebenen Als-ob-Situationen durchgeführt werden, nähern sich Schritt für Schritt an die Zielhandlung an.

2.4. Der ästhetische Ansatz. Kunst als Gebiet selbstbezogener-, sozialer und ästhetischer Erfahrung



Selbstporträt eines Schülers aus dem Colegiul National
„Octavian Goga“. Hermannstadt, Rumänien

„Die Kunst reißt die Hüllen herunter, die den Ausdruck der Dinge der Erfahrung verbergen. Stumpf durch Routine, werden wir durch sie neu belebt und fähig, uns selbst zu vergessen, indem wir uns in dem Vergnügen wiederfinden, die Welt um uns in ihren verschiedenartigen Eigenschaften und Formen zu erfahren. Sie fängt jede Nuance der in den Dingen befindlichen Ausdrucksfähigkeit auf und ordnet sie zu einer neuen Lebenserfahrung.“

(John Dewey)⁵⁷

Eine der wichtigsten Tragsäulen dieses innovativen Ansatzes ist das Prinzip der ästhetischen Bildung. Die Auseinandersetzung mit Kunstwerken verschiedener Bereiche, die kreativ-schöpferische Arbeit, der Selbstaussdruck, das Wiederentdecken vieler Seiten des Ichs und der anderen in der ästhetischen Arbeit bilden die Grundlagen der Werkstatt-Methode. Im ästhetischen Erleben entfaltet sich Schritt für Schritt die eigene Persönlichkeit und das Ich öffnet sich der Gruppe. Durch die Entdeckung und Bewusstmachung des eigenen Ichs und die Entwicklung der sozialen Kompetenzen werden dem Individuum die Selbstverwirklichung und der Selbstaussdruck immer wichtiger. Authentische Emotionen und Erfahrungen sind Grundlage nicht nur authentischen Handelns, sondern auch authentischer Äußerung. Infolgedessen wird sowohl die mündliche als auch die schriftliche Kommunikation selbstverständlich und ergibt einen natürlichen Sprachgebrauch.

Theaterpädagogik nimmt dabei als ‚Rahmenbaustein‘ eine zentrale Rolle ein, das Konzept stützt sich aber ebenso auf die musisch-ästhetische Bildung, den Umgang mit literarischen Texten beziehungsweise das kreative Schreiben und die bildende Kunst. Es werden aus den DaF-Lehrplänen ausgewählte Inhalte, die für die ästhetische Erfah-

57 DEWEY, JOHN (1980): *Kunst als Erfahrung*. (Originalausgabe: *Art and Experience*). Hrsg. von Dieter Henrich und Niklas Luhmann. Suhrkamp. Frankfurt am Main. S. 123.

rung relevant sind, behandelt. Im Folgenden werden zunächst die Begriffe „Ästhetik“, „ästhetische Bildung“ und „ästhetische Erfahrung“ bestimmt. Anschließend werden die künstlerischen Bereiche und Tätigkeiten im Rahmen des vorgestellten Konzepts erläutert.

Die ästhetische Erfahrung als Kern der Werkstattarbeit

„Denn, um es endlich einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

(Friedrich Schiller)⁵⁸

In vielen Studien ist die Existenz der ästhetischen Erfahrung umstritten. Mitias (1988) formuliert diesbezüglich die Schwerpunkte der Ästhetik in drei Fragen: Was macht einen Gegenstand zu einem ästhetischen Objekt? Was macht eine Erfahrung ästhetisch? Wie kann man Ästhetik beurteilen? Er stellt fest: „The aesthetic experience is a complex feeling creatively formed in the process of aesthetic perception.“⁵⁹ Dietrich, Krinninger und Schubert berichten von drei Fällen, in denen Personen von ihren Lieblingsstücken erzählen: Romane, Märchen oder Musikstücke. Die Gemeinsamkeiten der befragten Subjekte nach dem Lesen oder Zuhören einer künstlerischen Produktion sind die Emotionen, widersprüchliche Empfindungen bzw. Gefühle. Es wird weiterhin berichtet, dass die Uneindeutigkeit und die kaum kontrollierbaren emotionalen und sinnlichen Bewegungen keineswegs als unangenehm, sondern als lustvoll, mit geradezu körperlichem Behagen erlebt werden. Zugleich lässt sich an allen drei Beispielen erkennen, wie das jeweilige Subjekt nicht nur auf das Gehörte oder Gelesene aufmerksam wird, sondern gleichzeitig auf sich selbst, auf das, was

58 SCHILLER, FRIEDRICH (1838): *Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden*. Zwölfter Band. Stuttgart und Tübingen, Verlag der J. G. Gotta'en Buchhandlung. S. 65.

59 MITIAS, MICHAEL (1988): *What Makes an Experience aesthetic?* Editions Rodopi B.V. Amsterdam. Amsterdam. S. 9.

mit ihm während und mit dem Hören oder Lesen geschieht. Es wird durch seine eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen gleichsam überrascht und muss sich nicht nur zum jeweiligen „Text“ in ein Verhältnis setzen, sondern auch zu sich selbst als jemandem, der diesen Text erlebt, mit ihm Erfahrungen macht und bereits gemacht hat. Das ästhetische Erlebnis wird durch die Reflexion thematisiert – man kann das mit sich selbst ausmachen, mit anderen darüber sprechen, im Internet publizieren usw. – und dadurch gewinnt die Erfahrung selbst mehr an Gewicht. „Erst auf diese Weise scheint sich jenes eigenartige über einen in besonderer Weise ansprechenden Gegenstand vermittelte Verhältnis zu den eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen herstellen zu können, das ästhetische Erlebnisse auszeichnet.“⁶⁰

Es gibt offenbar eine Abgrenzung zwischen dem Alltag und dem ästhetischem Erleben. Das ästhetische Erleben bietet etwas, was die Alltagswelt nicht bietet. An diese Erlebnisse knüpfen sich Empfindungen, aber auch Erwartungen und Versprechungen – Entlastung, Loslösung, Gefühle von Unabhängigkeit, gar Freiheit – die dazu veranlassen mögen, solches Erleben immer wieder zu suchen:

Somit lässt sich die Frage stellen, was solche Erlebnisse oder Erfahrungen, auch und gerade weil sie vom alltäglichen Leben relativ abgesondert sind und keinen Nützlichkeitsabwägungen unterstehen, nicht nur zur Bereicherung, sondern auch zur Bewältigung des Lebens beitragen können.⁶¹

Die *ästhetische Empfindung* ist die Grundlage jedes ästhetischen Erlebens. Sie unterscheidet sich von der einfachen Sinnesempfindung, auf der sie beruht, dadurch, dass das Sinnliche selbst thematisch wird. Es entsteht eine Aufmerksamkeit auf das Gehörte, das Gesehene oder das Gelesene, Empfundene selbst, statt allein auf das, was es bedeutet. In diesem Moment nimmt die Person Abstand von dem Alltäglichen. Die *ästhetische Wirkung* entsteht dadurch, dass man beginnt, die ästheti-

60 DIETRICH/CORNELIE, KRINNINGER, DOMINIK/SCHUBERT, VOLKER (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 15.

61 Ebd., S. 16.

schen Empfindungen auf sich und seine Erfahrungen zu beziehen: „Wo habe ich so etwas schon einmal gesehen, gehört, gesehen? Oder ich bemerke eine Ähnlichkeit mit anderen Empfindungen: Wo habe ich diese Art Melancholie schon einmal gespürt? Vielleicht suche ich dabei schon nach passenden Worten der Beschreibung dessen, was sich zwischen mir und dem ästhetischen Objekt ereignet, vielleicht möchte ich das Geschehen auch auf andere Weise zum Ausdruck bringen, im Tanz, in einem Bild oder im Nachspielen.“⁶² Die ästhetische Wirkung drängt so zur Darstellung.

Wenn man Rechenschaft über die Wirkungen gibt und sie anderen mitteilt, kommt man zur *ästhetischen Erfahrung*. Darum ist das ästhetische Erleben vom Sprechen nicht zu trennen. Das Mitteilen des Erlebnisses gehört zum Prozess der ästhetischen Bildung. Deswegen arbeitet dieses Konzept viel mit der Reflexion, im Rahmen dessen die Teilnehmer über ihre selbst erfahrenen Momente sprechen können.

Die Relevanz der ästhetischen Erfahrung und ihre Wirkungen auf das Ich und die ganze Gesellschaft haben Schiller und Dewey in ihren philosophischen Schriften deutlich dargestellt. In der ästhetischen Erfahrung sieht Schiller die Verbesserung des Lebens. Er meint, dass man in der Kunst seine „doppelte Natur“ auf einmal entfalten kann. John Dewey, Philosoph und Pädagoge⁶³ sieht auch die ästhetische Erfahrung als eine paradigmatische Erfahrung. Er sieht die Kunst als Gegenstand der Erfahrung. Er betont solche Erfahrungen, in denen sich das Rationale und das Emotionale umfassen lassen. Bei einer elementaren Erfahrung ist es nach Dewey nicht möglich, Praktisches, Emotionales und Interkulturelles voneinander zu trennen und die Eigenschaf-

62 Ebd., S. 19.

63 Der US-amerikanische Philosoph hat sich in seinen Werken mit Pädagogik, Philosophie, Kunsttheorie und politischer Theorie auseinandergesetzt. Sein 1916 erschienenes Buch „Demokratie und Erziehung“ zählt bis heute zu den Klassikern der internationalen Reformpädagogik. Seine Zentrale ästhetische Schrift „Kunst als Erfahrung“ erschien erst im Jahre 1934. Sein Spätwerk führt im Blick auf das ästhetische Erleben zwei Themenbereiche zusammen, mit denen er sich zeitlebens beschäftigt hat: Demokratie und Erfahrung.

ten des einen über und gegen die der anderen zu setzen⁶⁴, denn was eine ästhetische Erfahrung ausmacht, ist die „Umwandlung von Widerständen und Spannungen, von an sich zur Zerstreuung verleitender Erregung, in eine Bewegung, die auf einen umfassenden, erfüllten Abschluß hinzieht“⁶⁵, sie tragen dazu bei, dass wir unseren „Blick auf die Welt, der aus unseren *habits* hervorgeht, verändern und erweitern können.“⁶⁶ Durch unsere Sensitivität kommen wir zu neuen Erfahrungen, in denen wir etwas Neues lernen können.

Fazit: Die Rolle der ästhetischen Erfahrung in einer DaF-Werkstatt

Auf das ästhetische Erlebnis, auf die ästhetische Erfahrung und somit auf die ästhetische Bildung als Ort des Selbstausdrucks, als Möglichkeit für die Freiheit, für das Erweitern des eigenen Horizonts, baut der neue Ansatz auf. Wenn man bereits einige Jugendliche erreicht und ihnen die Chance gibt, durch Kunst neue Seiten an sich zu entdecken, sich selbst zu entwickeln, in einer Gruppe besser kooperieren zu können, hat das in der Folge eine unmittelbare und unsichtbare Auswirkung auch auf die sie umgebenden Lebensgemeinschaften. In ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt setzen sich die Teilnehmer mit verschiedenen Kunstwerken aus der Literatur, den bildenden Künsten oder der Musik auseinander, indem sie versuchen, durch kreative und schöpferische Arbeit, Wege zur Selbstverwirklichung zu finden. Die vier großen Bereiche der Kunst, auf die das Konzept seine didaktischen und methodischen Bausteine gründet, sind das Medium des Theaters mit seinen theaterpädagogischen Konzepten, die Kunst der Musik, des Singens und des Musizierens, die Literatur und das kreative Schreiben, ferner Kunstgegenstände aus den bildenden Künsten (Gemälde, Bilder, Fotos ... usw.) sowie das Erarbeiten eigener Produktionen und Kunstwerke.

64 DEWEY, JOHN (1980). S. 69.

65 Ebd., S. 70.

66 DIETRICH/CORNELIE, KRINNINGER, DOMINIK/SCHUBERT, VOLKER (2012). S. 60.

3. KUNSTBEREICHE UND DEREN METHODOLOGIE IN DER ‚KÜNSTE BILDEN‘ – EINE DAF-WERKSTATT

3.1. Theaterpädagogik als Rahmenbaustein der Konzeption



Werkstattteilnehmer bei dem fremdsprachlichen Theaterprojekt. Școala Gim.
Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

Theaterpädagogik beginnt, sich als junge Fachdisziplin in den 1970er Jahren zu entwickeln. Sie realisiert die zeitgenössische Vision einer Förderung des sozialen und politischen Engagements der Bürger. Da das soziale Lernen als oberstes pädagogisches Prinzip dieser Zeit verstanden wird, spielt das Stärken sozialer und kommunikativer Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Spiel- und Theaterpädagogik versteht sich als Interaktionspädagogik⁶⁷. In den 80er Jahren tritt dagegen eine eher therapeutisch arbeitende, auf das Individuum und die Biographie des Spielers fokussierende Theaterpädagogik in Entwicklung. Leitende

67 WEINTZ, JÜRGEN (2008) S. 279.

Ziele dieser theaterpädagogischen Arbeit sind Selbstvergewisserung und Identitätsfindung. Ihr Anliegen ist dabei die Überwindung von Unterdrückung und innerer Selbstbeschränkung. Mit Augusto Boals Programm „Theater der Unterdrückten“ setzt sich diese Orientierung durch. Boal will mit seiner Theaterarbeit am individuellen Einzelproblem ansetzen und darüber zu einer Stärkung des Spieler-Subjekts finden. Beinahe parallel wird seit den 80er Jahren eine neue Tendenz nicht nur im theaterpädagogischen Bereich sichtbar, die sich Anfang der 90er Jahre verstärkt: Die Erziehungswissenschaft wird vom post-modernen Ästhetikdiskurs und dessen Akzentuierung der ästhetischen Qualität⁶⁸ beeinflusst. Hier wird die Kunst, der schöpferische Akt, die Entwicklung von Charakteren, ästhetische Erfahrungen und die Auf-führung als Endresultat gefördert und gefordert. Seit den 70er Jahren ist also der Impuls theaterpädagogischer Arbeit in schulischen und außerschulischen Bereichen nicht mehr wegzudenken. Florian Vaßens Definition fasst die wichtigsten Ziele der Theaterpädagogik zusammen: „Es geht ebenso wenig um Pädagogik mit Hilfe von Theater wie um dessen Pädagogisierung, sondern um Theater in pädagogischen Zusammenhängen, bei dem sich die pädagogischen Ziele aus anderen, insbesondere ästhetischen Orientierungen ergeben und entwickeln.“⁶⁹ Theater machen heißt damit, für sich selbst und mit anderen zu spielen und dabei soziale, ästhetische und Selbst-Erfahrungen zu sammeln.

68 Ebd., 284.

69 VAßEN, FLORIAN (1997): *Verkehrte Welt? Der Stellenwert von Ästhetik in der Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik*. In: BELGRAD, JÜRGEN: *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Hohengereen. S. 56.



Ein Siebtklässler beim Kennenlernen seiner eigenen Grenzen. Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

In der Mitte der theaterpädagogischen Arbeit steht die Person des Spielers. Die Bildung des eigenen Selbst, die Entwicklung von Selbst-Akzeptanz und das Erlernen, das eigene Können einzuschätzen, sind deshalb die ersten und wichtigsten Schritte im theatralischen Prozess. Das fängt mit der Wahrnehmung des eigenen Ichs an, damit, „... (seine) Möglichkeiten und Grenzen kennen (zu lernen), mit dem Ziel, ... (sein) individuelles Spieler-Ich auszubilden“⁷⁰. Die Bildung dieses Spieler-Ichs ist eine Voraussetzung für die spätere Verwandlung in ein Figuren-Ich. In der Kunst des Theaterspielens wird, so Rellstab, die Person selbst – ihr Ich und ihr Körper – zum Instrument.⁷¹ Genau an diesem Verhältnis von Subjekt (Spieler-Ich) und Objekt (Figuren-Ich) liegt die Besonderheit des Theaterspielens gegenüber anderen Künsten. Über den eigenen Körper wird der Spieler gleichzeitig zum Subjekt, Objekt und Material des künstlerischen Prozesses. Die Sinneswahrnehmung erhält dabei, genau wie bei anderen Bereichen der ästhetischen Bildung, eine zentrale Bedeutung. Die Selbstbildung, so Czerny, ist auf folgende Bereiche fokussiert: „Wahrnehmung, Emotion, Phantasie, Imagination, Bewe-

70 CZERNY, GABRIELE (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Wißner Verlag, Augsburg. S. 152.

71 RELSTAB, FELIX (1994): *Voraussetzungen und Grundtatsachen des Theaterspiels. Handbuch Theaterspielen*. Band 1. Verlag Stutz Druck. Wädenswil. S. 50.

gung, Spannung und Entspannung, Atem, Stimme und Sprache“⁷². Die Selbstbildung bezieht sich dabei nicht nur allgemein auf die Person, sondern ebenso auf die ästhetisch reflektierende Darstellung von Texten und Themen im Rahmen einer Aufführung und damit spezifisch auf die Spielerpersönlichkeit. Schlüsselwort ist hier das ‚Erleben‘, sich unmittelbar einlassen können auf das, was man empfindet, fühlt und sich vorstellt. Über das Erleben hinaus geht dann die Reflexion, die sich in verschiedenen Formen – schreibend, malend, bewegend – auf das Erlebte bezieht: „Reflektierende sinnliche und körperliche Erlebensvorgänge haben zum Ziel, ein möglichst umfassendes Körperbewusstsein zu entwickeln“⁷³. Ziel der Selbstbildung ist damit, sich selbst wahrzunehmen, subjektiv zu erleben und darüber zu reflektieren.

Ästhetische Bildung durch Theaterpädagogik



Ästhetische Bearbeitung des Romans: „Die Brüder Löwenherz“.
Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

72 CZERNY, GABRIELE (2004). S. 153.

73 Ebd., S. 154.

Die ästhetische Bildungswirkung des Theaterspielens liegt darin, dass sich das Subjekt als Spieler einbringt und gleichzeitig als Figur realisiert, mit anderen Worten: Die eigenen subjektiven Erfahrungen werden für die Verwandlung in die Figur nutzbar gemacht.

Die Verkörperung ermöglicht auch ein Ausloten und Abstecken der persönlichen Grenzen. In dieser Phase hat der/die SpielerIn die Möglichkeit, sich selbst in einer Figur als eine andere zu erfahren und viele Daseinsformen ihres „Ichs“ zu entdecken.⁷⁴

Die Qualität des Ästhetischen liegt darin, dass sich der Spielende als handelndes, wandlungsfähiges und reflektierendes Subjekt, als Material, Produzent und Produkt des künstlerischen Prozesses erlebt und realisiert. Wesentlich ist, so Czerny, dass die Spielenden den Übergang zur Figur bewusst vollziehen. Die Unterscheidung zwischen dem Spieler-Ich und dem Figuren-Ich sollen die Spielenden klar und reflektiert treffen, denn dadurch können sie die Fähigkeit erwerben, sich zwischen diesen beiden Identitäten hin und her zu bewegen: „im Übergang zwischen ‚Nicht-Ich‘ und ‚nicht Nicht-Ich‘, in der Erfahrung, Subjekt und gleichzeitig Objekt eines gestalterischen Prozesses zu sein, liegt eine wesentliche Eigenheit ästhetischer Erfahrung für die Spielenden im Prozeß theatraler Gestaltung“⁷⁵. Denn eine Figur zu spielen, heißt nicht, so Hentschel, sie abzubilden, sie existierte nicht als ‚Vorbild‘, sondern entsteht erst in der „Auseinandersetzung des Spielenden mit dem eigenen Ich und als ein bewußt gestalteter Teil dieses Ichs“⁷⁶.

Die Erfahrungen, die infolge dieser Auseinandersetzungen gesammelt werden, bleiben nicht im Selbsterfahrungsbereich stecken, sondern werden durch die Figurengestaltung objektiviert. Liegt im Selbstbildungsbereich, so Czerny, der Schwerpunkt vorwiegend auf dem Erleben und Wahrnehmen, so geht es hier um Vorstellen, Verkörpern,

74 Ebd., S. 155.

75 HENTSCHEL, URLIKE (2010): HENTSCHEL, URLIKE (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Schibri-Verlag. Berlin. Milow. Strasburg. S. 189.

76 HENTSCHEL, URLIKE (2010). S. 189.

Beobachten, Improvisieren, Verändern, Verfremden, Gestalten und Reflektieren:

Die Schauspielkunst erweckt demnach mittels spezifischer Einfühlungs-, Verkörperungs- und Darstellungstechniken Bilder und Visionen zum Leben. Die real existenten Objekte sowie wahrnehmbaren Emotionen/Aktionen auf der Bühne werden zu einer erdachten, metaphorischen Struktur neu konfiguriert und verweisen auf ein übergeordnetes Allgemeines.⁷⁷

Dieser transformatorische Prozess beruht nach Weintz auf einer sich emotional identifizierenden Auseinandersetzung mit der Figur. Das Subjekt erlebt Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen dem erlebten „Selbst-Ich“ und dem „Figuren-Ich“. Die Reflexion dieser Erlebnisse ist Grundlage ästhetischer Erfahrung.

Das Vorstellen von Figuren und das Einfühlen und gedankliches Hineinversetzen sind wesentliche Medien der Förderung von Selbst- und Fremdverstehen in der ästhetischen Bildung. Der Schauspieler lebt, so Stanislawski, er weint und lacht auf der Bühne; „doch weinend und lachend beobachtet er sein Lachen und Weinen. Und in diesem zwiespältigen Dasein, in diesem Gleichgewicht zwischen Leben und Spiel liegt die Kunst“⁷⁸. Durch die Figurenverkörperung werden neue Erfahrungsperspektiven aufgeschlossen, die sowohl die individuelle Wahrnehmung als auch die Gestaltung betreffen: „Hierbei bewegt sich ... (der) Spielende sowohl im Raum als auch in der Figur, aber auch in der Situation, im Stoff und seiner Gestaltung“⁷⁹.

⁷⁷ WEINTZ, JÜRGEN (2008) S. 179.

⁷⁸ STANISLAWSKI, K. S. zitiert nach WEINTZ, JÜRGEN (2008). S. 185.

⁷⁹ CZERNY, GABRIELE (2004). S. 159.



Entwicklung einer Szene im Team. Școala Gim. Reformată „Talentum“.

Klausenburg, Rumänien

Die dritte Dimension der theaterpädagogischen Arbeit ist die auf verbale- bzw. nonverbale Interaktion der Spielenden basierende soziale Bildung. Da die Teilnehmer in einer Theaterwerkstatt nicht nur mit ihren eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken konfrontiert werden, muss eine Analyse und Modifikation nicht nur der eigenen, sondern auch der fremden Innenwelt stattfinden. Die Bezugnahme auf andere Mitspielende, andere Spieler-Ichs und Figuren-Ichs, erfordert die Fähigkeit zur Empathie und Kooperation. Bei einem ‚rein theaterpädagogischen‘ Projekt präsentiert die Gruppe am Ende einer Arbeitsphase ein Theaterstück. In der hier vorgestellten ästhetischen Werkstatt hat die Präsentation durchaus auch eine wichtige Funktion. Aber da neben der Theaterarbeit auch andere Künste selbst- und fremderfahrungswirksam einbezogen werden, wird hier eine alternative Präsentationsform der ‚Werkstatt-Eröffnung‘ gewählt,

die auch zwischendurch stattfinden kann und immer nur ausgewählte Teile der Werkstattarbeit ‚veröffentlicht‘. Das kann in Form einer Bild-Ausstellung zu einem Thema, in Form einer Präsentation von Musikstücken, Liedern, eigenen Textproduktionen oder Szenen organisiert werden. Auf jeden Fall wird angestrebt, dass die Präsentation eine gemeinsame Gruppenleistung darstellt.

Der soziale Bildungsprozess wird im Medium von Kommunikation und Kooperation vollzogen. Der Prozess der Teambildung und der Generierung von Teamfähigkeit ist also ein interaktiver, auf die Präsentation gemeinsam erarbeiteter Ergebnisse gerichteter Prozess.

3.2. Theaterpädagogische Ansätze, die bei der Konzeption eine wichtige Rolle spielen

Das biografische Theater, Ruth Hubers Wahrnehmungsschulung und Ingo Schellers Szenisches Spiel

Das eigens von Maike Plaths⁸⁰ für Schüler ausgearbeitete Konzept arbeitet mit den eigenen Emotionen, früheren Erlebnissen und Erfahrungen der Teilnehmer und zielt auf Förderung jener Kompetenzen, die auch in der vorliegenden Arbeit angestrebt werden: z. B. die soziale und emotionale Intelligenz, die Kreativität, Spontaneität und Empathie, das selbstständige Denken und das Selbstvertrauen, die Fantasie sowie die Beziehungsfähigkeit⁸¹. Manche körperlichen Übungen, dem biografischen Theater entliehen, führen sogar zu frühkindlichen Phasen des Lebens zurück und bauen darauf auf.

Zur Ich-Wahrnehmung gehört das Wahrnehmen und Entdecken der eigenen Gefühle, des Atems und der Stimme. Vertrauens- und verschiedene Kooperationsübungen leisten darüber hinaus eine Grundlage für das Wahrnehmen der anderen Menschen in der eigenen Umgebung.

⁸⁰ Vgl. PLATH, MAIKE (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

⁸¹ PLATH, MAIKE (2009). S. 13.

Bei der dritten Phase der Wahrnehmung geht es um das Ankommen im Raum, um die sinnliche Erfahrung des Raumes, das Erfahren der Zeit sowie verschiedener Tempi und das Entdecken anderer Umgebungen, die innerhalb- oder außerhalb der privaten Sphäre oder auch in einer fiktiven Welt liegen. Dabei spielen Techniken der Gehör-, Tast- und Sehsensibilisierung eine wichtige Rolle. Grundlagen hierfür bilden Ruth Hubers⁸² methodische Überlegungen und weitere, aus der eigenen Praxis entwickelten Wahrnehmungsübungen. Für das Erkunden und Wahrnehmen verschiedener Räume, Umgebungen und Welten mit ihren Gegenständen und Figuren liegen Ingo Schellers Methoden und Ideen zugrunde. Ingo Scheller (1938), Professor für Fachdidaktik Deutsch an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, promovierte 1983 zum Thema „Erfahrungsbezogener Unterricht“, wobei er mit seinen Studierenden einen Lernprozess entwickelt, in dem er die „Phantasien, Erlebnisse und Erfahrungen von Schülern zum Ausgangs- und Bezugspunkt inhaltsbezogener Unterrichtsprozesse macht“⁸³. Sein Konzept das „*Szenische Spiel*“ erarbeitet er weitergehend an einer literaturdidaktischen Methode, die das Schärfen des Bewusstseins für individuelle und soziale Prozesse unterstützt, das Lernen mit allen Sinnen erlaubt, das Handeln in vorgestellten Szenen und Situationen voraussetzt. Er findet im szenischen Spielen ein Medium, mit dem sich die Schüler und Schülerinnen auch komplexe Themen und Fragestellungen aneignen und diese reflektieren können. Dabei verwendet er Methoden und Techniken von anderen Theaterpädagogen, wie Stanislawski, Brecht, Boal, Moreno und Johnstone. Er weist darauf hin, dass kognitive Auseinandersetzungen mit schulischen Lerninhalten für ein effektives Lernen nicht mehr ausreichen. Deswegen sollte seiner Meinung nach das Lernen mit allen Sinnen im Rahmen des szenischen Spiels eingeführt werden. Es handelt sich um die Auseinandersetzung

82 Vgl. HUBER, RUTH (2003)

83 SCHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S. 9.

des Spielers mit sich selbst und mit der fiktionalen Rolle. Die Vorstellungskraft ist dabei sehr wichtig. Je genauer sich die Spieler eine Rolle oder eine Situation vorstellen können, desto besser können sie reale Räume, Gegenstände, Mitspielende und sich selbst wahrnehmen, um aus der Rolle heraus zu handeln. Dadurch wird der Unterrichtsstoff sinnlich erlebt. Dieses Erlebnis bildet den eigentlichen Lernprozess, der immer durch das Spiel oder als Reaktion auf Szenen entsteht. Das Erlebnis wird zur Erfahrung, indem es mit anderen Erlebnissen bewusst in Verbindung gebracht wird.

Einen wichtigen Teil seiner Konzeption bildet das Erkunden *der Räume, der Geräusche, der Gegenstände und der Zeit*, das in der vierten Phase unseres Ansatzes aufgenommen wird. Seine und Czernys Überlegungen zur Figurenentwicklung bilden ebenso Grundlagen der Arbeit an fiktiven Rollen und Figuren, die während der Werkstattarbeit immer wieder auftauchen.

Von der „Tat zum Wort“. Der Weg vom Körperausdruck bis zur mündlichen Äußerung

Der tiefste Ausdruck der Menschenwesenheit liegt in der Gebärde, in der Geste.

(Christa Slezak-Schindler)⁸⁴

In der ästhetisch-orientierten DaF-Werkstatt richtet sich die Aufmerksamkeit weniger auf die Expressivität der Spieler auf der Bühne, vielmehr beschäftigt sich der Ansatz mit einem Prozess, in dem die Teilnehmer ihr eigenes Ich zum Ausdruck bringen und sowohl nonverbal als auch verbal miteinander kommunizieren. Für das methodische Bearbeiten dieses Weges, der vom körperlichen Ausdruck ausgeht und

84 SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985): *Der Schulungsweg der Sprachgestaltung und praktische Anregungen für die sprachkünstlerische Therapie*. Philosophisch- Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Dornach. S. 58.

auf das mündliche Sprechen, begleitet von natürlicher Körpersprache, abzielt, werden aus verschiedenen theatertheoretischen Konzeptionen geeignete Anregungen entnommen.

Erst wenn sich die Teilnehmer ihres Körpers und der eigenen Ausdrucksfähigkeiten bewusst geworden sind, kann man die Stimme und das Sprechen hinzunehmen. Diese Regel gilt nicht nur für diese Übungsphase, sondern ebenso für jede Station und jede geplante Einheit. Das Sprechen sollte sich grundsätzlich aus der Handlung entwickeln. „Im Anfang war die Tat“ lautet Fausts Übersetzung der Textstelle des Johannisevangeliums ‚Im Anfang war das Wort‘. Darauf bauend arbeitet Hans Martin Ritter seine Sprechmodelle aus: „Im Prozess des Sprechens kehrt diese gedankliche Schrittfolge sich um: Beginnend mit der Tat, gewinnt die Äußerung über Momente von Kraft und Sinn schließlich im Wort die Qualität der Tat“⁸⁵. Darum schlägt Ritter zum Sprechen vorbereitende Übungen vor, durch die der Spieler experimentierend und nonverbal in Situationen Verhalten lernt⁸⁶. Die Schritte zum Sprechen werden nach und nach in einer bestimmten Reihenfolge entwickelt. Er arbeitet oft mit literarischen Texten, besonders mit Gedichten, die als Grundlage des Experimentierens mit Körperhaltungen und kleinen gestischen Bewegungen dienen. So nähern sich die Spieler dem Text „Lockerer Körper“, indem sie die Worte so verinnerlichen, dass sie die Worte nach außen treten lassen. Ihr Körper wird zum Medium der Gestaltung.⁸⁷

Abgeleitet von dieser theaterpädagogischen Theorie wird die mit Kraft und Sinn gefüllte mündliche Kommunikation Grundlage des hier vorzustellenden Konzeptes. Wie wir unseren Körper durch Gestik und Mimik in die Alltagskommunikation (oft unbewusst) einbeziehen, so werden die Schüler in der Werkstatt ermutigt, sich zuerst durch ihre Körpersprache auszudrücken. Erst wenn die Körper-, Bewegungs- und

85 RITTER, HANS MARTIN (2003): *Sprechen*. In : KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 290.

86 CZERNY, GABRIELLE (2004). S. 53.

87 CZERNY, GABRIELLE (2004). S. 54.

Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer gut geschult sind, können in der Folge Schritte der verbalen Kommunikation entwickelt werden. Aufbauend auf der Körperwahrnehmung, dem Kennenlernen und Neuentdecken des eigenen Ichs, den Möglichkeiten des eigenen Körperausdrucks und dem Ausdruck der eigenen Gefühle, führt das Konzept langsam und in sicheren Schritten auch die mündliche Kommunikation ein. Man beginnt dabei nicht mit der direkten Improvisation von Sprache, sondern mit Atemübungen. Erst danach folgt das spielerische Entdecken der eigenen Stimme. Für das Ausarbeiten dieser Phase bilden einige sprecherzieherische und theaterpädagogische Konzeptionen die Grundlagen, wie zum Beispiel Ines Honsels *Sprecherziehung in der theaterpädagogischen Arbeit*, ebenso Georg Winters und Dagmar Puchallas *Sprechsport*, die gemeinsam mit Rudolf Steiners Philosophie über die menschlichen Temperamente und die eurythmischen Grundlagen zum Entdecken der Charaktere der Laute in der Artikulation zusammenwirken. Das Entdecken der einzelnen Laute ist ebenso mit dem körperlichen Einsatz verbunden. Aufbauend auf dem spielerischen Umgang mit den Lauten und Geräuschen lernen die Teilnehmer ihre Gromolo-Sprache⁸⁸ wieder. Der Einsatz der Gromolo-Sprache gewinnt besonders beim Fremdsprachenerwerb große Bedeutung. Mit dem Erlernen dieser Fantasiesprache, die jeder individuell spricht, kommt man einen Schritt weiter – von nonverbalen und paraverbalen Elementen – zur gestützten Kommunikation. Anschließend wird die Gromolo-Sprache von der deutschen Sprache abgelöst, indem die Teilnehmer anfangen, sich zunächst in 'Ein-Wort', oder 'Ein-Satz' Dialogen auszudrücken. Später werden literarische Texte eingesetzt, die kreativ bearbeitet werden können. Erst nach einer Phase der Vertrauensübungen, und dem Ankommen in der Gruppe und in der Gemeinschaft wird die direkte Kommunikation eingesetzt, indem die eigentlichen Kooperations- und Improvisationsübungen beginnen.

88 Eine Nonsenssprache, die klanglich einer Fremdsprache ähelt.

Die Kunst des Erlebens: das Handeln Als-Ob, die Arbeit mit der Vorstellungskraft und das emotionale Gedächtnis nach Stanislawski

Konstantin Sergejewitsch Stanislawski richtet seine Aufmerksamkeit unter dem Einfluss der zeitgenössischen Ästhetik eines ‚geistig-seelischen Naturalismus‘⁸⁹ auf die Motivation der handelnden Personen. Seine Schauspielmethodik ist vor allem darauf gerichtet, eine möglichst glaubhafte, wahrhaftige Darstellung der psychischen Prozesse hervorzubringen. Deswegen spielt in der von ihm selbst als ‚Stanislawski-System‘ bezeichneten Analyse des schauspielerischen Gestaltens die „Einfühlung“, die „Kunst des Erlebens“ als Bedingung und Ursache eines authentischen Theaterspiels⁹⁰ eine wichtige Rolle. Damit sind das innere Erleben, die innere Tätigkeit, die Intuition und Fantasie bedeutende Komponenten seines Konzeptes, um die „Wahrhaftigkeit“⁹¹, die „Echtheit des Gefühls“⁹² erleben und verkörpern zu können. Die Methode des emotionalen Gedächtnisses und der psychischen Handlungen sind daher von zentraler Bedeutung für sein Konzept. Bidlo erklärt das folgendermaßen:

Stanislawski geht um die authentische Darstellung psychischer Zustände und Entwicklungen der darzustellenden Figur, die von innen nach außen gebracht werden müssen, d. h. aus dem individuellen Emotions- und Erfahrungsschatz des Schauspielers geschöpft werden.⁹³

Für das authentische Erleben führt Stanislawski das Handeln „als ob“ ein. Es bezeichnet den Grundcharakter der spielerischen sowie der schauspielerischen Darstellung. Darum nennt es Stanislawski als das ‚magische Wenn‘, das den schöpferischen Prozess einleitet⁹⁴. Es geht dabei nicht um ein wirkliches Stattfinden der Handlungen. Vielmehr wird die Vorstellungskraft eingesetzt und gefragt „Was würde

89 HENTSCHEL, URLIKE (2010). S. 163.

90 BIDLO, TANJA (2006). S. 45.

91 STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986). S. 26.

92 CZERNY, GABRIELLE (2004). S. 30.

93 BIDLO, TANJA (2006). S. 45.

94 STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986). S. 57.

man tun, wenn es so wäre? Handle so, als ob es sich so zutrage!⁹⁵ Das ‚als-ob‘ wird damit Grundsituation des theaterpädagogischen Spiels, Grundlage jeder Improvisation und Rollenarbeit. Bei dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzept handelt es sich dagegen eher um die Darstellung echter Erfahrungen, als um die Darstellung echter künstlerischer Wirklichkeit auf der Bühne. Von Stanislawskis Theatertheorie entlehnen wir dabei das Als-ob-Handeln als einen Weg zur wirklichen Erfahrung. Gerade durch das Als-ob-Handeln erfahren die Teilnehmer in der DaF-Werkstatt mehr über ihre eigenen und fremden Gefühle, über menschliche Beziehungen bis hin zu unbekannten Gegebenheiten und Verhältnissen: „Etwas geschieht wirklich; es findet eine *wirkliche Handlung* unter *fiktiven Umständen* statt, die durch das Als-ob konstituiert werden.“⁹⁶ Durch diese körperlich vollzogene, wirkliche Handlung sammeln die Teilnehmer echte Erfahrungen in fiktiven Situationen. Die physische Handlung ist nach Stanslawski deshalb bedeutsam, weil sie, durch den eigenen Körper ausgeführt, stabiler und leichter festzuhalten ist, und damit auch das Memorieren erleichtert. Durch sie wirken die selbstbezogenen, sozialen, ästhetischen und fremdsprachlichen Erfahrungen tiefer. Deswegen stellen der Einsatz des Körpers und des physischen Handelns ein zentrales Element auch im hier vertretenen Konzept dar.

Je mehr die Teilnehmer ihre Fantasie im Spiel einsetzen, desto echter und wirklicher werden die Erfahrungen und desto mehr sehen sie von der wirklichen und der fiktiven Welt. Auch Tätigkeiten, die die Vorstellungskraft der Einzelnen beschäftigen, spielen eine wichtige Rolle bei dieser Konzeption. Fantasie ist die schöpferische Kraft des menschlichen Denkens, die den Geist aktiviert: „sie ist ein eigenständiges Erkenntnisprinzip, mit einer ihr eigener Form der Welterkundung, die in ergänzender Weise neben der Ratio wirksam wird“⁹⁷. Die

95 BIDLO, TANJA (2006). S. 46.

96 HENTSCHEL, URLIKE (2003): „Als-ob“. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 16.

97 ZITZLSPERGER, HELGA (1995). S. 79.

schöpferische Arbeit fängt mit dem fantastischen Denken an. Auf den Gestaltungstendenzen der Fantasie basieren alle gesellschaftlichen Erscheinungen. Die inneren Bilder werden in der Außenwelt Gestalt gewinnen: „durch Sprache in der Literatur, durch die bildende Hand in der Kunst, durch konstruktive Tätigkeiten in der Technik, durch visionäre Programme in der Politik, metaphysische Systeme in der Religion und durch lebendiges Spiel im Theater.“⁹⁸

Stanislawski spricht von der schöpferischen Fantasie, denn in der theaterpädagogischen Arbeit geht es vielmehr um den kreativen Schöpfungsakt von „Dingen, Begebenheiten, die nicht in der Realität vorhanden sein müssen, sondern nur auf der Ebene der schöpferischen Phantasie erzeugt werden“⁹⁹. Das macht den Unterschied zwischen der „landläufigen Vorstellungskraft“ und der schöpferische Fantasie aus:

„Die landläufige Phantasie schöpft aus dem, was ist, was vorkommen kann, was wir kennen. Die schöpferische Phantasie aber schafft etwas, was nicht da ist, was wir in der Wirklichkeit nicht kennen, was niemals war und niemals sein wird. (...) Als die Volksphantasie den fliegenden Teppich des Märchens schuf, wäre es ja auch noch keinem in den Sinn gekommen, daß die Menschen einst in Flugzeugen durch die Luft schweben werden. Schöpferische Phantasie weiß alles und kann alles. Sie ist für den Künstler genauso unentbehrlich wie die landläufige Phantasie, die Vorstellungskraft.“¹⁰⁰

Deswegen wird die Vorstellungskraft bei vielen Übungen dieses Konzeptes aktiv eingesetzt. Durch sie entdecken die Teilnehmer neue Welten, sie sammeln bis dahin unbekannte Erfahrungen und so geben sie sich selbst und anderen die Möglichkeit, die Fremdsprache in den verschiedensten Situationen auszuprobieren.

Das Wiederentdecken und Verkörpern der eigenen Gefühle wird in diesem Konzept mithilfe Stanislawskis „Emotionalem Gedächtnis“ eingeführt. Dabei spielt das Wachrufen und Neuerleben von frühe-

98 ZILLMER, HEINER (2003): *Phantasie*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 222.

99 BIDLO, TANJA (2006). S. 47.

100 STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986). S. 65.

ren Erfahrungen und Erlebnissen eine wichtige Rolle. Stanislawski geht es dabei prinzipiell darum, seine Schauspieler durch das „affektive Gedächtnis“ in den fiktiven Figuren zu beleben: „Jedes auf der Bühne dargestellte Gefühl muss dementsprechend echt erlebt werden und darf nicht gespielt sein, da dies keine wahrhaftige Darstellung erlauben würde“¹⁰¹. In unserem Konzept geht es jedoch eher darum, dass die Teilnehmer durch das „emotionale Gedächtnis“ ihre eigenen Gefühle besser zum Ausdruck bringen können und die Rollen, die sie übernehmen, die Situationen, die sie spielen, in Verbindung bringen können mit den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen. Dafür werden Situationen hergestellt, in welche die Spieler ihre Gefühle aus ihrem emotionalen Gedächtnis einstellen können:

„Man soll nicht an das Gefühl denken, sondern sich nur um seine Quellen kümmern, um die Bedingungen, die das Erleben ausgelöst haben. Sie sind der Boden, der begossen und gedüngt werden muß, auf dem das Gefühl wachsen kann. Die Natur erschafft indessen das neue Gefühl, das dem früheren entspricht. Darum beginnen Sie niemals mit dem Resultat. Es ergibt sich nicht von selbst, sondern ist die logische Folge des Vorausgegangenen.“¹⁰²

Oft werden während der Spiele und Aufgaben dieses Konzeptes durch die verschiedenen schöpferischen Tätigkeiten und die Arbeit an sich selbst die eigenen Emotionen oder frühere Erlebnisse, Erfahrungen auch mit dem Ziel eingesetzt, dass die Teilnehmer die neuen fremdsprachlichen Inhalte in diesem Prozess persönlicher gestalten können, damit sie besser im Gedächtnis bleiben.

101 BIDLO, TANJA (2006). S. 49.

102 STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986). S. 211.

Die moderne Improvisation und die Arbeit mit dem Status nach Keith Johnstone

Das Wort ‚Improvisation‘, abgeleitet von dem lateinischen *providere* bedeutet ‚unvorhergesehen‘ auch ‚überraschend‘, ‚nicht geplant‘¹⁰³. Dementsprechend verstehen wir unter Improvisation das spontane, freie Spiel ohne oder nur mit sehr umrisshaft skizzierter Vorgabe¹⁰⁴. Als grundlegendes Mittel jeder Schauspielerausbildung und Basisform der Spiel- und Theaterpädagogik spielt Improvisation in der Rollen- und Szenenerarbeitung eine wichtige Rolle. Der von Keith Johnstone entwickelte Theatersport ist die derzeit bekannteste Form des Improvisationstheaters¹⁰⁵ sowohl im professionellen als auch im Laientheater. Mit seinen Spieltechniken und Prinzipien gewinnen die Spieler mehr Spontaneität und Kreativität, was eigentlich unter anderem Hauptziel¹⁰⁶ der Konzeption Johnstones ist. Sein Ansatz ermöglicht nicht nur professionellen Schauspielern sondern auch Nichttheaterleuten sich selbst in der Improvisation auszuprobieren, und das gelingt, solange man Fantasie und Imagination ins Spiel setzt. Gaskill, ein Schüler Johnstones, erzählt von dessen Vorangehensweise:

„Keith fing an, seine eigene, besondere Art der Improvisation zu lehren, die vor allem auf märchenhaften Geschichten basierte, auf Wortassoziationen, intuitiven Antworten; (...). Seine gesamte Arbeit diente dazu, im Erwachsenen die Wiederentdeckung der Phantasie zu fördern, die schöpferische Kraft des Kindes wiederaufzuspüren.“¹⁰⁷

103 SIEGEMUND, ANKE (2003): *Improvisation*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 139.

104 NICKEL, HANS-WOLFGANG (2001): *Improvisation*. In: BRAUNECK, MANFRED/SCHNEILIN (Hrsg.): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg. S. 459.

105 SIEGEMUND, ANKE (2003): *Improvisation*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 139.

106 NAUMANN, GABRIELA (2003): *JOHNSTONE, KEITH*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 149.

107 JOHNSTONE, KEITH (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Alexander Verlag, Berlin. S. 7-8.

Für Johnstone ist es wichtig, sich darauf einlassen zu können, was den Mitspielenden einfällt, sich von diesen Ideen inspirieren zu lassen, zu versuchen, darauf zu reagieren, aber dies nicht etwa „krampfhaft“ weiterzuführen: „Wenn einem Improvisierenden nichts einfällt, sollte er nicht krampfhaft versuchen, sich etwas auszudenken, sondern sich auf die Fähigkeit seines Partners verlassen, spontan ‚ungedachte‘ Antworten zu geben.“¹⁰⁸ Er will durch seine Arbeit die Spieler davon überzeugen, dass sie jederzeit alle Aspekte ihrer Persönlichkeit immer wieder verändern können: „Ihre Wahrnehmung, ihre Gefühle, ihre Beziehungen und ihr kommunikatives Verhalten“¹⁰⁹.

Johnstones Prinzipien und seine Arbeit lehren uns, wie wichtig es ist, einen Ort für Schüler zu haben, wo sie alles ausprobieren können, denn es gibt kein Richtig oder Falsch, wenn man improvisiert; wichtig ist, dass man sich auf die gegebene Situation einlässt, sich öffnet und handelnd neue, spontane Eindrücke gewinnt. Schüler müssen in der Entwicklung ihrer Fantasie und Vorstellungskraft unterstützt werden, sie sollen lernen „ihrer Kreativität und ihren Einfällen zu vertrauen, um in Situationen spontan zu handeln und auf die Spielangebote ihrer Partner reagieren zu können“¹¹⁰. Deswegen könnte der neue Ansatz „Künste bilden“ ohne das Element der Improvisation nicht existieren. Jeden Raum, den die Teilnehmer in der Werkstatt „betreten“, jede Situation und jede Szene, jeder Dialog und jedes Spiel sind von der Fantasie und der Improvisation geprägt. Dabei schließen wir an Johnstone und andere große Theaterpädagogen an, die die Improvisation mit viel Überzeugung einsetzen und schließen die folgenden Kompetenzen und Aspekte in die Fähigkeit zur Improvisation ein: die Fähigkeit, Situationen zu verändern und Perspektiven zu wechseln, spontan und assoziativ zu sein und sich selbst als veränderlich und veränderbar zu erfahren¹¹¹.

108 JOHNSTONE, KEITH (2002), S. 139.

109 CZERNY, GABRIELLE (2004), S. 46.

110 Ebd., S. 47.

111 Ebd., S. 47.

Ein anderer wichtiger Aspekt dieses Ansatzes ist die Arbeit mit den Staturebenen, dem Erproben des Statusverhaltens. In der von Johnstone erarbeiteten Theorie ist in erster Line wichtig, dass sich der Spieler seines eigenen Statusverhaltens im Alltag bewusst wird. Wenn wir mit anderen Menschen zusammenkommen, agieren wir immer auch aus einer Statusperspektive. Dieselbe Person nimmt unterschiedliche Status ein, wenn sie zum Beispiel im Beruf einen höheren als zu Hause in der Familie hat. Die Verhaltensforschung weist darauf hin, dass wir spontan und bewusst „körpersprachlich signalisieren, wo wir uns selbst einordnen: Oben, um über den Schwierigkeiten zu stehen, oder unten, um bloß kein Gegner zu sein.“¹¹² Im Theater ist der Statuswechsel oft ein guter Anlass für Komik, wenn zum Beispiel eine Hoheit von ihrem Statussockel fällt oder ein Diener den Herrn spielt. In unserem Ansatz erhalten die Techniken und Prinzipien des Umgangs mit dem Status besonders in der Phase des „Wir-Gefühls“ Bedeutung.

Sobald wir mit Menschen zusammen sind, kommen der eigene und der andere Status ins Spiel. Die Werkstatt ermöglicht ihren Teilnehmern, verschiedene Status auszuprobieren, um sie so bewusst zu machen. Diese Bewusstmachung hat über das Spiel hinaus Auswirkungen auf die Spieler. Ein Teilnehmer zum Beispiel, der in der Klasse einen ziemlich hohen Status hat, darf auch mal ausprobieren, wie es sich anfühlt, in der Rolle eines Menschen mit niedrigerem Status zu leben. Des mag ihn veranlassen, seine Alltagsbeziehungen zu statusniederen Menschen zu überprüfen – und umgekehrt. Ein Status ist, so Johnstone, nicht das, was man hat, sondern das, was man spielt und tut.

112 BATZ, MICHAEL/SCHROTH, HORST (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für Freies Theater*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg. S. 126.



Siebtklässler beim Statuentheater. Liceul Teoretic „Báthory István“.

Klausenburg, Rumänien

„In the Theatre of the Oppressed, the Oppressed are the Subject – Theatre is their language.“

(Augusto Boal)¹¹³

Das Statuentheater wird von Augusto Boal als Technik des Theaters der Unterdrückten in Peru entwickelt. Sein Grundprinzip ist die ‚Stillstellung des Geschehens‘¹¹⁴, das im Gegensatz zur monologischen Aktion, den Dialog im ästhetischen Raum initiiert. Zu Beginn nennt er diese

113 BOAL, AUGUSTO (1995). S. 188.

114 GÜNTHER, MICHAELA (2003): *Statuentheater*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 295.

Techniken ‚Statuentheater‘, da er und seine Gruppe mit statischen Bildern arbeiten. Später aber entstehen Techniken, die auch Bewegung beinhalten, schließlich auch Wörter. Deswegen gibt er seiner entwickelten Methode den Namen ‚Bildtheater‘¹¹⁵. Es kommt darauf an, dass die Teilnehmer die Bilder *fühlen*, sich in sie ‚einfühlen‘, anstatt sie nur zu ‚verstehen‘ – wenngleich sie dazu auch ihre Vorstellungskraft benötigen. Eine Statue, ein Standbild ist eine mögliche Ausdrucksform, die bewusst gebildet, aber auch spontan als eingefrorene Bewegung realisiert werden kann¹¹⁶. Durch die Statuenarbeit entwickelt sich die Ausdrucksfähigkeit und die Darstellung wird klarer und exakter. Unterstützt wird dabei das Denken in Bildern, es „lenkt den Fokus auf Einzelheiten, bevor es in das Zusammenspiel von Körper, Sprache und Bewegung geht“¹¹⁷.

Unser eigener Ansatz benutzt die Technik des Statuentheaters in den anfänglichen Übungsphasen als eine Methode des Darstellens von Gefühlen, Situationen oder Bilder aus einem Text. Das geschieht entweder in Form einer Partnerübung, bei der ein Schüler den Künstler und der andere die Statue spielt oder in Gruppen, in denen Spieler sich selbst ‚regieren‘ können. Diese Methode dient als Weg zum bewusst wahrgenommenen und gestalteten körperlichen Ausdruck. Besonders am Anfang eines Projektes können noch unsichere und gehemmte Teilnehmer die Statue nutzen, um ihren Gedanken probierend einen körperlichen Ausdruck zu verleihen. Weiterhin verwendet die Werkstatt die Techniken des Statuentheaters zum Darstellen bestimmter Situationen und Konflikte in einer Gemeinschaft. Dabei befolgt auch die Gruppe die beschriebenen einzelnen Schritte. Vorgegebene Bilder dürfen gemeinsam und miteinander kooperierend verändert werden.

115 BOAL, AUGUSTO (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann.* Suhrkamp Verlag. Berlin . S. 267.

116 ALBRECHT-SCHAFFER, ANGELIKA (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen.* Don Bosco Verlag. München. S. 27.

117 ALBRECHT-SCHAFFER, ANGELIKA (2006). S. 27.

Sobald es um Konflikte in der Familie, in der Klasse, im Freundeskreis geht, öffnen sich Schüler nur bedingt. In solchen Fällen kann auf Statuen zurückgegriffen werden. Sie erlauben den Teilnehmern, ihre eigenen Geschichten und Gedanken in Bildern darzustellen und so indirekt auch ihre Konflikte zu bearbeiten, ohne sich dabei jedoch allzu sehr zu offenbaren.

Der Ausdruck durch Tanz und Bewegung



Tanz- und Bewegung bei der Werkstatt von Școala Gim. Reformată „Talentum“.
Klausenburg, Rumänien

„Der Drang nach Bewegung ist das Rohmaterial, aus dem Kulturen jene ausdrucksstarken Abfolgen einer körperlichen Aktivität geformt haben, die wir Tanz nennen.“

(Gerald Jonas)¹¹⁸

Sich durch Bewegung und Tanz auszudrücken, ist, so Priesner, jedem Menschen möglich, „da ihm dieses Potential, von der Natur gegeben, zur Verfügung steht“¹¹⁹. Die Wurzeln der tänzerischen Arbeit im pädagogischen Kontext liegen in der Entwicklung der Tanzkunst zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die zusammen mit anderen Reformbestrebungen, wie zum Beispiel der Jugendbewegung, dem Wandervogel, der Bohème und der Körperkultur¹²⁰ nach neuen Lebensinhalten als Reaktion auf erstarrte bürgerliche Konventionen sucht, in diesem Fall nach Ausdruckswegen der Tanzkunst-, als Sprache des Körpers: „Der Tanz sollte wahre Bewegungen ausdrücken, ein Zusammenspiel psychischer und physischer Energien unter rhythmischen und räumlichen Aspekten sein.“¹²¹ Die Tanzpädagogik will als junge Disziplin der ästhetischen Bildung Kreativität, Imagination und Expression entfalten¹²², innere Bilder, Gedanken der Spieler durch die Bewegung zum Ausdruck bringen.

Dass der Körperliche Ausdruck, der Ausdruckstanz und das Tanztheater auch in der Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle spielen können, belegt u.a. Zepfers Studie über Tanztheater und Sprache, welche die konstitutive Rolle des Körpers und der Bewegung in jeglichem

118 SCHULZE-REUBER, RIKA (2015): *Das Tanztheater Pina Bausch: Spiegel der Gesellschaft*. 3. Überarbeitete Auflage. R. G. Fischer Verlag. Frankfurt/Main. S. 13.

119 PRIESNER, VRONI (2008): *Bewegungsformeln. Tänze gestalten mit Kindern Jugendlichen Erwachsenen*. Klimperbein Verlag. Hersbruck. S. 12.

120 STÖCKERMANN, PATRICIA (1986): *Ausdruckstanz*. In: BRAUNECK, MANFRED/SCHNEILIN (Hrsg.): *Theaterlexikon* 1. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbeck bei Hamburg. S. 112.

121 PRIESNER, VRONI (2008). S. 13.

122 SEITZ, HANNE (2003): *Tanzpädagogik*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag. Berlin, Milow. S. 309.

zwischenmenschlichen Verstehen erweist und dabei feststellt, dass jeder Gebrauch von Sprache in Zeit und Raum den Körper involviert. Die Erforschung der engen Bindung sprachlicher Vorgänge an den Körper erweist sich somit als ein Desiderat¹²³ der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschung. Tanztheater stellt einen experimentellen Raum zur Verfügung, „in dem wir den Verbindungen zwischen Sprache und Bewegung sowie zwischen Körpern in Interaktion und Kommunikation nachzuspüren vermögen; einen Raum, in dem wir lernen können, dem Körper, der im intellektorientierten Alltagsgeschehen oftmals ‚vergessen‘ wird, Aufmerksamkeit zu schenken und ihn in den Fokus zu stellen.“¹²⁴

In der Werkstatt ‚Künste bilden‘ werden verschiedene Methoden eingesetzt, um den Tanz als Mittel der Kommunikation oder als Ziel der Handlung verwenden zu können: An Grundbewegungen anknüpfend werden stumme und danach auch laute Szenen dargestellt, die Teilnehmer überlegen sich Szenen zu Musikstücken, ein Gedicht wird tänzerisch aufgeführt, anhand von Musik und Begriffen (Nomen, Verben, Adjektiven) entsteht eine Choreografie u.a.m. Unter „Choreografie“ versteht man eine festgelegte Bewegungsfolge, ein Regelsystem, „nach dem sich Bewegungen strukturieren bzw. analysieren“¹²⁵ und wiederholen lassen. Die Bewegungen können bis ins Detail festgelegt sein, aber auch nach anderen Prinzipien aufgebaut werden, nachdem die Spieler in das Tanzen ihre eigenen Improvisationen eingebracht haben. Dabei muss eine Choreografie nicht immer im engeren Sinne an tänzerische Bewegungen gebunden sein, sondern sie „kann alltägliche Bewegungen wie jene des Passanten in der Stadt ebenso wie Flugkom-

123 ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2009): *Der sprechende Körper. Lernkompetenz und Sprachästhetik durch tanztheatrale Körpererfahrung*. In: BÖNNIGHAUSEN, MARION/PAULE, GABRIELA (Hrsg.): *Themen-Schwerpunkt Theater intermedial. (Medien im Deutschunterricht 2008 Jahrbuch)*. Kopaed, Bobingen. S. 102.

124 ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2009). S. 102-103.

125 HARDT, YVONNE/STEM, MARTIN (2011): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 15.

binationen von Vögeln beschreiben“¹²⁶. Eine detaillierte methodische Beschreibung eines möglichen Weges zu einer modernen Choreografie folgt in der Phase des Entdeckens der Umgebung, jenseits der privaten Sphäre, die Oliver Altmann, Theater- und Tanzpädagoge, anhand eines Goethe-Gedichtes erarbeitet. Anhand eines dazu komponierten Musikstücks lässt er die Teilnehmer zu Tänzern werden und gibt ihrer Fantasie freien Raum. Teile seines Ansatzes finden mit seiner Erlaubnis Anwendung in diesem Buch.

Die Kunst des Erzählens: Playbacktheater und Kamischibai Erzähltheater

„Das Wesentliche, was wir von Menschen kennen, scheinen ihre Geschichten und die Geschichten um sie zu sein“

(Wilhelm Schapp)



Schülerin erzählt eine Märchenszene mithilfe des Kamischibai Erzähltheaters. Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

Gitta Martens entwickelte auf Basis des Playbacktheaters ein pädagogisches Konzept für Kinder mit der Intention, ihnen soziale und persönliche Kompetenzen zu vermitteln. „Das Playbacktheater ist eine Form

des Improvisationstheaters, bei dem persönliche Erfahrungen und erlebte Geschichten erzählt, dann aus dem Stegreif szenisch umgesetzt

¹²⁶ HARDT, YVONNE/STEM, MARTIN (2011). S. 15.

und zurückgespielt werden“¹²⁷. Gegründet wurde das Playbacktheater im Jahre 1975¹²⁸ vom amerikanischen Paar Jonathan Fox und Jo Salas mit dem Ziel, den zwischenmenschlichen Dialog zu fördern und Menschen dadurch in Verbindung zu bringen. Im deutschsprachigen Raum wurde diese Form im Jahre 1988 zuerst in der Schweiz (Schaffhausen), dann im Jahre 1991 in Deutschland mit der Entstehung der ersten Truppe in Köln eingeführt. Inzwischen wird das Playbacktheater weltweit praktiziert. Die Aktionen des Playbacktheaters werden nach einem bestimmten Ritual durchgeführt. Eine vertrauensvolle und tolerante Atmosphäre zu schaffen, in der die Erzähler sich sicher und akzeptiert fühlen können, ist eine unerlässliche Voraussetzung.

Gitta Mertens nahm die Formen des Playbacktheaters und setzte sie in der Pädagogik ein. Nach ihr geht es beim Playbacktheater mit Kindern um eine pädagogische Arbeit mit spielerischen Mitteln, in der sie lernen, erlebte Situationen durch Kommunikation mit anderen zu teilen und die Erlebnisse durch das Nachspielen für alle Teilnehmer nachvollziehbar zu machen.¹²⁹ Diese ritualisierte Theaterform gibt Sicherheit und Gelegenheit, ohne Angst und Überforderung mit den eigenen Erzähl- und Spielweisen ins Spiel zu kommen. Dabei wird sehr viel Wert auf verschiedene Ausdrucksformen gelegt. Deswegen werden die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen angeregt, ihre Sprache bildhaft darzustellen und mit anderen Kindern gemeinsam nach treffenden Ausdrucksformen zu suchen.

Dieser Ansatz ist auch für unser Konzept von Bedeutung, besonders in der Phase der zeitlich-historischen Erfahrung. Die Teilnehmer erleben die Vergangenheitsformen, begleitet von ästhetischen Erlebnissen, die

127 FELDHENDLER, DANIEL: *Playback Theatre*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 225.

128 Ebd., S. 225.

129 MARTENS, GITTA (2009): *Wisst ihr, was gestern passiert ist? Kinder erzählen und spielen Playbacktheater in Grundschule und Freizeit*. Deutscher Theaterverlag. Weinheim.

das schöpferische Handeln und das Verwirklichen der Fantasie ermöglichen.

Auch das von Helga Gruschka und Susanne Brandt entwickelte Erzähltheater „Mein Kamishibai“ enthält Bausteine, die für unser eigenes Konzept von Bedeutung sind. Das Wort „Kamishibai“ stammt aus der japanischen Sprache¹³⁰, und bedeutet wörtlich „Papiertheater“ („kami“=„Papier“ und „shibai“=„Theater“). Der Begriff benennt ein mobiles Medium für bildgestütztes Erzählen, für die Vermittlung von Geschichten und Informationen. In Deutschland ist das Wort „Erzähltheater“ für das „Kamishibai“ geläufig, denn charakteristisch für ein Kamishibai ist das Erzählen zu stehenden Bildern, die im Verlauf einer Geschichte wechseln, nach und nach in Ruhe wirken und die Kraft der inneren Bilder stützen können¹³¹.

Die bei diesem Holztheater benutzen Bilder sind also Begleiter des Erzählprozesses. Aus der Geschichte entsteht eine gemeinsame Arbeit von Lehrern und Schülern. Man kann mit dem Kamishibai fertige Geschichten neu erzählen und sie bearbeiten. Ältere Schüler können selbst Märchen, Legenden und Sagen erfinden. Die szenische Erzählweise regt die Kreativität der Kinder an und trägt so zur ästhetischen Bildung bei. Verschiedene Talente können sich in der Darstellung einer Geschichte entfalten (z. B. im Malen, Zeichnen, Singen, Geschichten erfinden, Spielen, Schreiben, Fantasieren). Schüler hören beim Vortragen der Ideen und Ausdrucksformen einander respektvoll und anerkennend zu. Die Freude am gemeinsamen ästhetischen Erlebnis „bringt viele soziale Aspekte mit ins Spiel; sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Sprachförderung im ganzheitlichen Sinne.“¹³² Durch

130 Im Ursprungsland Japan erlebte das Kamishibai in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts als populäres Straßenvergnügen seine Blütezeit. Die Kamishibai-Männer fuhren mit ihren Fahrrädern über Land, präsentierten mit Papierbildern Geschichten und gaben Kindern Süßigkeiten.

131 GRUSCHKA, HELGA/ BRANDT, SUSANNE (2012): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. Don Bosco Verlag, München. S. 9.

132 GRUSCHKA, HELGA/ BRANDT, SUSANNE (2012). S. 11.

das bildgestützte Erzählen werden Erzählschwierigkeiten, Schüchternheit und mögliche Ängste beim freien Sprechen dadurch gemildert, dass sich der Erzählende vor dem Publikum nicht so alleine fühlt. „Die Bilder erweisen sich hier als verlässliche Begleiter, hinter denen sich niemand verstecken muss und neben denen sich aber jeder gestützt fühlen darf.“¹³³ Beim Erzählen sind der Körperausdruck, der bildkünstlerische Ausdruck und der Sprachausdruck gleichermaßen wichtig. Neben der Sprachqualität des Textes oder der Ausdruckskraft des Bildes spielen individuelle Aspekte, wie die Stimme, die Mimik, die Gestik und die Ausstrahlung des Erzählers eine sinnbildende Rolle. Wenn Schüler erzählen, müssen sie dabei also auch auf ihre nonverbale Kommunikation achten.

Contact Improvisation

„Die Form, in der sich der moderne Tanz äußert, ist keine willkürliche, von irgendeinem Menschen einmalig, zu irgendeinem Zweck erfunden, sondern aus der Zeit, in der wir leben, herausgewachsen.“

(Mary Wigman)¹³⁴

Als anspruchsvollste Stufe des miteinander Kommunizierens ist die „Contact Improvisation“ in unser Konzept mit aufgenommen worden. Aus dem Prinzip heraus ständigen Kontakt mit sich selbst, dem anderen und vor allem mit dem Raum dazwischen zu halten und dem Anspruch der tänzerischen Improvisation, „aus dem Kontaktmoment die Bewegung entstehen lassen und sich auf das Abenteuer der ,Bewe-

¹³³ Ebd., S. 11.

¹³⁴ Zitat von Mary Wigman, zitiert nach KALTENBRUNNER, THOMAS (2001): *Contact Improvisation. Bewegen, sich begegnen und miteinander tanzen*. Meyer Verlag. Aachen. S. 15

gung in Bewegung‘ einlassen“¹³⁵, entstehen Anlässe der Zusammenarbeit, die hier auf Kleingruppen von zwei oder drei Personen bezogen werden.

Bei der dabei verwendeten Tanztechnik erfolgt eine Konzentration auf den eigenen Schwerpunkt, auf die Empfindung des eigenen Gewichts und der Gewichtsverlagerung, um damit Bewegungen im Raum zu realisieren. Steve Paxton, der Begründer der Contact Improvisation, experimentiert in einer Gruppe zunächst mit der Schwerkraft, dem Schwung, dem Impuls und der Kraft. Dann werden Ideen und Bewegungen aus Kampfsportarten, dem Turnen, der Akrobatik aber auch östlichen Methoden, wie etwa Yoga oder Tai-Chi, mit einbezogen und für die neu entstehende Form analysiert.¹³⁶

Durch diese Art eines körperbezogenen Dialogs wechseln die Partner die Rollen von Geben und Nehmen, wenn sie ihr Körpergewicht einsetzen oder das des anderen. Um Gewicht abgeben oder annehmen zu können, muss man vor allem die körperliche, aber auch die emotionale Unterstützung des anderen erspüren. Diese Art Dialog und Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmern bilden einen Höhepunkt auch in unserem eigenen Konzept, gewissermaßen eine Krönung des physischen und emotionalen Vertrauens und Zusammenspiels. Auf diesem Vertrauen basieren das gesamte Spiel und alle Bewegungsabläufe.

135 KALTENBRUNNER, THOMAS (2001): *Contact Improvisation. Bewegen, sich begegnen und miteinander tanzen*. Meyer Verlag. Aachen. S. 13.

136 KALTENBRUNNER, THOMAS (2001). S. 27.

3.3. Klingende Töne. Musik – Singen – Musizieren als kreative Lernprozesse der Werkstattarbeit

„Musik stimuliert Gefühle und trägt so zum Erleben der eigenen Gefühlswelt bei.“

(Peter Bubmann)¹³⁷

Die Gehörsensibilisierung in einer ästhetisch orientierten DaF-Werkstatt



Gehörsensibilisierung in der Werkstatt.

Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu“.

Hermannstadt, Rumänien

Die elementare Grundlage nicht nur der musisch-ästhetischen Erfahrung, sondern auch des Verstehens der gesprochenen Sprache, ja der Wahrnehmung von Geräuschen und Lauten überhaupt, ist das *Hören*. Das Ohr ist das für das Sprechenlernen, Musikhören, Singen und Musizieren wichtigste Wahrnehmungsorgan: „Hören verbindet, integriert, schafft Einheit. In der chinesischen Medizin betrachtet man das Auge als Yang-, das Ohr als Yin-Organ, dadurch wird das unentbehrliche Zusammenspiel vom Sehen und Hören in der menschlichen Wahrnehmung und der Fähigkeit dieser beiden Sinne zu wechselseitiger Kooperation und Kompensation hervorgehoben.“¹³⁸ Das Gehör kann – im

¹³⁷ BUBMANN, PETER: *Die Klänge des Himmels*. In: LIBEAU/ZIRFAS: *Die Sinne und die Künste* S. 65.

¹³⁸ RUTH, HUBER (2003). S.200.

Gegensatz zum eher distanziert und gefühlsfern operierenden Auge als spontan empfindungs- und gefühlstnaher Sinn bezeichnet werden. Weiterhin wird ihm eine „unmittelbare Synästhesiewirkung“¹³⁹ zugeschrieben, insofern nämlich, als die akustischen Schwingungen im Hörer bildhafte Vorstellungen auslösen und ihn nicht nur seelisch, sondern auch physisch bewegen: „Innere Bilder stellen eine Integrations- und Verständnisleistung auf einer vorsprachlichen Ebene dar, sie erlauben dem unvoreingenommenen Hörer, selbst zu völlig fremden Klangwelten Zugang zu finden.“¹⁴⁰ Darauf bauend, ist es empfehlenswert, das Hören nicht zu isolieren, sondern in einen Zusammenhang mit anderer Sinneswahrnehmung zu stellen, wie das auch Jutta Wermke tut, wenn sie ein ‚Hören von Bildern‘ einführt und dabei auf die wechselseitige Ergänzung von auditiver Vorstellung und visueller Wahrnehmung baut.¹⁴¹

Gerade im Rahmen einer fremdsprachlichen Wahrnehmungs- und Sprachsensibilisierung sind diese synästhetischen mentalen Abbildungen von großem Interesse. Im DaF-Unterricht werden Schüler in den meisten Fällen nur mit Hörtexten konfrontiert, die extra für DaF-Lerner aufgenommen werden, um so das Verstehen des sinnlichen Kontextes der gesprochenen Texte anzubahnen. So wird die sprachliche Kompetenz durch ein hörendes Ableiten von Regeln und Prinzipien der Fremdsprache erworben.¹⁴² Doch sehr oft gibt das Ungleichgewicht zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen den Anlass zu ‚Hörstress‘ im Fremdsprachenunterricht. Einige Schüler werden schnell unsicher und geben die Hoffnung auf, dass sie je einmal imstande sein werden, hinreichend verstehen zu können, auch wenn man das von ihnen nicht erwartet. Dennoch ist die Kompetenz des Hörens für das Erlernen einer Fremdsprache unerlässlich und bedarf der Schulung. Sorgfältiges und aufmerksames Hinhören bei Klängen, Geräuschen oder Musikstü-

139 Ebd., S.208.

140 Ebd., S. 209.

141 WERMKE, JUTTA: (2010): *Hörästhetik – Hörerziehung*. Kopaed. München. S. 13.

142 Ebd., S. 20.

cken führt zu einer besseren Wahrnehmung, dementsprechend zum besseren Verständnis und damit auch zu einer von Hemmungen freien Lernatmosphäre. Bergmann geht in ihrem *Hörkonzept* davon aus, dass Kommunikation zentral akustisch orientiert ist. „Es gibt Situationen, die nicht sichtbar sind und nur hörend verstanden werden können. Klänge rufen Bilder und Assoziationen hervor, die uns sonst nicht zugänglich sind. Das Hören ermöglicht uns, ein Gefühl für Tempo, Rhythmus und Kontraste zu entwickeln und Erkenntnisse über Raum und Zeit zu gewinnen.“¹⁴³ Deshalb werden für Schüler Möglichkeiten geschaffen, um sie „zur aktiven, reflektierten Teilnahme an Gesprächen und Diskussionen (zu) befähigen“¹⁴⁴, und dabei auch für das Hinhören zu sensibilisieren.

Die Werkstatt gibt den Teilnehmern deshalb Gelegenheit, verschiedene Hörübungen auszuprobieren und sie sogar selbst zu gestalten. Dabei unterstützen sie vor allem das feine Wahrnehmungsgespür, indem sie nicht nur allgemein zur ästhetischen Erfahrung beitragen, sondern auch gezielt ein besseres Fremdsprachenverständnis begründen. Denn wozu hören wir eigentlich? „(...) um unsere Umwelt und unsere Mitmenschen wahrzunehmen. Wir wollen medial vermittelte akustische Informationen aufnehmen und von verstandenem Input lernen. Außerdem hören wir, um zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Schließlich können wir auch ästhetischen und geistigen Kunstgenuss über unser Gehör empfangen.“¹⁴⁵ So werden die Teilnehmer in der Werkstatt für verschiedene Arten des ‚Hinhörens‘ sensibel gemacht. Auf dieser sinnlichen Wahrnehmung und der damit verbundenen ästhetischen Erfahrung basiert eine tiefere Verankerung neu anzueignender fremdsprachlicher Elemente.

143 BERGMANN, KATJA (2000): *Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht*. Athena-Verlag, Oberhausen. S. 233.

144 BERGMANN, KATJA (2000). S. 234.

145 WERMKE, JUTTA (2010). S. 29.

Transferwirkungen des Musikhörens auf die persönlichen und sprachlichen Kompetenzen

Musik, jedenfalls die textungebundene Musik, bedeutet, so Dietrich u.a., im strengen zeichentheoretischen Sinne zunächst einmal nur sich selbst. Sie „spricht“ nicht über ein Thema, sondern bringt die Themen selbst in ihrem eigenen Medium als Klangereignisse hervor. Zum anderen aber spricht Musik in viel stärkerem Maße, als Literatur und bildende Kunst dies vermögen, die Zuhörenden direkt und unmittelbar an. Ja, sie bringt dabei intensive emotionale Wirkungen hervor, die sogar körperlich spürbar und messtechnisch nachweisbar sind. Diese direkte Wirkung verdankt sich besonderen physikalischen und biologischen Eigenschaften des Hörens. Das Hören erlebt man, im Gegensatz zum Sehen, nicht außerhalb, sondern innerhalb des eigenen Leibes. „Im Hören von Musik erleben wir uns als den Mittelpunkt der Wahrnehmung.“¹⁴⁶ Ergebnisse von Schulversuchen mit erweitertem Musikunterricht zeigen positive Auswirkungen¹⁴⁷ einer ‚ästhetischen‘ bzw. musikbetonten Erziehung auf bestimmte Fähigkeiten, Leistungen und die Persönlichkeitsentwicklung. Am häufigsten wird im Zusammenhang mit der Transferwirkung des *Musikhörens* ein sogenannter *Mozart-Effekt* erwähnt. Studenten zeigten nach Anhören einer zehnminütigen Passage aus einer Sonate ein besseres räumliches Vorstellungsvermögen. Da im Konstrukt „Intelligenz“ die räumliche Vorstellungskraft als ein Merkmal enthalten ist, kann man auch hier von einer „Verbesserung bestimmter kognitiver Fähigkeiten der Studenten durch das Hören der Sonate sprechen“¹⁴⁸. Außerdem zeigen zahlreiche Untersuchungen, so Altenmüller, dass „dennoch ein Zusammenhang

146 BRANDSTÄTTER, URSULA (2004): *Musikalische Erfahrung und Sprache*. In: MATTENKLOTT, GUNDEL/RORA, CONSTANZE (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München. S. 151.

147 Siehe dazu CHRISTIAN RITTELMEYERs Werk (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Athena-Verlag, Oberhausen.

148 RITTELMEYER, CHRISTIAN (2012). S. 27.

zwischen Musikalität und Intelligenz besteht, und dass insbesondere das aktive Musizieren bestimmte Wirkungen auf die funktionelle Organisation der Großhirnrinde ausübt¹⁴⁹. Dies gilt auch für Sebastians Langzeitstudie an Berliner Grundschulern: Sie ermittelt signifikante Verbesserung sozialer Fähigkeiten, Verbesserung der Leistungsmotivation, IQ-Zugewinn, Minderung von Konzentrationsproblemen, Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit, Reduzierung von Angstzuständen und Verbesserung der Schulleistungen.¹⁵⁰

Da die Musik zugleich „verständlich und unübersetzbar“ ist, übermittelt sie spezifische und unverwechselbare ‚Botschaften‘, Emotionen und Stimmungen, „die auch von Laien intuitiv verstanden werden, ohne, dass ihnen eine begriffliche, allgemein verbindliche Bedeutung zugeschrieben werden könnte“¹⁵¹. Bei der Musik handelt es sich um flüchtige Klangbewegungen, die ohne sprachliche Vermittlung direkt an die innersten Saiten der Empfindung rühren und ein Mitschwingen, eine Resonanz hervorrufen.¹⁵² Klänge sprechen Emotionen direkt an, ohne von der Ratio zensiert zu werden, wie das auch Christina Maria Koller betont: „Sie erlauben eine Kommunikation und einen Ausdruck ohne Worte und sind auf Grund der Tatsache, dass Hören zu den ersten Sinneserfahrungen des Menschen zählt, eng mit dem Erleben in der pränatalen Zeit verbunden.“¹⁵³

Die moderne Musiktherapie gibt uns genauere Aufschlüsse über die Wirkung von Musik im Zusammenhang mit der Versprachlichung psychischer Zustände. Als nonverbales Kommunikationsmittel ermöglichen Klänge, so Koller, Zugang zu tieferen Schichten des Bewusstseins

149 ALTENMÜLLER, ECKART (2003): *Die Einflüsse von Musikerziehung auf das Gehirn*. In: K. GEBAUER/G. HÜTHER (Hrsg.): *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven einer kreativen Erziehung*. Düsseldorf. S. 76-95.

150 RITTELMAYER, CHRISTIAN (2012). S. 44.

151 RUTH, HUBER (2003). S. 245.

152 Ebd., S. 246.

153 KOLLER, CHRISTINA MARIA (2007): *Der Einsatz von Klängen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Verlag Dr. Kovac. Hamburg. S. 125.

oder der Erinnerungen.¹⁵⁴ Die außergewöhnliche Studie Daniela Laufers¹⁵⁵ geht von gewissen Analogien zwischen Sprache und Musik aus. Wie Sprache, so ist auch Musik eine bedeutungshaltige organisierte Zeitgestalt, wobei das Phonem dem Tonsystem entspricht. Sowohl in Sprache als auch in Musik spielen bestimmte Elemente wie Klangfarbe, Rhythmus, Melodie und andere Parameter eine wichtige Rolle. In dieser Studie stellte sich heraus, dass „Kinder mit musikalischer Vorbildung den emotionalen Gehalt traurig, fröhlich oder ängstlich gesprochener Sätze treffsicherer identifizieren konnten, als Kinder ohne musikalische Vorbildung.“¹⁵⁶ Andere Studien zeigen weiterhin, dass die aktiv betriebene oder aufmerksam gehörte Musik bestimmte Wahrnehmungsqualitäten, die für elementare Sprachkompetenzen bestimmend sind (diskriminierendes Hören, gezielte Aufmerksamkeit usw.), schulen. Ludger Schifflers Langzeituntersuchung mit Fremdsprachlern zeigt, dass „durch den Einsatz von Musik in den Entspannungsphasen nicht nur die Leistungen in Englisch signifikant gegenüber der parallelisierten Vergleichsklasse mit einer anderen Lehrkraft gesteigert wurde, sondern auch eine Verbesserung hinsichtlich der Selbsteinschätzung und des Ängstlichkeitsniveaus stattfand.“¹⁵⁷

154 Ebd., S. 128.

155 LAUFER, DANIELA (1995): *Untersuchungen zu Transferwirkungen der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung*. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie. Band 2. Christoph Dohr Verlag. Köln-Rheinkassel.

156 W.F. THOMPSON/ E.G. SCHELLENBERG/G. HUSAIN: *Decoding speech prosody: Do music lessons help?* In: *Emotion* 4 (2004). Vol.4, No.1, 46-64. Übersetzung nach CHRISTIAN RITTELMAYER (2012). S. 32-33.

157 SCHIFFLER, LUDGER: *Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode*. In: BLELL, GABRIELLE/RITA KUPETZ (Hrsg.) (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main. S. 59.



Schüler tanzen und singen gemeinsam auf Deutsch. Școala Gim. Reformată
„Talentum“. Klausenburg, Rumänien

Nicht nur das Musikhören, sondern auch das Singen und selbst das Musizieren scheinen Einfluss auf das eigene Ich oder die Gruppe zu haben: „Es ist die Stimme, die das Gemüt offenbart und uns emotional ausdrucksfähig werden lässt.“¹⁵⁸ Durch das Singen erleben wir das Verborgene in uns, wir nehmen das Andere unseres Selbst wahr. In das Singen kann die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft, Trauer oder Lust, Höhe oder Tiefe hineinkomponiert werden, all das, so Bubmann, woran das Herz hängt. Mit dem Singen und Musizieren überschreitet man gesellschaftliche Konventionen, erkundet man Neues und Ungewohntes. So wird diese Art ästhetischer Tätigkeit ein neuer, experimenteller Weg zur Selbstentwicklung. Singen hat darüber hinaus einen nachweisbaren Einfluss auf das Glückserleben. Eine

158 BUBMAN, PETER (2009). S. 59.

endokrinologische Untersuchung von Biegl zeigt¹⁵⁹, dass beim Singen vermehrt Glückshormone produziert werden. Nicht nur Serotonin- und der Beta-Endorphinspiegel erhöhen sich. Auch der Noradrenalin- spiegel steigt auf das Doppelte seines Ausgangswerts. Die Folge ist, dass man Ruhe, Zufriedenheit, Gelassenheit erlebt, und sich besser konzentrieren kann. Angst, Depression oder aggressive Verstimmungen werden durch Serotonin gedämpft. Auch gibt es Hinweise darauf, dass das Singen und Musizieren ganz allgemein die Lernfähigkeit verbessern: „Singen in der frühen Kindheit scheint sowohl langfristig die Herausbildung der Spiegelneuronen und der neurophysiologischen Motivationssysteme in dem hierfür zur Verfügung stehenden Zeitfenster zu fördern als auch in den späteren Lebensphasen kurzfristig die aktuelle Funktionsfähigkeit beider Systeme zu verbessern.“¹⁶⁰

Ein wichtiger Teil der ästhetischen Bildung ist, dass die Teilnehmer die Kunst selbst gestalten; in diesem Fall also selbst singen, spielen oder musizieren. Singen hilft dazu, den eigenen Emotionen eine Form zu geben, ihnen Ausdruck zu verleihen. Musik zusammen zu gestalten, entwickelt auch die sozialen Kompetenzen der Schüler. „Wir singen, also bilden wir eine Gemeinschaft.“¹⁶¹

Das Erlernen rhythmischer Grundmuster, das Spiel mit den Möglichkeiten der Intonation, hängen – so Blank und Adamek – mit dem Erlernen des Sprechens und damit auch des späteren Schreibens auf das Engste zusammen. Einer Untersuchung von Jentschke und Koelsch zufolge, deren Inhalt die Gemeinsamkeiten von Verarbeitung von

159 BIEGL, THOMAS (2004): *Glücklich singen-singend glücklich? Gesang als Beitrag zum Wohlbefinden. Serotonin, Noradrenalin, Adrenalin, Dopamin und Beta-Endorphin als psychophysiologische Indikatoren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister der Naturwissenschaften an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

160 BLANK, THOMAS/ADAMEK, KARL (2010)S. 31.

161 BUBMANN, PETER (2008). S. 68.

sprachlicher und musikalischer Syntax ist, reagieren Musiker sensibler als Nichtmusiker auf eine musik-syntaktische Irregularität¹⁶².

Aus der fremdsprachenpädagogischen Sicht bieten Lieder eine umfangreiche Palette an wichtigen Grundelementen des Sprachlernens: Wortschatz, korrekte grammatikalische Strukturen und unterschiedliche Inhalte. Dadurch wachsen die Möglichkeiten, sich auch mit Themen auseinanderzusetzen, die nicht leicht zu bearbeiten sind: z. B. landeskundliche und kulturelle Informationen. Außerdem bleiben Liedtexte länger im Gedächtnis, wodurch sich auch sprachliche Strukturen besser einprägen.

Methodische Überlegungen der hör- und anderer produktiven musischen Erlebnisse im Konzept ‚Künste-bilden‘ – eine DaF-Werkstatt



Werkstattarbeit: Darstellen unterschiedlicher Orte und Räume durch Töne und Geräusche. Colegiul National „Octavian Goga“. Hermannstadt, Rumänien

162 FUCHS, MICHAEL (2007): *Singen und Lernen. Kinder- und Jugendstimme*. Logos Verlag, Berlin.

Die Werkstatt setzt vor allem Methoden der Hörsensibilisierung ein, die vom Erkunden verschiedener Laute und Geräusche über die tönenden Spiele bis zum Darstellen unterschiedlicher Orte und Räume durch Klänge, Töne und Geräusche ausreichen. Weiterhin werden Musikstücke verschiedener Arten zu den unterschiedlichen Themen angeboten. Werke aus unterschiedlichen Zeitepochen und Genres, Symphonien aus der klassischen Musik wie Berlioz' *Symphonie fantastique* oder Ottorino Respighis *Pini di Roma* oder Passagen aus Vivaldis *Vier Jahreszeiten*, aber auch Popsongs der modernen Zeit oder Filmmusikstücke wie der Song *Navras* von *The Matrix Revolutions Soundtrack* u.a.m. Durch den Einsatz dieser und anderer Musikwerke werden in der Werkstatt eigene und fremde Gefühle entdeckt und beschrieben, Szenen erarbeitet, Tänze gestaltet, Bewegungsgeschichten erarbeitet. Sie dienen als gute Anlässe für das kreative Schreiben und regen die Fantasie an. Das von Goethes Gedicht „Wanderers Nachtlied“ inspirierte Musikwerk John Ottmans „They'll remember you“ etwa dient zum Erarbeiten einer komplexeren Tanzchoreografie. Im Rahmen des Themas ‚Zukunft‘ werden die Werke Ligeti Györgys und John Cages bearbeitet, die mit ihren futurisch klingenden Tönen, Melodien oder Geräuschen zu einer Szene des Zufalltheaters beitragen. Auch das rhythmische Spiel, Reime und Lieder spielen in der Werkstattarbeit eine tragende Rolle. Die Teilnehmer erhalten dadurch die Möglichkeit, sich selbst durch Musik auszudrücken, durch Singen ihre sprachliche und persönliche Kompetenzen zu entwickeln, durch den Einsatz von Orff- und anderen Instrumenten praktischer Teil des produktiven Prozesses zu werden.

3.4. Literatur als ästhetisches Erfahrungsgebiet



Selbstaussdruck in dem kreativen Schreiben. Școala Gim. Reformată „Talentum“ .
Klausenburg, Rumänien

*„Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again.
Fail better.“*

(Samuel Beckett, selbst fremdsprachlicher Autor)¹⁶³

Die Identitätssuche und (Fremd-)Sprachentwicklung durch die Literatur
Literatur ist, so Ruth Huber, ein Raum, in dem die Sprache sich selbst zum Anlass nimmt, sich zur Schau stellt, in ihrer Schönheit spiegelt und dadurch den Leser in jenen zwischen den Wörtern und den mitgeteilten Dingen ausgespannten Schwebezustand der Aufmerksamkeit versetzt, der genau dem Doppelfokus des fremdsprachlichen Lernens entspricht. Das in dieser Arbeit vorgestellte Konzept basiert insofern auch auf Huberts Theorie, als der Umgang mit dem literarischen Text – sei es in rezeptiver Aneignung oder in produktivem Vollzug – um seiner selbst willen und nicht, wie im Fremdsprachenunterricht üblich, in funktionaler Absicht erfolgt, etwa zur Darstellung eines grammatischen Problems, einer Form oder Struktur. Daraus folgt, dass der

¹⁶³ BECKETT, SAMUEL (1983): *Worstward Ho*. Grove Press, New York. S. 7.

fremdsprachliche Lerner in der subjektiven Rezeption und Aneignung des Textes nicht weniger ernst genommen werden darf, als etwa der Muttersprachler:

Solange das Datenmaterial in gestellten Situationen elizitiert wird und man dem Fremdsprachler automatisch die Rolle des „Lerners“ überstülpt als wäre es ein *bonnet d'âne*, bestätigt sich das bewährte Vorurteil „der fremdsprachliche Lerner ist ein mangelhafter Kommunikator, weil er ein Lerner ist“ (...).¹⁶⁴

Wie das Hören in der musischen Bildung, so bildet der spielerisch-ästhetische Umgang mit dem Sprechen und der Sprache die Grundlage literarästhetischer Erfahrung. Durch die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung selbst und ihre leiblichen Resonanzen steht die Sprache nicht mehr allein als Instrument der Übermittlung von Inhalten im Mittelpunkt, „sondern vor allem in ihrer sinnlich-materiellen Beschaffenheit als Laut und Klang und in ihrer Verkörperung in der Stimme“¹⁶⁵. Das ist eigentlich die Fortsetzung der kindlichen Klänge und Reime aus der Kindheit. Vor allem Texte aus der modernen Lyrik eignen sich besonders für den spielerischen Umgang mit der Sprache. Die Reime und Gedichte zum Beispiel, die wir als Kinder gehört und gelernt haben, begleiten uns ein Leben lang. Bergmann stellt anknüpfend an Barry Traux fest, dass die meisten Menschen einen wichtigen Teil ihrer Sprachentwicklung über die ersten frühen Reime realisiert haben.¹⁶⁶

Beim Zusammenhang zwischen literarästhetischen und identitätsorientierten Fragestellungen in der literarästhetischen Bildung greift Frederking auf Jürgen Kreft zurück, indem er anregt, dass die Schule, der Deutschunterricht dazu verpflichtet sind, Kindern und Jugendlichen Raum zu geben für die Arbeit an der eigenen Identität. Dafür wären literarische Handlungsräume geeignet. Die literarisch-ästhetische

164 HUBER, RUTH (2003) S. 85.

165 DIETRICH/CORNELIE, KRINNINGER, DOMINIK/SCHUBERT, VOLKER (2012). S. 137.

166 BERGMANN, KATJA (2000). S. 208.

Kommunikation soll, laut Kreft, qualitativ, extensiv und intensiv so stattfinden, „daß sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven und ästhetischen (und der linguistischen) Kompetenz wünschenswert weit gefördert bzw. gelingen würde“¹⁶⁷.

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurden der Literatur unterschiedliche Stellenwerte zugewiesen. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht hat sie einen kulturästhetischen und vor allen Dingen auch philologischen Wert¹⁶⁸, der den Schülern kulturelle Gehalte aufschließen soll, ihnen dabei aber den Freiraum zum kreativen Experiment versagt. Mit dem Einsatz des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht werden die literarischen Texte durch Sach- und Gebrauchstexte ersetzt, „denn in diesem funktionalen Ansatz ging es vorrangig darum, das Monopol der direkten Anwendbarkeit der Sprachkenntnisse zu fördern und die Schüler rein utilitaristisch auf antizipierte künftige berufliche (und auch private) Bedürfnisse vorzubereiten“¹⁶⁹. Lothar Bredella, deutscher Didaktiker, ist einer der Ersten, die eine Interaktion zwischen Leser und Text sowie produktive Verfahren der Auseinandersetzung mit literarischen Texten fordern. Nach Gerhard Haas können an literarischen Texten folgende Kompetenzen erworben werden: Die literarische Kompetenz, die emotive Kompetenz, die kreative Kompetenz, die emanzipatorische Kompetenz, die Projektionskompetenz, die ästhetische Kompetenz und die kritische Kompetenz und die kulturell-literarische Kompetenz¹⁷⁰. Im Blick auf diese Zielsetzungen steht im Mittelpunkt der heutigen fremdsprachlichen Literaturdidaktik ein produktorientiertes Arbeiten,

167 KREFT, JÜRGEN (1992): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer. Heidelberg. S. 218.

168 WICKE, RAINER E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag. Ismaning. S. 75.

169 WICKE, RAINER E. (2009). S. 76.

170 Ebd., S. 79.

welches den Schwerpunkt auf Persönlichkeitsentfaltung legt. Produktorientiertes Arbeiten ermöglicht nach Hunfeld, „das kreative Experimentieren in der Fremdsprache und die subjektiv-individuelle, intuitive, spielerische, emotionale Auseinandersetzung mit literarischen Texten“¹⁷¹. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, sowohl in schriftlicher, als auch in mündlicher Form, prägt die Persönlichkeit, erweitert den Überblick über die Welt, regt die Fantasie an, fördert die Kreativität, verbessert die Lesegewohnheiten der Schüler und entwickelt die Fähigkeit, Literatur kritisch einzuschätzen. Literarische Texte eröffnen im Fremdsprachenunterricht einen vergleichenden Blick auf die eigene und die fremde Kultur und tragen so grundlegend dazu bei, kulturelle Diversität zu tolerieren und zu akzeptieren.

Überhaupt spielt der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle. Literarische Texte bieten einen reichen Wortschatz und fördern die Begegnung mit Satzstrukturen, stilistischen Formen, feinsinnigen, treffenden Ausdrücken, mit denen sie im Unterricht oder sonstwo kaum in Verbindung kommen. Durch das Lesen, Schreiben, Sprechen oder Hören literarischer Texte werden die Teilnehmer für ästhetische Kommunikation sensibilisiert. Dies unterstützt sie zugleich allgemein und grundlegend in der Ausbildung kommunikativer Kompetenzen überhaupt. Durch den Austausch über eigene und andere Schreibprozesse und derer Resultate wird das Gespräch flüssiger, indem es auf eigene authentische Erfahrungen, wirkliche Emotionen „natürlich“ zurückzugreifen vermag. Allgemein motiviert der produktive Umgang mit Texten die Schüler zum genaueren und feinsinnigen Sprachgebrauch und damit zum besseren Kennenlernen der deutschen Sprache. Gedichte, Reime und auch Prosatexte eignen sich natürlich auch zum Trainieren syntaktischer und morphologischer Strukturen.

171 Zitiert nach WICKE, RAINER E. In: WICKE, RAINER E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, Ismaning. S. 80.

Dagegen fehlen in den heutigen modernen Fremdsprachenlehrwerken literarische Texte eher oder haben nur eine geringe Präsenz. Die von uns erarbeitete Werkstatt gibt – im Kontrast dazu – Schülern mehr Zeit und Raum dafür, sensibel wahrzunehmen, sich selbst in ihr wiederzufinden, sie produktiv zu behandeln und sogar selbst Texte zu verfassen.

Produktive Verfahren mit literarischen Texten und das kreative Schreiben als Methoden des neuen Ansatzes ‚Künste bilden‘ – eine DaF-Werkstatt

Um die Selbstverwirklichung in der Werkstatt durch literarische Texte (sowohl mündlich, als auch schriftlich) anregen und ermöglichen zu können, müssen kreative, produktive, handlungsorientierte ja ganzheitliche, den ganzen Menschen herausfordernde Tätigkeiten angeboten werden. Die Teilnehmer sollen durch das produktive Umgehen mit Literatur eigene Erfahrungen sammeln können. Die produktiven Prozesse dienen dazu, die eigene Emotionalität, Fantasie und Kreativität zu wecken und für die Auseinandersetzung produktiv zu machen. Die Grundlagen der ‚literarischen Eigenerfahrung‘¹⁷² werden in unserer Werkstatt in verschiedenen sozialen Formen angeboten – wie Gruppen oder Partnerarbeit –, um den Teilnehmern durch unterschiedliche soziale Settings zusätzliche Kommunikations- und Austauschreize zu geben und so die literarische Auseinandersetzung in einem sozialen Resonanzraum zu situieren. Da der Ansatz verschiedene ästhetische Kunstbereiche gemischt einsetzt, so dass sie sich ergänzen oder aufeinander aufbauen, treten literarische Texte in Begleitung verschiedener Methoden auf, die unterschiedliche Kunstarten vertreten: z. B. Zeichnungen zu einem Text anfertigen, eine Fotoreihe erstellen, den Text als Anlass zu einer Tanzchoreografie oder einer anderen Szene

172 WALDMANN, GÜNTER (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur*. In: LANGE, GÜNTER/ NEUMANN, KARL/ ZIESENIS, WERNER: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Band 2. Schneider Verlag. Baltmannsweiler S. 497.

verwenden bzw. umgekehrt, zu dem Gesehenen ein Gedicht verfassen oder zu einem Bild einen Text schreiben u.a.m.

Die Arbeit mit lyrischen Texten genießt in der Werkstatt einen hohen Stellenwert. Schon in der ersten Phase tauchen zum Kennenlernen rhythmische Reime auf. In der zweiten Phase vermitteln Gedichte den Übergang zwischen der nonverbalen Kommunikation zu verbalen Äußerungen. In diesem Sinne wenden wir bei der Verarbeitung eines Textes, wie z.B. „*Vom schlafenden Apfel*“ von Robert Reinick, verschiedene Methoden an: die pantomimische Darstellung zu Beginn, dann die Arbeit mit Geräuschen und Lauten, die eine bildliche Vorstellungskraft ansprechen, was dann ein variiertes Vorlesen und Sprechen des Textes ermöglicht. Schließlich werden die Sprechkunst-Prosodie oder das Szenische ausprobiert, die sowohl das nonverbale als auch das verbale Darstellen erfordern.

Weiterhin werden literarische Texte zur Behandlung von Themen eingesetzt. Die Textpassagen aus Franz Kafkas „*Die Verwandlung*“ und Günter Grass' „*Die Linkshänder*“ dienen zur Veranschaulichung unterschiedlicher Innenräume, die von den Teilnehmern bildlich oder zeichnerisch dargestellt werden. Hierzu können auch kurze Szenen entwickelt werden. Ebenso eignen sich Marguerite Lobecks „*Vom Berg*“ und Georg Heyms „*Die Stadt*“ zur Darstellung unterschiedlicher Welten. Durch den zweiten Teil des lyrischen Werkes „*Wanderers Nachtlid*“ setzen sich die Teilnehmer mit einzelnen Elementen des Textes auseinander: Verben, Nomen, Textabschnitte und Metaebene. Sie entwickeln daraus eine Tanzchoreografie. Angeregt durch „*Wilhelm Meisters Lehrjahre*“ können sich die Teilnehmer in einen Wanderer verkleiden. Das Aussehen von Effi Briest lässt sich anhand einer Textpassage auf Plakate projizieren. Der Wald der Ronja Räubertochter lässt sich während der vier Jahreszeiten anhand verschiedener literarischer Texte, Musikstücke und Gemälde szenisch verwandeln. Viele andere Literaturwerke können in ähnlicher produktiver Weise behandelt werden.

Ein anderer bedeutsamer Ansatz, der Eingang in unsere Werkstatt gefunden hat, sind die Methoden des kreativen Schreibens. Durch das

Verfassen eigener Texte wird auch in der Auseinandersetzung mit der fremden Sprache die Selbstverwirklichung angeregt. Die fremdsprachliche Textproduktion wirkt, so Huber, vielfältig auf das Lernen. Eine besonders wirksame Förderung erfährt die *Diskurskompetenz*, umso mehr, als in den Gesprächen spezifisch auf die Textgestaltungsverfahren und das persönliche Interaktionsverfahren eingegangen wird und eine ganzheitliche Verbindung der verschiedenen Fertigkeiten zentriert auf den eigenen Text stattfindet. Mead betont die „ästhetische Haltung“¹⁷³ als Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung, die sich in einem veränderten Blick auf sich selbst und die Welt realisiert. Nach ihm nimmt künstlerische Produktivität ihren Ausgang von einer ästhetischen Haltung und einer ästhetischen Erfahrung, die jedem Menschen zugänglich sind. „Das Spezifische des Künstlers liegt allein darin begründet, dass er die aus der ästhetischen Haltung entstehende ästhetische Erfahrung künstlerisch verarbeitet und ihr dadurch Dauer verleiht.“¹⁷⁴ Der künstlerischen Produktion, so Mead, liegt ästhetische Erfahrung zugrunde. Die ästhetische Erfahrung basiert auf unmittelbarem augenblicklichem Erleben, und die ästhetische Produktion ist quasi dessen vergegenwärtigende Erinnerung. Für das ästhetisch-kreative Schaffen, für das Schöpferische, ist die Erfahrung grundlegend. Weiterhin beweist Mead, dass der Künstler, der ein Gedicht oder einen Roman schreibt, in starkem Maße durch sein „I“ geprägt ist. „Das Schreiben eines lyrischen oder epischen Textes lässt sich in diesem Sinne nicht nur als künstlerische Verarbeitung ästhetischer Erfahrungen verstehen, sondern auch als individuelle und kreative Form kultureller Selbstkonstruktion jenseits kollektiver Passformen.“¹⁷⁵

173 MEAD, GEORGE HERBERT (1926): *Das Wesen der ästhetischen Erfahrung*. In: JOAS, HANS (1987) (Hrsg.): *George Herbert Mead-Gesammelte Aufsätze*. Band 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 351.

174 FREDERKING, VOLKER (2008): *(Literar-)Ästhetische Bildung*. In: LIBEAU, ECKART/ZIRFAS, JÖRG: *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Transcript Verlag. Bielefeld. S. 75.

175 Ebd., S. 77.

Durch das freie, kreative Schreiben erfahren die Teilnehmer in der Werkstatt verschiedene experimentelle literarische Schreibverfahren, indem sie selbstbewusst und umfassend ihr Ich und ihre Fantasie einsetzen: „Fiktionales Schreiben stellt eine Projektionsfläche der eigenen Erfahrungen und Empfindungen dar, und es ermöglicht deren indirekten Ausdruck dort, wo sie auf direkte Weise womöglich gar nicht erst mitgeteilt werden könnten.“¹⁷⁶ Auch Ängste, Wünsche, Fantasien können, setzt Reuschling fort, mehr oder weniger unbemerkt in das Schreiben einfließen. So verhilft nach Chromik das kreative Schreiben zu einer ausgeglichenen Persönlichkeitsentwicklung und unterstützt den Schüler darin, sich mit sich selbst zu identifizieren. Weiterhin macht es sensibel für die Fühl-, Denk- und Schreibweise anderer und schult den Blick für unterschiedliche sprachliche Gestaltungsmittel.¹⁷⁷ Chromik weist weiterhin auf die Bedeutung der Atmosphäre in einer Werkstatt hin, in der Experimente und Selbsttätigkeit nicht nur erlaubt, sondern anerkannt und gefördert werden. Daher wäre die fremdsprachliche Werkstatt eine optimale Umgebung für solche schöpferischen Prozesse.

Ruth Huber berichtet von einem Fall der fremdsprachlichen Kreativität, in dem eine aus Portugal stammende Studentin, auf den Rat ihrer Professorin hin angefangen hat, Gedichte in deutscher Sprache zu schreiben. Huber berichtet: „Mein Eindruck war, dass es ihr dank ihrer beharrlich fortgesetzten poetischen Spracharbeit gelang, im Dickicht ihrer deutschen Lernersprache klare Ordnungen zu schaffen und darin Fuß zu fassen, also ein eigenes, aber gut verständliches Deutsch zu denken, zu schreiben und mit der Zeit auch zu sprechen. Emilia hat das zweite Jahr mit einer genügenden Note und mehr Selbstvertrauen

176 REUSCHLING, GISELA (1993): *Erzähltexte schreiben*. In: MERKELBACH, VALENTIN (Hrsg.): *Kreatives Schreiben*. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig. S.50.

177 CHROMIK, THERESE (1993): „*Dichten“ in der Schule – wozu? Aufgaben und Ziele des kreativen Schreibens*. In: MERKELBACH, VALENTIN (Hrsg.): *Kreatives Schreiben*. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig. S. 60.

bestanden“¹⁷⁸. Huber schlägt dabei eine Art Korrektur vor, die sie als literarisches Lektorat bezeichnet, in welchem der kreative Fremdsprachler Vorschläge im Bereich Sprachbetrachtung und Stilistik erhält. Dieser Weg bietet dem Lektorierenden die „einmalige Gelegenheit, wie ein Akupunkteur mit zugleich sanfter und haarscharfer Präzision zu intervenieren: effizient, schmerzlos und ohne Nebenwirkungen“¹⁷⁹. Dementsprechend wird das Fehlermachen nicht als Stolperstein sondern eher als Möglichkeit für die Entdeckung neuer Wege betrachtet:

Ein Fehler öffnet nicht nur ein Fenster auf die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse und macht sie dadurch der bewussten Bearbeitung zugänglich, er kann auch sprachlich durchaus Sinn machen, vorausgesetzt man dreht und wendet ihn ein wenig- wie ein Stück aus einem Puzzle, das verkehrt herum liegt oder an der falschen Stelle, statt ihn nur rot zu markieren.¹⁸⁰

Der Fremdsprachler wird in dem kreativ-produktiven Prozess zum Schriftsteller, der seine Wörter ebenso angestrengt sucht.

Fremdsprachler und Schriftsteller haben also gemeinsam, dass sie sich auf Lebzeiten in einer produktiven Auseinandersetzung mit den herrschenden ästhetisch-formalen oder sprachlichen Normen befinden, der Fremdsprachler aufgrund früher muttersprachlicher Prägung und einer unvollständigen oder approximativen Kenntnis der fremdsprachlichen Norm, der Schriftsteller aus künstlerischem Eigensinn, doch können sie beide nicht anders.¹⁸¹

In dem Konzept ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt werden die Teilnehmer ebenso dazu ermuntert, auf spielerische Weise experimentierend mit der deutschen Sprache umzugehen. In diesem kreativ-produktiven Prozess werden sie gewissermaßen zum Schriftsteller. Es werden unterschiedliche Wege des kreativen Schreibens genutzt und verschiedene Arten von Texten in der Werkstatt gedichtet, verfasst und zusammengetragen: Geschichten spinnen zu den schönsten, ausgewählten Landschaften Deutschlands, Gedichte schreiben zu einem

178 RUTH, HUBER (2003). S. 88.

179 Ebd., S. 89.

180 HUBER, RUTH (2003). S. 90.

181 Ebd., S. 94.

bestimmten Gemälde, Notieren des Gedankenflusses und daraus einen inneren Monolog verfassen u.a.m.

3.5. Ästhetisches *Wahrnehmen* und *Ausdruck* in der bildenden Kunst



Werkstattarbeit: Selbstaussdruck in der bildenden Kunst. Școala Gim. Reformată
„Talentum“. Klausenburg, Rumänien

Der vierte Bereich ästhetischer Erfahrungen, auf den sich unsere Werkstattarbeit stützt, ist das Wahrnehmen von Kunstwerken und ein produktiver Umgang mit ihnen: Malen, Zeichnen, Collagen basteln, Fotografieren oder Kurzfilme drehen, Ausstellungen von eigenen Kunstwerken organisieren oder Plakate anfertigen. Im Sinne von Franz Weinerts Kompetenzdefinition bezeichnet eine visuelle Kompetenz die Fähigkeit, visuell zu kommunizieren: „visuelle Informationen

zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können.“¹⁸²

Das Wahrnehmen visueller Werke

Kunstwerke verschiedener Gattungen wie Gemälde, Grafik, Skulptur, Plastik, Comic (narrative Bilderfolge), Karikatur, Computerkunst, Film, Fotografie bieten Wege, auch neue Wege für das ästhetische Erleben. Authentische Bilder eignen sich besser für die fremdsprachliche Werkstatt, denn sie sind im Gegensatz zu didaktisierten Bildern, die im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht oft vorkommen, komplexer, interessanter und wecken eher die Fantasie. Sie beziehen sich fremdkulturelle Wirklichkeiten und geben diesbezüglich produktive Sprechanlässe. Bilder unterstützen die visuelle Kompetenz der Werkstattteilnehmer, die Voraussetzung ist für einen bewussten Umgang mit dem Medium Bild.

Bildwerke regen die Fantasie der Schüler an, lassen verschiedene Interpretationen zu, regen zum Sprechen an und sind lernpsychologisch gesehen effektiver als reine Sprachinformationen. Wenn wir ein Kunstwerk visuell wahrnehmen, ist das, so Semir Zeki, ein aktiver Vorgang, bei dem wir die äußere Welt anhand unserer Erfahrungen subjektiv interpretierend rekonstruieren.¹⁸³ Beispielsweise fördert das Lesen von Bildern in den Lesebüchern nicht nur die Vollstellungskraft der Kinder, sondern „sie fordern die Kinder heraus, für sich selbst Bedeutungen zu finden“¹⁸⁴. Kinder lernen so, die Welt durch die Augen anderer zu er-

182 Zitiert nach Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Gunter Narr Verlag, Tübingen. S. 14

183 ZEKL, SEMIR (1993): *Das geistige Abbild der Welt*. In: Spektrum der Wissenschaft, Spezial 1, Gehirn und Geist. S. 26.

184 BLAND, JANICE (2015): *Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlerner*. In: Hecke, Carola/Suhrcamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. Auflage. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen. S. 79.

leben und sie dennoch, ohne vorgefertigte Richtig-Falsch-Antworten, frei zu interpretieren.

Die bildende Kunst wird heutzutage sowohl im Mutter- als auch im Fremdsprachenunterricht eher außer Acht gelassen, Gemälde und andere Bilder gehören nach Meinung vieler Lehrer in den Kunstunterricht¹⁸⁵. Lehrer sind auch der Auffassung, dass durch Zeichen oder Malen wichtige Unterrichtszeit verloren geht. Wickes hält dem entgegen, dass Kunst individuelle Reaktionen und Assoziationen auslöst, „auf die es in einem handlungsorientierten und kreativen DaF-Unterricht ankommt“¹⁸⁶. Gerade weil Kunstwerke nicht eindeutig sind, regen sie die Fantasie an und lösen individuelle Sprachhandlungen aus. Wickes Studie mit Fremdsprachlern zeigt weiterhin, dass durch den Einsatz von Kunstwerken oder Ausschnitten daraus und sogar mit Hilfe von selbst angefertigten Zeichnungen nicht nur eine Fremdsprache optisch aufbereitet werden kann, sondern kommunikative Fertigkeiten und Sprachhandlungen erleichtert werden.

Der Einsatz von Gemälden und des Selbstausdrucks in der bildenden Kunst in der ‚Künste bilden‘ – eine DaF-Werkstatt

Dem Verwenden von Kunstwerken auch im Fremdsprachenunterricht wird im vorliegenden Konzept große Beachtung beigemessen. Die Werkstatt setzt einzelne Bilder und andere Kunstwerke ein, um den Teilnehmern Inhalte nahezubringen, um diese auf einer tieferen, auch emotiven Ebene zu bearbeiten und so ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Das Werk wird dabei zum Anlass der Kommunikation oder anderer weiterführender ästhetischer Tätigkeiten. Anhand von Picassos Gemälden werden Gefühle, die man in einer Familie erlebt, wachgerufen. In der Folge können so Gefühle und Empfindungen in Form eines Gedichtes in Worte gefasst werden. Bilder von Muril-

185 WICKE, RAINER E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, Ismaning. S. 112

186 Ebd., S. 112

lo Esteban tragen zur Bearbeitung der Themen ‚Allein sein‘ vs. ‚Zusammen sein‘ bei. Anhand dieser Bilder können zwei kurze Szenen in Standbildern bzw. in slow-motion bearbeitet werden. Van Goghs Bilder „Im Zimmer“ liefern gleichfalls ein Motiv, um kurze Szenen zu erarbeiten und sich mit dem dargestellten Raum auseinanderzusetzen. Die Bilder zu den vier Jahreszeiten geben Anlässe für lebendige Standbilder, wodurch z. B. ein Wald ‚veranschaulicht‘ werden kann. Für das Thema Kleidung werden die interessanten Gemälde *Die Mondfrau* von Jackson Pollock und die Kunstaussstellung *Venere degli straci* Pistolettos eingesetzt, indem die Teilnehmer angehalten werden, einen Museumsraum mit dem Thema ‚Kleidung‘ einzurichten. Bei Zukunftsthemen spielen Salvador Dalís Gemälde eine wichtige Rolle. Die produktiven und handlungsorientierten Methoden sind in jeder Phase der Werkstatt relevant, deswegen wird in der Werkstatt darauf Wert gelegt, dass die Teilnehmer handelnd Kunstwerken begegnen, um sie so aktiv zu ‚erfahren‘. Die schöpferische Arbeit in der Werkstatt fordert beständig den Selbstaussdruck der Lernenden heraus. Schon in der Tätigkeit des Kleinkindes, etwa im Malen und Zeichnen, begegnen wir diesem Selbstaussdruck. Das Kind malt, zeichnet und knetet gern, hinterlässt überall Spuren von Farben, Tinte oder Kreide. Die bildende Kunst sollte den Einzelnen aber nicht nur in der Kindheit, sondern durch das ganze Leben hindurch begleiten. Die Bilderwelt bietet, egal in welcher Form, viele Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und für das Sammeln von Erfahrungen, denn das eigene bildnerische Tun, das Machen und Herstellen ist von ästhetischer Qualität. In unserer Werkstatt entstehen Zeichnungen zu Musikstücken oder literarischen Texten sowie Collagen und Plakate zu ausgewählten Themen. Folgen von Bildern oder Fotos werden zusammengestellt, Kurzfilme gedreht und präsentiert, Häuser und Wohnungen fiktiver Figuren bildlich dargestellt und lebendige Familienfotos kommentiert.

4. EINLEITUNG IN DIE METHODISCH-DIDAKTISCHE DARBIETUNG DES ANSATZES ‚KÜNSTE BILDEN‘ – EINE DAF-WERKSTATT

4.1. Anleitung für die Praxis

Die folgenden Lernangebote sind für den Zeitraum eines Schuljahres konzipiert. Für ein Schuljahr können wir länderunabhängig 36 Schulwochen veranschlagen. Für jede Woche ist ein Lernangebot vorgesehen. Es kann von Schülern der 5. bis zur 8. Klasse genutzt werden. Die Gesamtgruppe kann allerdings nicht mehr als 15 bis 17 Mitglieder aufnehmen. Dabei ist wichtig, dass es sich über ein Jahr lang um eine feste Gruppe mit möglichst identischen Teilnehmern handelt. Bei entsprechender Nachfrage können natürlich Parallelgruppen eingerichtet werden. Die Themen, die behandelt werden, werden aus den Lehrplänen für Deutsch als Fremdsprache der Klassen 5 bis 8 ausgewählt. Fast jede Woche wird die Aufmerksamkeit auf ein anderes Thema gelegt, wobei aber durchaus Spielraum für eigene Akzente und Schwerpunkte eingeräumt wird.

Zum ‚Werkstatt‘-Begriff

Die Werkstattarbeit unterscheidet sich vom herkömmlichen schulischen Unterricht dadurch, dass in ihr die aktive Beteiligung der Teilnehmer am Lehr-Lern-Prozess erwartet wird. Batz und Schroth formulieren ihre Einstellung zum Werkstatt-Begriff folgendermaßen:

„Unsere Werkstatt beginnt nicht dort, wo ihr euch zurückzieht in das Stille Kämmerlein oder in die Obhut eines Anleiters gebt. Sie ist vielmehr eine innere Einstellung, eine Bereitschaft zum Spielen, zum Offensein mit allem Respekt gegenüber dem Neuen. So meinen wir denn mit ‚Übung‘ eher ein Spielen, (...) Üben bedeutet für uns, sich immer mehr und immer intensiver auf das Spielen einlassen zu können, nicht um etwas zu lernen, sondern um lebendig zu werden“¹⁸⁷.

187 BATZ, MICHAEL/SCHROTH, HORST(1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für Freies Theater*. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg. S. 64.



Werkstattatmosphäre. Școala Gim. Reformată „Talentum“.
Klausenburg, Rumänien

Die besondere „Werkstattatmosphäre“ ist eigentlich das, was die Teilnehmer zu einer Gruppe integriert, in der sie gemeinsam vieles erleben können.

Die Lehrperson bzw. Spielleitung

Da sich der Begriff ‚Lehrer‘ auf etwas traditionell „Schulisches“ oder Konventionelles bezieht, bevorzuge ich hier die Ausdrücke: Gruppenleiter, Spielleiter, Werkstattleiter, ‚Mentor‘ oder ‚Werkstattmanager‘, die durch ihre Bezeichnung schon der hier zu entwickelnden Konzeption öffnen. Es handelt sich zwar immer noch um jenen Lehrer, der auch den normalen Unterricht betreibt, aber dadurch, dass er in der Werkstatt eine neue Perspektive zum Lernen gewinnt, schlüpft er in eine andere Rolle. In einer Werkstatt, in der es um die Bearbeitung eigener ästhetischer Erfahrungen geht, muss er eine offene Grundhaltung gegenüber seinen Schülern zeigen. Nur so gelingt es, die „Herzen“ der Schüler zu öffnen und Vertrauen zwischen allen Beteiligten aufzubauen. Eine offene und lockere Art des Werkstattleiters öffnet den Schülern den erforderlichen Raum, sich leichter auf neue und un-



Spielleiter unterstützt die Teilnehmer während der Werkstattarbeit.

Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

gewohnte Verhaltensweisen, Methoden und Übungen einzulassen. Eine auf ästhetischen Erfahrungen basierte Werkstatt erfordert weiterhin ein kreatives Engagement auch des Gruppenleiters. Er leitet die Gruppe mit seiner eigenen Freude am Spiel und gleicht darin einem *Improvisationskünstler*. Er sollte ein feines Gefühl dafür entwickeln, welche Übungen wirklich zur Gruppe passen und in welcher Reihenfolge die Spiele angeboten werden. Dabei kommt es auf die Reaktionen der Gruppe an:

„Voraussetzungen dazu sind die eigene Spielfreude, die Fähigkeit zur Gestaltung einer kreativen Lernumgebung, ästhetische Verantwortung, die Fähigkeit, die Gruppe zu beobachten, Spielimpulse zu setzen, auf gruppendynamische Prozesse zu reagieren, Widersprüche auszuhalten und die Fähigkeit, sich immer wieder selbst zu reflektieren“¹⁸⁸.

Als Werkstattleiter unterliegt man leicht der Versuchung, schnellen Erfolg anzustreben und dadurch auch äußere Anerkennung zu gewinnen. Dabei richten sich dann alle Erwartungen auf eine möglichst

188 CZERNY, GABRIELE (2010): *Theater-SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*. Westermann, Braunschweig. S. 27.

gelungene Präsentation. Solche Präsentationen aber erfüllen sich allzu leicht in Äußerlichkeiten. In unserer Werkstatt aber geht es vor allem darum, „innere“ Lernwege zu bahnen, dem/der Jugendlichen eine innere Welt zu eröffnen, „zu der er oder sie zuvor keinen Zugang hatte ...“. Da erfüllt sich der Lernprozess, wo „... ich einem Jugendlichen dabei geholfen habe, seine eigene Haltung zur Welt zu entwickeln und wenn ich ihm einen Weg zeigen konnte, diese Haltung zur Welt kreativ umzuwandeln in eine allgemeingültige Botschaft, die von anderen verstanden wird“¹⁸⁹. Deswegen sollen wir unsere Anerkennung nicht an fragwürdigen Außenschauplätzen suchen, sondern uns auf die Lernschritte unserer Teilnehmer konzentrieren.

Keith Johnston betont in seinem *Improvisation und Theater*, dass ein Theaterlehrer nicht andauernd auf höchstem Niveau („Hochstatus“) spielen sollte, sondern dass seine Kompetenzen darin bestehen, empathisch-aneleitend das Niveau situationsangemessen zu heben und zu senken.¹⁹⁰ Darauf basierend erarbeitet Maike Plath für Lehrer, die mit ihren Schülern biografisches Theater durchführen wollen, eine Tabelle mit der Auflistung von Verhaltensweisen auf unterschiedlichen Niveaus bzw. „Status“. Jede Form von „Status-Starre“ ist, so Plath, auf Dauer destruktiv und frustrierend: „Krampfhaft Hochstatus zu halten erfordert zunehmend Nerven und macht auf Dauer krank. Genauso fatal ist es, dauerhaft den Schüler/innen gegenüber Tiefstatus zu spielen.“¹⁹¹ Wenn wir es also schaffen, flexible Statuswechsler zu sein, haben wir mehr Freude und Erfolg in unserer Arbeit. Konkrete Beispiele für Hochstatus im Unterricht, nach Plath, sind: Aufrechte, entspannte Körperhaltung, wenige Bewegungen, ruhige, gleichmäßige Sprache, die eigene Stimmung kann nicht von den Schüler/innen verändert werden, egal, was passiert, klare, deutliche Anweisungen, hoher Anspruch, von den Schüler/innen etwas fordern, gnadenloses aber gerechtes Feedback geben – immer das Posi-

189 PLATH, MAIKE (2009). S. 45.

190 JOHNSTONE, KEITH (2002). S. 55.

191 PLATH, MAIKE (2009). S. 22.

tive zuerst, die Zeit bestimmen, jeder Schülerin und jedem Schüler seine Aufgabe, seine Verantwortung innerhalb der Gruppe deutlich machen und diese einfordern, fachlich gut vorbereitet sein, Ziele beschreiben und den Weg mit der Gruppe dorthin selbst verantworten, Entscheidungen treffen, den Raum beherrschen. Beispiele für den Tiefstatus im Unterricht sind dagegen: Über sich selbst lachen, Fehler zugeben, über eigene Fehler lachen können, Privates von sich erzählen, mit den Schüler/innen verstecken spielen, toben, albern sein, Witze erzählen und sich Witze erzählen lassen, Gefühle zeigen, Quatsch machen, die Ideen der Schüler annehmen und sie ernst nehmen¹⁹².

Raumbedingungen



Ein Raum für die Werkstattarbeit. Winterthur, Schweiz

Der Raum einer ästhetischen Werkstatt soll ein leeres Zimmer sein, in dem es genug Platz für die Bewegung gibt. Gefüllt werden kann der Raum, so Czerny, mit Gegenständen wie Tüchern, Rhythmusinstrumenten, Hüten, weißen Neutralmasken und Matten für Entspan-

192 PLATH, MAIKE (2009). S. 23.

nungsübungen. Außerdem muss man immer weiße Blätter, Buntstifte, Musikanlage und Lautsprecher parat haben.

Die Teilnehmer

Unsere Werkstatt wird – wie gesagt – Schülern der 5. bis zur 8. Klasse angeboten. Diese lernen Deutsch als ihre erste Fremdsprache, einige bereits ab der ersten, andere ab der zweiten Klasse. Die Werkstatt bietet keinen Pflichtunterricht. Jeder soll sich aus persönlichen Gründen und aus eigenem Willen anmelden. Freude und Neugier gehören zu den wichtigsten Motivationen. Ein paar Regeln müssen am Anfang besprochen werden, wie z. B. „Niemand wird ausgelacht!“ oder „Schweigepflicht: Die persönlichen Erlebnisse der anderen bleiben in der Gruppe. Über die Spiele und Übungen kann man außerhalb der Werkstatt reden, aber über den anderen und wie das der eine oder der andere gemacht, gelöst hat, darüber nicht.“, usw. Da es sich bei der Werkstattarbeit um keinen konventionellen Unterricht handelt, werden die Schüler im Folgenden immer wieder auch mal als „Spieler“, „Mitspieler“ oder „Teilnehmer“ bezeichnet. Sie werden von der Spielleitung schon am Anfang des Jahres aufgefordert, in bequemer Kleidung zur Werkstatt zu erscheinen. Vor jedem Treffen ziehen sie sich um. Dieses Eingangsritual hilft dabei, sich auf die Sachen, die in der Werkstatt passieren, leichter einzulassen. Auch deshalb ist eine besondere Kleidung erforderlich, weil die Teilnehmer sich viel bewegen, auf dem Boden liegen etc.

Über den Aufbau jedes Treffens

Der Werkstattleiter kennt seine Gruppe am besten, deswegen gibt es kein Rezept. Er weiß, welche Methoden, Ansätze in der Gruppe gut angenommen werden. Außerdem kann er sich die Zeit in seiner eigenen Werkstatt am besten selbst einteilen. Von daher stelle ich den Lehrern frei, die einzelnen Treffen alleine und nach ihren Vorstellungen zu gestalten. Die unten präsentierten didaktischen Angaben sind nur Wegweiser, Vorschläge für den Lehrer, der diese Anregungen mit seiner Kreativität und nach seiner Persönlichkeit individuell ausgestalten kann.

Jedes Treffen beginnt mit einer Tätigkeit in Form eines Kreises. Danach können verschiedene Warm-ups, Konzentrations- und Wahrnehmungsübungen durchgeführt werden, je nachdem, welche Kunstart gerade zur Geltung kommt. Wenn zum Beispiel viel Theaterspiel folgt, dann werden vor allem der Körper und der Körperausdruck bei der Warm-up Phase beachtet. Aber wenn viel gesungen oder Musik gehört wird, führt man Übungen zur Gehörsensibilisierung oder zum Aufwärmen der Stimme durch. Diese Warm-up Phase mit Wahrnehmungs-, Aufwärm- oder Konzentrationsübungen bildet die Grundlage für die spätere ästhetische Erfahrung.

Das Warming Up. So fängt jedes Treffen an

Genauso wie der Turner seine Muskeln, Gelenke, ja den ganzen Körper und auch seine Gedanken für das Training aufwärmt, sollen auch die Werkstattteilnehmer auf die ästhetischen Erlebnisse vorbereitet werden. Das Warm-Up geschieht, so Andreas Poppe, körperlich, mental und interaktiv¹⁹³. Hierzu gehören die Konzentrations-, Bewegungs-, Wahrnehmungsübungen, ebenso wie Spiele, die die Kooperationsbereitschaft trainieren und außerdem das Gefühl für die Toleranz und die Gruppenkompetenz aufbauen. Schaffer-Albrecht gibt folgende Tipps zur Auswahl der Übungen: • Die Kinder sollen im Raum, in der Gruppe und im Thema ankommen. Sie sollen abschalten von dem, was sie zuletzt erlebt haben und es gleichzeitig mit einbringen dürfen. • Die Kinder sollen sich entspannen dürfen, wohl fühlen und zur Ruhe kommen. Das fördert die Aufnahmebereitschaft und das bewusste Sich-Einlassen auf die Mitspieler und das Thema, sowie die Reaktionsfähigkeit. • Die anschließenden Lockerungsübungen dienen dazu, Spielspaß und -bereitschaft zu entwickeln. Die Kinder sollen ihre gesamte körperliche und sprachliche Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit spüren und einsetzen können.¹⁹⁴

193 POPPE, ANDREAS (2003): *Warming Up*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 352.

194 ALBRECHT-SCHAFFER, ANGELIKA (2006). S. 24.

Die Warming-Up Phase soll immer in Übereinstimmung mit den kommenden Phasen des Treffens stehen. Sollte es sich bei dem jeweiligen Treffen um eher sprachliche Inhalte handeln, so kommen in der Warming-Up Phase viele Atem- und Sprechübungen vor; beim Umgang mit literarischen Texten oder kreativem Schreiben bereitet man für den Anfang Übungen vor, die die Vorstellungskraft anregen. Für das Musikhören, Musizieren oder Singen beginnt man mit Tätigkeiten, die mit der Gehörsensibilisierung oder dem Einsingen zu tun haben.

Im Folgenden werden Spielideen und Anleitungen nicht nur aus meiner eigenen, sondern auch aus anderen Spielesammlungen verschiedener Fachleute vorgestellt, wie Gabriele Czerny¹⁹⁵, Maike Plath¹⁹⁶, Ingo Scheller¹⁹⁷, Augusto Boal¹⁹⁸ oder Angelika Albrecht-Schaffer¹⁹⁹. Dabei kommen unterschiedliche Bereiche wie Theaterpädagogik, Biografisches Theater, Improvisationstheater, Szenisches Spiel oder Theater der Unterdrückten in Betracht. Diese hier vorgeschlagenen Spiele dokumentieren freilich nur einen Teil bereits ausgearbeiteter, erfundener Aufwärmübungen. Es erscheinen darüber hinaus natürlich immer wieder neue Übungen und man kann auch selbst welche erfinden. Deswegen sollen die vorgeschlagenen Konzentrationsübungen durchaus auch dazu anregen, Alternativen zu entdecken und auszuprobieren. Unter den Übungen, die in der Toolbox beschrieben werden, folgen Konzentrations- und einleitende Übungen im Kreis, dann Bewegungs- und rhythmische Aufwärmübungen, dann weitere Warming-Up Übungen mit Raumlauf und weitere Spiele für den Anfang und das Ende des Treffens.

195 Vgl. CZERNY, GABRIELE (2010).

196 Vgl. PLATH, MAIKE (2009).

197 Vgl. SCELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin.

198 Vgl. BOAL, AUGUSTO (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe*. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann. Suhrkamp Verlag, Berlin.

199 Vgl. ALBRECHT-SCHAFER, ANGELIKA (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. Don Bosco Verlag, München.

5. DIE NEUN PHASEN DER KONZEPTION ‚KÜNSTE BILDEN‘ – EINE DAF-WERKSTATT IM ÜBERBLICK



Die Werkstattteilnehmer lernen sich anders kennen. Școala Gimnazială „Zelk Zoltán“. Valea lui Mihai, Rumänien.

5.1. Erste Phase: Ankommen. Kennenlernen. Vertraut machen mit der Arbeitsatmosphäre. Basisübungen

In den ersten Wochen geht es um das Ankommen und Kennenlernen. Die Teilnehmer gewöhnen sich ein in das besondere Arbeitsklima der Werkstatt, das sich vom gewohnten Fremdsprachenunterricht unterscheidet.

Übungen zum Kennenlernen, einander zu akzeptieren und Präsenz zu zeigen

Die ersten Übungen spielt man im Kreis. Der Kreis gibt schon den ästhetischen Spielrahmen vor. Im Alltag reden wir von einem Freun-

des-, Familien- oder Arbeitskreis. Es ist nicht zufällig, dass diese Benennungen in vielen anderen Sprachen ähnlich sind. Die Form eines Kreises symbolisiert etwas ‚Beschützendes‘, ‚Umhüllendes‘, in dem der Einzelne Sicherheit fühlt, sich den anderen anvertrauen kann und dadurch zur Entfaltung kommt. Hier spielt der Kreis eine ähnliche Rolle: Die Individualität bleibt, so Czerny, gewährleistet und doch kann man sich durch die Gemeinschaft der anderen im Kreis geborgen fühlen.²⁰⁰ Deswegen ist es wichtig, nicht nur den Anfang des Projektes, sondern jedes Treffen mit einem Kreis-Spiel zu beginnen, ggf. auch zu beenden. Die Übungen ‚Mein Applaus‘ und ‚Das bin ich‘ dienen der Präsenz auf einer Bühne oder vor einer Gruppe und stärken das Selbstbewusstsein. Sie helfen, sich daran zu gewöhnen, im Mittelpunkt zu stehen und dabei von allen akzeptiert zu werden, so wie man ist. Die verschiedenen Begrüßungsformen sind schon mit dem „Raumlauf“, einem der Basiselemente der theaterpädagogischen Arbeit, verbunden. Auch ein sog. ‚Emotionales Kennenlernen‘ lockert die Atmosphäre auf und stimmt die Teilnehmer auf die weiteren ästhetischen Tätigkeiten ein.

200 CZERNY, GABRIELE (2004). S. 189.

5.2. Zweite Phase: Ich-Erfahrung: Körperwahrnehmung/-ausdruck, Emotionen, Stimme



Die Selbstwahrnehmung als Basis des Selbstausdrucks.
Theaterpädagogische Sommerakademie. Klausenburg, Rumänien

THEMEN UND INHALTE
Selbstwahrnehmung: Körper, Ausdruck, Gefühle, eigene Stimme
– Körperwahrnehmung: Zur Ruhe kommen, eigene Körpermitte finden, die einzelnen Körperteile bewusst spüren, ‚ich als Baum‘ – Körperausdruck: Bildung und Übung von Grundbewegungen, ästhetische Variationen des Gehens, das Entdecken der Bewegung in Raum und Zeit (Tempi). – Das Entdecken und der Ausdruck eigener und fremder Gefühle – Das Entdecken und Wahrnehmen des eigenen Atems und der Stimme: Übungen mit dem Atem und der Artikulation, das Entdecken der Laute und ihrer Eigenschaften, Laute-Verkörpern, Entdecken der eigenen Gromolo-Sprache, sich mit festen Wörtern und Sätzen auf Deutsch ausdrücken, die in Rhythmus gesetzte Sprache

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

- Reflexion als Schlüssel dieser Phase
- Übungen zur Entspannung und intensiver Körperwahrnehmung
- Die Vorstellung des Ichs als Baum durch die Tätigkeit des Zeichnens veranschaulichen
- Dichten eines Textes zu einer Zeichnung
- Das Entdecken der Grundbewegungen anhand des biografischen Theaters
- Erarbeiten von stummen Szenen anhand der Grundbewegungen
- Arbeit mit Geschwindigkeitswechsel und Freeze
- Der Einsatz von Handeln ‚als-ob‘ (Stanislawski) für das Entdecken eigener und fremder Gefühle
- Der Einsatz von Musik als Anlass des Entdeckens bestimmter Emotionen
- Arbeit mit Standbildern
- Arbeit mit Masken und der Einsatz von Fotografieren für den besseren Körperausdruck
- Erstellen eines Plakats über die eigenen Gesichtsausdrücke in bestimmten Situationen, Emotionen
- Atem und Artikulationsübungen aus der Sprecherziehung
- Entdecken der Charaktere der Laute anhand Rudolf Steiners Theorien zur Eurythmie
- Improvisation und die Gromolo-Sprache
- Arbeit mit Lauten, Geräuschen und Bildern eines Gedichtes
- Vom Laut zum Wort, vom Wort zur Bewegung, von der Bewegung zum Text nach Roland Gellert
- Pantomimische Darstellung einiger Textpassagen
- Variiertes Vorlesen eines lyrischen Textes
- Chorisches Sprechen
- Vertrauensübung anhand des Gedichtes
- Sprechkunst-Prosodie

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung

1. DIE REFLEXION. DER SCHLÜSSEL DIESER PHASE

Die Bewusstmachung der Erfahrungen spielt bei dieser Konzeption und insbesondere bei dieser Phase, in der es darum geht, dass die Schüler die Möglichkeit haben, sich von vielen Seiten zu erleben, eine wichtige Rolle. Im Moment des Nachdenkens werden die Selbsterfahrungen wahrgenommen und realisiert. Reflexion verlangt vom Spielenden, so Czerny, dass er sich des Erlebten bewusst wird. „Die

Spielenden erfahren durch das Reflektieren ihrer individuellen Wahrnehmungen, Gefühle und Vorstellungen möglicher Zusammenhänge oder Differenzen.“²⁰¹

Darum ist es sinnvoll, nach jeder Einheit die Teilnehmer zu fragen, wie sie sich dabei gefühlt haben, was sie erlebt haben, wie es für sie war, was für Gefühle in ihnen wachgerufen worden sind, usw. Mögen die Schüler am Anfang schüchtern sein und Hemmungen vor dem Sprechen haben, mit der Zeit lernen sie, über die eigenen Gefühle zu reden. Man muss ihnen nur einen geschützten Raum des Vertrauens schaffen und die Reflexionsrunde selbst als bedeutsam erachten. Wenn die Schüler etwas wirklich erleben, haben sie etwas, wovon sie reden können. Deswegen fällt es ihnen, gerade beim fremdsprachlichen Ausdruck, leichter, über selbst erlebte Sachen zu erzählen. Die Kommunikation gewinnt – im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtssituationen – deutlich an Echtheit und Authentizität.

2. DIE SELBSTWAHRNEHMUNG SETZT MIT DER KÖRPERWAHRNEHMUNG EIN
Das bessere Kennenlernen unseres Ichs beginnt mit der Selbstwahrnehmung. Die Frage ist: Wie nehme ich mich selbst wahr? Da dieser Prozess über den Körper geht, stärken wir gleich nach der einleitenden Phase das Körperbewusstsein, indem wir die „Anwesenheit in der psychischen, sinnlichen Gegenwart“²⁰² erleben.

Das Trainieren der sprachlichen Äußerungen, also Sprechübungen und andere Rezepte für den schnellen Spracherwerb stehen zunächst zurück. Radim Vlcek begründet dies folgendermaßen: „Eine echte zwischenmenschliche Begegnung kann nicht in der Eile passieren. Wenn wir nur kurz angebunden sind, lassen wir uns auf keinen echten Blickkontakt ein. (...) Deshalb sollte sich der Spieler um Tiefe und Präsenz bemühen. Und in der Ruhe liegt die Kraft.“²⁰³ Deshalb fangen wir mit

201 CZERNY, GABRIELE (2004). S. 189.

202 Ebd., S. 173.

203 BATZ, MICHAEL/SCHROTH, HORST (1987). S. 66.

Übungen an, in denen die Teilnehmer sich auf sich besinnen, um daran weitere Wahrnehmungsübungen anzuschließen.

In der ersten Phase der Körperwahrnehmung kommen die Teilnehmer zur Ruhe, es werden Entspannungsübungen im Liegen, später im Stehen durchgeführt, dann wird die Aufmerksamkeit auf die eigene Körpermitte, bzw. auf einzelne Körperteile gerichtet. Viel wird am Körper durch die Vorstellungskraft der Spieler neu entdeckt. Zum Schluss zeichnen sie sich als Bäume, zur Bewusstmachung der eigenen Körperhaltung. Zu den Zeichnungen verfassen sie eigene Texte.

3. BILDUNG UND ÜBUNG VON GRUNDBEWEGUNGEN ALS NÄCHSTER SCHRITT DES KÖRPERBEWUSSTSEINS UND DES (KÖRPER-)AUSDRUCKS

Da bei dieser Konzeption der Körperausdruck eine fundamentale Rolle spielt, muss man den eigenen Körper erst einmal aktiv wahrnehmen und seine Ausdrucksqualitäten entdecken. Ulrike Hentschel greift auf Plessner zurück, indem sie das Körperwahrnehmen und die Ausdrucksfähigkeit im Verstehen der szenischen Handlung, ähnlich wie im alltäglichen Leben, betont. Dem theatralen Ausdrucksverstehen liegt immer eine leibliche Wahrnehmung zugrunde, eine Wahrnehmung, die auf der Verschränktheit von Außen- und Innensicht des Körpers beruht und an der alle Sinne als sensomotorische Einheit aktiv beteiligt sind.²⁰⁴

In dieser Phase setzt man Übungen mit den Grundbewegungen Gehen, Laufen, Springen, Hüpfen, usw. ein. Hier kann man die Teilnehmer fragen, was sie denken und welche Bewegungen sie wohl zuerst und in welcher Reihenfolgen im Leben gemacht haben. Indem man diese Bewegungen dann zuerst ausprobiert, werden auch biographische Aspekte der Bewegung sichtbar. Die Übungen mit den Grundbewegungen führen die Teilnehmer aus dem Liegen heraus, über das

204 VLCEK, RADIM (2013): *Workshop Improvisationstheater: Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. 8. Auflage. Auer Verlag. Donauwörth. S. 70.

Schleudern, Krabbeln und Drehen bis zum Stehen, Gehen, Hüpfen und Laufen durch. Nachdem das Gehen in verschiedenen Variationen im Raum und in der Zeit erprobt worden ist, erarbeiten die Teilnehmer in Gruppen stumme Szenen anhand aller Grundbewegungen. Die Bewegung wird später immer komplexer, es werden andere Elemente und Themen mit aufgenommen und diese unterschiedlich, in unterschiedlichen Tempi und Formen ausprobiert. Das Element der Freeze wird in dieser Phase über das ganze Projekt hinweg ebenfalls eingesetzt, sowohl mit Beschleunigung als auch mit Entschleunigung.

4. KÖRPERAUSDRUCK: WIE PRÄSENTIERE ICH MICH IN DER WELT? DIE ARBEIT MIT EMOTIONEN

Ein Ausdruck wird durch die selbst erlebten Ereignisse, Erinnerungen und Gefühle glaubwürdiger, echter und bedeutungsvoller. Schon Stanislawski betonte die Wichtigkeit der ‚Kunst des Erlebens‘²⁰⁵, um das authentische Verhalten der Schauspieler auf der Bühne erreichen zu können. Die Wirklichkeit wird bei ihm mit Hilfe des inneren Erlebens, der eigenen Fantasie und des emotionalen Gedächtnisses seiner Schauspieler erreicht. So ist die eigene Erfahrung und Erinnerung von großer Bedeutung. Er stellt seine Spieler in Situationen, die sie auf eine natürliche Weise an die eigenen, selbst erlebten Ereignisse und Emotionen erinnert. Körperliche und sprachliche Ausdrücke sollen als Reaktionen des Erlebten dargestellt werden. Statt an das Gefühl selbst zu denken, sollte man sich mit Ursachen und Bedingungen beschäftigen, die das Erleben ausgelöst haben. Denn „sie sind der Boden, der begossen und gedüngt werden muß, auf dem das Gefühl wachsen kann. Die Natur erschafft indessen das neue Gefühl, das dem früheren entspricht. Darum beginnen Sie niemals mit dem Resultat. Es ergibt sich nicht von selbst, sondern ist die logische Folge des Vorausgegangenen“²⁰⁶. Au-

205 HENTSCHEL, URLIKE (2010). S. 146-147.

206 Vgl. STANISLAWSKI, KONSTANTIN S.A. (1996): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens*. Berlin.

gusto Boal spricht von einer ‚*Entmechanisierung*‘ von Empfindungen, Aktionen und Reaktionen²⁰⁷, damit man bestimmte Emotionen und Empfindungen wieder spüren kann. So kann man seine Fähigkeiten, zu fühlen und sich auszudrücken, wieder vergrößern.

Die Arbeit mit den eigenen Erfahrungen und mit den daran geknüpften Emotionen ist bei dieser Konzeption von großer Bedeutung. Im Vergleich zu den Lehrbüchern zum Fremdsprachenunterricht, in denen die Arten von Zuständen und Emotionen in einer Tabelle oder höchstens mit Emoticons aufgelistet werden, erfahren die Schüler hier authentisch ihre eigenen Gefühle – eine unerlässliche Bedingung, um sich selbst besser kennenzulernen, zum expressiven Selbstaussdruck zu kommen und so den Spracherwerb lebendig zu fundieren. Auf das biografische Theater bzw. Stanisklawskis ‚Als-Ob‘ Theorien aufbauend, gehen wir zunächst von den persönlichen Erinnerungen der Teilnehmer aus. Durch das „so handeln als wenn ...“ erlebt man auch Gefühle, die in der Wirklichkeit nie erlebt worden sind. Stanislawski ist die schöpferische Fantasie der Spieler sehr wichtig, damit man in den Übungen nachspüren kann, welche Gefühle in einer Situation tatsächlich ausgelöst werden. Somit kann man durch das Medium Theater zu bislang unbekannten Erfahrungen und Emotionen kommen, in Situationen, die in der Wirklichkeit nie geschehen sind:

Damit ist die doppelte Wirklichkeit des Mediums Spiel und Theater getroffen: Alles, was auf der Bühne oder im Spiel geschieht, geschieht zugleich nicht in der Wirklichkeit, es geschieht nur als Zeichen – und dennoch ist der Schauspieler lebendig und wirklich im Prozess des Agierens auf der Bühne präsent. Es handelt sich um die Doppeltheit von Sein und Bedeuten, Performanz und Repräsentation.²⁰⁸

So erleben die Teilnehmer bekannte und bis dahin auch unbekannte Emotionen, dadurch, dass sie der Spielleiter in verschiedene Situationen hinein versetzt, in denen sie für sich oder miteinander agieren bzw. aufeinander reagieren sollen. Beim Entdecken der Gefühle spielt

207 Vgl. STANISLAWSKI, KONSTANTIN S.A. (1983). S. 210-211.

208 HENTSCHEL, INGRID (2003). S. 16.

die Musik ebenso eine wichtige Rolle. Es werden verschiedene Arten von Musikstücken abgespielt. Auf diese müssen die Spieler in ästhetischer Weise reagieren. Eine weitere Methode, die zum besseren Kennenlernen der eigenen Emotionen beiträgt, ist die Arbeit mit Standbildern. Bei den Übungen zu Variationen der Gefühlsreihe wird der eigene Ausdruck der Gefühle immer deutlicher, es werden Methoden der Maskenarbeit und des Fotografierens eingesetzt. Zum besseren Körperausdruck werden aus dem Tanz und Bewegungstheater Ideen genommen, z. B. *eine Beziehungsgeschichte mit einem Stuhl* oder *Reaktion auf ein Gefühl*. Auch die Sprache wird für den Ausdruck bestimmter Emotionen, in Form eines vorgegebenen Textes eingesetzt.

Das Entdecken und Wahrnehmen des eigenen Atems und der Stimme

„Sprechen ist ein fantastisches Phänomen, sozusagen ein Wunder, eine verrückte Laune der Natur, ein ausschließlich dem Menschen eigenes Potenzial und Ausdruck seiner Kultur.“

(Winter, Georg/Puchalla, Dagmar)²⁰⁹

Erst wenn sich die Teilnehmer ihres Körpers und der eigenen Ausdrucksfähigkeiten bewusst werden, kann man die Stimme und das Sprechen der Teilnehmer einsetzen. Diese Regel gilt nicht nur für diese Phase des Konzepts, sondern ebenso für jede Station und jede einzige vorgeplante Einheit. Das Sprechen soll sich aus der Handlung entwickeln. „Im Anfang war die Tat“ lautet Fausts Übersetzung des Einleitungssatzes des Johannisevangeliums. Darauf bauend arbeitet Hans Martin Ritter seine Sprechmodelle aus: „Im Prozess des Sprechens kehrt diese gedankliche Schrittfolge sich um: Beginnend mit der *Tat*,

209 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 46.

gewinnt die Äußerung über die Momente von *Kraft* und *Sinn* schließlich im *Wort* die Qualität der *Tat*²¹⁰.

Von daher ist es wichtig, dass wir in der Werkstatt die mündliche Kommunikation mit Handlungen, mit mehr Kraft und Sinn füllen. Wie wir unseren Körper durch Gestik und Mimik in der Alltagskommunikation (oft unbewusst) einbeziehen, so sollen wir unsere Schüler ermutigen, sich zuerst durch ihre Körpersprache auszudrücken. Deswegen sollen alle Dialoge, Improvisationen, Erzählungen, Vorspiele in den nächsten Schritten zuerst pantomimisch oder festgelegt, in wenigen Worten (wie z. B. in Zahlen) ausprobiert werden, um dann erst auch die Sprache einzusetzen.

In diese Phase geht es um das Entdecken der eigenen Stimme. Die Übungen, die durchgeführt werden, bringen die Teilnehmer zum spielerischen Umgang mit der Sprache, ermuntern sie, verschiedene Sprecharten und Ausdrucksformen auszuprobieren, gewöhnen sie an den spezifischen Lautcharakter der deutschen Sprache, fördern das deutliche, flüssige Sprechen, bauen Hemmungen vor dem mündlichen Ausdruck ab und führen vom konkreten, festen Sprachgebrauch zur freien, spontanen Kommunikation. Die Atem- und Sprechübungen kann man immer wieder fast bei jedem Treffen aufgreifen, denn sie üben positive Wirkungen in vielen Bereichen aus. Wenn man zum Beispiel einen Text mit den Schülern üben möchte oder Sprechspiele gestaltet, wäre es sinnvoll, diese Übungen mit Atmungs-, Stimm- und Artikulationsvorgängen zu gestalten, denn so stehen sie beim Sprechen in einem engen Funktionszusammenhang.²¹¹

210 RITTER, HANS MARTIN (2003): Sprechen. In : KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 290.

211 JESCH, JÖRG (1973): *Grundlagen der Sprecherziehung*. Walter der Gruyter. Berlin, New York. S. 5.

„Die Atmung ist lebenserhaltend und steht in direkter Verbindung mit unseren Emotionen.“

(Honsel Ines)²¹²

Wenn wir Hemmungen vor dem Sprechen haben und deswegen nicht frei atmen können, sind wir in unseren Ausdrucksmöglichkeiten gehindert. Ohne den Atem wäre die Stimmgebung gar nicht möglich. Daher ist es sinnvoll, das Arbeiten am Sprechen mit Atemübungen zu beginnen. Für dieses Fundament braucht man Ruhe, Klarheit, Geduld und genügend Zeit, denn wenn die „Grundsteine unumstößlich gelegt sind, kann darauf ein gigantisches Hochhaus gebaut werden“²¹³.

Es wird in Fachkreisen viel darüber diskutiert, ob man den Atem bewusst oder eher indirekt schulen sollte. Ein guter Mittelweg wäre, mit der Vorstellungskraft zu arbeiten, denn „die Muskeln reagieren auf Bilder, ohne dass man etwas tun muss“²¹⁴. Alles geschieht zuerst im Kopf. Mit der Betätigung unserer Fantasie können wir mehr erreichen als wir meinen, und das in allen Bereichen unseres Lebens. Sportler setzen ihre Vorstellungskraft für die mentale Fitness ein. Sie stellen sich dabei genau vor, wie schnell sie rennen, wie weit sie springen und je detaillierter sie sich den ganzen Ablauf imaginieren können, desto näher kommen sie ihrer Wunschkörperung.

Für die in der Toolbox beschriebenen Übungen, die von Georg Winter, Dagmar Puchalla, Hans Martin Ritter, Gabriele Czerny, Christa Slezak, Schindlers Ines Honsel und in meiner Praxis aufgebaut worden sind, sollen die Teilnehmer zuerst zur Ruhe kommen und der Anleitung

212 HONSEL, INES (2012): *Sprecherziehung in der theaterpädagogischen Arbeit. Konzepte, Methoden, Übungen*. Akademiker Verlag, Saarbrücken. S. 32.

213 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011): *Sprechsport mit Aussprache-, Ausdauer- und Auftrittstraining. Übungen und Materialien für Training und Unterricht*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 53.

214 Ebd., S. 56.

des Lehrers folgen. Nicht zu vergessen ist, dass die Atemübungen zu Schwindelgefühl führen können. Sobald sich jemand schlecht fühlt, darf er eine Pause machen und sich hinsetzen. Hilfreich ist dann außerdem, die Ohren zu massieren.

2. DIE EIGENE STIMME ENTDECKEN

Jeder Mensch hat eine unverwechselbare Stimme. Natürlich gibt es Ähnlichkeiten zwischen Familienmitgliedern, aber genauso wie der Fingerabdruck, ist die Stimme eines jeden Menschen einmalig. Ziel der Übungen von „Hmmm-t“, „Zungenentspannung“, „Eine Ausflugsfahrt mit Lauten gestalten“ ist es, hinhörend und experimentierend die eigene Stimme wahrzunehmen.

3. ARTIKULATION

Das Wort „Artikulation“ bedeutet „deutlich sprechen“, „gliedern“. Damit man deutlich sprechen kann, muss die Sprechmuskulatur trainiert werden. Diese Muskeln machen auch unsere Mimik möglich, denn beim Nuscheln bewegt sich unsere Gesichtsmuskulatur kaum. Es ist kaum vorstellbar, in welchem Ausmaß der Körper beim Sprechen beteiligt ist, „so ist es von der Natur gedacht: Der ganze Mensch spricht. Die Zunge hat Verbindung bis zum Zwerchfell, die beiden sind ein eingespieltes Team, wenn wir sie nur *lassen*, also durch-lässig sind, ge-lassen. Und dabei nicht träge, sondern trotzdem aktiv, aber eben an den richtigen Stellen: bei der Artikulation und der Atemführung.“²¹⁵ Das heißt, wenn man gut artikuliert, wird die Atemmuskulatur gleich mit aktiviert und man kann problemlos länger, lauter und deutlicher sprechen. Für das Entdecken der guten Artikulation werden Übungen wie „Grimassenrunde“, „Das Gute Laune-Spiel“, „Maultrommel“, „Zungenmassage und Zungenrolle“ eingesetzt.

215 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 87.

4. DIE LAUTE UND IHRE CHARAKTERE

Genauso wie jede Körperhaltung oder Mimik, so trägt jeder einzelne Laut eine Bedeutung, eine Stimmung in sich mit, die man mit der richtigen Körperbewegung wahrnehmen kann. Der neue Ansatz schlägt vor, dass die Werkstattleiter mindestens einmal zu Beginn alle Laute mit ihren Schülern durchgehen, mit ihnen spielen, und sich mit ihnen bewegen. In der weiteren Arbeit greift man diese Übungen wieder auf, nun gezielt mit bestimmten Lauten, die in ihrer Stimmung und im Charakter zu dem jeweiligen Text passen, oder in ihm oft vorkommen. Dieses kleine Kapitel des Gesamtkonzepts basiert auch auf der von Rudolf Steiner ausgearbeiteten Sprachgestaltung, Sprachbetrachtung und Theorie der ‚sichtbaren Sprache‘²¹⁶. Begonnen wird mit dem Erleben der Charaktere der Konsonanten. Konsonanten sind eigentlich Nachahmungen desjenigen, was äußerlich um uns herum ist. Der Konstant malt, so Steiner, zeichnet die äußere Form der Dinge. Ursprünglich liegt in der Tat im Konsonanten eine Art imaginativen Nachmalens dessen, was draußen in der Natur vorhanden ist.²¹⁷ Wir bilden die Außenwelt durch die Konsonanten ab, indem wir unsere Ausatemungsluft mit den Lippen halten oder mit den Zähnen und der Zunge gestalten oder mit dem Gaumen formen. Nacheinander werden in den Übungen die Konsonanten mit ihren Bewegungen ausprobiert und dabei auch Zungenbrecher oder kleine Gedichte mehrmals erprobt. Nach dem Erleben aller Konsonanten, geht man zu den Vokalen über. Die Vokale bilden eine ‚Form‘, sie gestalten den Mund–Rachen–Raum, sie sind grundsätzlich stimmhaft.²¹⁸ Alles Vokalische, so Steiner, drückt ursprünglich ein seelisches Fühlen aus, das sich nur verbindet mit dem Gedanken, der aus dem Kopfe kommt und dann ins Sprachliche übergeht. Während die Konsonanten äußere Geschehnisse um uns herum nachahmen, stammt der Vokal aus dem Inneren und wir lassen

216 STEINER, RUDOLF (1990): *Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut – Eurythmie – Kurs*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.

217 Ebd., S. 28–29.

218 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 212.

mit ihm das Innere sozusagen nach außen strömen. Beim Aussprechen jedes Vokals haben wir ein Gefühl, ein Erlebnis, z. B. ein Erstaunen, ein Behagen, eine Neugierde: ooooooh, aaaah, iiiiih, auaaa... usw. Spielerisch und gestalterisch werden also auch die Vokale ausprobiert und dabei einzeln wiederentdeckt.

5. LAUTE VERKÖRPERN. TÖNENDE SPIELE UND FANTASIEN

Hier geht es darum, dass die Spieler Lust bekommen, mit den verschiedenen Lauten spielerisch umzugehen und dass sie dabei tiefer in die Stimmung, die Bedeutung einiger Laute eintauchen. Diese Übungen fordern die Teilnehmer heraus, sich einzufühlen, sich hineinzusetzen und ihre Vorstellungskraft zu aktivieren und so innere Bilder zu wecken. Die Augen bleiben dabei geschlossen. Während die einen im Kreis mit geschlossenen Augen zuhören, spielen die anderen mit Lauten um sie herum.

6. SO KLINGT MEINE GROMOLO-SPRACHE

Ich bin sicher, dass fast jeder Mensch schon als Kind verschiedene ‚Kauderwelsch Sprachen‘ ausprobiert hat. Dabei handelt es sich um Fantasiessprachen, die keinen festen Regeln folgen, keinen Wortschatz ausbilden, also bloß aus „sinnlosen“ Silben, Ausdrücken und improvisierten Sätzen bestehen. Sie werden begleitet durch die nonverbale Sprache, also durch Gestik, Mimik, durch die ganze Körpersprache und die paraverbale Kommunikation: Atmung, Stimmklang, Artikulation, Rhythmus und Tempo. Die Übungen bauen aufeinander auf, denn es geht beim Erlernen der Gromolo-Sprache um ein Spielen, ein völlig freies Ausprobieren. Da die Spieler vielleicht schon vergessen haben, wie das geht oder sich vor den anderen schämen, brauchen sie Vorübungen, die sie unterstützen und aufmuntern. Die Gromolo-Sprache kann man immer wieder in jeder anderen Phase der Werkstattarbeit aufgreifen. Sie bereitet den Spielern viel Spaß, außerdem ist sie ein guter Übergang zwischen der Körpersprache und der verbalen Sprache. Die mit der Gromolo-Sprache gestalteten Spiele bauen Hemmungen

vor dem Sprechen ab, führen zu einer von Mimik und Gestik gestützten Kommunikation und verbessern letztlich den Ausdruck.

7. ICH DRÜCKE MICH AUF DEUTSCH AUS

„Schaue das gesprochene Wort!

Es ist die an den Atem/ gefesselte Sprache.

Schaue die gehörte Sprache!

Sie ist das vom Haupt/ befreite Wort.“

(R. Steiner)²¹⁹

Angekommen im Haus der fremden Sprache steht der Fremdsprachener am Ende selbstbewusst und mutig da. Er hat den Mut, sich in deutscher Sprache auszudrücken, denn er hat sich selbst auf Deutsch wiederentdeckt, mehr über sich erfahren und sich besser kennengelernt. Wenn er redet, redet sein ganzer Körper mit. Man erkennt die Botschaft allein in seinem Gesichtsausdruck. In einem Dialog hört er seinem Partner zu, zeigt auf das, was er hört, seine Reaktion und ist selbst ein angenehmer Gesprächspartner. Der Weg bis dahin ist lang. Das Fundament und die Basis müssen solide aufgebaut werden. Erst dann können wir zum nächsten Schritt kommen, wo wir auch die wirkliche Sprache mit ins Spiel nehmen.

Dabei gehen wir von konkreten Situationen und Inhalten aus und nähern uns langsam dem freien Sprachgebrauch. Dieses Prinzip ist in jeder Phase des Projektes leitend und wegweisend. Zuerst werden Übungen durchgeführt, in denen die Teilnehmer mit bestimmten Worten oder in Sätzen kommunizieren und sie variierend einsetzen. Spiele wie „*Hier für dich-Danke!*“ und der Einsatz von Liedern sind ein guter Einstieg ins Kommunizieren in deutscher Sprache. Ebenso eignen sich hier lyrische Texte, die man unterschiedlich, mit dem Einsatz verschiedener Methoden des Spracherwerbs, der Sprecherziehung und

219 KÖNIG, KARL/ ARNIM, GEORG V./ HERBERG, URSULA (1978). S. 19.

des Körperausdrucks erarbeiten kann. Zum Beispiel das in der Toolbox enthaltene Gedicht *Vom schlafenden Apfel* von Robert Reinick: Es werden ästhetische, handlungsorientierte Aufgaben vor und nach der Textbegegnung durchgeführt, die sowohl die Kreativität der Teilnehmer als auch die sprachliche und nonverbale Kommunikation in den Mittelpunkt stellen: „*Raumlauf mit Standbildern zu bestimmten Passagen aus dem Gedicht*“, „*Die Geräusche des Gedichtes Erkunden*“, „*Vom Laut zum Wort, vom Wort zur Bewegung, von der Bewegung zum Text*“, „*Sich den Inhalt des Textes innerlich vorstellen*“, „*Eine Gruppe liest den Text vor, die andere stellt ihn pantomimisch dar*“, „*Das Gedicht variiert vorlesen und darstellen*“, „*Chorisches Sprechen*“, „*Sprechkunst-Prosodie*“ oder „*Sprich laut und ich finde deinen Partner*“.

Ein Schlussauftritt zur Ich- Erfahrung

Bevor man zu den Themen: „private Gemeinschaft“, „Familie“, „Du-Erfahrung“ übergeht, ist es sinnvoll, alle Ich-Erfahrungen in einem kompakten Mini-Projekt zusammenzufassen, in dem die Individuen herausgefordert sind, sich abschließend „als Ganzes“ zu präsentieren. Dies bedeutet nicht, dass in den weiteren Phasen des Projekts die eigene Persönlichkeit der Teilnehmer nicht immer wieder neu thematisiert würde. Ein Grundanliegen des Konzepts bleibt weiterhin die Selbstentwicklung. Es werden also neu Impulse, Perspektiven, Herausforderungen hinzukommen, die dem Ich ständig die Frage stellen: ‚Wer bin ich?‘, ‚Wo stehe ich in der Gruppe?‘, ‚Was für eine Rolle habe ich?‘, ‚Was bedeutet es für mich, jemandem zu trauen?‘, ‚Welche Menschen sind mir wichtig?‘, ‚Wo fühle ich mich wohl?‘ usw. Bis jetzt allerdings liegt die Konzentration auf den Fragen ‚Wie nehme ich mich selbst, meinen Körper, meine Bewegung, meine Gefühle, meine Gedanken meine Stimme wahr?‘ und ‚Wie bringe ich sie zum Ausdruck?‘. Daran anschließen werden Fragen, die den Blick nach außen führen: Wie nehme ich meine Umgebung, die Gruppe, die Menschen, die mich umgeben, wahr?

Die Toolbox enthält zu der hier beschriebenen Übungs-Phase Bausteine, die methodisch auf Gabriele Czernys Übung „Das eigene Bild beschreiben/beurteilen“²²⁰ aufbaut. Inhaltlich geht es um die eigene Wahrnehmungsfähigkeit, aber auch um die Selbstbeurteilung, Selbstbeobachtung, um die Aufgabe, sich vor anderen zu präsentieren und um die Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit.

5.3. Dritte Phase: Das Wir-Gefühl: Die soziale Identität in verschiedenen Bereichen



Gruppenruf vor einer Werkstattseröffnung. Școala Gim. Reformată „Talentum“.
Klausenburg, Rumänien

220 CZERNY, GABRIELE/REINHOFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008). S. 70.

THEMEN UND INHALTE

- Das Wahrnehmen der anderen in der Gruppe
- Vertrauen haben in der Gruppe
- Stausebenen in der Gemeinschaft
- Das Wir-Gefühl in verschiedenen Bereichen des gemeinschaftlichen Lebens: Familie, Schule, Klasse, Freundeskreis und andere, sogar fiktive Gemeinschaften: Situationen, Bilder aus dem gemeinschaftlichen Leben, Rollen in einer Gemeinschaft
- Arbeit am Konflikt – das Darstellen und Auflösen eines Konflikts
- Gefühle in einer Familie – anhand Picassos Gemälde
- Fiktive, märchenhafte Gemeinschaften

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

- Vertrauens- und andere Kooperationstätigkeiten, die das Ankommen in einer Gruppe unterstützen
- Ästhetische Gruppenaktivität
- Das Entdecken der verschiedenen Status in einer Gemeinschaft, nach Keith Johnstone: Sprechen mit und ohne Blickkontakt, verschiedene Kopfhaltungen; Raumlauf mit unterschiedlichen Körperhaltungen, Improvisationsspiele mit Status
- Bilder darstellen aus dem gemeinschaftlichen Leben durch das Statuen- bzw. Bildertheater: Selbstausdruck in Standbildern
- Der Einsatz von Märchen zur Darstellung einiger Familienbilder
- Die Bildhauer und ihre Statuen zu den verschiedenen Gemeinschaften, die später lebendig werden
- Standbild-Rhythmische Bewegung und ein Satz
- Standbilder zum Thema Konflikt in der Gemeinschaft: Drei Phasen anhand Augusto Boals Statuentheater
- Von Picassos Bild *Mother and Child* zum Gedicht
- Improvisationsspiele mit den Standbildern: Lebendige Familienfotos kommentieren lassen

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung

Unser Konzept baut auf das Wechselspiel zwischen der bewussten Wahrnehmung des eigenen Körpers, der eigenen Gedanken, Gefühle, der Stimme, also des eigenen Ichs und dem Ich der anderen Teilnehmer der Gruppe. Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen, Emotionen und Gedanken der „Mitspielenden erfordert neben der Einfühlung auch die Fähigkeit zur Kooperation während des ganzen Spielprozesses.“²²¹ Neben der kontinuierlichen Arbeit am Ich, an der eigenen Persönlichkeit tritt hier also die Reflexion sozialer Prozesse in der Teilnehmergruppe.

Der Sozialraum konstituiert sich hier als Gemeinschaft. „Ich“-Erfahrungen verbinden sich mit „Wir“-Erfahrungen. Die Teilnehmer empfinden die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sie werden sich ihrer Rollen bewusst, erfahren, was es bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Sie werden neugierig auf eine gemeinsame Aufgabe, „woraus der Wille entsteht, sich für diese Aufgabe mit dem notwendigen ‚Engagement‘ dann auch einzusetzen.“²²² Die Kommunikation und das Verstehen der anderen werden zum wesentlichen Element des sozialen Lernens.

1. ANKOMMEN IN DER GRUPPE

Es werden zunächst Übungen durchgeführt, die mit dem Ankommen in der Gruppe, den kollektiven Erfahrungen, der Zugehörigkeit, der Kooperation und dem Vertrauen zur Gruppe zu tun haben. Danach werden diese Gefühle und Gedanken auf andere Bereiche der sozialen Identität (wie Familie) übertragen. Die Übungen und Spiele „*Synchronbewegung*“, „*Zusammen klatschen*“, Ästhetische Gruppenaktivität „*Einer geht, alle gehen; einer steht, alle stehen*“ und das daraus entwickelte „*Ich, sowie du, sowie es*“ dienen dazu, die anderen in der Gruppe besser zu beobachten, wahrzunehmen und mit ihnen zusammen interessante Momente zu realisieren. Gruppenvertrauensübungen zielen darauf,

221 CZERNY, GABRIELE (2010), S. 27.

222 CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008). S. 47.

mögliche Hemmungen der Teilnehmer schon im Vorfeld abzubauen, wenn es später darum geht, vor der Gruppe Szenen darzustellen oder mündlich zu kommunizieren.

2. DAS ENTDECKEN DER VERSCHIEDENEN STATUS IN DER GEMEINSCHAFT

In jeder Gemeinschaft und Gruppe bilden sich höhere und niedrigere Stausebenen. Die Schüler können sich hier in verschiedenen Status und den darin implizierten Differenzen „hoch-niedrig“, „überlegen-unterlegen“ ausprobieren und diese reflektieren. Zum einigenden Wir-Gefühl tritt damit der Umgang mit dem differenzierenden Status, einem ebenso wichtigen Aspekt der sozialen Rolle, auf. Beide Aspekte begründen auf elementare Weise Sprechanlässe. Statusübungen lassen sich leicht zu Improvisationen weiterentwickeln. Die meisten der folgenden Statusübungen stammen aus Keith Johnstones Oeuvre *Improvisation und Theater*²²³, in dem er einen großen Teil der Arbeit dem Thema Status widmet, als wichtige Komponente des Improvisationstheaters, des Theatersports – wie er es später nennt. Er unterscheidet „Status“ vom „sozialen Status“. Während jener sich auf ein „Haben“ bezieht, artikuliert sich dieser in einem „Tun“. Man kann zum Beispiel einen niedrigen sozialen Status „haben“, aber einen hohen Status spielen.²²⁴ Der Status kann durch die Stimme, die Körperhaltung, den Blickkontakt ausgedrückt werden: „... (dass) jeder Tonfall und jede Bewegung Status vermittelt, daß keine Handlung zufällig oder wirklich grundlos ist“²²⁵. Die ersten Übungen zeigen, wie wenig es braucht, nur einen Blickkontakt oder eine nuancierte Kopf- oder Körperhaltung, um einen niederen oder höheren Status darstellen zu können. Nach einführenden Übungen wird bewusst mit den verschiedenen Stausebenen gearbeitet. Verschiedene Improvisations- und Rollenspiele werden dazu eingesetzt.

223 Vgl. JOHNSTONE, KEITH (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Alexander Verlag. Berlin.

224 Ebd., S. 57.

225 Ebd., S. 52.

3. DAS WIR-GEFÜHL IN VERSCHIEDENEN BEREICHEN DES GEMEINSCHAFTLICHEN LEBENS: FAMILIE, SCHULE, KLASSE, FREUNDESKREIS UND ANDERE, SOGAR FIKTIVE GEMEINSCHAFTEN

Gemeinschaften sind für die Kinder und Jugendliche von großer biographischer Bedeutung. Gemeinschaftserfahrungen zu thematisieren, verlangt vom Lernbegleiter Takt und Sensibilität. Existentielle familiäre Probleme oder Probleme in Beziehungen und in der Gruppe können hier immer mit hineinspielen. Damit niemand verletzt wird, sollten gerade am Anfang dieser Phase biografische Übungen nur behutsam durchgeführt werden. Ansonsten kann auf Fantasie und auf fiktive Geschichten ausgewichen werden. Bei älteren Schülern, Studenten und Erwachsenen können diese Themen sicher im Rahmen eines biografischen Theaters behandelt werden. Bei Pubertierenden jedoch führt die direkte Konfrontation mit Problemstellungen und den mit ihnen verbundenen Konflikten und Gefühlen schnell zu Überforderungen. Deswegen eignen sich für diese Altersgruppe eher Methoden, Übungen und Spiele, die impliziter und indirekter mit den Individuen arbeiten und sie dennoch dabei im tiefsten Sinne bewegen, formen und aktivieren. In diesem Sinne wird Augusto Boals Statuentheater im Rahmen von Übungen für *„Bilder darstellen aus dem gemeinschaftlichen Leben durch das Statuen-/Bildertheater“* eingesetzt. Der Ausdruck von Gefühlen und Gedanken, die an das Erleben von Gemeinschaften anknüpfen, ist ein möglicher Weg, sich selbst und die eigene Umgebung zu präsentieren, ohne dass jemand dabei bloßgestellt würde. Familientypen und Beziehungen können in der Arbeit mit Märchen thematisiert werden. Konflikte lassen sich durch die erwähnte Methode Augusto Boals, die Arbeit mit Standbildern, darstellen. Zu Picassos Gemälde *Mother and Child* verfassen die Teilnehmer Texte, in denen sich ihre eigenen Gedanken und Gefühle ausdrucksvoll spiegeln. Am Ende entwickeln die Spieler Szenen, Standbilder zu fiktiven Gemeinschaften, wie z. B. *„Im Haus des Nikolaus: Nikolaus und seine Knechte“*, oder *„Im Feenheim, Hexenhaus, bei der Probe einer Tanzgruppe“* oder *„Ein Bild aus dem Alltag*

des Minion-Lebens'. Diese Spiele werden zur Auflockerung der Atmosphäre nach einer tiefergehenden Bearbeitung von Themen eingesetzt.

5.4. Vierte Phase: „Du“-Erfahrung, Partnerbeziehungen



Vertrauensübung in der fremdsprachigen Werkstatt.
Der Spiegel. „Svetozar Miletić Schule“. Belgrad, Serbien

THEMEN UND INHALTE

- Allein sein vs. mit jemandem zusammen zu sein
- Wahrnehmung Einzelner in der Gruppe
- Ich und mein Partner: Das Vertrauen
- Menschliche Beziehungen: Ich und meine persönlichen Beziehungen, szenische Darstellung von menschlichen Beziehungen
- Die Improvisation zu zweit

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

- Bildliche Darstellung der Einsamkeit durch einen literarischen Text von Leon Leszek Szkutnik
- Stumme Szene zum Thema *allein sein vs. für jemanden da zu sein*, anhand eines modernen Popsongs mit dem Titel: *Die Nacht ... Du bist nicht allein*
- Entwickeln von Szenen in Slowmotion anhand zweier Gemälde von Murillo Esteban, zu den Themen „allein sein“ vs. „mit Freunden zusammen zu sein“
- Die Personen durch das genaue Beobachten und das Spiel „*Raumlauf mit Fangen*“ einzeln wahrnehmen
- Vertrauensübungen zu zweit: *Rücken an Rücken gemeinsam aufstehen, spiegeln und sich spiegeln, Emotionen spiegeln, Sehend-blind, Blind sich wieder finden, Sich selbst in den persönlichen Beziehungen zeichnen lassen*
- Szenische Darstellung der menschlichen Beziehungen: *Eine Beziehungsgeschichte zu zweit, Menschliche Beziehungen durch Märchen entdecken, Kreatives Schreiben über zwischenmenschliche Verhältnisse*
- Interaktion mit dem Partner. Improvisationsübungen und Rollenspiele als Sprechkanäle für die Interaktion mit dem eigenen Partner: *Wasser im Mund – ein lustiges Interview, Mein Partner und Ich, Ein-Wort-Dialog, Zwischen den Geräuschkulissen, Variiere denselben Text, Unpassende Wörter im Dialog, Dialog mit wechselnden Gegenständen*

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung der Themen

Dieser Teil des Projektes konzentriert sich auf die engeren Partnerbeziehungen als Bereich des sozialen Lebens. Die genauere Beobachtung anderer Personen und der Partnerschaften stellt nicht nur auf den zwischenmenschlichen Ebenen, sondern auch in der Sprachentwicklung höhere Anforderungen. Zu diesem Zweck setzt das Konzept mit den Vertrauensübungen ein, die viel Aufmerksamkeit dem Partner gegenüber abverlangen, um so die soziale Entwicklung der Spieler zu fördern und das freie, improvisatorische Sprechen vorzubereiten.

Die Arbeit am Thema „allein sein“ vs. „zusammen mit Freunden zu sein“ bereitet die Teilnehmer auf Tätigkeiten vor, die mit menschlichen Beziehungen und Vertrauen zu tun haben. Nachdem sie Leon Leszek Szkutniks kurzen Text gelesen haben, stellt jeder Spieler für sich das *Allein Sein* in Standbildern vor. Danach werden stumme Szenen zum Thema *allein sein vs. für jemanden da sein*, anhand eines modernen Popsongs mit dem Titel: *Die Nacht ... Du bist nicht allein* erarbeitet. Anschließend haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Szenen zum selben Thema in Slowmotion anhand zweier Gemälde von Murillo Esteban auszuarbeiten. Insgesamt ist hier eine Steigerung vom Stillstand hin zu bewegten Szenen, die später zu improvisierten Dialogen führen, angelegt.

In alledem widmet das Konzept dem eigenen Ich und der Gruppe als Gemeinschaft viel Aufmerksamkeit. Hinzu kommt nun die Anregung an die Spieler, auch ihre Mitspieler einzeln wahrzunehmen und zu betrachten. Die einleitende Übung zu ‚*Personen einzeln wahrnehmen*‘, bereitet diesen direkten Kontakt zum Partner vor: *Man steht sich gegenüber und betrachtet sich aufmerksam, ohne miteinander zu sprechen.*

1. VERTRAUENSÜBUNGEN ZU ZWEIT

Mit den Vertrauensübungen werden die Teilnehmer Schritt für Schritt näher zueinander und zum Thema „menschliche Beziehungen“ gebracht. Anfangend mit der Übung *Rücken an Rücken gemeinsam aufstehen*, dann fortsetzend mit dem *spiegeln und sich spiegeln* und *Emotionen spiegeln*, erfahren die Spieler in den Spielen *Sehend-blind* und *Blind sich wieder finden* die völlige Verantwortung für jemanden zu tragen und andererseits sich blind auf den Partner zu verlassen. Vor allem bei diesen Vertrauensübungen ist es wichtig, jeden Schritt zu reflektieren. Was die Teilnehmer über sich selbst und über die Gefühle und Gedanken anderer erfahren haben, wird in der Sprache geordnet und so ins deutende, bewusste Verstehen und in den verstehenden Austausch der Beteiligten gelegt.

2. DAS WAHRNEHMEN VERSCHIEDENER MENSCHLICHER BEZIEHUNGEN

Zuerst machen sich die Einzelnen darüber Gedanken, zu welchen Personen sie eine engere oder fernere Beziehung haben. Danach zeichnen sie sich in diesen Beziehungen. Welche Personen im eigenen Leben wichtig sind und was einen mit dem anderen verbindet, erhält so Aufmerksamkeit und Bewusstheit. Die zwischenmenschlichen Beziehungen werden szenisch, zuerst stumm, mit Hintergrundmusik dargestellt, z. B. anhand von Märchen. Auch kreatives Schreiben wird angewandt, um Gefühle, bezogen auf erlebte Beziehungen, auszudrücken.

3. INTERAKTION MIT DEM PARTNER. IMPROVISATIONSÜBUNGEN UND ROLLENSPIELE ALS SPRECHANLÄSSE FÜR DIE INTERAKTION MIT DEM EIGENEN PARTNER

In den Improvisationsübungen sind die Gesprächspartner aufeinander angewiesen. Von daher sind es auch die geeigneten Kooperationsübungen. Es braucht Zeit, bis sich die Jugendlichen trauen, in spontane Gespräche miteinander zu kommen. Einfachere Übungen sollten daher am Anfang stehen, die dann allmählich komplexer werden. Da es die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf ein lustiges Element lenkt, vermittelt das Spiel „*Wasser im Mund*“ einen guten, lockeren Einstieg in die freie, auch sprachliche Improvisation. Die Übungen, den Partner zu beobachten und von ihm zu erzählen, zunächst frei und danach Rücken an Rücken, schlägt eine Brücke vom Dialog mit einem festgelegten Text hin zur direkten, spontanen Kommunikation. Miteinander agieren, auf den anderen reagieren, ein begonnenes Thema fortsetzen, den Gedanken des Partners folgen oder sie adäquat ergänzen und spontan sich austauschen – all dies sind Elemente einer Kommunikation auf höchstem Niveau, die hier in die Improvisation eingebracht werden.

5.5. Fünfte Phase: Wahrnehmung der Umgebung in der privaten Sphäre. Behausung (Haus; Daheim)

„Lernen findet in Szenen statt, in die wir mit allen Sinnen eingebunden sind.“

(Ingo Scheller)²²⁶



Pantomimische Darstellung der Gegenstände. Internationales Theaterprojekt. Winterthur, Schweiz

THEMEN UND INHALTE
Das Wahrnehmen der Umgebung mit allen Sinnen
– Gegenstände, Formen, Farben, Elemente eines Raumes – Der Raum wie in einem Film – Stille in einem Raum? Die Geräusche eines Raumes, Klangwahrnehmung – Das Raumgefühl
Behausung – Einrichtung – Arbeit mit Gegenständen
– Im Zimmer eines Malers: Gegenstände, räumliche Einrichtung der Möbelstücke und anderer Dinge; Handlungen im Wohnzimmer – Räume in der Literatur (Franz Kafka: <i>Die Verwandlung</i>, Günter Grass: <i>Die Linkshänder</i>)
Wohnhäuser, Zimmer fiktiver Charaktere, in der Werkstatt entwickelter Figuren
Gegenstände Erkunden, die unendliche Fantasie: Gegenstände als Requisiten, was würde ich auf eine unbewohnte Insel mitnehmen?

²²⁶ SCHELLER, INGO (1998). S. 17.

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

- Visuelle Wahrnehmung: Betrachten des Raumes aus verschiedenen Sitz-, Liege-, Steh- oder Gehpositionen, Raumlauf mit Fragen über Details zum Raum, das Intensive Beobachten: *Trataka* nach Ruth Huber, *Filme drehen mit den Augen der anderen*.
- Gehörsensibilisierung: *La Chambre d'écoute* nach Ruth Huber, Geräuschkreis, Entdecken der Umgebung durch die Ohrartisten-Übung, der Einsatz von Orff-Instrumenten
- Erleben über den Tastsinn: Entdecken des Raumes durch das Betasten mit dem ganzen Körper – mit geschlossenen Augen – Vertrauensübung, das Entwickeln des Raumgefühls
- Andere private Zimmer, Räume entdecken: Detailliertes Beobachten des Zimmers Vincent van Goghs
- Reproduktion des Zimmers Vincent van Goghs
- Szenische Produktion: Für eine Szene Vincent van Gogh zu sein
- Das Darstellen eines Innenraumes anhand von zwei literarischen Prosatexten
- Die Entwicklung fiktiver Figuren anhand von Fragen
- Innere Vertiefung der Figuren durch die Methode des Kreisinterviews
- Detailliertes Darstellen der Wohnung, des Zimmers oder des Wohnorts des fiktiven Charakters
- Gegenstände als Requisiten erkunden – Verwendungsmöglichkeiten improvisieren nach Ingo Scheller, mit dem Einsatz der Vorstellungskraft
- Die Übung über die zwanzig wichtigsten Gegenständen auf einer unbewohnten Insel

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung der Themen

In der bisherigen Darstellung stand die Wahrnehmung des eigenen Ichs und anderer Personen im persönlichen Umfeld im Vordergrund. Im Folgenden werden wir diesen Zugang erweitern um den des Wahrnehmens und Entdeckens unserer Umgebung mit allen Sinnen. Die Kreativität und überhaupt die ästhetische Erfahrung beginnen, angeleitet durch den Spielleiter, bereits mit der Wahrnehmung. Auch die Sprache kommt ins Spiel. Sprache beeinflusst die Wahrnehmung des

Spielenden, „da Empfinden und Handeln in ihm von seinen Vorstellungen abhängen, sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt“²²⁷. Die Strukturen der Sprache binden den die Wahrnehmung verarbeitenden Denkprozess. Dieser Einfluss sprachlicher Ordnungs- und Begriffsbildung zeigt sich u.a. in Untersuchungen zur Farbwahrnehmung. Insofern lassen sich Wahrnehmungsübungen auch dazu nutzen, um umgekehrt kreative Äußerungen zu fördern. Dies ist auch ein wichtiger Baustein auf unserem Weg ins Haus der fremden Sprache.

1. DIE VIELFÄLTIGE WAHRNEHMUNG DES RAUMES

Die visuelle Wahrnehmung

Das Sehen nimmt einen zentralen Platz in unserer Wahrnehmung ein, wobei es mit den Funktionen des Erkennens und Benennens einen engen Zusammenhang bildet.

Das Sehen ist der umfassendste Teil des Hirns und etwa die Hälfte der gesamten Großhirnrinde ist in der einen oder anderen Form an der Verarbeitung visueller Information beteiligt. Dabei wird das Netzhautbild der Außenwelt zerlegt und über drei verschiedene Auswertungskanäle parallel analysiert: Der eine Kanal verarbeitet vor allem die Farbinformationen, der zweite reagiert auf Umrisse und Orientierung von Bildern und ist für das Tiefensehen zuständig, während der dritte hauptsächlich Bewegungen und räumliche Beziehungen registriert.²²⁸

Die Teilnehmer betrachten den Raum aus verschiedensten Perspektiven, die ihnen bis dahin vielleicht nicht erlaubt oder bewusst gewesen sind. Um danach den Raum detaillierter wahrnehmen zu können, werden in den Raumlauf Fragen nach einzelnen Formen und Elementen hineingegeben. Die visuelle Wahrnehmung wird mit dem genauen Beobachten schärfer und gezielter. Dabei greifen wir auf Ruth Hubers

227 VON HUMBOLDT, WILHELM (1848): *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*. Sechster Band. Verlag von G. Reimer. Berlin. S. 60.

228 HUBER, RUTH (2003) S. 142.

Trataka-Übung zurück. Das „Filme-Drehen mit den Augen anderer“ ist ein Spiel für das selektive Beobachten und ‚Zusammenschneiden‘ von Bildern und gleichzeitig eine Vertrauensübung, in der sich die Teilnehmer mit geschlossenen Augen von ihren Partnern führen lassen, um auf ein verabredetes Zeichen die Augen aufzumachen, zu beobachten und wieder weiterzulaufen. Aus den wahrgenommenen Bildern ‚drehen sie‘ dann ihre eigenen Filme im Kopf.

Geräusche eines Raumes erkunden – Gehörsensibilisierung

„Wherever we are, what we hear is mostly noise. When we ignore it, it disturbs us. When we listen to it, we find it fascinating. The sound of a truck at fifty miles per hour. Static between the stations. Rain.(...)“

(John Cage)²²⁹

Die Wahrnehmung der Umgebung wird mit der Gehörsensibilisierung fortgesetzt. Anhand Ruth Hubers Übung *La Chambre d’écoute* erfahren die Teilnehmer drei Arten des Hinhörens. Dadurch erscheinen jeweils besondere Klangräume:

- a. Der akustische Außenraum,
- b. Der Körperinnenraum und seine Eigengeräusche und
- c. Das eigene Mitschwingen, auch Empfindung genannt, ein subtiles Bewegtsein oder sich bewegen lassen, das als ‚Gefühl‘ oder ‚Stimmung‘ wahrgenommen werden kann.

Andere Übungen, die eine bessere Wahrnehmung durch das Hören schulen, folgen. Dadurch kommen die Teilnehmer einer intensiven Wahrnehmung der Umgebung immer näher.

229 CAGE, JOHN, S.: (1937): *The Future of music: Credo*. Pdf-Format S. 25.

Entdecken des Raumes über den Tastsinn

In dieser Phase betasten die Teilnehmer den ganzen Raum mithilfe ihrer Partner. Diejenigen, die führen, achten darauf, dass ihre Partner das ganze Zimmer gründlich entdecken, durch Abtasten und Anfühlen aller Materialien und Gegenstände. Die Übung „Der beste Platz im Zimmer“ führt zu besserem Raumgefühl und einer intensiveren Wahrnehmung der Umgebung.

2. BEHAUSUNG – EINRICHTUNG – ARBEIT MIT GEGENSTÄNDEN

Nach der Vertiefung der Wahrnehmung für die Umgebung entdecken die Teilnehmer andere private Räume, die Gegenstände im Raum und seine Einrichtung. Anhand eines Gemäldes von Vincent Van Gogh, das sein Zimmer darstellt, fassen sie ihre Eindrücke über den Raum in Worte, beschreiben zuerst die Stellungen der Möbelstücke und der Dinge, versuchen dann sich das Bild einzuprägen, um es danach zu reproduzieren. Die zwei Textpassagen aus Franz Kafkas *Die Verwandlung* und Günter Grass' *Die Linkshänder* veranschaulichen zwei verschiedene Innenräume, die die Werkstattteilnehmer auch bildlich darstellen. Die anschließende Figurentwicklung geschieht anhand eines Improvisationsspiels, das die Spieler in Form eines Raumlaufs mit Fragen handeln lässt, wobei jeder herausgefordert ist, sich einen fiktiven Charakter auszudenken und zu entwickeln. Die Eigenschaften dieser Figur werden im Kreisinterview noch schärfer herausgearbeitet, wobei die Teilnehmer auch eine detaillierte Vorstellung des Hauses oder Wohnorts der Figur entwickeln. Das Erkunden der Gegenstände geschieht über die ‚unendliche Fantasie‘ der Teilnehmer, bzw. unter Zuhilfenahme Ingo Schellers Vorschlag, Gegenstände als Requisiten zu verwenden.

5.6. Sechste Phase: Die Umgebung jenseits der privaten Sphäre



Reise in die Fantasiewelt. Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

THEMEN UND INHALTE
Die Wahrnehmung der Außenwelt
– Sehsensibilisierung: Die Welt aus der Perspektive eines Tisches im Café, einer Parkbank oder eines Fensters – Gehörsensibilisierung: Von Geräuschen zu Orten: Erkunden verschiedener Räume und Umgebungen durch Klangbewegungen – Handeln im neuen Ort: Wahrnehmen unterschiedlicher Räume, Situationen und Handlungen
Fantasieräume über Musik und Literatur
– Beschreibung eines Ortes mit all seinen Elementen, Personen und Handlungen. Die Musik führt zu verschiedenen Orten. – Bearbeitung der Themen <i>Dorf, eine Zauberwelt</i> durch das Gedicht „Vom Berg“ von Marguerite Lobeck und <i>Stadtgefühl, Großstadtrhythmus</i> anhand Georg Heyms Sonett „Die Stadt“. – Auseinandersetzung mit den Themen: <i>Von Gebirgen über Pflanzen und Tiere zu den Menschen, der Bewegungen: Verben</i>, und der Metaebene eines literarischen Werkes: <i>Tod, Gleichgewicht, Fliegen, Vereinigung, Vertrauen, Ausweglosigkeit, Vanitas, Melancholie, Stille...</i> – Dieselbe Szene unter verschiedenen räumlichen Umständen erleben

THEMEN UND INHALTE
Unsere Umwelt, Natur aus deutscher Sicht, interkulturelle Reisen und Jahreszeiten
– Kennenlernen und persönliches Gestalten der schönsten Landschaften Deutschlands – Die Natur in den vier Jahreszeiten: Vielfältiges Kennenlernen der naturnahen Umgebung zu verschiedenen Zeiten des Jahres. – Ronja Räubertochter und die Verwandlung des Waldes

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN
Beobachten und intensives Wahrnehmen eines anderen Ortes
– den aus einem Fenster gezeigten Ausschnitt betrachten, Zusammenfassung dieser Eindrücke des Beobachters in Form eines Prosatextes oder lyrischen Textes; – Beobachten eines Ortes von einem Beobachterposten aus – einem Fenster, einer Parkbank, einem Tisch im Café, von dem aus 30 Minuten lang gedanklich protokolliert wird, was man sieht; der innere Monolog wird dabei auf Deutsch geführt, Gedankennotizen entstehen – Darstellen und Vorstellen verschiedener Orte durch Geräusche und Laute – Improvisationsspiel: Erleben verschiedener Situationen und Orte, Reaktion der Mitspieler aufeinander
Bewegungs- und bildliche Fantasiereisen mittels Musik und Literatur
– Fantastische oder reale Orte werden anhand von vier Musikstücken verschiedener Stimmungen vorgestellt, die Spieler stellen sie durch unterschiedliche ästhetische Methoden dar: Als Standbilder, in Form einer Tanzgeschichte oder durch Bewegung in Zeitlupe. – Entdecken und Darstellen von zwei verschiedenen Welten anhand von literarischen Texten und deren Bearbeitung in Form von Zeichnungen und Fotos oder des Drehens von Mini-Filmen – Eine Tanzchoreografie (nach Oliver Altmann) nach dem durch Goethes Gedicht „Wanderers Nachlied“ inspirierten Musikwerk von John Ottman „They’ll remember you“. Der Text wird auf vier verschiedenen Ebenen erarbeitet – Nomen, Verben, Textpassagen und Metaebene – und szenisch in Form von Tanztheater dargestellt – Improvisationsspiel anhand Marcel Kunz’ <i>Der Kobold des Raums</i>, dabei Variieren der Orte bestimmter Szenen

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Persönliche Bearbeitung von Themen wie Umwelt und Natur unter dem interkulturellen Aspekt

- Fiktive Geschichten spinnen zu den schönsten Landschaften Deutschlands
- Eine Inszenierung über den Wechsel der Natur in den vier Jahreszeiten: Ronja Räubertochter im Wald während der vier Jahreszeiten anhand der (vier) Gemälde von Isaak Iljitsch Lewitan, Otto Modersohn, Lydia Schade und Archip Iwanowitsch Kuindshi, literarischer Textpassagen von J. W. von Goethe, Christiane Kutik, Hugo von Hofmannsthal und Theodor Fontane sowie Antonio Vivaldis musischer Grundlage.

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung der Themen

Dieser Teil tritt aus der privaten Sphäre heraus und entdeckt andere Räume und Orte. In den DaF-Lehrplänen und -Lehrbüchern konzentriert sich der neue Stoff auf das Wohnen in einer Stadt vs. Wohnen auf dem Lande, ferner auf die geographischen Unterschiede der beiden Orte, die Konfrontation mit den beiden so verschiedenen Orten und die unterschiedliche Lebensqualität. In dem Konzept ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt beschäftigen wir uns außerdem mit verfeinerten, spezifischen Welten, die dann anhand einer meditativen Übung, eines Musikstücks, eines Textes oder Bildes, durch die Fantasie der Teilnehmer ins Leben gerufen werden.

1. DIE WAHRNEHMUNG DER AUßENWELT

Wir gehen nun einen Schritt weiter und versuchen, nicht nur den Innenraum, sondern ebenso die Außenwelt aktiv und detailliert wahrzunehmen. Auf Ruth Hubers Übungen gestützt, stellen wir zuerst den Sehsinn in den Mittelpunkt unserer Wahrnehmung, danach erfahren die Teilnehmer verschiedene Räume und Orte durch ihren Gehörsinn. Ein Improvisationsspiel regt an, den Einfluss der räumlichen Umgebung in einer Situation wahrzunehmen.

2. BEWEGUNGS- UND BILDICHE FANTASIEREISEN ÜBER MUSIK UND LITERATUR

Was könnte uns besser in die weitesten Welten entführen, als Musik und Literatur. Die in der Toolbox didaktisch zu bearbeitenden Texte und Musikstücke inspirieren zugleich, weiterer Werke und Ideen auszuprobieren. Die einleitende Übung, die die Teilnehmer durch vier verschiedene Musikstücke hindurch zu unterschiedlichen Orten führt, nutzt den Song *Navras* aus *The Matrix Revolutions Soundtrack*, den ersten Satz von Ottorino Respighis *Pini di Roma* (1924), Berlioz' *Symphonie fantastique* und Peer Gynts *Morning Mood*. Aus den unterschiedlichen Stimmungen dieser Werke entstehen Standbilder, Tanzgeschichten und andere Bewegungsgeschichten in Zeitlupe. Anhand zweier literarischer Texte, „Vom Berg“ von Marguerite Lobeck und Georg Heyms Sonett „Die Stadt“, erfahren die Spieler die Stimmungen eines verzauberten Waldes und andererseits den eigenartigen Rhythmus einer Großstadt. Eine je eigene Welt mit ihren besonderen Themen, Inhalten und Formen lädt die Werkstattteilnehmer ein, sie tanzend zu entdecken. Auf dem von Goethes Gedicht „Wanderers Nachlied“ inspirierten Musikwerk John Ottmans „They'll remember you“ erarbeitete Oliver Altmann einen Weg zu einer Tanzchoreografie, in der die Teilnehmer zu Tänzern werdend ihre eigene Fantasie ins Spiel setzen können, indem sie die sprachliche, textimmanente Ebene symbolisch durch ihre Körper darstellen. Der Kobold des Raums in Marcel Kunz' Improvisationsspiel macht die Spieler aufmerksam auf die Einflüsse wechselnder Raumsituationen auf Art Handlungen und menschlicher Kommunikation.

3. UNSERE UMWELT, NATUR, INTERKULTURELLE REISEN UND DIE JAHRESZEITEN

*„Ein Blatt aus sommerlichen Tagen,
Ich nahm es so im Wandern mit,
Auf dass es einst mir möge sagen,
Wie laut die Nachtigall geschlagen,
Wie grün der Wald, den ich durchschritt.“*

(Theodor Storm)

Das Wahrnehmen unserer Umwelt, der Natur, kann für manche Menschen eine alltägliche, gewohnte Aktivität sein, für andere hingegen ungewohnt und seltener erlebt. Unsere naturnahen Räume um uns herum zu entdecken, ist auf jeden Fall eine bereichernde Tätigkeit für ein ganzes Leben. Darauf bezieht sich auch unser Werkstattangebot. Die Teilnehmer werden angeregt, nicht nur allgemeine Umwelterscheinungen, sondern auch reale Naturgegebenheiten bewusst wahrzunehmen. Durch die folgenden Aktivitäten haben die Spieler die Möglichkeit zur künstlerischen Selbstverwirklichung, aber auch dazu, ihr Wissen mit neuen Informationen über Deutschland und die Deutsche Landschaft zu erweitern. Wenn es in den Lehrbüchern um die Interkulturalität geht, werden oft die Großstädten und deren kulturelle Besonderheiten an den Anfang gestellt. Hier jedoch wenden wir uns zunächst den Naturschönheiten und -attraktionen des eigenen und des fremden Landes zu, um danach eher die kulturellen Aspekte in Augenschein zu nehmen.

In der ersten Phase erleben die Teilnehmer durch selbst entwickelte Geschichten die wichtigsten und schönsten Landschaften Deutschlands persönlicher und intensiver. Der nächste Teil beschäftigt sich tiefer mit der Natur und den Umwelterscheinungen (Wetter) in den verschiedenen Jahreszeiten. Eine Inszenierung von Astrid Lindgrens ‚Wald‘, in dem sich Ronja wie zu Hause fühlt, lässt die Spieler die vier Jahreszeiten durcharbeiten, wozu ihnen Gemälde, lyrische Werke und

spezifische Musik angeboten wird. Anhand dieser Kunstwerke und weiterer theaterpädagogischer Zugänge, wie der Arbeit mit Geräuschen, Standbildern, der Bewegung und des Tanzes, szenischer Darstellung und Inszenierung, wird am Ende eine große Szene entstehen, die die Spieler später auch öffentlich präsentieren können.

5.7. Siebte Phase: Versorgung: Kleidung, Nahrung

leute

machen kleider

kleider

machen leute

menschen

machen kleider

machen kleider

menschen?

(Markus Perm)



Die Werkstattteilnehmer designen und nähen ihre Kleidung selbst für eine Modeschau . Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

THEMEN UND INHALTE DIESER PHASE
Bekleidung: Die Namen und Farben der Kleidungsstücke, Satzformulierung mit haben + Akkusativ .
– Bekleidung in den Künsten: Fiktive Figur in der Literatur: Die Beschreibung einer Person anhand ihrer Kleidung; vom Abstrakten zum Konkreten und wieder zum Abstrakten (Formulierung von Eindrücken zu einem abstrakten Bild – dem Übertragen dieser Gedanken in eine weitere künstlerische Produktion); die Kunstausstellung – Persönlichkeit und Kleidung: Der Einfluss von Bekleidung auf die Art der Handlung, Haltung, Redeart, Rolle, dem Stil und Status der Personen
Guten Appetit! Essgewohnheiten, gesunde Ernährung, Varianten von Menüs in einem Restaurant, Gerichtsspezialitäten verschiedener Länder, Rezepte.

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN
Spielerische Vorgehensweise zum Thema Bekleidung und des Sich-Bekleidens – z. B.: <i>Alle, die weiße Socken anhaben, treten in den Kreis!</i>
– Praktische Bearbeitung des Themas ‚Bekleidung‘ durch die Methode der Stationsarbeit – Figurenentwicklung andersherum: Von der Bekleidung zu einer fiktiven Figur anhand des Improvisationsspiels <i>Kleidung wechseln – Persönlichkeit wechseln</i>.
Produktive und kooperative Bearbeitung zum Thema gesundes Essen: Erstellen eines Plakats, Drehen eines Werbe-Videos, Planen und Zusammenfassen eines Menüs in dem eigenen Restaurant mit Improvisationsspiel, spontanes Inszenieren einer Kochshow mit interkulturellem Aspekt

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung der Themen

1. BEKLEIDUNG

Das Thema Bekleidung wird in der jetzigen Phase des Projektes aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Da hauptsächlich praktisch, mit echten Kleidungsstücken gearbeitet wird, bereiten die Teilnehmer und Werkstattleiter im Vorfeld der Treffen interessante Kleider und Accessoires vor. Nachdem die Spieler zuerst mit Redewendungen ‚haben‘, ‚tragen‘, ‚anhaben‘ und gezielten Wortschatzübungen zum Wortfeld „Bekleidung“, hineingegeben in verschiedene Spaß- und Be-

wegungsspiele, vertraut gemacht werden, thematisieren sie die „Kunst des Bekleidens“ in unterschiedlichen Werken der Literatur und der bildenden Künste: Anhand einer Textpassage aus Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* kleidet die Gruppe einen Kollegen so, wie der Wanderer im Text beschrieben wird; nach dem Suchen von Schlüsselwörtern zu Jackson Pollocks Gemälde *Die Mondfrau*, werden lyrische Texte verfasst; hinzu kommen Angebote der zeichnerischen Reproduktion von Effi Briest oder der Gestaltung einer Kunstaussstellung zum Thema „Bekleidung“ anhand Pistolettos *Venere degli straci*.

Tiefer ins Thema gehend, beschäftigen sich die Teilnehmer dann mit der Kleidung als Ausdruck der Persönlichkeit, indem sie Beziehungen zwischen Bekleidung und Handlungen, Haltungen, Sprache, Rolle, Stil und Status von Figuren als Individuen und Gruppen untersuchen. Fragen nach der passenden Wohnung und Umgebung schließen sich an. Anhand vorgegebener Kleidung und bildlicher Darstellungen entwickeln die Spieler ihre Körperhaltung, Handlungen, Bewegungsarten und integrieren all diese Aspekte allmählich zu einer ganzen Persönlichkeit. Derartige szenische Spiele mit fiktiven Figuren bieten natürlich zugleich gute Sprechansätze.

2. GUTEN APPETIT!

Unsere Ernährung ist wesentlicher Bestandteil unserer Lebensführung und damit auch ein interessanter Bezugsbereich für unsere Werkstattarbeit. Dabei stehen die Namen der Obst-, Gemüse-, Fleisch-, Backwarenarten usw. nicht mehr im Mittelpunkt, da sie bereits in den ersten Klassen vorgekommen sind. Stattdessen soll es in den höheren Klassen mehr um das Verständnis und Gespür für passende, sinnvolle Nahrung im Allgemeinen gehen. Dazu gehört auch der Aspekt der Interkulturalität. Im Mittelpunkt der handlungsorientierten Aufgaben stehen also ‚Essgewohnheiten‘ und Fragen der ‚gesunden Ernährung‘. Dazu werden ein Plakat erstellt, ein Werbe-Video gedreht, ein Menü im eigenen Restaurant zusammengestellt oder eine Koch-Show inszeniert.

5.8. Achte Phase: Freiheit – Freizeit, Freizeitaktivitäten. Eine Kulturreise durch die Jahresfeste Deutschlands



Szenische Bearbeitung der Themen ‚Freiheit‘, ‚Freizeit‘, ‚Kindheit‘.
Școala Gim. Reformată „Talentum“. Klausenburg, Rumänien

*„Das ist der Weisheit letzter Schluß:
Der verdient sich Freiheit wie das Leben,
Der täglich sie erobern muß.“*

(Goethe)

THEMEN UND INHALTE DIESER PHASE
Freiheit. Freizeit. Eigene Freizeitaktivitäten: Traum-Freizeitplan, Freizeitaktivitäten anderer
Festtage feiern in Deutschland und zu Hause: Michaeli-Fest, Erntedankfest, Laternefest, Nikolaus, Fasching, Frühlingsfeier, Sommerfest usw.

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN

Brainstorming als Hinführung zum Thema; Erstellen des Traum-Freizeitplans; Anfertigen einer Collage über die eigene Freizeit; Interviews der Mitschüler über ihre eigenen Freizeitaktivitäten in der Form eines Bingo-Spiels; Freizeitaktivitäten improvisieren;

Interkulturelle Erfahrungen sammeln durch praktisches Gestalten von typischen deutschen und rumänischen oder ungarischen Festen: Stockkampf-Ritterspiel an Michaeli, Märchen über das bäuerliche Landleben mit seinen Traditionen inszenieren (...), Erntedankfest, Laternenbasteln und typische Lieder singen am Sankt Martins-Tag, Geschenke austauschen an Nikolaus, Figurenentwicklung anhand der Kostüme an Fasching, Ostereier bemalen für die Frühlingsfeier, eine ‚Performance‘ zum Thema „Sommer“ gestalten.

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung der Themen

1. MEINE FREIZEITAKTIVITÄTEN UND DIE FREIZEITAKTIVITÄTEN ANDERER
Kann ich mich wirklich in meiner Freizeit frei fühlen? Womit verbringe ich meine Freizeit? Was sind meine Lieblings-Freizeitaktivitäten? Es wird von Fremdsprachlern erwartet, frei über diese Themen sprechen zu können. Deswegen setzt das Konzept in dieser Phase mit einem allgemeinen Brainstorming zum Thema Freizeit und Freizeitaktivitäten ein, damit sich die Teilnehmer im Thema sprachlich zurecht finden und sich auf die neuen Inhalte einstellen können. Eine Collage über die eigene Freizeit kann zur Verdeutlichung gebastelt werden. Eine Collage, ein sogenanntes Klebebild, ist in der bildenden Kunst ein aus ausgeschnittenen und unterschiedlich aufgeklebten Papierstücken oder anderen Materialien zusammengesetztes Bild, das je nach Variation und individueller Zusammensetzung überraschend bunt und originell ausfallen kann. Um eine Collage kreativ zu gestalten, können verschiedenste Elemente eingesetzt werden: Knöpfe, Zeitungsausschnitte, Teebeutel, Zeichnungen, diverse Stoffarten: Webstoffe, Seide, Samt, Leinen usw. Nachdem eine Collage zur eigenen Freizeit herge-

stellt wurde, entwickeln die Teilnehmer Ideen zu ihrem Traumfreizeitplan, indem sie ihre Wünsche äußern. Ein Bingo-Spiel „Was tust du?“ hilft ihnen, Freizeitaktivitäten ihrer Mitschüler kennenzulernen und sich gleichzeitig die dafür erforderlichen sprachlichen Ausdrücke nach einem vorgegebenen Muster anzueignen.

2. FESTTAGE FEIERN- INTERKULTURELLE ERFAHRUNGEN IN DER WERKSTATT

*„Die Feste sind Knotenpunkte des Jahres,
die uns verknüpfen mit dem Geiste des Alls.“*

(Rudolf Steiner)

Feiertage, besondere Feste zu feiern, gehört zu unserem Leben. In der Werkstatt werden diese Beschäftigungen den Freizeitaktivitäten zugeordnet. Oft bleibt im Unterricht keine Zeit, wichtige Feiern des Jahres zu besprechen oder gar zu gestalten. So werden außer Weihnachten und Ostern Feste mit ihren Bräuchen meist außer Acht gelassen. Dagegen berücksichtigt unsere Werkstattarbeit solche Aktivitäten mit einer zusätzlichen Wochenstunde, um die Auseinandersetzung mit den Festen zu ermöglichen. Etwa einmal pro Monat steht dieser zeitliche Rahmen zur Verfügung, um gerade anstehende Feste zusammen mit den Teilnehmern vorzubereiten und zu feiern – eine gute Gelegenheit, auch den interkulturellen Aspekt mit einzubeziehen, d.h. die kulturellen Bräuche und Sitten nicht nur der eigenen, sondern auch der fremden Kultur zu beachten.

Die Toolbox enthält eine Übersicht über die wichtigen Feste im Schuljahresverlauf, die speziell in Deutschland aber auch in Rumänien und vor allem in Siebenbürgen gefeiert werden. Diese Feste lassen sich gemeinsam feiern. Hinzu kommen didaktischen Tipps und Unterrichtsideen.

5.9. Neunte Phase: Zeitlich-historische Erfahrung. Vergangenheits- und Zukunftsformen



Bearbeitung des Themas ‚Zukunftsperspektive‘ in der Werkstatt.

„Svetozar Miletic“ Schule. Belgrad, Serbien

THEMEN UND INHALTE
Eigene und fiktive Geschichten und Märchen erfinden und erzählen: Die Vergangenheitsformen und ihre Anwendung
Die Zukunft: Eine Reise in meine und unsere Zukunft. Zukunftsperspektiven
– Arbeit mit futuristischen Kunstwerken

METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN
Einsatz von Methoden des Playbacktheaters: ‚Kettengeschichte‘, ‚Engelchen und Teufelchen als Erzählfiguren‘, anhand Gitta Mertens <i>„Wisst ihr was gestern passiert ist?“</i> ; Anwendung der Techniken des Kamishibai-Erzähltheaters
Kreative Aufgaben zum Thema Zukunft: ‚Brief an das große Ich‘, ‚Plakat über die Welt in der Zukunft‘ ... usw.
– Arbeit mit futuristischen Klängen: Zufallstheater mit Ligeti Györgys und John Cages Musikstücken – Contact-Improvisation: „Nur aufeinander stützend kann weitergehen“.

Kurze Präsentation der didaktischen Umsetzung

1. ÄSTHETISCHE ZUGÄNGE IN DER BENUTZUNG DER VERGANGENHEITSFORMEN

Aus unseren Erinnerungen über die Geschehnisse in der Vergangenheit zu sprechen, gehört zum alltäglichen Leben. Fremdsprachenlehrer kommen aus Zeitmangel sehr selten dazu, Zeitformen nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich einzuüben, sie einzustudieren, um sie offen und ungehemmt in freier Rede anwenden zu können. Die folgenden Ansätze liefern potentielle Ideen darüber, wie Schüler diesbezüglich zum spontaneren Sprachgebrauch angeregt werden können. Das Konzept des Playbacktheaters wäre eine von den Möglichkeiten, die sich fabelhaft für das freie Erzählen einsetzen ließe. Anhand der Techniken des Playbacktheaters werden eigene interessante Geschichten und Situationen verarbeitet, aber auch andere, fiktive Begebenheiten erzählt und pantomimisch dargestellt. Durch lustige Übungen, wie z. B. ‚Engelchen und Teufelchen als Erzählfiguren‘ vergessen die Spieler ihre Hemmungen vor dem freien Sprechen und werden ermutigt, immer weiter zu erzählen.

Eine andere Methode zur Stimulation des Erzählens in der ersten Vergangenheitsform (Präteritum) ist das von Helga Gruschka und Susanne Brandt entwickelte Erzähltheater „Mein Kamishibai“, das ebenfalls die Fantasie der Kinder und ihre Erzählfähigkeiten in den Vordergrund

stellt. Das Wort Kamishibai stammt aus Japan, wo „kami“ – „Papier“ und „shibai“ – „Theater“ bedeuten. Der Begriff beschreibt ein mobiles Medium für bildgestütztes Erzählen, zur Vermittlung von Geschichten und Informationen. Man kann mit dem Kamishibai fertige Geschichten immer wieder neu erzählen und sie bearbeiten. Ältere Schüler werden in die Lage versetzt, Märchen, Legenden und Sagen selbst zu erfinden, um sie anschließend darzustellen.

2. WIR SCHAUEN IN DIE ZUKUNFT: EINE REISE IN MEINE UND UNSERE ZUKUNFT

„Wer das Vergangene kannte, der wüßte das Künftige; (...)“
(Goethe)²³⁰

Das Thema Zukunft und Zukunftsperspektive ist für die meisten Jugendlichen ein wichtiges Thema. Sie finden es spannend, über ihre Zukunft nachzudenken und Hypothesen zukünftiger Entwicklung der Welt anzustellen. Filme spielen mit Zukunftsvisionen, die gesamte Medienwelt ist auf Zukunft eingestellt. Im vorliegenden Werkstatt-Konzept wird die Zukunfts-Problematik aufbauend aus einer Ich-, Du- und Wir-Perspektive betrachtet. Zunächst beschäftigen sich die Teilnehmer mit ihren eigenen Zukunftsperspektiven. Das geschieht durch verschiedene produktive Verfahren, wie beispielsweise dadurch, dass die Teilnehmer einen Brief an das ‚große Ich‘ schreiben. Danach öffnen sich die Spieler gegenüber der Außenwelt und beschäftigen sich mit dem Schicksal auch der anderen Menschen und der Welt. Anschließend wird das Thema Zukunft aus der Perspektive symbolischer Darstellung betrachtet und anhand von Ligeti Györgys und John Cages Musikstücken in Form eines Zufalltheaters bearbeitet. Es handelt sich hier um zwei zeitgenössische musische Kunstwerke, die in ihren

230 GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1836): *Weissagungen des Bakis*. S. 16. In: *Goethe's poetische und prosaische Werke*. Druck der Offizin der J.W. Gotta'schen Buchandlung, Stuttgart. S. 215.

Klängen etwas Futuristisches in sich tragen. Die Methode, welche die beiden Werke verwendet, die Arbeit mit dem Zufall, ist selbst eine ungewöhnliche Kunstform, die die heutige Welt in der Kunst widerspiegelt und darüber einen Blick in die Zukunft gewinnt.

John Cage arbeitet mit den Elementen Zufall und Autonomie. Zusammen mit seinem Kollegen, dem bekannten Choreografen, Merce Cunningham, entwickelt er Aufführungen, in denen sich Musik und Choreografie zum ersten Mal „begegnen“. Darin legen die beiden sehr viel Wert auf die Autonomie der Ereignisse. In der Folge wird der Zuschauer zu einem wirklichen und aktiven Teil der Produktion. Er konsumiert nicht einfach ein fertiges Produkt, sondern führt es allererst zu Ende, indem er eigene Ergänzungen und durch den Zufall entstehende, von ihm selbst wahrgenommene, spannende Momente mit hineingibt.

Die letzte Phase der Werkstattarbeit, gewissermaßen ihr krönender Abschluss, sucht zeitgenössische Interaktionsformen, die uns einen positiven Blick in die Zukunft ermöglichen. Eine moderne Form des Zusammenspiels, eine fortgeschrittene Art des Dialogs heißt Contact Improvisation, die als ein kreativer Prozess, in der gegenseitige Unterstützung zweier oder auch mehrerer Personen entsteht, die „das Spiel mit der Balance wagen“²³¹. Wichtig ist zu wissen, dass Contact Improvisation weniger eine Tanztechnik als vielmehr ein offener und kontinuierlicher Bewegungsdialog²³² ist, für den keine besonderen Bewegungsfertigkeiten Voraussetzung sind, so dass prinzipiell jeder Mensch an ihm teilnehmen kann. Der in der Toolbox präsentierte Weg ist einer der Möglichkeiten, wie man sich Schritt für Schritt an diese Art von Dialog annähern kann, um miteinander zu kommunizieren.

231 KALTENBRUNNER, THOMAS (2001). S. 13.

232 GUGUTZER, ROBERT (2012): *Verkörperungen des Sozialen: Neuphänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 107.

6. TOOLBOX: METHODEN- UND ÜBUNGSBESCHREIBUNGEN

Warm-Up Übungen

Konzentrationsspiele:

◆ BILI-BILI-BOB

Die Spieler stehen im Kreis. Jemand steht in der Mitte, zeigt auf einen anderen und sagt zu ihm entweder nur *Bob* oder *Bili-Bili-Bob*. Auf *Bob* soll sich der andere still verhalten aber bei *Bili-Bili-Bob* muss er noch während des Aufsagens schnell *Bob* sagen. Äußert er aus Versehen bei *Bob* etwas oder verpasst es, bei *Bob Bili-Bili-Bob* zu sagen, muss er in die Mitte treten. Um das Spiel zu erschweren, kann man verschiedene Figuren einbauen. Hier werden auch die Mitspieler links und rechts miteinbezogen, und falls jemand seinen Einsatz vergisst oder verpasst, zu lange überlegt oder seinen Einsatz verwechselt, muss dieser in die Mitte. Man kann den Spieler in der Mitte auch zählen lassen, z. B. *Elefant 1-2-3* oder *Toaster 1-2-3*. Am besten ist es, wenn man die Figuren nacheinander aufstellt, damit sich diese ihren Einsatz einprägen. Am Ende werden ganz viele Elemente einbezogen. Bei der Figurenbeschreibung benenne ich mit ‚M‘ denjenigen, der in der Mitte steht, auf den gezeigt wird und mit ‚A‘ die anderen zwei nebendran.

Elefant: M ergreift mit einer Hand seine Nase, streckt den anderen Arm durch die gebildete Öffnung nach vorne unten durch, so dass ein Rüssel entsteht. Die anderen Mitspieler (A) stellen die Ohren dar, indem sie mit beiden Armen jeweils einen offenen Halbkreis zu M bilden.

Toaster: Die Mitspieler (A) fassen sich mit ausgestreckten Armen an den Händen und schließen M ein (Toaster-Gerät). M hüpf mehrfach mit nach oben gestreckten Armen (Toastbrot).

Kaputter Toaster: Diesmal steht M (Toastbrot) und beide Mitspieler (A) hüpfen.

Waschmaschine: M dreht sich um die eigene Achse, während beide A links und rechts eine eckige Form einer Waschmaschine abbilden.

James Bond: M nimmt eine coole Haltung ein. Er hält den gestreckten Zeigefinger unter seinen Mund, den Rest der Hand zur Faust geballt (Waffe) und bläst in die Mündung der Waffe (Zeigefinger) hinein. Beide A verbeugen sich vor ihm und sagen dahinschmelzend: „Oh James“!

Mixer: M Streckt die Arme gerade nach oben, während sich beide A im Kreis drehen.

Man kann sich unendlich viele Figuren ausdenken.

◆ IM KONZERT, MIT DEN FANS

Die Spieler stehen im Kreis. Jemand geht in die Mitte und fängt an, ein Lied zu singen, als wäre er auf der Bühne eines großen Konzerts. Die anderen sind seine Fans, sie singen und tanzen mit, bis jemandem ein anderes Lied zu dem Thema oder der Stimmung einfällt. So tritt dieser in die Mitte und wird zum Star. Wichtig dabei ist, damit das Spiel zügig gespielt werden kann, dass der Sänger schnell ausgetauscht wird.

◆ KLATSCHKREIS

Alle stehen im Kreis. Ein Klatschzeichen soll möglichst schnell an den Nebestehenden weitergegeben werden. Dieser wiederum gibt es an den Nächsten im Kreis weiter und so weiter. Man kann nach einiger Zeit auch Richtungswechsel ausprobieren.²³³

◆ ZUSAMMEN KLATSCHEN

Die Spieler stellen sich im Kreis auf. A wählt durch Blickkontakt eine Person aus. Dieser wird das Klatschen weitergegeben, indem die beiden versuchen, instinktiv gleichzeitig zu klatschen. Wenn das die Gruppe zum ersten Mal spielt, kann dreimal geklatscht werden, so fällt es den Teilnehmern leichter.

²³³ PLATH, MAIKE (2009). S. 65.

◆ ZÄHLKREIS

Alle stehen im Kreis. Die Gruppe muss es schaffen, bis zu ihrer eigenen Anzahl hochzuzählen – nacheinander und ohne Absprache. Wenn zwei oder mehrere gleichzeitig eine Zahl sagen, muss die Gruppe von vorne anfangen. Bei diesem Spiel können alle ihre Augen schließen.²³⁴

◆ WUSCH-SPIEL

A hält einen imaginären Feuerball in der Hand. Er gibt den Ball mit voller Energie der Person nebenan (B) weiter und so wandert der Ball im Kreis rundherum. Wer den Ball bekommt, muss ihn mit einem lauten *Wussch!!!* an den Nebestehenden weitergeben. Wenn A den Ball B mit einem *Wusch* überreichen will, B aber *Boing!* ruft, muss ihn A in die andere Richtung schicken. Man kann den Ball auch jemandem mit einem *Paaaau!* herüberwerfen. Damit das Spiel fließend funktionieren kann, darf man nach *Paaa!* kein *Boing!* sagen. Der Fänger kann auch *Chaos!* rufen. Dessen Effekt ist, dass ein „Chaos“ im Raum ausbricht, alle laufen ziellos herum, bis sie wieder einen Platz im Kreis finden und derjenige, der *Chaos!* äußert, gibt den Ball wieder weiter. Bei *Rampe!* hält derjenige seine Hand über den Kopf und der Ball überspringt den nächsten. So darf ihn der übernächste weiterwerfen. Bei *Tunnel!* baut derjenige, der *Tunnel* ruft und zwei weitere Personen, mit ihren nach links oder rechts (es kommt darauf an, in welche Richtung der Ball geht) gedrehten Körpern, einen Tunnel, der imaginäre Ball läuft durch, so dass ihn eine vierte Person weitergeben darf.

Rhythmische Konzentrationsspiele:

◆ BUNNY-BUNNY

Die Spieler bilden einen Kreis und nehmen einen gemeinsamen Rhythmus auf, indem sie „Guntscha-Guntscha...“ sagen. Sobald der Rhythmus harmonisiert, nimmt A seine gestreckte Hand zum Mund, klappt

²³⁴ PLATH, MAIKE (2009). S. 67.

seine Finger zusammen, macht sie dann wieder auf. Während dieser rhythmischen Bewegung sagt er: Bunny-Bunny. Beim nächsten Bunny-Bunny richtet er seine Hand auf B und macht dieselben Fingerbewegungen. Dann soll B, ohne aus dem Rhythmus zu fallen, erstmal an Bunny-Bunny und dann C weitergeben. Bunny-Bunny wird genau doppelt so schnell, wie einmal Guntscha gesagt. Wenn diese Phase auch mit Bunny-Bunny gut läuft, kann man das Toki-Toki einsetzen: Solange eine Person Bunny-Bunny, Bunny-Bunny sagt, werden sich die zwei Personen neben dran zu ihm drehen, freie große Bewegungen machen und zum selben Rhythmus Toki-Toki, Toki-Toki sagen.

◆ WER HAT DEN KEKS GEKLAUT?

Die Spieler stampfen den Rhythmus und gestalten das Spiel:

A: B hat den Keks aus der Dose geklaut!

B: Wer, ich?

Alle: Ja, du!

B: Das kann nicht sein!

Alle: Wer denn sonst?

B: C hat den Keks aus der Dose geklaut!

C: Wer, ich?

◆ DEN EIGENEN KÖRPER ABKLOPFEN (LASSEN)

Um bewusst das eigene Körpergefühl wahrzunehmen und zu erleben, klopfen sich die Schüler gegenseitig mit ihren Handflächen den ganzen Körper ab. Dabei wird die Durchblutung angeregt und der Körper fängt an zu kribbeln. Man kann das sowohl als individuelle Übung, als auch als Partnerübung durchführen. Das gegenseitige Abklopfen stellt, so Czerny, zwanglosen Körperkontakt her und baut Hemmungen ab.

Warming-Up-Übungen mit Raumlauf:

◆ DER RAUMLAUF

Die Spieler laufen neutral im Raum, versuchen sich im Raum gut aufzustellen, den Raum wahrzunehmen und ihn mit ihrer Präsenz zu füllen. Dabei achten sie auf ihre eigene Atmung.

◆ ENGELCHEN UND TEUFELCHEN

Die Spieler gehen durch den Raum. Jeder sucht sich eine Person aus, die sein „Engelchen“ wird. Zum Engelchen versucht man immer so nahe zu kommen, wie nur möglich.

Zugleich suchen sich die Teilnehmer auch ein „Teufelchen“ aus. Vor dieser Person müssen sie sich hüten und immer weit weg laufen.

Im nächsten Schritt versucht man, Balance zu halten und positioniert sich deshalb immer zwischen Engelchen und Teufelchen.

◆ LAUF DURCH DEN RAUM WIE...

Die Spieler laufen kreuz und quer im selben Tempo im Raum. Dabei versuchen sie die Ansagen der Spielleitung umzusetzen:

Lauft durch den Raum wie:

- Kaugummi, im Mund eines Riesen
- Marionetten
- Elefanten
- Federn
- Schlangen
- Mäuse
- Wackelpudding

... als ob du

- In einem fremden Land wärst, wo du niemanden kennst
- Einen schweren Koffer tragen würdest
- Im tiefen Wald alleine laufen würdest
- Auf einer Party mit guten Freunden wärst

◆ RAUMLAUF MIT SYNCHRONBEWEGUNGEN

Die Teilnehmer laufen kreuz und quer im selben Tempo im Raum.

- Sie gehen auf jemanden zu, schauen ihm in die Augen und versuchen instinktiv, gleichzeitig synchron hochzuspringen und dabei synchron in die Hände zu klatschen.
- Sie schreiten aufeinander zu, fallen aber diesmal gleichzeitig in Ohnmacht.
- Sie gehen erneut aufeinander zu und verbeugen sich synchron.
- Zuletzt sind alle Bewegungsarten erlaubt, nur die Teilnehmer sollen ohne Absprache die gleiche Handlung ausführen.

◆ RAUMLAUF MIT ZIELPUNKTEN

Die Spieler wandern durch den Raum. Jeder soll sich einen Punkt im Raum suchen, zielgerichtet auf diesen Punkt zugehen, dann wieder einen anderen Punkt suchen und ebenso direkt dort hingehen. Der Spielleiter kann, wenn die Übung bereits gut funktioniert, die Kantenlänge des Raumes mit Stühlen immer mehr zusammenziehen, bis sich alle Spieler auf kleinstem Raum kaum noch bewegen können.

◆ AU JA!

Spieler wandern durch den Raum. Einer schlägt vor, irgendetwas zu tun, z. B. *Wir kriechen auf dem Boden!* Daraufhin rufen alle: *Au ja!* Sie führen die Bewegung durch, bis ein anderer etwas anderes vorschlägt. Wichtig ist, dass die Spieler immer in Bewegung bleiben und die spannende Stimmung gehalten wird.

◆ RAUMLAUF MIT FEUER-WASSER-WIND

Die Spieler laufen durch den Raum. Wenn die Spielleitung *Feuer* ruft, sollen sich alle auf den Boden werfen, dann wieder aufstehen und weitergehen. Bei *Wasser* klettern die Teilnehmer schnell auf ein Möbelstück (Tisch, Stuhl...), anschließend laufen sie dann weiter. Wenn sie das Wort *Wind* hören, sollen sie eine Wand berühren und dann weiterlaufen.

◆ FINGERSCHNIPSEN

Die Spieler laufen kreuz und quer im Raum. Sobald zwei aufeinander treffen, müssen sie mit den Fingern schnipsen. Die Person, die als letzte geschnipst hat, bleibt im Freeze (erstarrt). Sie kann durch jemanden aufgetaut werden, indem dieser sie durch ein erneutes Fingerschnipsen wieder belebt.

Andere Spiele für den Anfang oder das Ende des Treffens

◆ DER UNSICHTBARE KORB

Die Teilnehmer stellen sich vor, dass in der Mitte des Kreises ein großer, leerer Korb steht. Einer nach dem anderen treten sie an den Korb heran und werfen hinein, was sie gerade belastet, beschäftigt oder nachdenklich macht, damit sie auf die Stunde eingestimmt werden und sich ganz auf das, was folgt, konzentrieren können. Dieses Hineinwerfen kann mit einem lauten „Ha“ begleitet werden.

◆ ALLE FOLGEN DEM KÖNIG

Die Spieler stellen sich in eine Reihe auf und laufen los. Der König führt die Reihe an. Er gibt den Weg vor und assoziiert verschiedene Orte, macht entsprechende Bewegungen dazu, um ans Ziel kommen zu können. Die anderen machen alles nach. Z. B. stellt der König sich einen Tunnel vor und kriecht hindurch, oder er stellt sich einen Teich vor und hüpfte dabei von Stein zu Stein. Sobald der Spielleiter einmal klatscht, verlässt der König den Anfang der Kette und schließt sich hinten an.

◆ AMEISE SUCHT STUHL – COOL!

Jeder, außer der Ameise, holt sich einen Stuhl und setzt sich darauf. Die Stühle sollen im Raum gut verteilt werden, dabei sind alle in dieselbe Richtung ausgerichtet. Alle Stühle, bis auf einen sind besetzt. Die platzsuchende Ameise steht. Möchte sich die Ameise hinsetzen, ruft sie am Anfang einer Runde: „Ameise sucht Stuhl!“. Sie versucht mit

langsamen Schritten und flatternden Armen den freien Stuhl zu ergattern. Darauf antworten die anderen: „Cool!“ Sie versuchen die Ameise daran zu hindern, indem sie sich schnell auf den freien Stuhl setzen.

◆ DER ‚KU-KU‘-TANZ

Die Teilnehmer stehen. Sie dürfen nur auf einem Bein stehen, hüpfen so durch den Raum. Die Arme sind vor dem Brustkorb zusammengeklappt. Wessen anderer Fuß den Boden erreicht, fliegt aus dem Tanz heraus. Die Teilnehmer können sich gegenseitig aus dem Gleichgewicht bringen. Das Ziel ist der ‚Ku-Ku Tanzkönig‘ – das ist der Teilnehmer, der am Schluss übrig bleibt.

6.1. Erste Phase: Ankommen. Kennenlernen. Vertraut machen mit der Arbeitsatmosphäre. Basisübungen

◆ MEIN APPLAUS

Diese Übung dient der Präsenz auf der Bühne, sie stärkt das Selbstbewusstsein, ebenso beim Auftreten vor einer Gruppe. Der Schüler ist in diesem Moment nicht mehr im Schutzraum des Kreises, sondern aus diesem Kreis herausgelöst. Viele Schüler sind es nicht gewohnt, im Mittelpunkt zu stehen, und möchten deshalb wieder zurückweichen. Halten sie den Applaus und den exponierten Zustand aus, so erfahren sie, dass es in Ordnung ist, einmal alle Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und einen Moment lang die wichtigste Person im Raum zu sein. Die Schüler stehen im Kreis. Sie treten einzeln einen Schritt aus dem Kreis, nehmen mit einem Lächeln Blickkontakt zu den anderen Schülern auf, nennen ihren Namen. Anschließend erfolgt ein kurzer Applaus durch die Gruppe. Die Herausforderung dieser scheinbar einfachen Übung besteht im Aushalten und Zulassen aller Blicke und des kleinen Applauses.²³⁵

²³⁵ CZERNY, GABRIELE (2010). S. 32.

◆ DAS BIN ICH

Die Teilnehmer stehen im Kreis. Sie treten einzeln einen Schritt nach vorne, sagen ihren Namen in Verbindung mit einer Geste oder einer Bewegung. Die anderen begrüßen die Person z. B. mit einem: *Hallo Peter!* und wiederholen die Geste oder Bewegung.

◆ BEGRÜßUNG/HÄNDE SCHÜTTELN

Alle wandern durch den Raum, begegnen einander und begrüßen sich mit Händeschütteln. Vor jedem Händeschütteln überlegt sich jeder eine Zahl (1 bis 5), wie oft er die Hand des anderen schütteln möchte – das setzt er dann auch um!

Begrüßungsformen:

Alle gehen kreuz und quer im Raum und begrüßen einander auf verschiedene Art und Weise:

- Einander erstmal mit den Augen begrüßen
- Den anderen zulächeln
- Innerhalb einer Minute so viele Hände wie nur möglich schütteln
- Alle einmal umarmen
- Die anderen an den Ohrläppchen ziehen
- Alle mit dem Zeigefinger an den Füßen berühren
- Auf Eskimo-Art: Die Nasen der anderen berühren
- ‚Südseeinsulanisch‘: Zu zweit, Rücken an Rücken, beugen sich die Spieler, gucken sich unten, zwischen den Beinen durch an und schütteln sich so die Hände

◆ EMOTIONALES KENNENLERNEN

Alle gehen durch den Raum. Überlegen sich einen Satz, mit dem sie sich bei einem anderen Teilnehmer vorstellen werden. Dieser Satz soll ihren Namen sowie eine ihrer Eigenschaften enthalten, z. B. „Ich bin Peter und ich singe gern.“ Sie gehen dann zu einem ihrer Mitspieler und stellen sich auf diese Weise vor. Anschließend stellen sie sich bei einem anderen Teilnehmer vor, jedoch werden hierbei die Eigenschaft bzw. das dahinter stehende Gefühl variiert und zum Ausdruck gebracht:

- Fröhlich
- Traurig
- Enttäuscht
- So, als ob man diese Person schon lange nicht mehr gesehen hat
- Mit dem Subtext: „Willst du mich heiraten?“, „Komm, wir hauen ab!“
- „Ich bin gespannt, was jetzt passieren wird!“

◆ SICH MIT EINER LÜGE VORSTELLEN

Alle sagen ein paar Sätze über sich selbst, jedoch müssen sie während der Vorstellung bewusst eine Lüge von sich selbst einflechten, ohne dass es die anderen merken. Am Ende raten die Mitspieler, welche die Lüge ist und was der Wahrheit entspricht.

◆ NAMEN-EIGENSCHAFTEN-GESTIK-MEMORY:

Die Teilnehmer stehen im Kreis. A stellt sich vor, indem er seinen Namen und eine Eigenschaft nennt, die nicht unbedingt mit seiner Persönlichkeit zu tun haben muss, aber gleichwohl mit dem Anfangsbuchstaben seines Namens beginnt. Dazu macht er eine Bewegung oder Geste – z. B.: *Ich bin die intelligente Imola.* – und setzt sich eine imaginäre Brille auf. Danach wirft er B den Ball und B sagt: *Ich habe den Ball von der intelligenten Imola bekommen.* B macht Imolas Bewegung nach und sagt *Und ich bin der böse Balázs.* Dazu macht er eine Drohgebärde. Dann gibt er C den Ball weiter und C sagt: *Ich habe den Ball von der intelligenten Imola und vom bösen Balázs bekommen und ich bin...* . Derjenige, der am Ende dran kommt, muss alle Namen, Eigenschaften, Bewegungen, Gesten und Gebärden genau wiederholen. Wichtig dabei ist, dass die Aufmerksamkeit und Konzentration nach ein paar Runden nicht nachlassen oder die Bewegungsmuster nur noch oberflächlich durchgeführt werden.

◆ DER WIND WIRBELT DIEJENIGEN DURCH, DIE...

Die Spieler sitzen im Kreis. Einer hat keinen Platz, er steht in der Mitte und gibt Anweisungen zum Platzwechsel: *Der Wind wirbelt diejenigen*

durch, die ein T-Shirt tragen. Alle in T-Shirts stehen auf und wechseln ihre Plätze. Die Regel lautet, dass unmittelbare Nachbarn nicht die Plätze miteinander tauschen dürfen. Derjenige in der Mitte versucht, auch einen freien Platz zu bekommen. Haben alle ihre Plätze eingenommen, bleibt wieder einer im Innenraum übrig. Dieser erteilt eine neue Anweisung, usw. Er kann auch mal *Sturm* rufen, dann müssen alle aufstehen und sich einen neuen Platz suchen.

◆ STUMMES INTERVIEW

Die Spieler werden in Zweiergruppen aufgeteilt. Die Partner kommunizieren non-verbal untereinander. Jeder ‚erzählt‘ von sich. Für diese Art des Austausches erhalten sie jeweils zehn Minuten. In dieser Zeit müssen sie mindestens die folgenden drei Informationen von den anderen erhalten: Was ist ihre oder seine Lieblingsfarbe? Was ist ihre oder seine Lieblingsaktivität? In welcher Position schläft sie oder er? Nach dem 10-minütigen stummen Gespräch stellen die Teilnehmer ihre Partner genauso stumm im Plenum vor. Die anderen Teilnehmer müssen anhand der Darstellung laut die Informationen erraten.

6.2. Zweite Phase: Ich-Erfahrung: Körperwahrnehmung/-ausdruck, Emotionen, Stimme

Die Selbstwahrnehmung setzt mit der Körperwahrnehmung ein

◆ ICH KOMME ZUR RUHE

Zur Ruhe zu kommen, setzt eine bequeme und angenehme Position voraus, die im Liegen am Besten erreicht wird. Den Schülern wird deshalb schon im Vorfeld erklärt, dass es für die praktische Arbeit erforderlich ist, bequeme und legere Kleidung zu tragen und eine Matte oder Decke mitzubringen. Bei dieser Übung stellen die Teilnehmer Kontakt zum eigenen Körper und zu den eigenen Empfindungen her, um sie bewusst wahrzunehmen. Dazu müssen sie sich vorübergehend aus ihrer sozialen Umgebung lösen. Um diese Hürden zu nehmen,

so Czerny, muss die Lehrperson einerseits ein deutlich „führendes“ Verhalten zeigen, andererseits aber eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen. Der Einsatz leiser Musik kann hilfreich sein²³⁶.

Die Teilnehmer legen sich auf den Boden und schließen die Augen. Der Werkstattleiter beginnt:

Versuche deine Stille zu finden und zur Ruhe zu kommen. Du betrachtest jetzt den ganzen Raum aus dieser neuen Perspektive. Spüre nach, wie dein Rücken, deine Beine, deine Arme, dein Nacken und Kopf gegen den Boden drücken. Dein Körper entspannt sich immer mehr durch dein rhythmisches aber ruhiges, langsames Ausatmen. Genieße es, dazuliegen und still zu sein. Jetzt versuche, all deine Körperteile anzuspannen und lasse sie wieder los. Probiere diesen Übergang zwischen Spannung und Entspannung mehrmals für dich aus.

◆ SCHWINGEN UND STEHEN

Ein Basiselement der Körperwahrnehmung ist das sichere, selbstbewusste „Dastehen“ in der Welt. Ein Großteil der Teenager zeigt, nach meiner Beobachtung, schon beim Stehen und Sich-Präsentieren Hemmungen. Bevor sie mit den komplexeren Körperwahrnehmungsübungen anfangen können, müssen sie jedoch die eigene gute Grundhaltung finden. Die folgende Grundübung kann dabei helfen, einen Mangel an eigener Körperpräsenz, Konzentration oder Schwierigkeiten bei der Haltung zu überwinden:

Stell dich aufrecht hin, deine Arme hängen locker am Körper, dein Blick ist geradeaus gerichtet und deine Füße stehen hüftbreit. Deine Arme fangen an, langsam von rechts nach links zu schwingen. Lass deine Bewegungen immer schwungvoller und größer werden ... jetzt verlangsame sie und lasse sie immer kleiner werden, bis zum völligen Stillstand kommen ... stehe ruhig und aufrecht und spüre, wie dein Atem ein- und ausströmt.

236 CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008). S. 17.

◆ DIE EIGENE KÖRPERMITTE FINDEN

Bei einer ähnlichen Übung stellen sich die Schüler vor, ein Uhrpendel zu sein, das sich nach rechts und links bewegt. Sie erspüren dabei den Kipp-Punkt, an dem sie aus der Balance kommen. Diese Übung sollte mit geschlossenen Augen durchgeführt werden:

Stelle dich hüftbreit und verlagere abwechselnd das Körpergewicht vom einen Fuß auf den anderen. Dies führt dich zu einer Pendelbewegung des Körpers, die zunehmend einen Kreis beschreibt. Achte darauf, dass du das Gleichgewicht nicht verlierst. Lasse die Kreise immer kleiner werden. Das Ende der Übung bestimmst du selbst, wenn du das Gefühl hast, dass du dich auf einen „festen Stand eingependelt“ hast.²³⁷

◆ DIE EIGENEN KÖRPERTEILE BEWUSST SPÜREN

Hier werden die einzelnen Körperteile durch Anspannen und Entspannen sensibilisiert. Äußere Ruhe und genügend Zeit zum Einfühlen sind unerlässliche Bedingungen dieser Übung. Die Teilnehmer erspüren bewusst den Unterschied zwischen Spannung und Entspannung:

Du wirst der Reihe nach all deine Körperteile anspannen und sie dann wieder lösen. Dafür bitte ich dich, die Augen zu schließen. Wir fangen mit den Zehen an, indem du sie hebst und anspannst, dann entspannst du sie. Jetzt folgen die Füße. Drücke sie fest auf den Boden, halte die Spannung und löse sie wieder. Nun werden die Beine angespannt: Die Spannung halten und wieder lösen. Dann folgen andere Körperteile wie Gesäß, Bauch, Schultern, Arme, Hände und Gesicht. Ganz am Ende werden alle Körperteile gleichzeitig angespannt und wieder gelöst.

◆ EIN BAUM SEIN

Es kommt häufig vor, dass die Schüler nicht wissen, was sie im Stehen mit ihren Händen tun sollen. Bei dieser Übung fällt deshalb auch den Händen und den Armen die Aufgabe zu, nämlich die Vorstellung zu visualisieren, als Äste und Zweige eines Baums in die Höhe zu „wach-

²³⁷ CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008). S. 19.

sen“ und schließlich die Krone eines Baums und des Ichs zu bilden. Wieder ist die volle Konzentration auf sich selbst unabdingbar. Es geht also um die Wahrnehmung des eigenen (Körper-)Ichs. Die Wahrnehmung der Personen im Umfeld kommt erst später hinzu.

Such dir einen Platz im Raum aus, möglichst so, dass zwischen dir und den anderen genügend Platz bleibt. Schließe deine Augen. Achte dabei auf deine Atmung, wie du ein- und ausatmest. Jetzt stell dir vor, du seist ein Baum. Gehe konkret ins Detail! Stelle dir genau vor, wie dieser Baum gerade aussieht: Ist er groß oder klein, ist er stark verzweigt, wie sehen seine Blätter aus, ist er voll in Blüte oder trägt er gerade nicht so viele Blüten, hat er Vogelnester zwischen seinen Ästen, usw. Stelle dir vor, wie seine Wurzeln immer tiefer in den Boden hineinwachsen. Sie kreuzen sich. Du stehst fest und sicher auf der Erde. „Du spürst die Kraft in deinem ganzen Körper. Deine Äste und Zweige wachsen in die Höhe nach allen Seiten – du wirst immer größer. Du spürst, wie der Wind dich bewegt, an deinen Ästen rüttelt. Aber du bleibst fest und sicher stehen.“²³⁸

◆ BEWUSSTMACHUNG DER EIGENEN KÖRPERHALTUNG UND DES STANDES IN DER WELT DURCH DAS ZEICHNEN DES VORGESTELLTEN BAUMES

Die Teilnehmer bleiben auf ihrem Platz, wo sie als Bäume gestanden sind. Sie setzen sich hin. Vom Workshop-Leiter erhalten sie jeweils ein weißes Blatt Papier. Während klassische Musik (z. B. Mozart: *Die Zauberflöte*) läuft, zeichnen sie mit Buntstiften ihren eigenen (vorgestellten) Baum. Indem sich die Schüler im Anschluss mit der eigenen Zeichnung auseinandersetzen, werden ihnen Körperhaltung und Körpergefühl, ja überhaupt das eigene Ich bewusst und deutlich. Dies kann auch über das gemeinsame Betrachten eines Bildes im Kreis erfolgen.

238 CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008). S. 21.

◆ EIN GEDICHT SCHREIBEN ÜBER SICH SELBST – ZUM BILD

Die Schüler dürfen nun zu ihrem Bild Schlüsselwörter suchen, die zu der Stimmung der Zeichnung und zum eigenen Ich passen. Aus diesen Schlüsselwörtern entstehen kleine Gedichte, Sprüche oder Prosatexte. Wieder ist es wichtig, dass den Teilnehmern hierfür genügend Zeit zur Verfügung steht, dass sie in Ruhe arbeiten und dichten können und sie mit ihrer Konzentration ganz bei sich selbst verweilen können. Im Anschluss werden die Texte nacheinander vorgetragen. Jeder ‚Dichter‘ erhält seinen Beifall.

Bei einer Werkstatteröffnung können diese Zeichnungen und Gedichte zu denen der anderen hinzugefügt werden.

Bildung und Übung von Grundbewegungen als nächster Schritt des Körperbewusstseins und des (Körper-)Ausdrucks

◆ ANKOMMEN IM RAUM ÜBER BIOGRAFISCHE IMPULSE NACH PLATH²³⁹

Die Teilnehmer legen sich auf den Boden. Der Spielleiter gibt verschiedene Bewegungsarten vor, die sie in Ruhe auf sich selbst konzentriert ausführen. Im Hintergrund läuft eine langsame, beruhigende Musik.

Leg dich mit dem Rücken auf den Boden. Schließe die Augen. Stelle dir vor, du wärst das kleine Baby-Ich vor vielen Jahren und entdeckst gerade die Welt. Was du zuerst auf dieser Erde, nach der Geburt machst, ist das Atmen. Atme tief in deinen Bauch hinein. Öffne die Augen und betrachte den ganzen Raum bis in kleinste Details. Hebe deine Arme und Hände in die Höhe, dann die Beine und Füße und beobachte, wie sie sich bewegen. Rolle jetzt abwechselnd auf beide Seiten, probiere diese Bewegung mehrmals aus, sie wird immer schwungvoller; bis du auf dem Bauch landest. Übe diese Bewegung eine Weile. Presse deinen Rücken und deine Beine auf den Boden und hebe dein Gesäß an. Spanne deine Beine an, halte sie am Boden und setze dich gerade auf. Nimm dabei deine Bauchmuskula-

239 PLATH, MAIKE (2009). S. 76.

tur wahr und wiederhole die Übung ein paarmal. Probiere im Anschluss verschiedene Sitzpositionen aus. Versuche, langsam aus dem Sitzen zum Kniestand zu kommen ... bis das Krabbeln losgeht, spüre hin, richte dich nach einiger Zeit auf. Deine Haltung ist aufrecht, dein Blick ist geradeaus gerichtet. Versuche, langsam ein paar Schritte nach vorne zu machen. Bewege dich in Zeitlupe und nimm dabei die einzelnen Bewegungsabläufe genau wahr. Steigere nun das Tempo deiner Bewegung bis hin zum normalen Gang.

◆ DAS GEHEN BEWUSST MACHEN

Diesmal wird das Gehen als eine der wichtigsten Grundbewegungen unter die Lupe genommen. Die Teilnehmer bewegen sich langsam und konzentriert. Diese Übung sollten sie möglichst barfuß ausführen:

*Gehe vorwärts und rolle ganz bewusst deinen Fuß von der Ferse zu den Zehen hin ab. Laufe nun rückwärts und achte diesmal darauf, wie dein Fuß von den Zehenspitzen zu den Zehenwurzeln und zur Ferse abrollt. Beim Rückwärtsgehen achte darauf, dass es keinen Zusammenstoß mit den anderen Schülern gibt. Wechsle dann selbst zwischen Vorwärts- oder Rückwärtsgehen.*²⁴⁰

◆ ÄSTHETISCHE VARIATIONEN DES GEHENS

Diese Übung erfordert von den Teilnehmern hohe Konzentration. Denn es geht diesmal nicht nur um das Sich-Selbst-Beobachten während des Gehens, sondern ebenso um das Kooperieren. Die Teilnehmer bilden Gruppen zu fünf oder sechs und gehen in Schlangenlinien hintereinander durch den Raum. Das lässt sich auch variieren, indem immer nur die Hälfte der Teilnehmer (jede zweite Gruppe) schreitet. Der Werkstattleiter gibt durch ein Klopfen auf einer Trommel 1-2-3-4 den Gehrhythmus vor. Bei der Zahl 4 läuft die zweite Gruppe los, bei der nächsten 4 bleibt sie im Freeze verharren und die andere Gruppe läuft weiter.

²⁴⁰ Siehe mehr dazu in CZERNY, GABRIELE (2010). S. 41.

◆ DAS WECHSELN DER GESCHWINDIGKEIT

Ein wichtiges Grundelement der Körperwahrnehmung ist die Bewegung in der Zeit. Um die eigenen Bewegungen wahrnehmen zu können, sollte man sie zunächst in Zeitlupe, dann aber auch in schnellem Tempo durchführen. Der Spielleiter leitet diese Übung an, indem er das Bewegungstempo durch Zahlen (1-10) oder Bewegungsbilder steuert: *Stell dir vor, dass du eine Schnecke oder eine Schildkröte bist, die sich sehr langsam bewegen ... oder du bist ein kleiner Hase oder eine Maus und rennst so schnell, wie du nur kannst.*

◆ DER ROBOTER-TANZ

Man kann das Körperbewusstsein durch die Vorstellung, ‚im Körper eines Roboters zu sein‘ verstärken. Die Teilnehmer bewegen sich im Raum wie Roboter. Sie führen jede Bewegung langsam und gut überlegt durch, achten darauf, welche Muskeln bei den verschiedenen Bewegungen jeweils anzuspannen sind.

◆ VARIATIONEN ZU LANGSAM VS. SCHNELL

- Man teilt die Spieler in zwei Gruppen auf, die Gruppe der Langsamgehenden und die Gruppe der Schnellgehenden. Alle Spieler sollen beide Möglichkeiten ausprobieren, um anschließend ihre Erfahrungen zu reflektieren. Die Übung kann auch so durchgeführt werden, dass es immer nur einen gibt, der langsam geht, während alle anderen im schnellsten Tempo laufen – und umgekehrt. Dabei stellen sich Empfindungen ein, die bei der Reflexion bewusst gemacht und ausgetauscht werden.
- Die Spieler legen sich auf den Boden und stellen sich vor, zu schlafen. Sobald Musik beginnt, müssen sie aufstehen und bereit sein, alles in Zeitlupe darzustellen. Wichtig ist, dass es die Spieler durchhalten, bis zum Schluss in der Zeitlupe zu bleiben, denn nur so können sie ihre Bewegungen bewusst wahrnehmen. Bei der anschließenden Reflexion werden Verhaltensweisen aus dem eigenen Leben thematisiert: *Wie stehe ich am Morgen auf? Bin ich ein Langschläfer oder*

wache ich früh und leicht auf? Was mache ich zuerst am Morgen? Was darf nie in meinem morgendlichen Ritual fehlen? Welche Bewegungen mache ich ausschließlich beim Anziehen?

- Alle laufen in Zeitlupe. Sie dürfen sich zwei Punkte, A und B, im Raum aussuchen. Ihr Ziel ist es, von A so langsam wie nur möglich nach B zu kommen, immer mit einem Auftrag, wie z. B. *Du musst auf deinem Weg einmal zu Boden sinken / dich hinsetzen / dich zweimal umdrehen / das Ausrutschen darstellen ...* usw. Eine wirkliche Herausforderung stellen die Bewegungen dar, die normalerweise zufällig oder unwillkürlich oder sehr schnell passieren, z. B. Fallen, Plumpsen, Rennen, Ausrutschen. Es steigert die Motivation, wenn zwei Gruppen aufgestellt werden. Während die eine Gruppe Übungen vorführen darf, schaut die andere zu. Jeder der Zuschauer darf sich einen Lieblingsdarsteller aussuchen. Nach der Darstellung wird gesagt, wer den Zuschauern am besten gefallen hat. Dann werden die Rollen getauscht.

AUSPROBIEREN VERSCHIEDENER BEWEGUNGSARTEN

◆ SYNCHRON

Der Spielleiter verteilt seine Spieler auf Dreier- oder Vierergruppen. Jede Gruppe platziert sich irgendwo diagonal im Raum. Sie entscheidet sich für vier bis fünf Bewegungstypen, die sie in freier Reihenfolge synchron vorführt. Dabei dürfen die Köpfe weder nach rechts noch nach links gewendet werden. Nach einer Einübungsphase spielen die Gruppen einzeln vor, während die anderen zuschauen. In einem nächsten Schritt kann diese Übung dadurch erschwert werden, dass die Teilnehmer zu Beginn ihre Bewegungen nicht mehr absprechen dürfen. Sie improvisieren dann frei, achten lediglich darauf, in eine Bewegung mit den anderen einzuschwingen.

◆ SPRÜNGE- NACH BATZ UND SCHROTH²⁴¹

Die Teilnehmer stellen sich aufrecht hin, die Füße sind eng zusammengezogen:

Fangt langsam aus den Knien zu wippen an. Das Wippen wird immer stärker, bis schließlich eure Fersen vom Boden abheben. Die Ballen kommen hinzu, ihr springt auf der Stelle, ihr springt mit ‚weichen Knien‘ und stellt euch vor, dass ihr immer nur in den Boden hineinspringt, dieser ist weich und federt euch wieder hoch! Atmet tief in den Bauch ein. Achtet auf einen entspannten Nacken und eine entspannte Schultermuskulatur! Probiert verschiedene Sprünge aus. Hüpfst wie ein Frosch, wie ein Hase oder wie ein Känguru – mal mit angezogenen, dann mit gestreckten Beinen, mal mit angewinkelten, mal mit gestreckten Armen, macht kleine, dann große Sprünge. Springt nach vorn, nach hinten und zur Seite.

◆ HÜPFEN – LAUFEN – SPRINGEN – DREHEN – KRIECHEN – KRABELN

Zu Beginn entscheidet sich die Gruppe für fünf bis sechs verschiedene Bewegungsarten. Die Spieler gehen durch den Raum. Jemand nennt laut eine Bewegungsart und alle führen sie aus – so lange, bis ein anderes Bewegungsmuster vorgegeben wird. Diese Übung gleicht dem Au-ja!-Spiel. Beide Spiele eignen sich auch gut für das Warming-Up.

◆ ZEITLUPEN-WETTLAUF

Alle Spieler stellen sich zu einem Wettlauf nebeneinander entlang einer gedachten Ausgangslinie auf. Ziel des Spiels ist, an einer verabredeten Linie auf der anderen Seite des Raumes anzukommen. Dabei dürfen sich die Spieler nur so langsam wie eben möglich durch den Raum bewegen. Es gewinnt der langsamste Spieler, wobei darauf zu achten ist, dass der kontinuierliche Bewegungsfluss nicht abgebrochen wird und dass der Lauf eines professionellen Läufers simuliert wird.

241 BATZ, MICHAEL/SCHROTH, HORST (1987). S. 74.

◆ ARMKREISEN: RECHTS UND LINKS

Die Teilnehmer verteilen sich so im Raum, dass es genügend Platz für alle gibt. Sie kreisen beide Arme nach vorn und nach hinten, dann den einen Arm nach vorn und den anderen nach hinten.

◆ EINGEFROREN WERDEN – ‚FREEZE‘

Als ob die Zeit stoppen würde, verharren auf ein Zeichen des Spielleiters sofort alle in ihrem Bewegungsablauf. Es geht darum, dass wirklich der Moment im Bewegungsablauf einfriert, der gerade durchgeführt wurde.

Die Spieler schreiten durch den Raum. Sobald der Spielleiter einmal klatscht, bleiben alle im Freeze stehen.

◆ FREEZE MIT BESCHLEUNIGUNG UND ENTSCHEUNIGUNG

Diesmal probieren die Teilnehmer, ihren Körper bewusst in verschiedenen Geschwindigkeiten – vom Stillstand über allmähliche und gesteigerte Beschleunigung bis hin zu schnellstmöglicher Bewegung und dann über Entschleunigung wieder zurück zum Stillstand – zu bewegen.

Körperausdruck: wie präsentiere ich mich in der Welt? Die Arbeit mit Emotionen

◆ ÜBUNG FÜR DIE ERINNERUNG

Die Teilnehmer legen sich auf den Boden. Sie versuchen, entspannt und mit geschlossenen Augen auf dem Boden zu liegen:

- *Versuche dich – in chronologischer Reihenfolge mit einem Maximum an Details – daran zu erinnern was heute mit dir geschehen ist: Farben, Formen, Namen, Gefühle, Gerüche, Zeitpunkte ... usw. (Lasse dir dabei zirka 15 Minuten Zeit).*
- *Jetzt denke an ein negatives Ereignis in deinem Leben, versuche dir die Geschehnisse, die mit dieser Geschichte verbunden sind, so detailliert*

wie möglich vorzustellen. Denk' wieder an die Personen, Zeitpunkte, Gefühle, Farben, Formen, laut oder einfach nur in Gedanken. Spüre nach, welche Gefühle dieses Ereignis in dir wachruft, wie du dich jetzt fühlst. Was fühlst du? Öffne die Augen, du findest neben dir ein Blatt Papier, schreib stichwortartig alles auf, woran du jetzt gerade denkst. Nach dieser Phase kommt die Gruppe zusammen, um gemeinsam zu reflektieren, sie benennen ihre Gefühle, der Seminarleiter kann beim ‚Übersetzen‘ helfen oder Hilfestellung beim Ausformulieren der Eindrücke und Empfindungen geben. Wichtig ist, dass sich die Spieler nach dieser Reflexion erleichtert fühlen und in eine angenehme und angemessene Stimmung geführt werden. Denn zum Leben gehört es, auch mal negative Erfahrungen gemacht zu haben. Dadurch erst wird die Welt komplett, die aus negativen und positiven Ereignissen besteht. Es kommt jedoch auf die Art der Verarbeitung dieser Erfahrungen, dem Umgang mit der Welt, an.

- Legt euch wieder hin. Denkt diesmal an ein positives Geschehnis in eurem Leben. Denkt genau nach, wie ihr euch in diesem Moment – falls er länger dauert, dann an diesem Tag, in dieser Woche ... usw. fühlt. – Was ereignet sich mit dir und in welcher Reihenfolge? Erinnerst du dich an jede Kleinigkeit? Versuche, deine Erinnerungen zu erwecken und beschreibe detailliert dieses wichtige Ereignis in deinem Leben ... lasse dir dabei Zeit! – Wie fühlst du dich jetzt? Denke an ein Lied, das dir jetzt zu diesen Gefühlen einfällt oder dichte dir eins und fange an, die Melodie des Lieds zu summen. Bleib ganz bei dir, höre nicht, was die anderen singen, konzentriere dich nur auf dich selbst. Wieder im Kreis, tauscht sich die Gruppe über die ‚neu‘ erlebten Gefühle aus.*

◆ ÜBUNGEN MIT GEFÜHLEN IN ALS-OB-SITUATIONEN

Die Spieler gehen kreuz und quer durch den Raum. Sie achten auf die Anweisungen des Spielleiters und versuchen, sich die erwähnten Situationen genau vorzustellen:

Gehe durch den Raum, achte auf deinen Atem, finde dein eigenes, für dich bequemes Tempo. Wenn ich einmal klatsche, bleib' im Freeze und

schließe die Augen ... Die Teilnehmer stehen im Freeze und ihre Augen sind geschlossen. Stelle dir jetzt vor, du wärst ganz alleine in einem tiefen Wald. Es ist dunkel. Du siehst den Ausgang nicht. Öffne die Augen, sobald die Musik angeht, bleib stehen und stell dir genau vor, was vor dir ist, wie alles um dich herum aussieht, und erst wenn du das getan hast, lauf los in diesen Wald, spüre, was für Gefühle in dir wach werden. Andere Situationsvorschläge: Stelle dir vor, dir wäre ein Unfall passiert; du stündest mit deiner oder deinem Geliebten vor dem Altar, ihr wollt heiraten; dein Handy sei verlorengegangen; du bekommst eine schlechte Nachricht; dein bester Freund erreicht das, was auch du erreichen wolltest, es jedoch nie geschafft hast ... usw.

Um die Gefühle und die Erlebnisse bewusst zu machen, sollte unbedingt nach diesen Übungen eine Reflexionsrunde gehalten werden. Die Teilnehmer benennen dabei die Gefühle, die sie während des Spielens haben und sie denken darüber nach, wie sie ihre Gefühle zum Ausdruck bringen können.

GEFÜHLE ZUM AUSDRUCK ZU BRINGEN

Ein nächster Schritt dieses Konzepts ist, dass wir anfangen, tiefer an der Bewusstmachung des eigenen Körperausdrucks zu arbeiten. *Welche Gefühle kann ich wahrnehmen? Welche Gefühle kann ich den anderen zeigen? Vor welchen Gefühlen habe ich Angst? Auf welche charakteristische Art und Weise kommen diese Gefühle körperlich zum Ausdruck?* So lauten die Fragen, mit denen die Spieler in dieser Phase des Projekts konfrontiert werden.

◆ GEFÜHLE ÜBER MUSIK ERKUNDEN

Der Werkstattleiter wählt vier verschiedene Musikstücke – jeweils mit unterschiedlichen Stimmungen – aus. Jeder Teilnehmer erhält ein Blatt Papier und faltet es zweimal zusammen, anschließend wird das Blatt wieder aufgefaltet: Auf diese Weise erhält man vier gleichgroße Felder. Der Werkstattleiter verteilt Buntstifte und gibt den Teilnehmern vor, zu jedem Musikstück je ein Feld nach eigenen Vorstellungen

auszumalen. Abgesprochen wird, dass an jedem Feld nur so lange gezeichnet werden darf, wie die jeweilige Musik läuft. Dabei kann jedoch durchaus genügend Zeit gegeben, ja bei Bedarf kann das jeweilige Musikstück auch wiederholt werden. Anschließend schreiben die Schüler in jedes Feld ein passendes Gedicht, ein Elfchen, einige Sätze oder Schlüsselwörter. Am Ende werden die Bilder und Texte vorgestellt und an die Wand oder Tafel gehängt.

◆ MEINE GEFÜHLSSTANDBILDER

Die Teilnehmer gehen im Raum. Sie dürfen sich, mithilfe der Ansagen des Werkstattleiters, verschiedene Situationen vorstellen, die erlebte Gefühle wachrufen. Sie stellen sich diese Geschehnisse und Emotionen ganz genau und detailliert vor. Sobald der Spielleiter einmal klatscht, nehmen sie eine Haltung an, die das innere Gefühl oder die äußere Reaktion auf diese Situation charakterisiert. Sie verharren nun so im Freeze und versuchen zeitgleich, ihre eigenen Körperhaltungen zu beobachten. Es erweist sich als sinnvoll, diese Übung mit möglichst vielen Situationen nacheinander durchzuspielen. So werden das Einfühlungsvermögen der Teilnehmer und ihr Sinn für passende Körperhaltung herausgefordert und angeregt. Zu Beginn gibt der Werkstattleiter noch einfache und eindeutige Situationen für den Köperaustdruck und für jeden Teilnehmer nachvollziehbare Gefühlsstandbilder vor.

◆ GEFÜHLSREIHE

Es werden zwei Gruppen gebildet. Eine Gruppe führt etwas vor, die andere schaut zu. Diejenigen, die etwas vorführen, greifen ein Gefühl, eine Emotion auf, die pantomimisch und in einem Standbild darstellen. Sie bilden eine Reihe mit dem Rücken zum Publikum. Sobald der Spielleiter einmal klatscht, drehen sie sich um und stellen das Gefühl bzw. die Emotion mimisch und in der Geste des ganzen Körpers dar. Sie bleiben dabei so lange im Freeze, bis die anderen erraten, welche Gefühle oder Emotionen dargestellt werden. Im Anschluss fragt der Werkstattleiter die Zuschauer: *Woran habt ihr die dargestellte Emotion*

erkannt? ... und gibt dazu gleichzeitig Tipps: *Beobachtet die Körperhaltungen, geht ins Detail, schaut, wie Arme und Beine positioniert sind, ebenso die Hände und Füße, was macht der Kopf? ... und guckt euch noch genauer den Gesichtsausdruck an – wie sieht die Augenpartie aus, die Stirn, welche Form hat der Mund usw.* Nach einigen Darstellungen werden die Rollen getauscht.

Nachstehend einige Gefühle und Emotionen, die sich zur Darstellung eignen: *Aufgeregt, aggressiv, beängstigt, beeindruckt, befreit, bekümmert, beleidigt, belebt, deprimiert, enttäuscht, gelangweilt, ruhig, dankbar, energisch, enthusiastisch, hilflos, müde, entspannt, sauer, scheu, frei, schockiert, froh, traurig, gelassen, ungeduldig, gerührt, unsicher, gespannt, verletzt, interessiert, verschlossen, mutig, wütend, offen, selbstsicher, zornig, stolz, verliebt, zufrieden usw.*

◆ GEFÜHLSREIHE FOTOGRAFIEREN

Diese Übung hat denselben Ablauf wie oben beschrieben, nur wählen die Zuschauer diesmal – jeder für sich – jemanden aus und fotografieren diese Person in ihrem Gefühlsstandbild. So erhalten auch die Spieler die Möglichkeit, nach einem Gespräch ihre eigenen Darstellungen von außen aus der Perspektive des Zuschauers anzuschauen und wahrzunehmen.

◆ GEFÜHLSREIHE MIT MASKEN

Diesmal setzen die Spieler Masken auf. Sie stellen die darzustellende Emotion und das Gefühl durch den bloßen Körperausdruck dar.

◆ IN DEM GEFÜHLSSPIEGEL

Ein Spieler stellt sich vor die Gruppe. Er erhält vom Spielleiter einen Satz, den er mit verschiedenen Gefühlen vorspricht und setzt dazu auch Gestik und Mimik ein. Die anderen Spieler wiederholen den Satz und versuchen, ihn ebenso auf ihre Weise nachzuahmen und darzustellen. Der Inhalt des Satzes sollte – für sich genommen – gefühlsneutral sein (z. B. ‚Heute Abend gibt es Pizza.‘).

◆ MACH DEN STUHL ZU DEINEM EIGENEN – EINE BEZIEHUNGSGESCHICHTE

Die Spieler suchen sich einen Stuhl aus. Es wird leise ein angenehmes Musikstück abgespielt, die Teilnehmer folgen den Anweisungen des Spielleiters:

Setz dich auf diesen Stuhl. Er wird dein eigener Stuhl sein. Du wirst am Ende dieses Spiels – gemeinsam mit den anderen – viele Geschichten erlebt haben. Öffne dich für diese Erfahrungen. Schließ die Augen, spüre, wie dein Atem durch all deine Körperteile ein und ausgeht. Öffne jetzt die Augen, du hast da deinen Stuhl. Mach ihn dir zu Eigen. Versuche nun, dich auf verschiedene Weisen auf diesen Stuhl zu setzen. Er ist dein Partner, dein bester Spielkamerad, mit dem du Verschiedenes zu erleben vermagst. Steig auf ihn drauf, nimm ihn mit, zeig' ihm spannende Sachen, erzähle ihm ... usw. (währenddessen wird die Musik lauter, Zeit lassen) Deine Gefühle gegenüber dem Stuhl werden intensiver. Du liebst ihn über alles. Zeig ihm das! Er sagt, er liebt dich auch, ihr seid glücklich miteinander, als wärt nur ihr zwei auf dieser Welt. ... Aber einmal sagt er dir etwas, was dir nicht gefällt und du bist beleidigt. Du wirst ihm böse Worte sagen und auch er ist beleidigt ... Ihr kommt ins Gespräch und fangt an, euch zu streiten. Der Streit steigert sich und steigert sich, bis es gar nicht mehr weiter geht und ihr einander verlassen müsst. Warte aber ... du bist auf ihn sehr sauer, du möchtest nie wieder etwas mit ihm zu tun haben. (Musik wird abgespielt, Zeit lassen) Aber du sehnst dich dennoch nach deinem Stuhl, eigentlich möchtest du wieder zu ihm zurück ... aber du bist noch beleidigt, es geht nicht ... doch nach einiger Zeit gestehst du dir ein, dass auch du deinen Anteil an dem Streit hast – du hättest dich nicht so schnell beleidigen lassen sollen ... aber es fällt dir sehr schwer, den Anfang zu machen: auf ihn zuzugehen und dich bei ihm zu entschuldigen. Doch die Sehnsucht in deinem Herzen ist so groß, dass du doch beginnst, erste kleine Schritte in seine Richtung zu wagen. Er lächelt dir zu, auch er möchte dich wiedersehen... Ihr trefft euch wieder und versöhnt euch. Du entschuldigst dich, er entschuldigt sich, du hast ein Geschenk dabei, das du ihm gibst, ihr seid wieder sehr glücklich und

fangt wieder an zu spielen... (Zeit lassen) *und freeze*. Am Ende klatschen alle, denn es ist eine kleine Aufführung aller Teilnehmer. Die Reflexion darf nach dieser Übung nicht fehlen. Die Spieler tauschen einander darüber aus, wie sie sich gefühlt haben, als noch alles „in Ordnung“ war, welche Gefühle in ihnen nach der Beleidigung hochgekommen sind, woran sie diese Geschichte erinnert, ob sie ihre Gefühle wirklich unverstellt zeigen konnten, welche Sequenzen schwierig darzustellen waren usw. Diese Übung, bei der es darum geht, Gefühle anderen gegenüber zu offenbaren, verlangt den Teilnehmer nicht nur eine hohe Konzentration ab. Sie erfordert auch ein tiefes wechselseitiges Vertrauen der Gruppenmitglieder. Im Vorfeld muss deshalb vereinbart werden, dass niemand ausgelacht und das, was in der Gruppe gesagt wurde, nicht weitergegeben wird.

◆ REAKTION AUF EIN GEFÜHL

Die Teilnehmer bilden zwei Reihen. Diese stellen sich einander gegenüber, sodass jeder einen Partner hat. Die erste Reihe fängt an. Auf Klatschen des Spielleiters stellt sich jeder Teilnehmer eine Situation mit starkem Gefühl vor, macht dazu eine Bewegung und verbleibt in einem Standbild, das dieses Gefühl am besten darstellt. Der Partner, der gegenüber steht, betrachtet das Standbild und reagiert nach einer Weile mit einem eigenen Standbild auf die wahrgenommene Situation. Beide Partner bleiben ein paar Sekunden im Freeze stehen. Dann tauschen sie die „Aktion-Reaktion“-Rollen. Anschließend findet ein Austausch über die gemachten Erfahrungen statt, zunächst mit dem eigenen Partner, danach innerhalb der Gruppe.

◆ DAS HEY-CON-CARA SPIEL MIT GEFÜHLEN

Alle stehen im Kreis. Der Spielleiter trägt einen Text zunächst neutral vor. Die Teilnehmer ahmen nach, was er sagt. Der Text lautet: *Hey! – Concara! – A con con cara! – A desso de famosa!* Anschließend trägt der Spielleiter denselben Text mit unterschiedlichen Gefühlsbetonun-

gen vor, die Gruppe wiederholt. Nach einer Zeit kann eine andere Person die Leiterrolle übernehmen.

◆ EIN PLAKAT MIT EIGENEN FOTOS ERSTELLEN

Es handelt sich hier um ein kleines Projekt, im Rahmen dessen die Schüler einander oder sich selbst mit verschiedenen Gefühlsausdrücken fotografieren dürfen. Aus diesen Bildern erstellt jeder (erst einmal auf elektronischer Weise) ein Plakat über sich selbst mit dem Titel: *So sehe ich aus, wenn ich... bin.* Unter jedes Foto wird hingeschrieben, welches Gefühl dargestellt wird: z. B. verärgert, verliebt, traurig...usw.

Das Entdecken und Wahrnehmen des eigenen Atems und der Stimme

WAHRNEHMUNG DES ATEMS

◆ ACHTE AUF DIE STRÖMUNG

Lege dich auf den Boden. Nimm eine bequeme Position ein. Schließ die Augen und spüre, wie die Luft durch deine Nase einströmt. Achte dabei auf die Position der Zunge. Stell dir vor, dass die Luft, als käme sie über eine breite Rutsche, in deinem „Bauch-Wasserbecken“ landet. ... (Zeit lassen). Stell dir vor, dass mit der Ausatmung die verbrauchte Luft auf demselben Weg wieder hinaus strömt. (Zeit lassen) Lass den Atem einfach kommen und gehen, ohne etwas ändern zu wollen.

◆ FÜLLE DEN RAUM MIT DEINEM ATEM

Die Teilnehmer suchen sich einen Platz im Raum und bleiben stehen. Bei dieser Übung wird der Fokus auf die Ausatmung gerichtet.

Hol' dir die Luft zum Einatmen durch die Nase, schließe dabei deinen Mund, öffne beim Ausatmen den Mund und hauch' die abzugebende Luft mit einem H in die Welt hinaus. Stell dir dabei vor, dass die Einatmung deinen ganzen Körper und dein ausgehauchter Atem den ganzen Raum um dich herum füllt.

◆ MEIN BAUCH ALS LUFTBALLON

Bei dieser Übung sollten die Teilnehmer keine enge Kleidung oder Gürtel tragen. Die Personen setzen sich bequem auf einen Stuhl. Sie lehnen sich an, versuchen aber, möglichst aufrecht zu sitzen.

Legt eure beiden Hände auf euren Bauch. Lasst euren Atem kommen und gehen. Achtet darauf, wie sich eure Hände auf dem Bauch mit eurem Ein- und Ausatmen bewegen. (Zeit lassen) Jetzt stellt euch vor, dass euer Bauch-Becken-Raum ein Luftballon ist, in den die Luft ein- und ausströmt. Spürt nach, ob diese Vorstellung etwas an der Bewegung ändert. Jetzt stellt euch vor, dass die Luft euren ganzen Körper erfüllt, wenn ihr einatmet. So, als wäre euer gesamter Körper ein großer Luftballon... wiederholt das ein paarmal... Hat sich hierbei etwas verändert?

◆ DIE BEDEUTUNG DER PAUSE ZWISCHEN EINATMEN UND AUSATMEN

Leg dich auf den Rücken. Schließe die Augen, ohne deinen Atem dabei verändern zu wollen, beobachte ihn einfach. Lausche in diesen langsamen Rhythmus, der wie eine Meereswelle sanft hinein und wieder hinausströmt. (Zeit lassen) Beobachte jetzt Folgendes: Gibt es eine Pause nach der Ausatmung? Hab Mut zu dieser Pause. Genieße sie.

Diesen Mut zur Pause benötigt man auch beim Sprechen. Deswegen sollen die Schüler aufmerksam gemacht werden, sich darauf zu konzentrieren. Je entspannter sie sind, desto länger dauert die Pause. Diese Übung ist auch für den Anfang des Treffens geeignet, hier sind die Teilnehmer noch stark mit den Dingen beschäftigt, die aus dem Alltag nachklingen und sie vielleicht sogar belasten. Diese Übung verhilft dazu, abzuschalten und sich aus der Außenwelt zu lösen und sich auf das ‚Hier und Jetzt‘ zu konzentrieren.

◆ STIMME IST IN SCHWINGUNG GEBRACHTE AUSATMUNG

Die Teilnehmer legen sich auf den Rücken, sie stellen dabei ihre Beine auf.

- *Legt eure Hände auf euren Bauch. Achtet kurz darauf, dass ihr lange ausatmet. Geht beim Ausatmen in den Laut „fff...“ und zieht dabei den Bauchnabel in Richtung eurer Wirbelsäule ein, solange das angenehm ist. Lasst mit der folgenden Einatmung die Anspannung los und atmet einige Atemzüge lang, ohne etwas zu tun. Wiederholt diese Übung immer wieder.* Die Teilnehmer stellen sich aufrecht hin.
- *Versucht im Stehen eine gerade Körperhaltung einzunehmen. Klopft beim Ausatmen eure Brustmuskulatur sanft ab und atmet auf „haaaaa...“ aus.*

Nach einiger Zeit kann sich die Gruppe auch noch gegenseitig den Rücken abklopfen. Das schafft Vertrauen unter den Teilnehmern.

DIE EIGENE STIMME ENTDECKEN

Jeder Mensch hat eine unverwechselbare Stimme. Natürlich gibt es Ähnlichkeiten zwischen Familienmitgliedern, aber genauso wie der Fingerabdruck, ist die Stimme eines jeden Menschen einmalig. Ziel der folgenden Übung ist, hinhörend die eigene Stimme wahrzunehmen.

◆ „HMMMM-T“

Hole tief Luft und summe beim Ausatmen „Mmmmm...“ und mach dazu große Kaubewegungen, als hättest du einen riesigen Kaugummi im Mund. Wenn keine Luft mehr da ist, mach ein kräftiges „T“: „Mmmmm-t“ um gleich mit dem „Mmm...“ wieder anzufangen. Nach dem kräftigen „T“ holt man in der Regel fast unbemerkt und automatisch Luft. Man muss also gar nicht auf das Luftholen achten. Das kommt von alleine.

◆ ZUNGENENTSPANNUNG

- *Zähle deine Zähne mit deiner Zunge durch. Fahre langsam mit deiner Zungenspitze über die Innenseite und dann die Außenseite deiner Zähne.*

- *Lass deine Zunge nach vorne schnalzen*
- *Lass deine Zunge sich wie den Klöppel einer Glocke hin und her bewegen und sprich dabei die folgenden Silben: BLOM, BLUM, BLAM, BLÜM, BLEM, BLIM.*

◆ DER SPRUCH ÜBER DIE ERFÜLLUNG UND HOFFNUNG

Diese Atemübung besteht aus zwölf Zeilen. Am Anfang ist es sinnvoll, das Gedicht langsam und mit Atempausen zu lesen, sich erstmal auf die Bedeutung zu konzentrieren. Dann könnte man es schaffen, das ganze Gedicht mit einem einzigen Atemzug vorzusprechen:

Erfüllung geht

Durch Hoffnung

Geht durch Sehnen

Durch Wollen

Wollen weht

Im Webenden

Webt im Bebenden

Webt bebend

Webend bindend

*Im Finden.*²⁴²

◆ EINE AUSFLUGSFAHRT MIT LAUTEN GESTALTEN

Bei diesem Spiel werden Vorstellungskraft, Stimme und Körper eingesetzt, und deswegen spielen es Schüler immer wieder gerne. Außerdem ist es eine gute Aufwärm-Übung vor dem Sprechen, man kann es jederzeit oder zumindest öfters anwenden. Die Teilnehmer stehen im Kreis. Der Spielleiter fängt an zu erzählen. Die anderen machen alles mit.

²⁴² SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985): *Der Schulungsweg der Sprachgestaltung und praktische Anregungen für die sprachkünstlerische Therapie*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Dornach. S. 21.

1. Kommt ihr alle! Ich lade euch auf einen Ausflug ein. Wir fahren zuerst mit einem Motorrad. Also, holt euch ein Motorrad, das ihr gerne fahren würdet. Wir steigen darauf (Die Spieler tun so, als ob sie auf einem Motorrad sitzen würden: gegrätschte, krumme eingeknickte Beine, beim Fahren hoch und runter gehen) und fahren los. Dabei lassen wir die Lippen flattern mit dem Laut bbbb. (Die Übung wird erst dann richtig durchgeführt, wenn es an den Lippen und am Gesicht kitzelt.)
2. Wir sind an einem Berg angekommen. Wir stellen die Motorräder weg, wir holen uns einen Stock und laufen den Berg hoch, mit: P – T- K ; P – T- K; P – T- K; (die Gruppe macht im Stehen rhythmische Gehschritte).
3. Angekommen. Hier oben ist es aber kalt. Wir frieren ...: Brrrrrrr ...Prrrrrr.....Drrrrrr.....Trrrrrrrr..... (Die Teilnehmer versuchen, das „R“ vorne und hinten zu rollen.)
4. Da ist eine Schutzhütte, wir laufen schnell hin: KLITSCH – KLOTSCH – KLUTSCH ...KLITSCH – KLOTSCH – KLUTSCH...
5. Hu... hier ist es schön warm. Wir bestellen uns warmen Tee und trinken ihn schlürfend: SLICH-SLICH-SLICH...
6. Wir schauen uns einmal in dieser Hütte um und sehen weiße Wände. Wir könnten sie bemalen. Wir holen unsere Farbdosen aus der Tasche heraus und sprühen Graffiti an die Wand, ersteinmal ein SSSSSSSS... (Die Teilnehmer sollen dazu große Bewegungen machen) Wir nehmen jetzt eine andere Spraydose heraus und bemalen die Wand mit SCHHHHHHHHHH... Dann für die Pünktchen PFT – PFT – PFT ...
7. Jetzt haben wir aber großen Hunger bekommen. Wir bestellen uns eine Pizza und essen sie mit: HAMMMM...HAMMMMMMM... (währenddessen streicheln sie den Bauch)
8. Ein Opa kommt auch in die Hütte herein, sieht unsere Graffiti-Zeichnungen und lacht uns aus (eine Hand auf den Bauch, die andere Zeigt auf die Wand): HA – HA – HA – HA...
9. Wir verlassen die Hütte mit: KL – KR – KSS ...
10. Diesmal fahren wir mit dem Fahrrad den Berg runter, mit: HA – A – A – A – A – A ... (Wichtig ist hier, den Kiefer locker hängen zu lassen)
11. Huh...Angekommen!

◆ GRIMASSENRUNDE

Die Teilnehmer stehen im Kreis. Der Spielleiter dreht sich rechts zum Nachbarn und zieht ihm eine Grimasse. Der Nachbar muss sich die Grimasse merken und sie an seinen Nachbarn weitergeben. Der Spielleiter kann mehrere Grimassen nacheinander losschicken. Alle Grimassen kommen wieder zu ihm zurück. Das Spiel trainiert die Gesichtsmuskulatur, verbessert dadurch die Artikulation und führt so zum deutlichen und mutigen Sprechen.

◆ DAS GUTE-LAUNE-SPIEL

Für die Aktivierung der Mundringmuskulatur, des kleinen und des großen Jochbeinmuskels, des Trompetermuskels und des Lippenhebers, der Lachmuskeln und des Dreieckmuskels bieten uns Winter und Puchalla eine einfache aber wirkungsvolle und lustige Übung:

Wir lächeln mindestens eine halbe Minute lang. Dabei soll die Nacken- und Halsmuskulatur entspannt bleiben. Dann ziehe den Muskelring um die Lippen herum zusammen, als ob du Küsse verteilen würdest, sodass sich besonders die Oberlippe kräuselt. Dann wechsele ab zwischen breitem Lächeln und Küsschen verteilen: Küsschen – Lächeln – Küsschen – Lächeln ...

◆ STIMME BRAUCHT KÖRPERANSCHLUSS

Winter und Puchalla schlagen als Basisübung für bessere Artikulation die mehrfache Wiederholung der Laute „Psssst!“ und „Pscht!“.

Stell dir vor, du beobachtest ein spannendes Tennismatch (oder du schaust dir einen guten Film im Kino an), rechts neben dir redet jemand penetrant laut. Du versuchst diese Person nachdrücklich durch ein „Psssssssssst!“ zurechtzuweisen. Das „T“ am Ende muss besonders kräftig sein. Tu das einige Male, da die Person einfach nicht still werden will. Dann fängt links von dir auch jemand an zu reden. Ihm wirfst du ein energisches „Pscht!“ zu. Von nun an musst du zwischen „Psssssssssst!“ und „Pscht!“

abwechseln – und zwar so, dass du mal zu dem einen und dann zum anderen Störenfried blickst (den Kopf abwechselnd nach links und rechts drehen). Versuche dir die Situation genau vorzustellen, denn nur dann gelingt es dir, gut artikulieren zu können.

Dieses kräftige „T“ in beiden Fällen bewirkt am Ende ein Abspannen, ein Lösen des Zwerchfells. Man schnappt danach nicht nach Luft, der Atemstrom ergibt sich von alleine. Dieses Prinzip ist, laut Winter und Puchalla, Voraussetzung für eine gesunde, ausdauernde Stimm- und Sprechleistung. Deswegen sollte man diese Übung so oft wie möglich durchführen.

DIE LAUTE UND IHRE CHARAKTERE

Das Erleben der Charaktere der Konsonanten

„Feste“, und „klare“ Konsonanten

Die dem Erdelement angehörigen Konsonanten haben eine gewisse Schwere und einen konturierten Charakter: T, D, G, K, P, B. Wenn man diese Laute ohne mittönenden Vokal ausspricht, enden sie abrupt. Deswegen ist es wichtig, diese Laute mit kräftigen und dynamischen Bewegungen zusammenzubringen. Nach vorbereitenden Übungen des Atmens, Geräusche Erzeugens und der Artikulation sollten die Charaktere der Laute erkunden, indem sie diese mit passenden Bewegungen verbinden. Die sprachliche Umsetzung (Gedichte, Zungenbrecher, Sätze, die den einzelnen Charakter in den Vordergrund stellt) sollte erst nach mehrmaliger Einübung von speziellen Bewegungen erfolgen.

Das [B]: Das B ist ein stimmhafter Sprenglaut. Sein Charakter ist herunterziehend aber einhüllend, wie ein warmer Mantel, „den man mit beiden Händen und Armen dicht um sich herum legt“²⁴³. Darum zeigt man dazu eine umhüllende Bewegung, als ob man einen breiten Baum-

243 PETERSEN, SABINE (2012): *Heil- Eurythmie: Eine kurze Einführung in die anthroposophische Bewegungstherapie*. Books on Demand.

stamm umarmen würde. Das B ist immer ein Einhüllen, ein Schutzgewähren, „das Haus, in dem man drinnen ist.“²⁴⁴ Ein dazu passender Satz ist: *Ich behüte dich, ich beschütze dich, ich habe dich lieb*. Übungen mit B führen zum umhüllenden, geschlossenen Sprechen. Ein Spruch, mit dem man dies üben kann, ist: *Bei biedern Bauern bleib brav!*

Das [P]: Das P ist ein stimmloser Sprenglaut. Man führt die Bewegung des P durch, indem man die Arme in einem großen Bogen seitlich in etwas Abstand vom Kopf auf Scheitelhöhe hebt, die Oberarme zeigen waagrecht nach links bzw. rechts, „die Unterarme mehr oder weniger senkrecht nach oben. Die Handflächen schauen nach unten, die Finger nach links bzw. rechts zur Seite“²⁴⁵. Zu den mehrfach wiederholten Bewegungen können wir den Zungenbrecher mit P sprechen: *Peter packt pausenlos prima Picknickpakete*.

Das [G]: Das G steht in gegenteiligem Charakter zum B. In seiner Bewegung liegt etwas Verteidigendes, Abwehrendes. Das G möchte sich Platz verschaffen, so als ob es etwas mit beiden Händen wegschieben würde. Diese Bewegung zeichnend können wir den Satz: *Geh weg!* sprechen.

Das [K]: Das K hat etwas Kräftiges. Auch bei der Aussprache des K spüren wir eine kraftvolle Energie, die bis in den Boden hineingeht. Bei der Bewegung muss man sich vorstellen, dass die Arme und Hände sehr schwer werden und von oben parallel mit einer herunterziehen- den Kraft bis zu den Hüften fallen, wo sie plötzlich gestoppt werden. Es ist sinnvoll, die Bewegung gleich mit der Aussprache „K“ zu üben. Andere Übungen mit „K“ tragen zur besseren Ausdruckskraft im Gliedern der Rede bei. Eine entsprechende sprachgestalterische Übung hierzu ist (verbunden mit kräftigen Bewegungen): *Komm kurzer kräftiger Kerl!*

²⁴⁴ STEINER, RUDOLF (1990). S. 64.

²⁴⁵ HUNDHAMMER, THEODOR (2016): *Eurythmie auf Skiern. Das erste Multimedia-Step-by-Step-Eurythmie-Lehrbuch der Welt*. 2. Auflage. Books on Demand. Norderstedt. S. 167

Das [D]: Das D ist hindeutend, hinstrahlend, ein Nach-unten-Weisen oder überhaupt Irgendwohin-Weisen: „Setzt man noch das *a* dazu – daß man über dasjenige erstaunt, verwundert sein kann, auf das man eben weist –, so hat man: da.“²⁴⁶ Man muss sich eine orientalische Erzieherin, eine *Dada* vorstellen, die einen auf alle Dinge hinweist, die einen immer aufmerksam macht. Man nimmt die Bewegung dazu und probiert es mit Sprache aus: *Das ist das, das ist das, das ist das!* Die Bewegung des D ist von daher wie eine Deutebewegung, bei der man das Gefühl *da* im Kopf haben soll. Daher müsste man die d-Bewegung so ausführen, „daß man gewissermaßen ein Zusammenstimmen einer um einen kleinen Moment früheren und einer um einen kleinen Moment späteren Landung des Armes an einer bestimmten Lage hat, aber rasch hintereinander, daß der eine nur nachgezogen wird.“²⁴⁷ Das nette Gedicht „Sandtorte“ von Winter und Puchalla ist zum Üben des D gedacht:

*Kaum stand das Kind/ Im Sand am Strand,/ verschwand so rund/ ein Pfund vom Sand/ dem Kind im Mund.*²⁴⁸

Das [T]: Das T bedeutet *Tao*: Das Gewichtige, das Schöpferische, das von oben nach unten Strahlende. Dazu die Bewegung: Man schwingt den linken Arm nach links, und den rechten nach rechts oben bis zum Kopf, wo sich beide auf dem Kopf treffen und kurz stehen bleiben. Den folgenden Spruch kann man auch mit deutenden Bewegungen mehrmals vorführen: *Tritt dort die Türe durch!* Beim Üben dieses Spruchs fühlt die Zunge das unterschiedliche Tasten bei T und D und „bekommt erneut ein Feingefühl für ihre die Sprache hinausdirigierende Aufgabe“²⁴⁹. Eine ähnliche Übung, in Form eines Gedichtes ist:

²⁴⁶ STEINER, RUDOLF (1990). S. 86.

²⁴⁷ Ebd., S. 86.

²⁴⁸ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 168.

²⁴⁹ SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 42.

*Generationenkonflikt: Immer, / wenn die tütelige Teetante/ den Tee/ in die Kaffeetüte getan hatte,/ tütete / die patente/ Nichte der Teetante/ den Tee/ von der Kaffeetüte in die Teetüte um.*²⁵⁰

„Fließende“, und „strömende“ Konsonanten

Die Konsonanten, in denen etwas fließt und strömt, sind dadurch auch in Wandlung. Es ist das L und das M. Sie gehören, nach ihrem Charakter zum Wasserelement.

Das [L]: Das L ist ein Laut, den man immer wieder weiter sprechen kann: Etwas Schöpferisches, Gestaltendes. Bei seiner Bewegung muss man sich das kontinuierlich strömende Wasser eines Springbrunnens, einer Quelle vorstellen, „indem sie in der Mitte aufsteigt, dann die Hände und Arme nach außen wie aufblühend öffnet und dann allmählich wieder außen herab führt“²⁵¹. Durch das Üben des L trainiert man das flüssige Sprechen. Ein Spruch dafür ist immer hilfreich (mit fließenden Bewegungen durchführen): *Lämmer leisten leises Läuten*²⁵². Ein geeigneter Text für das L wäre das nette Gedicht: „Die Weihnachtskugeln“: **Die Weihnachtskugeln:** *Wenn die Mädels edle Kugeln/ in die Tannenwedel fädeln / und sich in den Kugeln spiegeln, / die sie in die Wedel tüdeln,/ rieseln von den Wedeln Nadeln/ in die Schüsseln mit den Knödeln,/ bis/ die Kugeln in die Nudeln/ trudeln und auch die versudeln.*²⁵³

Das [M]: Das M repräsentiert die Mitte, den Rhythmus, „das Innen und Außen gleichermaßen – es gleicht die Polaritäten aus. Es ist ein Laut, der bei seiner Ausführung ein dynamisches, ruhiges Gleichgewicht besitzt“²⁵⁴. Wenn wir jemandem zuhören, ihn verstehen oder mit ihm einverstanden sind, sagen wir „mhmm“. Wenn wir mit jemandem

250 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 168.

251 PETERSEN, SABINE (2012). S. 15.

252 SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 41.

253 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 182.

254 GLÖCKLER, MICHAELA/ANGELIKA JASCHKE (Redaktion): *Festschrift 1. Weltkonferenz für Heileurythmie Goetheanum*, Dornach 30.4. bis 6.5.2008. Goetheanum Verlag, Dornach. S. 65.

zusammen fühlen oder unsere Empathie ausdrücken möchten, tönen wir genauso ein „hmmmm“. Das M steht für das Verstehen des anderen, der Welt. Es verbindet das Feste mit dem Wässrigen, das dem Festen hilft, geschmeidig zu werden. Bei der M-Bewegung schwingen die Hände abwechselnd nach vorne und zurück. Übungen mit M unterstützen und trainieren das deutliche Sprechen. Eine gute Übung wäre: *Mäuse messen mein Essen* oder *Nimm nicht Nonnen in nimmermüde Mühlen*²⁵⁵.

Die Luft ‚zum Erzittern‘ bringende R und H

Das [R]: Das R ist das Wälzende, Drehende. Wenn der rasche Wind den zusammengekehrten Laubhaufen in einem Park aufwirbelt, sehen und hören wir das Tanzen und das Rauschen der Blätter, was ein passendes Bild für das R ist. Erlebt wird es, wenn man an drehende Bewegungen denkt, an alles, „was irgendwie den Eindruck macht, daß es rrrt“²⁵⁶. Viele lautmalerische Wörter gibt es in der deutschen Sprache, die das R verwenden: *rennen, rollen, Rad, reiten...usw.* Die Bewegung des R wird durch paralleles Armkreisen links und rechts am Körper dargestellt. Das R wird vollständig gelingen, so Steiner, wenn man dabei den Körper sanft, aber in schönen Wellen auf und ab schwingen lässt, dabei etwas in die Knie geht und auch den Kopf auf und ab bewegt. Übungen mit R führen zu Bewegungskraft und intensiver Artikulation. Sprüche, die anwendbar sind:

*Rate mir mehrere Rätsel nur richtig/ Redlich ratsam/ Rüstet rühmlich/ Riesig rächend/ Ruhig rollend/ Reuige Rosse*²⁵⁷

Das [H]: Das H steht in der Mitte zwischen dem Konsonantischen und dem Vokalischen. Mit dem H „wirft“ man alle Gewichte von sich, hinter sich. Die Arme, „die man vorher kurz in der Körpermitte zusammengeballt hat, werden mit einem Ruck nach außen geworfen“²⁵⁸.

255 SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 18.

256 STEINER, RUDOLF (1990). S. 61.

257 STEINER, RUDOLF (1990). S. 18-19.

258 PETERSEN, SABINE (2012). S. 16.

Übungen mit H geben der Stimme Fülle und unterstützen das Strömen der Stimme:

Halt! Hebe hurtig hohe Humpen!

*Hole Heinrich hierher hohe Halme.*²⁵⁹

‚Funkelnde‘, und ‚flackernde‘ Konsonanten

Man stelle sich vor, vor einem Kamin zu sitzen, das auflodernde, züngelnde Feuer zu beobachten und auf den Tanz der fliegenden Funken zu achten, „die Flammen flackern, es zischt, siedet und braust, und Asche bleibt übrig“²⁶⁰. Aus diesem Bild gewinnen wir die Feuer-Laute S, Z, F, SCH.

Das [F]: „Etwas aus dem Effeff zu können oder zu kennen.“ So lautet eine umgangssprachliche Redewendung, die bedeutet, dass man eine Sache gut beherrscht, schnell bei der Hand ist. Die Bewegung des F lässt sich folgendermaßen ausdrücken: „Lassen Sie mit Ihren Armen und Händen die Funken fliegen, als ob sie aus Ihren Fingerspitzen heraus stöben, und verfolgen Sie dann gelöst den Weg der Funken“²⁶¹. Zu dieser Übung empfehle ich einen Text von Winter und Puchalla:

Win-win

*Jan hält viel von Frau von Finn,/ Frau von Finn hält viel von Jan./ Wird Jan Fan von Frau von Finn,/ Frau von Finn auch Fan von Jan,/ hat Jan Fun mit Frau von Finn,/ Frau von Finn auch Fun mit Jan./ Jan fühlt viel für Frau von Finn,/ Frau von Finn fühlt viel für Jan./ Ist das kein Win-win, was dann?*²⁶²

Das [S]: Dieser Laut hängt noch eng mit jenen Empfindungen zusammen, „welche man in Urzeiten der Menschheitsentwicklung für das Schlangensymbol“²⁶³ hegte. Die Bewegung des S-Lautes erfasst Sabine

259 SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 42.

260 PETERSEN, SABINE (2012). S. 16.

261 PETERSEN, SABINE (2012). S. 16.

262 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 158.

263 STEINER, RUDOLF (1990). S. 74.

Petersen wie folgt: „Beobachten Sie, wie eine Flamme zum Himmel züngelt, in schnellen, gewundenen Bewegungen hinauf, oder wie ein Herbstblatt langsam und sanft in Schlangenlinien zur Erde segelt, beide Bewegungen entsprechen der S-Gebärde, einmal kraftvoll-dynamisch, einmal beruhigend-langsam. Beide Qualitäten gehören zum S, so wie zum Feuer die Asche gehört.“²⁶⁴ Eine Übung mit S ist:

Was wäre, wenn

Na, wer fräß’/ Wohl das Gras/ Auf der Wies,/ fräß’ das Gras/ auf der Wies/ nicht der Has?/ Worauf säß’/ Wohl der Has/ Auf der Wies, / wenn der Has/ sein Gesäß/ mal vergäß’?

Wär’s nicht krass,/ wenn der Has/ durch’s Gebläs’/ im Gesäß/ all sein Gas / mal entließ?

*Röch’ das Gras/ Dann nach Käs/ Oder Aas?/ Hätt’ der Has/ An dem Fraß/ Dann noch Spaß?*²⁶⁵

Das [SCH]: Das Wegblasende, Vorüberblasende, als ob man „husch-husch“ sagen würde. Bei der Bewegung müsste man sich vorstellen, ein Magier zu sein, der mit beschwörenden, horizontal drehenden, aufsteigenden Bewegungen z. B. einen Topf dazu bringen will, Rauch oder Schaum hervorquellen zu lassen.²⁶⁶ Das Üben des SCH führt zum sanften und vertraulichen Sprechen:

*Schwinge schwere Schwalbe/ Schnell im Schwunge schmerzlos*²⁶⁷

Das [Z]: Das Z ist etwas Leichtes. Bei seiner Bewegung stellen wir uns vor, dass wir ein aufgedrehtes Kind mit in Zickzack Form von oben nach unten gerichteten Bewegungen unserer Arme und Hände beruhigen wollen. Wir fühlen dabei das Z besonders im Arm, nicht etwa im Handgelenk. Ein netter Spruch dazu ist:

²⁶⁴ PETERSEN, SABINE (2012). S. 16.

²⁶⁵ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011): *Sprechsport mit Aussprache-, Ausdauer- und Auftrittstraining. Übungen und Materialien für Training und Unterricht*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

²⁶⁶ PETERSEN, SABINE (2012). S. 16.

²⁶⁷ SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 43.

*Tarzan: Suche Zahnarzt, Wurzelfachmann,/ notfalls Tierarzt als Ersatzmann./ Welcher Arzt zieht Tarzans Eckzahn/ Und passt Tarzan Zahnersatz an?*²⁶⁸

Das [J] und [CH]

Linkes Recht / ist schlechtes Recht./ Rechtes Recht / ist schlechtes Recht./ Schlichtes Recht / ist echtes Recht.

*Mittsommernacht: Man sollt' nicht drüber reden./ Mittsommernachts in Schweden/ Nimmt jeder Schwede jede/ Und jede Schwedin jeden.*²⁶⁹

Artikulationsübung mit [PF]:

Pfäffische Pferde/ Pflegend Pflüge/ Pferchend Pfirsiche

Pfiffig pfeifen aus Näpfen/ Pfäffische Pferde schlüpfend/ Pflegend Pflüge hüpfend

Kopfpfiffig pfeifen aus Näpfen/ Napfpfäffische Pferde schlüpfend/ Wipfend pflegend Pflüge hüpfend

*Tipfend pferchend Pfirsiche knüpfend.*²⁷⁰

Erleben der Charaktere der Vokale

Das [A]: Wird meistens lang, geschlossen und gespannt ausgesprochen. Es tritt auf, wenn wir erstaunt sind, man öffnet sich ganz weit, Augen, Ohren, Mund, Gebärde. Daher ist das sichtbare A weit und offen, ein Öffnen und Strecken der Arme im Staunen. Eine A-Übung ist: *Abracadabra/ Rabadacabra/ Bradacaraba/ Cadarabraba* oder:

Der Base Nase aß Mehl

*Rasen Masse kratze kahl.*²⁷¹

268 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 206.

269 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 197.

270 SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985): *Der Schulungsweg der Sprachgestaltung und praktische Anregungen für die sprachkünstlerische Therapie*. Philosophisch- Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach. S. 27.

271 Ebd., S. 35.

Das [E]: Etwas hat einem etwas getan und man hat sich dagegen aufrechterhalten. Wir haben im E das Berührtwerden und Sich-Aufrechterhalten, sich erhalten in der Berührung. Das ist eigentlich das Entgegengesetzte vom A-Gefühl. In seiner Bewegung wird es auch sichtbar, indem die Arme in einer Kreuzesform kommen. Der eine Arm liegt auf dem andern, aber es kann, so Steiner, auch der eine Finger auf dem andern liegen: „Jede Gebärde, die also ganz wirklich diese Empfindung des Berührtwerdens des einen Teiles des Organismus von dem andern spürt, die drückt diese Empfindung aus...“²⁷². In dem E steckt das Erlebnis selbst, der Mensch erlebt an der Welt etwas. Sprachgestalterisch gesehen wird das E als ein wichtiger Laut zur Konsolidierung der Sprechorgane bezeichnet. E-Übungen sind z. B: *Lebendige Wesen treten wesendes Leben*.²⁷³

Das Mädchen und der Wegerich: *Ich beugte mich/ zum Wegerich./ Da merkte ich:/ Sein Staub entwich. Der Wegerich/ bestäubte mich,/ als wäre ich/ ein Wegerich. Und mich beschlich/ die Freud‘, dass ich/ dem Wegerich/ ein wenig glich.*²⁷⁴

Das [I]: Das I ist die Selbstbehauptung, das Hinausstrahlen. Wenn sich ein Kind in der Klasse melden möchte, hebt es seinen Arm hoch und streckt sogar den Zeigefinger. Mit dieser Gebärde drückt es aus, dass es da ist, präsent ist und etwas von sich geben möchte. Das sichtbare I gestaltet man dementsprechend, indem man im Stehen einen Arm nach oben hebt. Dabei präsentiert man sich als Persönlichkeit, kein Verstecken ist mehr möglich, wie noch im E. Die beiden Arme müssen sich so auseinandernehmen, „daß sie die Verlängerung voneinander werden“²⁷⁵. I-Übungen sind: *Wirklich findig werde Ich im irdischen Lebewesen*

oder umgekehrt: *Im irdischen Lebewesen wird Ich wirklich findig.*²⁷⁶

272 STEINER, RUDOLF (1990). S. 80.

273 SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 35.

274 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 232.

275 STEINER, RUDOLF (1990). S. 82.

276 SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 36.

Das [O]: Das O ist ein liebevoller Laut. Als ob man mit seiner eigenen Liebe etwas vor sich umhüllen würde, so ist die Bewegung des O, rund und warm, mit den Armen einen Kreis bildend.

*Wir lebten in der Notzeit/ Und träumten von der Brotzeit/ Heut gibt es Schwarz- und Weißbrot,/ doch leben wir in Zeitnot.*²⁷⁷

Das [U]: Dasjenige, so Steiner, was seelisch-innerlich erkältet, versteift, erstarrt: Das Erkältende, das Versteifende. „Uuuuuu“ tönen wir, als Reaktion auf die Kälte. Wir ziehen uns zusammen, unsere Arme und Beine sind zusammengepresst. Dementsprechend gestaltet man das sichtbare U: Die Arme ganz eng parallel zueinanderhalten. Ein U kann man auch ausdrücken, indem man die Beine aneinanderdrückt.

*Duizt dich Dodo,/ da dich Dodo duizt,/ oder duizt dich Dodo,/ da du Dodo duizt?*²⁷⁸

Um innerlich dem Vokalleben nachkommen zu können, wirken folgende Verse sammelnd, Lust und Interesse weckend auf Jugendliche:

*Lechzend lernte er erst ernste Lehren/ Zierlich Ding ist nicht Wind nicht Wirrnis/ Voll Lob zog/ wohl noch Gotthold fort/ Und du mußt zur Ruh.*²⁷⁹

Umlaute: [Ä], [Ö], [Ü]

Das [Ä]: Das Ä wird lang, offen und ungespannt gesprochen²⁸⁰, und es liegt zwischen E und A: als ob man ein E machen würde, nur lässt man die Zunge etwas lockerer, öffnet auch den Unterkiefer etwas weiter. Dementsprechend gestaltet man seine Gebärde auch: Mit den Beinen macht man, so Steiner, ein A, und zwar von vorn nach hinten – einen Fuß zurückstellend – und gleichzeitig ein E mit den Armen.

Damit die Schüler den Unterschied merken, üben wir den akustischen Wechsel zwischen E, Ä und A. Dabei kann man den Brustkorb abklopfen: *Lemene – lämänä – lamana*

Lemeneme – lämänämä – lamanama

²⁷⁷ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 222.

²⁷⁸ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 226.

²⁷⁹ SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 39.

²⁸⁰ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 233.

Die dänische Frage

Auf bequemen/ Lehnen gähnen/ träge Dänen/ sich das Gähnen/ abgewöhnen?

Müssen Dänen/ sich nicht schämen,/ so zu gähnen,/ dass die Sehnen/ sich beim Gähnen/ überdehnen?

*Liegt das Gähnen/ bei den Dänen/ an den Zähnen?! Nein! Bei denen/ steckt das Gähnen/ in den Genen.*²⁸¹

Das [Ö]: Das Ö wird ebenso lang, geschlossen und gespannt gesprochen. Man bildet das O und bringt die Zunge in die E-Position, und die Zungenspitze ist in Kontakt mit den unteren Schneidezähnen²⁸².

Genauso wichtig ist es, mit den Schülern das Wechseln zwischen O, Ö und E zu üben. Dabei scheint wiederum das Abklopfen des Brustkorbs hilfreich zu sein:

Lomono – lömönö – lemene

*Lemeneme – lömönömö – lomonomo*²⁸³

Das [Ü]: Das Ü wird so gebildet, dass man zuerst das U formt und die Zunge in die I-Position bringt, die Zungenspitze ist in Kontakt mit den unteren Schneidezähnen. Übungen für Schüler:

Lumunu – lümünü – limini

*Lumunumu – lümünümü – liminimi*²⁸⁴

Ein Gedicht über die Zwerge bringt die Vokale Ü, U und E mit den Blase- und Stoßlauten ST, SP, TZ, PF zusammen:

Mit spitzen Mützen/ durch die Pfützen,/ munter purzeln/ über die Wurzeln/ vom hohen Berg/ Gnome und Zwerg.

*Hüpfen, schlüpfen,/ schlüpfen, hüpfen,/ purzeln munter/ den Weg herunter,/ Groß und Klein,/ lustig zur Höhle hinein.*²⁸⁵

281 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 234.

282 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 239.

283 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 239.

284 WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 241.

285 SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 89.

Diphthonge: [EI] (Ai), [AU], [EU] (Äu)

Übungen:

*Ei ist weißlich, weißlich ist Ei./ Blei ist neu im Streu, neu im Streu ist Blei./ Die Maid ist bläulich, bläulich maidlich.*²⁸⁶

oder:

Reihe reihen reich

*Rasch reis reif.*²⁸⁷

LAUTE VERKÖRPERN. TÖNENDE SPIELE UND FANTASIEN

◆ AUF DER FANTASIEREISE DER LAUTE

Die Gruppe wird in zwei Teilgruppen aufgeteilt. Die erste Teilgruppe setzt sich in der Mitte in einen Kreis, die Teilnehmer schließen die Augen. Sie erhalten die Aufgabe, hinzuhören, zu lauschen und sich anhand der Geräusche, die sie wahrnehmen etwas vorzustellen. Die andere Teilgruppe verteilt sich um die erste Gruppe herum und erzeugt Laute, die durch Lautstärke, Stimme oder Abstände zum Hörer variiert werden. Am Anfang werden auf diese Weise Konsonanten gebildet, dann Vokale und am Schluss erfolgt ein gemischtes Angebot. Anschließend vertauschen die Teilgruppen ihre Rollen.

◆ LAUTE UND ORTE

Die Schüler entscheiden sich für einen Ort, den sie nur durch Variation von Konsonanten und Vokalen darstellen. Sie schließen dabei die Augen, so dass der imaginäre Ort für sie innerlich lebendig und erlebbar wird. Variation: Eine Gruppe führt nach vorheriger Absprache ihren Ort vor und die anderen dürfen erraten, wo sie sich aufhalten.

²⁸⁶ SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 34.

²⁸⁷ SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985). S. 61.

◆ LAUTE UND GEFÜHLE

Die Spieler entscheiden sich diesmal für Emotionen, und versuchen nur mithilfe der Laute, Gefühle darzustellen.

SO KLINGT MEINE GROMOLO-SPRACHE

Ich erfinde meine eigene Gromolo-Sprache

◆ EINEN UNSICHTBAREN GEGENSTAND MIT EINEM EINSILBIGEN WORT WEITERGEBEN

Die Teilnehmer stehen im Kreis. Sie geben einen unsichtbaren Gegenstand herum. Jeder nimmt ihn und gibt ihn auf bestimmte Art und Weise dem Nebestehenden weiter. Beim Überreichen des Gegenstandes äußert er ein einsilbiges, sinnloses Wort, verbunden mit dem Subtext: „Hier nimm dieses ...“, z. B. Möck, Omm, Yill...usw.

◆ VERWANDLE DEN GEGENSTAND IN ETWAS ANDERES UND SAG DAZU EIN ZWEISILBIGES WORT

Nachdem der Gegenstand ein paar Mal in der Runde herumgelaufen ist, erfolgt ein zweiter Durchgang, diesmal mit zweisilbigen sinnlosen Wörtern und mit der Aufforderung, den Gegenstand beim Wechsel jedes Mal in einen anderen Gegenstand zu verwandeln. Dieser kann aus Eigenschaften (Form, Gewicht, Geruch usw.) erschlossen werden, welche die Spieler durch entsprechendes Verhalten, durch Körperausdruck, Tempo oder Intonation verraten.

◆ ERZÄHLE DEM NACHBARN EINE WICHTIGE NACHRICHT IN EINEM SATZ

Im nächsten Schritt lässt der Spielleiter ‚den imaginären Gegenstand‘ verschwinden. Diesmal dürfen die Teilnehmer dem Nachbarn mehrere Wörter und sogar ‚einen vollständigen Satz‘ in jener bereits geübten unverständlichen Gromolo-Sprache weitergeben. Sie dürfen sich dabei vorstellen, dem Nebenmann eine wichtige Nachricht zu übermitteln. Die Aufgabenstellung wird über ein bis zwei Runden durchgeführt.

◆ FREIE UNTERHALTUNG IN DER GROMOLO-SPRACHE

Sobald die Spieler genug Mut gefasst haben, können sie frei, ohne jegliche Vorgaben mit den anderen in Kontakt treten und Gromolo-Gespräche führen.

Gromolo-Impro: Anwendung der Gromolo-Sprache in verschiedenen Situationen

Bei dieser Übung kommen Schüler deshalb in eine fließende Gromolo-Sprache, weil sie Situationen ausgesetzt werden, die Gefühle wecken. Diese Gefühle dürfen sie dann mit ihrer eigenen Stimme und Körpersprache ausdrücken.

Die Teilnehmer laufen durch den Raum. Unter der Anleitung des Spielers improvisieren sie:

- *Lauf’ zuerst neutral durch den Raum. Dann stell’ dir vor, du hättest gerade eine für dich sehr gute Nachricht erfahren. Z. B. hast du im Lotto gewonnen, dein Freund möchte dich mit nach Hawaii in den Urlaub mitnehmen, du darfst nächste Woche deinen Lieblingsfilmstar persönlich kennenlernen ... usw. Du freust dich sehr und möchtest diese Gedanken, die sich jetzt in dir gebildet haben, mit dieser Energie und mit diesem Gefühl den anderen mitteilen. Sobald ich klatsche, versuche, allen im Raum über dein Erlebnis in Gromolo-Sprache zu erzählen. Wenn ich dann wieder klatsche, gehe wieder neutral durch den Raum.*
- *Versuch dir jetzt vorzustellen, dass du von deinem Freund oder jemandem, den du sehr gerne hast, enttäuscht worden bist, es tut sehr weh und du bist auch sauer, denn diese Person hat dir sehr viel bedeutet. Jetzt bist du von ihr enttäuscht (An diesem Punkt immer Zeit lassen, damit sich die Teilnehmer beim Gehen genaue Vorstellungen machen können und sich in das Gefühl einfühlen können). Wenn ich einmal klatsche, teile dieses Gefühl, deine Gedanken und die ganze Geschichte mit den anderen in der Gromolo-Sprache ... Wenn ihr das Klatschen erneut hört, schüttelt ihr die starken Emotionen ab, geht wieder neutral durch den Raum und konzentriert euch nur auf euch selbst.*

- *Stell' dir vor, dass du bald Leute treffen wirst, die du schon lange nicht mehr gesehen hast. Diese Personen sind dir sehr wichtig und bedeuten dir viel. Du freust dich schon darauf, sie wieder sehen zu dürfen. Stell' dir vor, was du alles über dich erzählen wirst, was mit dir in der letzten Zeit passiert ist ... Du kannst es kaum mehr erwarten, deine Freunde zu treffen. Wenn ich klatsche, schau dich um, da sind sie ja, nun kannst du ihnen endlich begegnen! Erzählt, freut euch miteinander, wenn ich wieder klatsche, schüttle diese Situation ab und geh' nun wieder neutral und auf dich konzentriert weiter.*

Man kann sich noch andere Situationen ausdenken. Voraussetzung ist dabei, dass sich die Teilnehmer in diese Situationen einfühlen können, dass man die eigenen Gefühle mit einbezieht, dass die Sprache aus der Bewegung kommt und dass die Teilnehmer imstande sind, sich hemmungsfrei in der Gromolo-Sprache auszudrücken. Als nächsten Schritt könnte man kurz in die deutsche Sprache wechseln und dann wieder zurück in die Gromolo-Sprache fallen.

◆ GROMOLO-DOLMETSCHER-SPIEL

Das ist eines der Lieblingsspiele der jüngeren und älteren Schüler. Am Sprechen sind zwar jeweils nur drei Schüler beteiligt, aber die anderen haben sehr viel Spaß am Zuschauen und Beobachten der Szenen. Man braucht drei Freiwillige, die sich vor die Gruppe stellen. Der erste ist ein Gast aus dem Gromolo-Land und hält über ein Thema (das das Publikum auswählt) einen Vortrag. Der zweite ist Übersetzer, der die Gromolo-Sprache versteht und übersetzt. Die dritte Person stellt sich hinter den Gast, borgt ihm ihre eigenen Arme und Hände, um damit den Vortrag gestisch zu begleiten. Wenn der Vortrag zu Ende ist, kann das Publikum dem Gast, vermittelt durch den Übersetzer, auf Deutsch Fragen stellen. Danach werden die Rollen getauscht.

◆ GROMOLO GESTALTEN

Die Spieler arbeiten in Gruppen. Sie dichten einen Text auf Gromolo. Dazu dürfen sie sich eine Tanzchoreografie ausdenken, die sie dann

den anderen zeigen. Es kann ein afrikanischer Tanz sein, ein Tier-Tanz oder Volkstanz, das dürfen sie selbst entscheiden.

◆ IMPROVISATIONSSZENEN-SZENEN AUF GROMOLO

Es gibt wieder Spieler und Zuschauer. Das Publikum darf sich für eine Situation entscheiden, in der es auch die Figuren festlegt. Die Spieler fangen an, die Szene darzustellen, wobei sie sich auf Gromolo unterhalten.

ICH DRÜCKE MICH AUF DEUTSCH AUS

◆ SICH MIT FESTEN WÖRTERN AUSDRÜCKEN

Jeder Spieler sucht sich einen Dialog-Partner aus. Der Spielleiter gibt vor, mit welchen deutschen Wörtern die Dialoge geführt werden dürfen: Z. B. mit Ja/Nein, nur mit Zahlen, weiß/schwarz usw. Entweder können sich die Paare eine eigene Variante auswählen oder alle bekommen dieselben Vorgaben.

◆ „HIER, FÜR DICH!“ „DANKE!“

Alle stehen im Kreis. Einer fängt an und überreicht einem anderen Spieler aus dem Kreis einen einfachen Gegenstand mit den Worten „*Hier für dich!*“. Der andere nimmt den Gegenstand und sagt: „*Danke!*“. Man kann das Spiel variieren, indem die Spieler den Gegenstand jeweils mit einem anderen Gefühl weitergeben. Oder man stellt sich verschiedene Gegenstände vor und drückt dies mit Körpersprache und Stimme aus.

◆ DER EINSATZ VON LIEDERN

Das Musizieren und das eigene Singen unterstützt vor allem Anfänger im direkten Sprachgebrauch. Sie gewöhnen sich besser an den deutschen Sprachfluss und trauen sich, früher zu sprechen. Zu den späteren Phasen und Themen der Werkstatt empfehle ich konkrete Musikstücke oder Lieder, die man mit den Teilnehmern gestalten kann. Dazu

bilden die Spieler Gruppen, jede Gruppe wählt ein deutsches Musikstück aus, findet die Karaoke Version des Stücks heraus, studiert das Lied in möglichst kurzer Zeit ein und denkt sich dazu auch passende Tanzbewegungen aus. Danach erfolgt die Präsentation in Form von Gesang und Tanz. Der Spielleiter hilft bei der Liedauswahl, unterstützt und gibt Ratschläge.

DIE BEARBEITUNG EINES TEXTES MIT DEM SCHWERPUNKT SPRECHERZIEHUNG UND SPRACHERWERB

◆ ROBERT REINICK: VOM SCHLAFENDEN APFEL

Robert Reinicks (1805-1852) Gedicht ist eines meiner Lieblingsgedichte, das ich immer wieder voller Freude in meinem Unterricht oder in meiner Theaterstunde verwende. Es ist ein, die Fantasie anregendes Herbstgedicht, in dem es um ein kleines Kind geht, das einen schlafenden Apfel vom Baum herunterzaubern möchte. Dabei helfen ihm die liebe Sonne und der singende Vogel, aber letztendlich schafft es der Wind, den Apfel aufzuwecken und so springt er vom Baum herunter, gerade in die Schürze des Kindes. Anders als im Original habe ich mich hier für den Text nach der neuen Rechtschreibung entschieden, da so die Vorbereitung für die Kollegen leichter und schneller geht. Die folgenden Übungen bauen aufeinander auf.

Vom schlafenden Apfel

*Im Baum im grünen Bettchen
hoch oben sich ein Apfel wiegt;
der hat so rote Bäckchen,
man sieht's, dass er im Schläfe liegt.*

*Ein Kind steht unterm Baume
das schaut und schaut und ruft hinauf:
„Ach Apfel, komm herunter!
Hör endlich mit dem Schlafen auf!“*

*Es hat ihn so gebeten;
glaubt ihr, er wäre aufgewacht?
Er rührt sich nicht im Bette,
sieht aus, als ob im Schlaf er lacht.*

*Da kommt die liebe Sonne
am Himmel hoch daherspaziert.
„Ach Sonne, liebe Sonne,
mach du, dass sich der Apfel rührt!“*

*Die Sonne spricht: „Warum nicht?“
Und wirft ihm Strahlen ins Gesicht,
küsst ihn dazu so freundlich;
der Apfel aber rührt sich nicht.*

*Nun schau, da kommt ein Vogel
und setzt sich auf den Baum hinauf.
„Ei, Vogel du musst singen;
gewiss, gewiss, das weckt ihn auf!“*

*Der Vogel wetzt den Schnabel
und singt ein Lied so wundernetzt
und singt aus voller Kehle;
der Apfel rührt sich aber nicht im Bett.*

*Und wer kam nun gegangen?
Es war der Wind; den kenn ich schon,
der küsst nicht und der singt nicht;
der pfeift aus einem andern Ton.*

*Er stemmt in beide Seiten
die Arme, bläst die Backen auf
und bläst und bläst und richtig,
der Apfel wacht erschrocken auf.*

*Und springt vom Baum herunter
grad in die Schürze von dem Kind;
das hebt ihn auf und freut sich
und ruft: „Ich danke schön, Herr Wind!“*

◆ RAUMLAUF MIT STANDBILDERN ZU BESTIMMTEN PASSAGEN AUS DEM GEDICHT

Es kommt darauf an, dass die Spieler ein inneres Bild vom Wort/Ausdruck/Satz gewinnen. Deswegen macht man eine längere Pause zwischen der gegebenen Passage und dem Klatschen, wobei die Teilnehmer dann nach dem Klatschen gleich in die Standbilder gehen können. *Geh' durch den Raum, konzentriere dich nur auf dich selbst. Du wirst Sätze von mir hören und wenn ich klatsche, bleibst du stehen und versuchst diesen Satz oder Ausdruck in einem Standbild darzustellen. Denke nicht lange nach, sobald du das Klatschen hörst, gehst du in dieses Standbild.* Die Textpassagen wären: *Ein Apfel wiegt. / Ein Kind / Das Kind ruft hinauf. / Sieht so, als ob im Schlaf er lacht. / Die liebe Sonne kommt daherspaziert. / Küsst ihn so freundlich. / Der Vogel singt. / Der Wind bläst die Backen auf. / Er springt vom Baum herunter. / Ich danke schön, Herr Wind!*

◆ DIE GERÄUSCHE DES GEDICHTES ERKUNDEN

Die Teilnehmer sitzen im Kreis und schließen die Augen. Der Spielleiter trägt eine Zusammenfassung des Inhalts des Gedichtes vor. Nach jedem Satz machen die Spieler passende Geräusche mit ihrem Mund, mit den Händen und Füße. *Ein Apfel wiegt schlafend im Baum. Ein Kind ruft: Ach Apfel, komm herunter! Die liebe Sonne wirft Strahlen ins*

Gesicht des Apfels. Sie küsst ihn dazu freundlich. Der Vogel singt ein Lied so wundernetz. Der Wind pfeift. Der Apfel wacht erschrocken auf. Und das Kind freut sich.

◆ VOM LAUT ZUM WORT, VOM WORT ZUR BEWEGUNG, VON DER BEWEGUNG ZUM TEXT

Die folgende Übung startet mit dem Erkunden von Lauten, die im Text vorkommen, verbindet sie mit Bewegung und kommt so auf spielerischen Art und Weise zum Text. Sie ist eine geeignete Methode, um Texte schnell auswendig zu lernen, um den Wortschatz zu erweitern, das Einfühlen in die Welt der Laute zu fördern, einen spielerischen Umgang mit der Sprache zu realisieren und zur Unterstützung der Vorstellungskraft beizutragen.

Die Spieler bilden einen Kreis. Der Spielleiter fängt an zu lautieren, er spricht vor, macht dazu verschiedene Bewegungen. Die Teilnehmer ahmen ihn mit ihren Stimmen und Gesten nach. Aus dem Laut kommt der Spielleiter in der Folge zu einem Wort, vom Wort zum längeren Ausdruck, vom Ausdruck zu einem Satz, vom Satz zu einer Strophe usw. Man arbeitet intensiv mit Überraschungen. Das spannende dabei ist, dass aus sinnlosen Silben und Lauten auf einmal ein richtiges Wort geboren wird. Mit den Wörtern lässt es sich ein wenig spielen, bis man zu anderen Lauten kommt. Die Bewegungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Wir haben weiter oben Charaktere der Laute analysiert, hier bietet sich konkret die Möglichkeit, auszuprobieren, was dabei gewonnen wurde. Wenn wir zum Beispiel mit dem B anfangen, machen wir die entsprechende Gebärde dazu: Wir heben die Arme, als ob wir einen großen Baum umarmen möchten, der Körper geht leicht in die Knie, dazu sprechen wir ein tiefes B. Wenn wir es dann mit verschiedenen Vokalen zusammenbinden, z. B. mit einem A – BA, dann werden die Arme nach oben weit auseinander gestreckt, bei einem U – BU, als ob man in einen Tunnel hineinsprechen würde, nehmen wir die Hände in die Mitte und schieben sie parallel nach vorne: BUUU. Sobald ein sinnvolles Wort aufgetaucht ist, können wir mit ihm eine

Weile stimmlich, fantasierend und körperlich spielen. Zum Beispiel Variationen zum ‚Baum‘: Als ob wir ihn von unten betrachten würden, zeigen wir auf den großen Baum und rufen: ‚Ein Baauuum!‘ oder als ob wir uns hinter dem Baumstamm verstecken würden: ‚Baum‘ oder als ob wir selbst ein großer Baum wären und kräftig sagen würden: ‚Baummm!‘ usw.

Ein Beispiel:

(Beim Gedanken-Strich wiederholt die Gruppe, was der Spielleiter vorgibt und tut!)

*B – Bu – Ba – Bí – Bööööö – Bömmm – Bemmm – Beümmm – Beimmm – Bummm – Baumm – ein Baum – ein Baaauuum – ein Baum – im Baum
Ch – Chi-Chi-Chi – Chi-Chá-Chú – Chen – Chun – Chon – Ittchen – Üttchen – Büttchen – Bittchen – Bettchen – ein Bettchen – ohhh ein Bettchen – im Baum im Bettchen*

Gríííí – Gráááá – Grúúúúú – Gróóóóóó – Grüüüü – Grün – grün – der grüne Baum – Im Baum im grünen Bettchen

Ooooo – Okkk – Ommm – Onnn – Onne – Oma – Obi – Obim – Obüm – Obem – Oben – oben. Hoch ooooben!

Pf – Pfíííí – Pfááá – Pfülll- Pfol – Ipfoll- Üpfoll – Opfol – Opfel – Apfel. Ein Apfel – Hmmm...ein Apfel.

Wwww – Wuuuu – Wááá – Weeee – Wooog – Wooogt – Wiegt. Hoch oben sich ein Apfel wiegt. – Im Baum im grünen Bettchen, hoch oben sich ein Apfel wiegt.

Rrrr – Rííííí – Ráááá – Ruuuu – Ruuuut – Rot. Rote Bäckchen. – Er hat so rote Bäckchen

Sssscchhh – Sssscchhhhlange – Schlllííííí – Schláááá – Schlooooo – Schlüfff – Schlüft – Schlieft – Schlaft – Schlafe – im Schlafe – man sieht’s, dass er im Schlafe liegt. – Der hat so rote Bäckchen, man sieht’s, dass er im Schlafe liegt.

Im Baum im grünen Bettchen

hoch oben sich ein Apfel wiegt;

der hat so rote Bäckchen,

man sieht’s, dass er im Schlafe liegt.

◆ INHALTLICHE BESPRECHUNG DES GEDICHTS:

Nun ist es an der Zeit, dass sich die Teilnehmer hinsetzen, um zu besprechen, was im Gedicht inhaltlich vorgeht. Der Spielleiter verteilt den Text, die Teilnehmer dürfen ihn nun zum ersten Mal für sich lesen. Nicht geläufige und unbekannte Wörter werden besprochen.

◆ SICH DEN INHALT DES TEXTES INNERLICH VORSTELLEN

Alle sitzen im Kreis und schließen die Augen. Der Spielleiter erzählt die Geschichte vom schlafenden Apfel frei oder liest den Text langsam vor, damit ihm die Teilnehmer in Gedanken folgen können.

◆ EINE GRUPPE LIEST DEN TEXT VOR, DIE ANDERE STELLT IHN PANTOMIMISCH DAR

Die Teilnehmer teilen sich in zwei oder mehrere Gruppen auf. Im Falle von zwei Gruppen, bildet die eine die Vorleser-Gruppe und die andere die Akteur-Gruppe. Das Gedicht wird dadurch lebendig, dass während eine Gruppe den Text stimmlich vorträgt, ihn die andere pantomimisch darstellt. Wenn es mehrere Gruppen gibt, arbeiten wir nach dem Prinzip, dass sie bei jeder zweiten Strophe die Rollen tauschen und eine andere Gruppe mit dem Vorlesen und die nächste mit der Darstellung dran ist.

◆ DAS GEDICHT VARIERT: VORLESEN UND DARSTELLEN

- Den Text einmal in einem ganz langsamen Zeitlupensprechen, dann im schnelleren Tempo vorlesen.
- Den Text in verschiedenen Variationen darstellen: z. B. wie ein Volksmärchen, als Liebesgeschichte, als Krimi oder sogar als Tanzgeschichte, usw.

◆ CHORISCHES SPRECHEN

Das chorische Sprechen bringt eine besondere Stimmung mit sich. Besonders Gedichte und andere rhythmische Texte eignen sich gut dafür. Die Teilnehmer können wir in Gruppen aufteilen, wobei jede Gruppe

eine oder zwei Strophen des Textes zum Ausarbeiten erhält. Möglichkeiten für das chorische Sprechen sind:

- Alle sagen gleichzeitig denselben Text
- Chor-Solo, Chor-Solo ... – Der Sprechchor fängt an, einer der Teilnehmer sagt etwas, dann ist wieder der Chor dran, usw. – das hat den Charakter eines Dialogs
- Echo-Sprechen: Wir hören Satzketten heraus, die sich wie ein Echo wiederholen.
- Kanonsprechen
- Ein Teilnehmer spricht den Text laut vor, die Gruppe im Hintergrund spricht leise denselben oder einen anderen Text, bzw. sie macht nur Geräusche
- Rhythmisches Sprechen

Dieses lässt sich variieren, so wie es die Gruppe möchte. Wichtig ist, dass sich die Gruppe zusammen für einen Weg entscheidet und dass sie genügend Zeit zum Üben hat, bevor sie es den anderen vorführen darf.

◆ SPRICH LAUT UND ICH FINDE DEINEN PARTNER

Jeder sucht sich einen Partner aus. Die Partner verbinden sich gegenseitig mit einem Tuch die Augen. Der Spielleiter führt sie zu verschiedenen Punkten des Raums, wo sie stehen bleiben müssen, möglichst weit entfernt vom jeweiligen Partner. Auf ein Zeichen des Spielleiters sagen diese beiden alles, was ihnen aus dem Text im Gedächtnis geblieben ist, jedoch müssen beide zugleich auf ihren Partner hören, denn nur so können sie ihre eigentliche Aufgabe lösen, einander mit verbundenen Augen wiederzufinden.

◆ SPRECHKUNST-PROSODIE

Die Prosodie ist, so Winter und Puchalla, ein ganzes Bündel von Elementen, mit denen man gestalterisch auf einen Text einwirken kann. Melodieführung, Akzentuierung, Rhythmik, Zäsuren und Pausen, der Situation und dem Inhalt entsprechendes variierendes Tempo,

angemessene Artikulation, passende Lautstärke werden eingesetzt, Gestik und Mimik werden mit einbezogen.²⁸⁸ Diese Elemente haben die Teilnehmer bis jetzt kennengelernt und sie haben mit ihnen auch schon experimentiert. Jeder darf nun für sich an einem stillen Ort den Text prosodisch einüben. Jede Interpretation ist erlaubt, die Teilnehmer dürfen ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Danach tragen sie die Gedichte einander vor. Sie achten dabei darauf, dass sie den Kontakt zum Publikum nicht verlieren. Dies beginnt damit, dass sie, bevor sie zu sprechen beginnen, sich einen Augenblick Zeit nehmen. „Hierbei kann man kurz den eigenen Körper durchchecken und gleichzeitig die Spannung zu den Zuhörern aufbauen, zum Beispiel, indem man denkt: *Ich möchte hier jeden erreichen!*“²⁸⁹ Am Ende des Vortrags hält man die Spannung noch einen Moment und erst dann bricht man den Kontakt ab.

Ein Schlusssauftritt zur Ich-Erfahrung

Übungsbeschreibung: Jeder Teilnehmer lässt ein paar Fotos von sich machen, mit der Maßgabe, dass auf dem Bild die eigene Persönlichkeit sowie persönliche Eigenschaften sichtbar werden. Die Teilnehmer können dabei mehrere Körperhaltungen einnehmen, sich unterschiedlich anziehen, ein oder zwei persönlich bedeutsame Gegenstände präsentieren. Dann wählt jeder für sich das beste Foto aus, kopiert es auf seinen Arbeitslaptop oder Computer und öffnet es in einem Format, in dem man einen schriftlichen Text hinzufügen kann. Die Teilnehmer stellen dazu Fragen und beantworten sie in vollständigen Sätzen oder stichwortartig – je nachdem, über welches Sprachniveau sie verfügen:

- Was für ein Typ bin ich/will ich sein?
- Was sind die Merkmale dafür?
- Was drückt meine Körperhaltung aus?
- Wie bin ich angezogen?

²⁸⁸ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 151.

²⁸⁹ WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011). S. 152.

- Was drückt mein Gesicht aus?
- Was denke/fühle ich?
- Wie will ich wirken?

Dieser Leitfaden ist für die Selbstpräsentation wichtig, denn darin spiegelt sich die eigene Wahrnehmung. Durch die Auseinandersetzung mit dem Porträtfoto haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich nach vorgegebenen Kriterien zu beurteilen und dies zu verschriftlichen. Natürlich dürfen sie dazu Wörterbücher benutzen, jedoch ersetzt dies nicht, vorbereitend am sprachlichen Ausdrucksrepertoire zu arbeiten, also Wortschatzarbeit durchzuführen z.B. zu den Themen: Persönlichkeitstypen, persönliche Eigenschaften, Temperamente, Gefühle, Kleidung und Körperhaltung. Am Ende, wenn alle fertig sind, werden die Fotos mit den Texten an die Wand projiziert und den anderen präsentiert.

6.3. Dritte Phase: Das Wir-Gefühl: Die soziale Identität in verschiedenen Bereichen

Übungen zum Ankommen in der Gruppe

Die ersten Übungen fangen wieder im Kreis an, in dem die Teilnehmer sich selbst und die Gruppe als Einheit wahrnehmen können.

◆ SYNCHRONBEWEGUNGEN

Die Teilnehmer bilden einen Kreis und stehen so nebeneinander, dass jeder den Nachbarn spürt. Dann fangen die Teilnehmer an, verschiedene Bewegungen mit den Händen, Armen, dann mit dem Oberkörper, den Beinen usw. auszuführen, möglichst synchron, jedoch ohne Absprache. Wenn die Gruppe es geschafft hat, dass ein Außenstehender nicht merken kann, wer den Impuls zur neuen Bewegung gegeben hat, ist sie einen wichtigen Schritt in Richtung Gruppenerfahrung und Zusammenwachsen weitergekommen.

◆ KLATSCHKREIS

Alle stehen im Kreis. Ein Klatschzeichen soll möglichst schnell an den Nebstehenden weitergegeben werden und so fort. Nach einiger Zeit kann ein Richtungswechsel ausprobiert werden.²⁹⁰

◆ ZUSAMMEN KLATSCHEN

Die Spieler stellen sich im Kreis auf. A wählt durch Blickkontakt eine Person aus, ihr wird das Klatschen weitergegeben, indem die beiden versuchen, instinktiv und gleichzeitig zu klatschen. Wenn die Gruppe das zum ersten Mal spielt, kann dreimal geklatscht werden, so fällt es den Teilnehmern zu Beginn leichter.

◆ EINER GEHT, ALLE GEHEN; EINER STEHT, ALLE STEHEN

Die Teilnehmer laufen kreuz und quer im Raum. Bleibt einer von ihnen stehen, bleiben alle stehen. Läuft dann einer los, setzen sich wieder alle in Bewegung und so weiter.

◆ ICH SOWIE DU, SOWIE ES!

Die Teilnehmer laufen durch den Raum. Nach Gruppengefühl bleiben alle ohne Absprache stehen, zeigen auf sich selbst und sagen alle gleichzeitig „Ich!“. Sobald das nach einigen Malen gut klappt, laufen sie wieder los, bleiben erneut plötzlich stehen, wählen dabei jedoch jemanden aus, der nahe steht. Dabei sagen sie: „Ich- sowie du!“ Beim Sprechen zeigen sie auf sich selbst („ich“) und auf den Partner („du“). Es kann passieren, dass zwei Personen auf denselben Mitspieler zeigen. Alles geschieht spontan und ohne Absprache. Eine nächste Stufe ist erreicht, wenn beim Stehenbleiben „Ich- sowie du, sowie es!“ gesagt wird, wobei „es“ auf einen gemeinsam vom „ich“ und „du“ ausgesuchten und bedeuteten Punkt verweist. Diese Übung ist gerade am Anfang nicht einfach, aber sie stärkt die Gruppendynamik und vermittelt allen ein großes Erfolgserlebnis.

²⁹⁰ PLATH, MAIKE (2009). S. 65.

◆ AUF DEM SCHOß DER ANDEREN

Die Teilnehmer stehen im Kreis ganz dicht hintereinander, dann gehen alle in die Hocke und setzen sich dabei auf die Knie der hinteren Person. Schafft es die Gruppe, die Bewegung koordiniert durchzuführen, fällt niemand hin. Diese Übung braucht hohe Aufmerksamkeit und fördert die Konzentration, um die anderen nicht aus dem Blick zu verlieren.

◆ ALLE AUF EINEM KARTON

Die Aufgabe besteht darin, alle Mitspieler auf einem am Boden ausgefalteten Karton oder auf einem Stück vorbereiteter Pappe passend unterzubringen. Wie das zu schaffen ist, ist den Spielern überlassen.

◆ TEAM TWISTER

Die Teilnehmer werden in kleinere Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt die Aufgabe gestellt, eine festgelegte Zahl von bestimmten Körperteilen, die den Boden berühren dürfen, nicht zu überschreiten. Z. B. darf eine Gruppe maximal drei Beine und vier Hände auf den Boden stellen. Wie sie das bewerkstelligt, bleibt ihr selbst überlassen.

◆ VERTRAUEN IN DER GRUPPE

Vertrauensspiele können zu zweit, aber auch in einer größeren Gruppe durchgeführt werden. Eine solche Vertrauensübung, die man mit der ganzen Gruppe oder in kleineren Teams durchführen kann, ist das *Fallen Lassen* im Kreis. Dazu bilden wir zwei Kreise von je sieben Teilnehmern, ein Mitspieler steht stocksteif in der Mitte und lässt sich in alle Richtungen fallen. Wenn er sich daran gewöhnt hat, kann er vom Ring in alle Richtungen geschubst werden. Ein anderes Spiel lässt die Teilnehmer einen großen Kreis bilden und sich an den Händen fassen. Jeder zweite lehnt sich nach innen, die anderen gegensinnig nach außen. Das kann nur dann klappen, wenn alle ihre Gewichtsverlagerung aufeinander abstimmen.

◆ ÄSTHETISCHE GRUPPENAKTIVITÄT

Radim Vlcek nennt *Guided Fantasies*²⁹¹, was als geleitete GruPPen-erfahrung die Mitglieder durch ästhetische Tätigkeiten führt. Der Spielleiter geleitet die Spieler in definierten Rollen durch eine abgeschlossene kurze Geschichte, in der bestimmte Erfahrungssituationen enthalten sind. Solche Spiele bringen die Teilnehmer nahe zusammen, öffnen und sensibilisieren sie. Die Grundstruktur bleibt immer gleich. Der Übungsleiter malt eine fantastische, realitätsferne Welt aus und setzt die Spieler mit ihren definierten Rolle hinein. Danach gibt er den Teilnehmern Gelegenheit, sich kennenzulernen und Dinge gemeinsam zu tun. Z.B. gilt es, in einer Gefahr, die von außen kommt, näher zusammenzurücken und zusammenzuhalten. Die Szenen können durch passende Musik untermalt werden.

- **Blumenbeet.** Jeder Teilnehmer sucht sich einen Platz im Raum, wo er sich hinsetzt. Die Spieler sind im Raum gut verteilt, wie die Blumen in einem Blumenbeet. Mit geschlossenen Augen dürfen sich alle Teilnehmer vorstellen, welche Pflanze oder Blume sie darstellen. Musik ertönt: Die Spieler öffnen ihre Augen und erwachen. Zuerst blühen die Pflanzen auf, wiegen sich, sind aber noch verwurzelt. Dann verlassen sie ihre Stelle und tänzeln über das Feld. Nun bemerken sie, dass es auch noch andere außer ihnen gibt und begegnen sich. Schließlich kommt eine Bedrohung von außen und alle müssen eng zusammenrücken, mit dem Bauch nach außen.
- **Magic Planet.** Alle schreiten durch den Raum. Sie sind wichtige Persönlichkeiten aus der Geschäftswelt. Sie begrüßen einander förmlich. Ein Zauberregen kommt herunter und verwandelt einen der Spieler. Dann schrumpft die Welt auf nur einen Kubikmeter. Ein Loch öffnet sich, durch das alle hinauskrabbeln können und in einer völlig neuen Welt landen. Es ist stockdunkle Nacht. Alle hören

291 VLCEK, RADIM (2013): *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. 8. Auflage. Erste Auflage 2006. Auer Verlag, Donauwörth. S. 92

angsteinflößende Geräusche und suchen Schutz und Geborgenheit in der Gruppe. Zwei wunderschöne Monde gehen auf. Schließlich wird ein gemeinsames Nachtlager gebaut, in dem sich alle für die Nacht zusammenkuscheln.²⁹²

◆ GRUPPENRHYTHMUS

Man kann Rhythmusspiele mit oder ohne Trommel- und Klanginstrumente durchführen. Die Gruppe geht von einem einfachen Rhythmus aus, den alle oder nur eine Person durch Klatschen, Stampfen oder mittels Instrument vorgeben. Die anderen fügen nacheinander ihre Stimmeelemente hinzu. Wir können das später so variieren, dass auf ein Zeichen des Spielleiters sich der Kreis auflöst, die Spieler durch den Raum wandern und anfangen, ihren Beitrag frei zu improvisieren. Beim freien Raumlauf sollte darauf geachtet werden, dass der gemeinsame Stampfrhythmus erhalten bleibt.

Das Entdecken der verschiedenen Status in der Gemeinschaft

◆ RAUMLAUF – HALLO SAGEN – MIT UND OHNE BLICKKONTAKT

Die Teilnehmer laufen kreuz und quer durch den Raum und begrüßen sich gegenseitig mit einem „Hallo“. Sie wissen zuerst nicht, welchen Status sie spielen sollen. Der Spielleiter bestimmt einige aus der Gruppe dazu, alle Blickkontakte zu halten, während der Rest versuchen soll, Blickkontakte herzustellen, schnell zu unterbrechen und gleich darauf kurz zurückschielern.

Es sind eigentlich zwei einfache Aufgaben, die leicht durchzuführen sind. Aber ganz schnell wird sich dadurch, und zwar automatisch, auch die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck der Spieler ändern. Schon nach ein paar Sekunden sieht die Gruppe mehr wie eine „echte“ Gruppe aus, in der ein Teil dominant, der andere Teil hingegen unter-

²⁹² VLCEK, RADIM (2013). S. 92.

würfig ist. Eine Reflexion am Ende, nach dem Austausch der Rollen darf nicht fehlen: „*Wie hast du dich als Blickkontakt-Halter und wie als Blickkontakt-Unterbrecher gefühlt?*“ Diejenigen, die den Blickkontakt halten, berichten, dass sie sich stark fühlen, denn sie sehen auch stark aus. Diejenigen aber, die den Blickkontakt unterbrechen und dann zurückschielten, fühlen sich eher schwach und unsicher.

◆ „ÄHS“ UND KOPFHALTUNG, WÄHREND ICH SPRECHE

Die Teilnehmer erhalten drei festgelegte Sätze, die sie sich merken sollen. Diese Sätze sprechen sie ihren Partnern vor. Beim ersten Mal wird ihr Vortrag durch lange lange „ähs“ zwischen den Sätzen unterbrochen. Dann werden die „ähs“ etwas gedehnter in die Mitte der Sätze gestellt. Zum Schluss versuchen sie den kompletten Text ohne „ähs“ vorzusprechen.

Bei der anschließenden Reflexion tauschen wir uns darüber aus, wie sich die drei Vorsprechweisen auf die Wahrnehmung der Partner auswirken: Wichtig, unwichtig, sicher, sicherer, am sichersten, unsicher, selbstbewusst ...

◆ KOPFHALTUNG WÄHREND DES GESPRÄCHS

Es reicht diesmal, wenn die Teilnehmer jeweils nur einen Satz erhalten. Sie dürfen sich auch einen Satz selbst ausdenken. Die Teilnehmer suchen sich wieder Gesprächspartner, denen sie diesen Satz zweimal „vortragen“. Zuerst versuchen sie, beim Sprechen den Kopf still zu halten. Beim zweiten Mal wackeln sie mit dem Kopf herum. Die Gesprächspartner geben zuerst einander Feedback und danach wird im Plenum über die Wirkung beider Darbietungsformen diskutiert.

◆ RAUMLAUF MIT KÖRPERHALTUNG ZUM HOHEN UND NIEDRIGEN STATUS

Eine Gruppe wird geteilt. Die Teilnehmer stellen unterschiedliche Körperhaltungen dar. Eine Gruppe lässt die Schultern und die Köpfe nach unten hängen, meidet Blickkontakte, geht in die Knie, die Ze-

henspitzen nach innen gekehrt und läuft gebückt im Raum herum. Die andere Gruppe hält ihre Köpfe gerade, nimmt Blickkontakt auf, streckt die Schultern nach hinten, die Zehenspitzen schauen nach außen.

Beide Gruppen laufen kreuz und quer im Raum. Sie erhalten die Aufgabe, genau und bewusst zu erspüren, wie es sich anfühlt, in der jeweiligen Körperhaltung zu gehen. Nach einer Weile werden die Körperhaltungen (Rollen) getauscht. Am Ende findet eine Reflexion über das Erlebte statt.

◆ RAUMLAUF – KÖRPERHALTUNG – IMPROSPIELE

Die Übung wird wiederholt, nur dass diesmal die Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, aufeinander zu reagieren – zunächst ganz spontan, ohne weitere Vorgaben. Dann werden verschiedene Situationen nach Anweisung improvisiert:

– **Auf der Geburtstagsparty des Chefs:** Die Teilnehmer stellen sich vor, dass sie alle als Arbeitskollegen zur Geburtstagsfeier des Geschäftsleiters eingeladen werden. Die Hälfte der Gruppe läuft in einer gebeugten Körperhaltung (wie in einer der vorhergehenden Übung beschrieben). Die andere Gruppe läuft aufrecht und agiert aus dieser Körperhaltung heraus auch sprachlich entsprechend auf die Mitspieler. Impulse können dabei sein:

- Das Büffet ist eröffnet worden, es können sich alle davon bedienen,
- der Chef ist angekommen und möchte mit den Kollegen anstoßen, – die Musik hat begonnen, es dürfen alle auf das Tanzparkett.

Nachdem die Teilnehmer beide Körperhaltungen ausprobiert haben, findet eine Reflexion statt. Leitfaden dieser Reflexion kann sein: *Wie habt ihr euch bei diesem Spiel gefühlt? In welcher Körperhaltung habt ihr euch besser gefühlt? Wann habt ihr mehr Platz für euch gebraucht? Wann habt ihr mehr von den Geschehnissen mitbekommen? Welche Gruppe hat jeweils Kontakt zu den anderen aufgenommen? Wer hat sich zuerst etwas*

vom Buffet geholt? Wer hat die Tanzfläche genutzt? Aus welcher Gruppe haben sich die Teilnehmer eher zurückgezogen? ...

◆ STATUSEBENEN VON 1-10

Im Theater lassen sich Charaktere in zehn Staturebenen einordnen. Nachfolgend werden Rollenspiele und Improvisationsspiele mit diesen zehn Ebenen beschrieben.

◆ DIESER RAUM GEHÖRT MIR!? ...

Es werden Gruppen von jeweils sechs bis sieben Teilnehmern gebildet. Jeder Teilnehmer erhält eine Zahl von 1 bis 10. Die 1 symbolisiert den tiefsten und die 10 den höchsten Status. Nacheinander betreten die einzelnen Teilnehmer den Raum und sagen dabei, jeweils passend zu ihrem Status: „Dieser Raum gehört mir!“

Nun ist die Reihe am Zuschauer zu erraten, welchen Status die einzelnen Akteure einnehmen. Dabei achten sie auf Körperhaltung, Intonation, Lautstärke und Tempo der Äußerung.

◆ STATUSEBENE 1-10 MIT IMPROSPIELEN

Teilnehmer der Staturebenen 1 bis 10 bilden etwas kleinere Gruppen. Diesmal werden sie in verschiedene Situationen hineinversetzt, um darin improvisierend miteinander zu agieren. Die Zuschauer versuchen am Ende einer Szene herauszufinden, welcher Spieler welchen Status hat.

Ideen für die Szenen:

- **Im Wartezimmer des Zahnarztes.** Impulse: Im Zimmer gibt es nur einen Stuhl. Es wird sehr heiß im Wartezimmer, einer muss das Fenster öffnen. Der Arzt kann keinen weiteren Patienten mehr drannehmen.
- **Im Proberaum der Show *Das Supertalent*.** Impulse: Jeder übt seinen Auftritt. Alle haben Durst aber es gibt kein Wasser mehr. Die Jury kann heute nur noch zwei Kandidaten drannehmen.

– **In einem Fahrstuhl eines großen Gebäudes.** Impulse: Die Fahrstuhlgäste steigen ein und fahren los. Plötzlich stoppt der Lift. Die Fahrstuhl-Türe lässt sich nicht öffnen. Es wird durchgesagt, dass technische Probleme aufgetaucht sind und die Personen im Fahrstuhl zur Weiterfahrt ein Passwort eingeben müssen. Das Passwort lautet: 986KL827HNM43987BNMU453265... (lange Nummer).

Der Spielleiter soll das Spiel immer dann anhalten, wenn es lustig oder spannend zugeht. Dann verbleiben die Spieler in einem angenehmen und positiven Gefühl. Improvisieren ist nicht einfach, erst recht nicht in einer fremden Sprache. Aber Körperbewegungen helfen mit, Gedanken auszudrücken. Schüler haben im Allgemeinen sehr viel Spaß an solchen Übungen. Auch das Zuschauen bleibt dadurch immer spannend.

Das Wir-Gefühl in verschiedenen Bereichen des gemeinschaftlichen Lebens: Familie, Schule, Klasse, Freundeskreis und andere, sogar fiktive Gemeinschaften

BILDER DARSTELLEN AUS DEM GEMEINSCHAFTLICHEN LEBEN DURCH DAS STATUEN- /BILDERTHEATER

*Bilder sind eine Sprache, und die Bedeutung eines Bilds ist das Bild selbst.*²⁹³

(Augusto Boal)

Wenn man mit Bildern arbeitet, versucht man nicht, so Boal, die Bedeutung jedes einzelnen Bildes zu verstehen, sondern die Bilder zu *fühlen* und dazu unsere Erinnerung und unsere Vorstellungskraft zu nutzen. Deswegen lassen die folgenden Übungen den Spielern hinsichtlich ihrer Kreativität und ihrer eigenen Interpretation der angebotenen Themen einen freien Gestaltungsraum. Es werden hier, gestützt auf Au-

²⁹³ BOAL, AUGUSTO (2013). S. 267.

gusto Boals Techniken, Übungen und Spiele herausgearbeitet, die auf ästhetische Weise das Thema Leben in der Gemeinschaft behandeln.

◆ WAS BEDEUTET ES FÜR MICH, EIN TEIL EINER GRUPPE ZU SEIN. AUSDRUCK IN STANDBILDERN

Diese Übung fängt mit einem Raumlauf an. Der Spielleiter gibt den Teilnehmern ein gemeinschaftsrelevantes Thema, ein Geschehnis, eine Figur oder auch eine Problematik vor. Beim Klatschen gehen die Spieler in ein Standbild, das ihre Gedanken, Gefühle, die Situation selbst, also das, was ihnen dazu einfällt, darstellt. Sie bleiben so lange in diesem Standbild im Freeze, bis sie leise auf fünf gezählt haben, erst dann laufen sie weiter. Vorschläge für Impulse: Mutter, Vater, Kind, Familie, Liebe, Streit, Ich zu Hause, Freunde, meine Klasse, Freund, in der Pause, meine Beziehung zu meinen Eltern, meine Beziehung zu meinen Klassenkameraden, Gemeinschaft, Zusammensein, usw. ...

◆ DARSTELLEN DER ROLLEN IN EINER FAMILIE

Der Workshopleiter lädt Freiwillige ein, ein ausgewähltes Familienmitglied darzustellen. Jeder bereitet das für sich vor, ohne dabei den anderen sehen zu können, um sich nicht beeinflussen zu lassen. Einer nach dem anderen kommt in die Mitte und stellt mit dem eigenen Körper ein Bild der benannten Person dar. Es ist erstaunlich, wie diese Figur dabei in ganz unterschiedlichen Weisen dargestellt wird. Die Teilnehmer verbinden zum Beispiel mit dem Begriff ‚Vater‘ jeweils Verschiedenes, das dann in ihrer Darstellung offenbar wird.

Die Bilder sind, auch wo sie Bewegungen darstellen, statisch. Mit einem eingefrorenen Bild kann nach Boal eine Bewegung dargestellt werden. Bei dieser Übung steht jedes Bild für sich, auch wenn es dabei die Präsenz anderer Personen oder Objekte voraussetzt.

◆ GEMEINSAME STANDBILDER ZUM THEMA FAMILIE, KLASSE, FREUNDESKREIS

Der Spielleiter gibt den Teilnehmern ein Thema vor, zum Beispiel das Thema „Familie“. Die Spieler überlegen sich ein Standbild für ein gewähltes Familienmitglied. Auf ein Zeichen des Werkstattleiters hin versuchen die Spieler, ihre Bildern zueinander in Beziehung zu stellen. Während die Bilder für sich bestehen bleiben, können sie einander angenähert oder voneinander entfernt werden, je nach Intensität der Verbindung, die dadurch ausgedrückt werden soll. Das Gesamtbild reflektiert die Beziehungen zwischen allen Bildern, den Makrokosmos, der alles umfasst und so eine übergeordnete Aussage formuliert, die nicht mehr einzelne Perspektiven nebeneinander stellt, sondern alle Perspektiven in ihrer Gesamtheit integriert.²⁹⁴

Bei dieser Übung können zwei Gruppen gebildet werden: Akteure und Zuschauer. Nach der Darstellung kann im Anschluss immer wieder eine kurze Reflexion stattfinden, so dass die Standbilder aus den beiden Blickwinkeln, aus der Zuschauer- und der Schauspielperspektive betrachtet werden können.

◆ FAMILIENBILDER AUS VERSCHIEDENEN MÄRCHEN DARSTELLEN

Am Anfang werden einander Märchen in der Gruppe erzählt. Märchen haben gemeinsam, dass in ihnen Gemeinschaften und Individuen abwechselnd auftreten und handeln, seien es Menschen oder personifizierte Tiere. In fast allen Märchen begegnen uns unterschiedliche Familienstände.

Nachdem der Spielleiter die Spieler in kleine Gruppen eingeteilt hat, dürfen diese sich jeweils für ein Märchen entscheiden, aus dem sie die Familiensituation in drei Standbildern darstellen. Das erste Bild steht für die Anfangssituation, das zweite stellt dar, wie sich diese Familie

²⁹⁴ BOAL, AUGUSTO (2013). S. 271.

während der Handlung entwickelt und verändert. Das dritte Bild präsentiert die Endphase, die Situation der Familie am Ende des Märchens. Die einzelnen Gruppen präsentieren den Zuschauern ihre drei Standbilder, ohne dabei zu verraten, um welches Märchen es sich dabei handelt. In der gemeinsamen Besprechung versuchen wir herauszufinden, was die einzelnen Figuren gerade tun und um welche Figuren und welches Märchen es sich dabei handeln könnte, wobei auch die zeitlichen Aspekte und Veränderungen berücksichtigt werden.

◆ DIE BILDHAUER UND IHRE STATUEN

Die Teilnehmer wählen jeweils einen Partner. Jedes Paar entscheidet, wer A und wer B spielt. Aus A wird ein Bildhauer und aus B eine Statue. Der Spielleiter gibt ein Thema vor, z. B. das Thema „Auf dem Schulhof“. Dazu dürfen sich die Bildhauer eine Figur in einer bestimmten Situation vorstellen, die sie dann im Anschluss aus ihren Statuen formen. Der Bildhauer bearbeitet sein wertvolles „Material“ ganz vorsichtig, bringt es in die gewünschte Form, rückt es in die Position, in welcher er es haben möchte. Das Material friert in dieser Stellung ein. Es versucht, selbst kleinste Änderungen des Bildhauers beizubehalten, sogar bis hinein in Details des Gesichtsausdrucks. Sollte der Statue die Arbeit am Gesicht oder Körper unangenehm sein, darf der Bildhauer die gewünschte Mimik oder Haltung ersatzweise vormachen. Nach Möglichkeit aber sollte der Bildhauer gestalterisch und nicht sprachlich an seiner Statue arbeiten.

Sobald die Bildhauer mit ihren Werken fertig sind, dürfen sie sich zurückziehen. Dann findet eine Museumseröffnung statt, bei der alle Bildhauer loslaufen und sich auch die Figuren der anderen Bildhauer anschauen. Bei der Betrachtung der anderen Figuren überlegen sie, wen diese Figuren darstellen und in welcher Situation sie sich befinden. Währenddessen machen sich auch die in Freeze verbliebenen Statuen darüber Gedanken, welche Figuren sie sein und in welcher Situation sie sich gerade befinden könnten. Nach einer gewissen Zeit der Betrachtung kommt es zur Auflösung. Beim anschließenden Austausch

äußern sich zuerst die Statuen, danach die Bildhauer. Mit vertauschten Rollen kann dann ein anderes Thema, dargestellt werden, z. B. „Abends zu Hause“.

◆ DIE BILDHAUER UND IHRE STATUEN, DIE LEBENDIG WERDEN

Dieselbe Übung wird anschließend mit einem anderen Partner und anderem Thema durchgeführt. Diesmal werden die Statuen, die sich Gedanken darüber machen, wer sie sein könnten, wo sie sich befinden, was sie gerade machen, lebendig. Sobald der Spielleiter Musik erklingen lässt, wachen sie auf und spinnen und weben Person und Situation gemäß ihrer Vermutung weiter, so als ob jemand die Zeit vorher nur kurz angehalten hätte. Die Bildhauer schauen zu. Danach gibt es eine Besprechung. Die „Statuen“ dürfen sagen, was sie aus dem Standbild abgeleitet und in ihrer Bewegung dargestellt haben. Die Bildhauer äußern sich ebenso zu ihren Statuen.

Das Spiel kann noch einen Schritt weitergehen: Die Statuen dürfen sich, nachdem sie lebendig geworden sind, mit den anderen Spielern in Beziehung setzen, Kontakt aufnehmen, mit Körpersprache und verbal kommunizieren, kleine Szenen entwickeln, improvisieren, bis die Musik endet.

◆ STANDBILD- RHYTHMISCHE BEWEGUNG UND EIN SATZ

Die Gruppe wird in Akteure und Zuschauer aufgeteilt. Die Akteure erhalten wieder eine Situation, in der die Personen zueinander in Verbindung stehen. Das daraus zu entwickelnde Standbild sollte natürlich eine Problematik darstellen, die den Schülern vertraut bzw. angemessen ist, z. B. „Freunde bereiten sich auf eine Party vor – sie haben Kleidungsprobleme“. Der erste Akteur geht auf den Schauplatz und nimmt ein Standbild ein, das zu dieser Situation passt. Der nächste Spieler versucht, dieses Bild zu ergänzen. Der Reihe nach kommen alle Akteure an die Reihe. Gemeinsam ergänzen sie das Bild, das die vorgegebene Problematik darstellt. Gleichzeitig überlegen sich die Statuen

einen Satz oder eine rhythmische, wiederholbare Bewegung, die aus Sicht der dargestellten Figur passend erscheint. Wen der Spielleiter berührt, der geht in die rhythmische Bewegung und sagt seinen Satz. Erst wenn der Spielleiter ihn abermals berührt, friert er wieder ein.

◆ DAS BILD MIT EINEM KONFLIKT

1. **Bild mit einer Konfliktsituation.** Es werden wieder mehrere Gruppen gebildet. Jede Gruppe entscheidet sich für ein Bild, das einen Konflikt in einer Gemeinschaft darstellt. Das kann ein Konflikt in einer Familie sein, im Klassenzimmer oder im Freundeskreis. Nach etwa zehn bis fünfzehn Minuten werden diese Bilder nacheinander den anderen präsentiert.
2. **Das eigene Bild von außen betrachten.** Wen eine Gruppe ihr Gesamtbild präsentiert, wählt sich jeder Zuschauer das Standbild eines Darstellers aus. Dabei merkt er sich dessen Körperhaltung, Gesichtsausdruck und seine Beziehung zu den anderen Darstellern. Nach einer Weile werden die Rollen getauscht, aus den Darstellern werden Zuschauer und aus den Zuschauer Akteure. Deren Aufgabe ist nun, das vorher betrachtete Gesamtbild möglichst getreu nachzubilden, so dass nun die Akteure der ersten Präsentation die Möglichkeit erhalten, ihr dargestelltes Bild von außen zu erleben und zu betrachten. Der nächste Schritt folgt, wenn alle Gruppen mit ihrer Darstellung fertig sind.
3. **Das Übergangsbild.** Die Teilnehmer gehen wieder in ihre Ausgangsgruppen und überlegen gemeinsam, wie jede einzelne Figur im Gesamtstandbild in den Konflikt eingreifen und zur Lösung des Konflikts beitragen könnte. Nach einer kurzen Besprechung versucht die Gruppe gemeinsam eine mögliche Variante zur Konfliktlösung mittels eines Standbilds zu präsentieren und darzustellen. Die Situation ist zwar noch nicht komplett gelöst, befindet sich aber auf einem guten Weg zur Lösung. Auch diese Bilder werden im Plenum vorgestellt und wiederum von außen betrachtet.

4. **Der Idealfall.** Zuletzt präsentieren die Gruppen eine dritte Phase der Konfliktlösung, in der alle Beteiligten zum Ausgleich gekommen sind.

◆ **EIN GEFÜHL. KANN MAN DAS IN WORTE FASSEN?**
VON PICASSOS BILD ZUM GEDICHT



Pablo Ruiz Picasso: *Mother and Child*. 1901

Die Teilnehmer schauen sich zuerst ein Bild Picassos an, das eine Mutter mit ihrem Kind darstellt. Das Gemälde stammt aus Picassos ‚Blaue(r) Periode‘, die sich als sein erster eigenständiger Stil bezeichnen lässt²⁹⁵. Es wird von jedem Teilnehmer ein kurzes Gedicht zu diesem Werk geschrieben und danach vorgelesen.

LUSTIGE IMPROVISATIONSSPIELE MIT STANDBILDERN

◆ **FAMILIENFOTO MIT KOMMENTAR**

In Abwesenheit eines Spielers stellt sich eine Gruppe zu einem lustigen Familienfoto auf. Zurückgekehrt, wird der Spieler aufgefordert, so

295 READ, HERBERT (1991): *DuMont's Künstler-Lexikon*. Aktualisiert von Nikos Stangos. Deutsche Überarbeitung und Ergänzung Karin Thomas. DuMont Buchverlag, Köln. S. 441.

über das Foto zu berichten, als ob er selbst auch auf dem Photo wäre. Er berichtet über die Geschehnisse, die im Bild festgehalten werden, so als ob auch er all das miterlebt hätte. Dabei schöpft er aus dem Stegreif und aus dem, was er sieht. Beim nächsten Durchlauf kommt eine andere Person dran.

◆ FIKTIVE GEMEINSCHAFTEN DARSTELLEN

Die Gruppen überlegen sich fiktive Gemeinschaften, die sie gerne darstellen würden, z. B. „im Haus des Nikolaus“: Nikolaus und seine Knechte, oder: „im Feenheim“, „im Hexenhaus“, „bei der Probe einer Tanzgruppe“ oder „ein Bild aus dem Lebensalltag des Minion“. Alles Mögliche kann im Standbild dargestellt werden, alles, bei dem Figuren in Beziehung zueinander treten. Die anderen müssen erraten, wen die Figuren darstellen, was sie gerade machen, in welcher Beziehung die Figuren agieren. Für den Spielleiter ist es aufschlussreich zu beobachten, welche Spieler in welche Rollen einer fiktiven Gemeinschaft hineinschlüpfen. Wichtig ist für die Spieler immer, jede Frage für sich zu bearbeiten: ‚Was sind die Gemeinsamkeiten zwischen meiner Figur und mir?‘ und ‚Was ist es, das uns trennt oder unterscheidet?‘.

6.4. Vierte Phase: „Du“-Erfahrung. Partnerbeziehungen

Allein sein vs. mit jemandem zusammen zu sein

◆ BILDICHE DARSTELLUNG DER EINSAMKEIT DURCH EINEN LITERARISCHEN TEXT

Die Teilnehmer erhalten den folgenden Text von Leon Leszek Szkutnik: *Ich bin/ allein./ Du bist/ nicht/ hier./ Warum?*²⁹⁶

296 LEON LESZEK SZKUTNIK (1986): *In Deutsch erlebt*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warschau. S. 11. In: HUNFELD VON, HANS (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Langenscheidt KG, Berlin und München. S. 32.

Nachdem die Teilnehmer den Text ein paar Mal für sich durchgelesen haben, stellen sie ihn bildlich dar, indem sie ihre Gedanken und Gefühle in einer Zeichnung zum Ausdruck bringen. Danach werden diese Bilder aufgehängt, und, ohne sie aus- oder abzuwerten, wird über sie diskutiert und es werden persönliche Eindrücke ausgetauscht.

◆ **STUMME SZENE ZUM THEMA ALLEIN SEIN VS. FÜR JEMANDEN DA SEIN**, anhand eines modernen Popsongs mit dem Titel *Die Nacht... Du bist nicht allein*

Das Lied stammt aus dem Album *Tag und Nacht*, das im Rahmen des Schiller-Projektes 2005 veröffentlicht wurde und von den Sängern Thomas und Tina Dürr gesungen wird. Die Aufgabe ist, zu zweit, zu dritt oder zu viert stumme Szenen zu diesem Lied zu entwickeln, die nach einer bestimmten vorgegebenen Zeitspanne im Plenum präsentiert werden. Während die Gruppen arbeiten, läuft der Song durchgehend im Hintergrund.

◆ **SZENEN IN SLOWMOTION** anhand zweier Gemälde von Murillo Esteban zu den Themen „allein sein“ vs. „mit Freunden zusammen sein“

In Gruppen schauen sich die Teilnehmer zuerst die Bilder Murillo Estebans an. Anhand der Bilder erarbeiten sie drei bis vier Szenen, in denen sie das Alleinsein vs. Zusammensein in verschiedenen Situationen thematisieren. Diese Szenen präsentieren sie in Slowmotion zur Hintergrundmusik. Anschließend gibt es eine Besprechung des Gesehenen und der verschiedenen Geschichten, Bilder, Situationen, die dargestellt wurden.



Bartolomé Esteban Murillo:
Niño espulgándose. 1650



Bartolomé Esteban Murillo: *Niños jugando a los dados*. (Bettlerjungen beim Würfelspiel) 1670-75

◆ PERSONEN EINZELN WAHRNEHMEN

Die Teilnehmer gehen kreuz und quer im Raum umher – auf ein Zeichen des Spielleiters bleiben sie stehen, suchen sich einen Partner, möglichst eine Person, die nah bei ihnen steht. Die beiden stellen sich dann jeweils einander gegenüber, nehmen Blickkontakt auf und versuchen in möglichst kurzer Zeit durch Anschauen, Beobachten und Nachdenken, Eindrücke von ihrem Gegenüber zu gewinnen. Ein Signal beendet die Übung nach ca. 30 Sekunden. Danach tauschen die Teilnehmer ihre Beobachtungen aus.

Vertrauensübungen zu zweit

◆ RÜCKEN AN RÜCKEN GEMEINSAM AUFSTEHEN

Die Teilnehmer setzen sich paarweise mit angewinkelten Beinen Rücken an Rücken auf den Boden. Sie versuchen, mit ineinander verschlungenen Armen gemeinsam aufzustehen. Diese Übung kann wiederholt werden, ohne dass die Arme zu Hilfe genommen werden.

◆ SPIEGEL UND SICH SPIEGELN

Die Spieler stehen einander paarweise gegenüber. Einer der Partner beginnt damit, verschiedene Körperhaltungen und Bewegungen vorzumachen. Der andere Partner versucht, das Gesehene synchron widerzuspiegeln, sodass man von außen nicht bemerkt, wer das Original und wer der Spiegel ist. Die Partner dürfen nicht miteinander reden. Eine Hintergrundmusik hilft ihnen dabei.

◆ EMOTIONEN SPIEGELN²⁹⁷

Diese Übung steht in Wechselbeziehung zur Spiegelübung, mit dem Unterschied, dass die Schüler jetzt Emotionen zu spiegeln versuchen. Nach dem Ausprobieren entscheiden sich die Paare für eine Abfolge von Gefühlen, die sie im selben Tempo – wiederum synchron – darstellen können. Dabei können sie sich vorab für diese kleine Szenenfolge einen Anfang und einen Schluss ausdenken. Die Szenenfolge wird im Plenum gezeigt.

Hinweis von Gabriele Czerny: Diese Übung wird schrittweise aufgebaut: Zuerst probieren die Schüler verschiedene Emotionen aus, damit sie Struktur und Sicherheit erhalten. Der zweite Schritt ist, dass die Schüler daraus eine eigene Folge von Emotionen entwickeln, die sie in eine Sequenz bringen dürfen. Hierzu benötigen die Schüler Zeit. Die anschließende Präsentation vor den anderen erhöht ihre Präsenz und Aufmerksamkeit.

◆ SEHEND-BLIND

Diese Übung gehört zu den grundlegenden theaterpädagogischen Übungen. Deswegen wird sie regelmäßig mit den Teilnehmern durchgeführt und dabei variiert.²⁹⁸ Dadurch lernen die Teilnehmer, Verantwortung für andere zu übernehmen und sie sicher im Raum zu führen.

²⁹⁷ CZERNY, GABRIELE (2008) S. 62.

²⁹⁸ CZERNY, GABRIELE (2008). S. 56.

- Die Spieler suchen sich jeweils einen Partner. Zuerst einigen sie sich, wer A und wer B spielen möchte. A wird führen und B wird geführt werden. Der Geführte schließt seine Augen, versucht sich zu entspannen und seinem Mitschüler zu vertrauen. A führt ihn „Handfläche auf Handfläche“ durch den Raum.
 - Nach dem Rollentausch wird die Übung so gestaltet, dass der Geführte nur durch Berührung der Zeigefinger geleitet wird.
 - Als nächsten Schritt können die „Sehenden“ ihre Partner zu drei verschiedenen Gegenständen führen, die sie berühren und anfassen dürfen. Anschließend raten diese, um welche Dinge es sich handelt.
- Der Austausch zu zweit nach jeder Runde ist sehr wichtig, da die Spieler so über das Erlebte sprechen können. Dann findet eine Reflexion am Ende im Plenum statt, in dessen Rahmen besprochen wird, in welchen Rollen sich die Teilnehmer gut, besser oder vielleicht unangenehm gefühlt haben. Wie bei jeder Reflexion zählt auch hier die Regel, dass es nichts Falsches und Richtiges gibt.

◆ SICH BLIND WIEDERFINDEN

Die Paare einigen sich untereinander auf ein bestimmtes Geräusch, das sie beide mit ihrer Stimme oder dem Körperklang durchführen können. Dann schließen sie die Augen und der Spielleiter führt sie an verschiedene Orte. Auf ein Zeichen laufen die Spieler mit geschlossenen Augen los und versuchen, ihre Partner wiederzufinden.

Man kann die Übung auch mit Bewegungen durchführen: Die beiden Spieler stellen sich so weit auseinander, dass ihr Abstand ca. 6 Schritte beträgt. Nun gehen beide aufeinander zu und geben sich die Hand oder umarmen sich zur Begrüßung. Sie wiederholen das dreimal. Anschließend wiederholen sie es erneut dreimal, dieses Mal mit verbundenen Augen.

◆ SICH SELBST IN DEN PERSÖNLICHEN BEZIEHUNGEN ZEICHNEN LASSEN

Jeder bekommt ein Blatt Papier und Buntstifte. Im Hintergrund läuft leise ein langsames Musikstück – am besten klassische Musik für Kinder, z. B. von Mozart. Die Teilnehmer haben nun die Möglichkeit, sich selbst und ihre wichtigen Beziehungen bildhaft so darzustellen, wie sie sie empfinden und sich vorstellen. Danach werden die Zeichnungen den anderen präsentiert. Alle Teilnehmer erzählen über ihre Bilder. Diese Übung hilft den Jugendlichen, ihre Beziehungen mit anderen von außen zu betrachten.

SZENISCHE DARSTELLUNG DER MENSCHLICHEN BEZIEHUNGEN

◆ EINE BEZIEHUNGSGESCHICHTE

Nachdem die Teilnehmer ihre Partner gefunden haben, suchen sie sich zu zweit einen Platz im Raum, wo sie sich hinsetzen dürfen. Sie hören sich ein instrumentales Musikstück an, während dem sie sich – jeder für sich – eine Geschichte ausdenken, die sich zwischen zwei Menschen abspielt. Darüber tauschen sie sich anschließend aus. Die Partner einigen sich daraufhin auf eine gemeinsame Geschichte, die sie szenisch zu diesem Musikstück erproben, um sie dann im Plenum zu zeigen. Nach dem Applaus wird darüber diskutiert, was die Zuschauer gesehen haben, welche Beziehungen aufgetreten sind, wie sich die Geschichte entwickelt hat, etc. Auch sie beteiligen sich an dieser Diskussion und teilen mit, was sie erlebt haben.

◆ MENSCHLICHE BEZIEHUNGEN DURCH MÄRCHEN ENTDECKEN

Der Abenteuerroman *Die Brüder Löwenherz* von Astrid Lindgren handelt von einer Geschwisterliebe, die über den Tod hinaus reicht. Die von den Eltern im Wald gelassenen Hänsel und Gretel erleben span-

nende Geschichten, bis sie wieder nach Hause können. Fiktive Helden erfahren durch gute, hilfsbereite Gefährten die Werte einer wahren Freundschaft. Eine Frau hat in der Regel im Märchen eine ganz andere Beziehung zu ihren eigenen Kindern als zu ihren Stiefkindern. Ein zentrales Motiv vieler Kinder- und Jugendbücher ist die Liebe, die sich zwischen zwei Menschen langsam entwickelt und am Ende der Geschichte aufblüht. Menschliche Beziehungen in fiktiven Texten zu erkunden, ist für Pubertierende eine Hilfe und Bereicherung gleichermaßen. Im Medium der Kunst können sie ihre Gefühle und Erfahrungen bearbeiten, ohne sie dabei vor den anderen offenlegen zu müssen. Nachdem die Teilnehmer ihre Partner gefunden haben, bekommen sie den Titel eines Märchens. Sie entscheiden sich für zwei Figuren, die miteinander in freundschaftlicher oder feindschaftlicher Beziehung stehen. Sie wählen drei Szenen aus der Geschichte, die sie zunächst pantomimisch, dann auch sprachlich-dialogisch darstellen. Sieben bis zehn Minuten dürfen sie so an ihren Szenen arbeiten, Texte ausprobieren, notieren und einprägen. Derartig vorbereitet, erfolgt eine Präsentation – zunächst pantomimisch. Die Zuschauer erraten, in welcher Beziehung die gezeigten Figuren zueinander stehen und was alles in der Geschichte vorkommt. Dann wird die Geschichte mit Text präsentiert. So erhalten die Zuschauer immer mehr Informationen, um ihr Bild von dem Gezeigten zu vervollständigen.

◆ KREATIVES SCHREIBEN ÜBER ZWISCHENMENSCHLICHE VERHÄLTNISSE

Jeder darf entscheiden, über welche Beziehung er schreiben möchte: Freundschaft, Mutter-Kind, Vater-Kind, Geschwister ... Anschließend schreibt er ein freies Gedicht über das ausgewählte Thema, das biografische aber auch ganz andere Bezüge haben könnte. Am Ende werden die Texte vorgelesen. Falls noch genügend Zeit übrig ist, dürfen die Teilnehmer Bilder zu ihren eigenen Gedichten zeichnen.

Interaktion mit dem Partner. Improübungen und Rollenspiele als Sprech- anlässe für die Interaktion mit dem eigenen Partner

◆ **WASSER IM MUND- EIN LUSTIGES INTERVIEW**

Zur Vorbereitung darf jeder Teilnehmer zuerst aufschreiben, welche Fragen er seinem Partner in einem Interview stellen möchte. Dann erfolgt das Interview, aber so, dass der Befragte, bevor er spricht, seinen Mund mit Wasser füllt. Unter dieser Voraussetzung muss er versuchen, die an ihn gestellten Fragen zu beantworten (Stimme, Murmeln, Handzeichen ...). Am Ende stellt der Interviewer seinen Partner anhand dessen vor, was er von seinen Äußerungen verstanden hat. Bei der Auswahl der Interview-Fragen kann der Spielleiter helfen (Beispiele: Was ist dein Lieblingsessen? Was machst du gern in deiner Freizeit? Was ist deine Lieblingsfarbe? ...).

◆ **MEIN PARTNER UND ICH**

Die Spieler bilden Paare und versuchen, den eigenen Partner für zwei Minuten sehr genau zu beobachten. Dann drehen sie sich Rücken an Rücken um und fangen nacheinander an, den Partner laut zu beschreiben. Dann drehen sie sich wieder zueinander um und tauschen sich über die Genauigkeit der Beschreibungen aus. Achtung! Die Spieler müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie genau beobachten und nicht etwa bewerten sollen, z. B.: „Du trägst eine lila Hose“ anstatt „Du trägst eine schöne Hose“.

◆ **EIN-WORT-DIALOG**

Den Paaren wird jeweils eine Situation vorgestellt, zu der sie entscheiden können, welche Figuren sie dialogisch spielen möchten. Den Dialog improvisieren sie so, dass sie nur ein oder zwei Wörter dabei verwenden (Beispiel: ‚Apfel‘ und ‚Kakao‘). Zunächst wird geprobt, dann erfolgt eine Vorführung.

◆ ZWISCHEN DEN GERÄUSCHKULISSEN

Zwei Spieler werden ausgewählt, eine Szene darzustellen. Dabei sind sie aber weder in die Charaktere der Szene, noch in Orts- und Zeitangaben eingeweiht. Diese Elemente des Spiels müssen sie anhand der Geräusche, die ihre übrigen Mitspieler gestalten, spontan erfinden und gleich spielerisch in Szene setzen. Die Geräusche dürfen recht abwechslungsreich sein, damit möglichst Vieles in einer Geschichte passieren kann.

◆ VARIIERE DENSELBE TEXT

Kleine Dialogtexte sind vorgegeben. Die Paare haben nun die Möglichkeit, die Texte in verschiedene Situationen umzusetzen. Sie spielen so, dass am Ende die Zuschauer immer raten können, wer die dargestellten Charaktere sind, wo, unter welchen Umständen, wann und warum sie miteinander diskutieren.

Hier einige Beispiele:

1. A: *Zu spät...*
 B: *Zu spät?*
 A: *Ja...*
 B: *Tut mir leid.*
2. A: *Sag ja!*
 B: *Ich kann nicht!*
 A: *Warum?*
 B: *Ich hab den Faden verloren.*
3. A: *Siehst du das auch?*
 B: *Meinst du... nein!!!!*
 A: *Du weißt, was das bedeutet...*
 B: *Schon...*
4. A: *Wer hat das gemacht?*
 B: *Keine Ahnung.*

◆ UNPASSENDE WÖRTER IM DIALOG

Alle Teilnehmer beschriften einen Zettel. Dieser Zettel enthält jeweils nur ein Wort oder einen Satz. Inhaltlich dürfen lustige und interessante Themen angesprochen werden. Zwei ausgewählte Teilnehmer treten dann miteinander in einen Dialog, während die anderen zuschauen. Um das Gespräch abzusichern, wurden im Vorfeld Konfliktsituation und Charaktere mit den Akteuren abgesprochen und geklärt. Die Schauspieler haben je fünf der beschrifteten Zettel erhalten und sie in ihre Hosentaschen gesteckt. Auf ein Zeichen des Spielleiters holen sie während des Dialogs einen beliebigen Zettel heraus und versuchen, seinen Inhalt in das laufende Gespräch mit einzuflechten. Der Dialog dauert so lange, bis alle Zettel aufgebraucht sind.

◆ DIALOG MIT WECHSELNDEN GEGENSTÄNDEN

Zwei Spieler erhalten die Aufgabe, frei zu improvisieren, wobei Situation, Figuren und Problematik bereits vorgegeben sein können. Der Übungsleiter oder ein anderer Mitspieler werfen immer wieder (nicht zu oft) alltagsnahe Gegenstände ins Geschehen ein. Diese müssen von den Spielern schlüssig in ihre improvisierte ‚Story‘ und das aktuelle Ereignis eingebaut werden.

◆ TIPPS FÜR (KONFLIKT-)SITUATIONEN IM IMPROVISATIONSSPIEL

- Mutter-Tochter: Die Tochter im Teenageralter möchte zum ersten Mal ohne Eltern in Urlaub mit ihren Freunden fahren. Die Mutter möchte das nicht zulassen.
- Zwei Freunde: Sie teilen sich ein kleines Zimmer in einer großen Stadt. Einer von ihnen möchte entweder eine Katze oder einen Hund als Lieblingstier halten.
- Flugbegleitpersonal-Passagier: Du bist eine wichtige Persönlichkeit, die gerade auf dem Flug nach New York ist. Du hast die Flugbegleiterin mehrmals um ein Getränk gebeten, das sie dir aber noch nicht gebracht hat. Alle anderen Passagiere neben dir sind schon versorgt,

sie haben alles erhalten, wonach sie verlangt haben, nur du nicht. Du führst ein Gespräch mit ihr.

– Mit dem Tauchlehrer: Ein Urlauber möchte zum ersten Mal tauchen. Der Tauchlehrer erklärt ihm alles. Nebenbei sagt er, dass er nur hoffe, dass der Urlauber Glück mit Haien haben wird.

– Lokomotivführer–Passagier: Ein Passagier kommt kurz vor der Abfahrt zum Lokomotivführer, er sagt, dass er das Fahren einer Lokomotive ausprobieren möchte und besteht drauf, dass der Lokomotivführer es ihm erlaubt.

– Welcher ist der echte Weihnachtsmann: Der Weihnachtsmann packt seine Geschenke unter den Weihnachtsbaum, als auf einmal ein anderer Weihnachtsmann durch den Schornstein kommt. Die beiden streiten sich darüber, wer der echte Weihnachtsmann sei.

– Allein zu Haus: Zwei kleinere Geschwister sind zum ersten Mal ohne Eltern zu Hause geblieben. Es wird dunkel, sie bekommen langsam Angst.

Der Spielleiter kennt die eigene Gruppe am besten. Daraus kann er noch weitere Spielideen beziehen, die passend für seine Werkstatt sind. Solche Situationsspiele sollten natürlich dem Interesse, Alters-, und Sprachniveau der Teilnehmer angepasst sein.

6.5. Fünfte Phase: Wahrnehmung der Umgebung in der privaten Sphäre. Behausung (Haus; Daheim)

Vielfältige Wahrnehmung des Raumes

DIE VISUELLE WAHRNEHMUNG

◆ DEN RAUM AUS VERSCHIEDENEN PERSPEKTIVEN BEOBACHTEN

Ein sehr wichtiger Moment dieser Phase ist die visuelle Beobachtung als Grundlage der Wahrnehmung. Die Umwelt vielschichtiger anzuschauen, ist dabei das Ziel. Dazu können die Teilnehmer verschiedene Sitz-, Liege-, Steh- oder Gehpositionen einnehmen, die ihnen auch

andere Perspektiven und Blickwinkel des Beobachtens erlauben. Aus der gewählten Position heraus, versuchen sie den Raum anders als sonst zu betrachten und wahrzunehmen. Dabei dürfen sie auch solche Positionen im Raum einnehmen, die ihnen gewöhnlich verwehrt sind, z. B. dürfen sie auf Tische steigen.

Im Anschluss findet ein Austausch statt, bei dem die Schüler ihre Beobachtungen und das Wahrgenommene berichten. Dabei kann ihnen auch die Frage gestellt werden, welcher Blickwinkel und welche Perspektive ihnen am besten gefallen hat. Mit ihren Antworten geben sie auch die Begründungen

◆ RAUMLAUF MIT FRAGEN NACH DEN ORTSANGABEN

Die Teilnehmer laufen durch den Raum. Der Spielleiter stellt die Aufgabe, den Raum und die Gegenstände möglichst genau zu betrachten. Auf ein verabredetes Zeichen (Klatschen) bleiben alle stehen und schließen ihre Augen. Mit geschlossenen Augen sollen sie Fragen beantworten, und darüber reflektieren, wie genau sie den Raum wahrgenommen haben:

- Zeig in die Richtung, in der sich die Tür befindet.
- Wie viele Fenster hat der Raum? (die Spieler zeigen mit ihren Fingern)
- Könntest du genau sagen, wie der Zimmerdecke aussieht?
- Wie viele Stühle sind im Raum?
- Wo hängen Bilder an der Wand?
- Was genau steht auf dem Bild, das...?
- Wie viele Lichter sind im Raum?
- Wie sieht der Boden aus?
- ...

◆ TRATAKA ÜBUNG NACH RUTH HUBER

Huber verweist auf Peter Utz: „Immer schon haben die ästhetischen Werke, diesbezüglich ihrer Theorie weit voraus, sehr sinnfällig belegt, daß es mehr zu malen gibt, als das Auge sieht, und mehr zu sehen

ist, als die Hand pinseln kann.“²⁹⁹ Huber geht mit der Übung ‚Trataka‘ einen Schritt weiter, indem sie die Wahrnehmungssensibilisierung vertieft. Eine alte Konzentrationstechnik trainiert dabei die Fixierung des Blicks.

Wer Blick und Aufmerksamkeit auf einen einzelnen Gegenstand, eine Kerzenflamme, eine Blume, einen Baum am Horizont, richtet und sich in ihn versenkt, kann erfahren, wie sich die zielgerichtete Wahrnehmung unmerklich in das Gewahrwerden einer Ausstrahlung verwandelt.³⁰⁰

Diese intensive Beobachtung ist nicht nur eine gute Meditationsübung, sondern sie bringt die Teilnehmer in engeren Kontakt zur Umwelt.

◆ FILME DREHEN MIT DEN AUGEN DER ANDEREN

Eine weitere Übung für die visuelle Wahrnehmungssensibilisierung ist das *Filme Drehen mit den Augen der anderen*. Dieses auf der Beobachtung basierende Spiel stammt aus dem theaterpädagogischen Bereich. Wir können es mit Schülern aller Niveaus und Größe spielen. Jeder Teilnehmer sucht sich einen Partner. Die Paare legen zuerst fest, wer A und wer B ist. A ist die Kamera, die mit geschlossenen Augen durch B geführt wird. B ist der Filmregisseur, der den Film dreht, indem er A zu bestimmten Gegenständen, Personen und Standbildern führt. B stellt die „Kamera“ (Kopfhaltung) genau ein. Auf ein zuvor abgesprochenes Zeichen öffnet A die Augen, blickt für ein paar Sekunden in die Richtung, in die ihn B eingestellt hat. Auf ein Zeichen schließt er wieder die Augen und wird von B zu einem anderen Punkt hingeführt. Am Ende tauschen sich die Paare aus. Zuerst sagt A, was er alles gesehen und beobachtet hat; vielleicht erkennt er bereits vorab eine Art von Geschichte in seinen Bildern. Erst danach sagt B, was er mit den ausgewählten Punkten zeigen wollte, was er vorhatte „einzufangen“. Im Anschluss werden die Rollen getauscht.

299 UTZ, PETER (1990): *Das Auge und das Ohr im Text. Literarische Sinneswahrnehmung in der Goethezeit*. Wilhelm Flink. München. S. 57.

300 HUBER, RUTH (2003). S. 109.

◆ LA CHAMBRE D'ÉCOUTE NACH RUTH HUBER

Zur Einstimmung in die Gehörsensibilisierung schlägt Ruth Huber die Übung des Einhörens in die alltägliche Umwelt vor: *La Chambre d'écoute*³⁰¹. „Setz dich in ein Zimmer und höre! Wie tönt der Ort, an dem ich mich befinde?“ Wird diese Übung im Klassenverband durchgeführt, geben wir eine Zeit von drei bis fünf Minuten zum Einhören vor. Anschließend werden die Höreindrücke im Gruppengespräch ausgetauscht. Für diese Übung sollten die Teilnehmer miteinander vertraut sein, um gemeinsam über die Höreindrücke sprechen zu können. Bei dem genauen Hinhören, Horchen, Verstärken oder Ausblenden entstehen komplexe synchrone Räume.

Drei verschiedene Klangräume erscheinen:

1. Der akustische Außenraum
2. Der Körperinnenraum und seine Eigengeräusche
3. Das eigene Mitschwingen, auch Empfindung genannt, ein subtiles Bewegtsein oder sich Bewegenlassen, das als ‚Gefühl‘ oder ‚Stimmung‘ wahrgenommen werden kann³⁰².

◆ GERÄUSCHKREIS

Alle sitzen in einem Kreis und schließen die Augen. Einer macht eine Bewegung, die ein Geräusch hervorruft. Es kann aber auch nur ein Geräusch sein, das er mit dem Mund erzeugt. Sobald der Nachbar herausgefunden hat, wie das Geräusch hergestellt wurde, beginnt er damit, es nachzuahmen, so lange, bis eine dritte Person das Geräusch weiterzuführen vermag. Auf diese Weise wandert das Geräusch im Kreis herum. Diese Übung lässt sich schwieriger gestalten (mehrere Geräusche werden gleichzeitig angeboten) und auch inhaltlich-thematisch variieren.

301 *La Chambre d'écoute*- auf Deutsch 'Hörraum'

302 RUTH, HUBER (2003). S. 221.

Dieses Spiel ist gleichzeitig auch eine Vertrauensübung. Die Spieler lassen sich von ihren Partnern blind führen, und tasten den ganzen Raum mit möglichst vielen Gegenständen ab. Diejenigen, die führen, achten darauf, dass ihre Partner das ganze Zimmer gründlich entdecken können.

Sobald die Spieler mit dem „Blindsein“ zurechtkommen, lässt sich die Schwierigkeit steigern. Beim Betasten werden nun nicht nur die Hände sondern der ganze Körper eingesetzt. Die Sehenden dürfen dabei ihre Partner in Bewegungen bringen: Rollen oder Hüpfen über den Boden, Abstreifen der Wand mit dem Rücken, eine Wand mit möglichst vielen Körperteilen betasten, usw. Die Ideen dürfen sowohl von dem Führenden, als auch vom Geführten eingebracht werden. Die Augen bleiben geschlossen, um den Tastsinn zu üben und zu schärfen.

Eine Reflexion darf auch nach dieser Übung nicht fehlen. Es ist sehr wichtig, sich darüber auszutauschen, was jeder einzelne wie empfunden hat und mit welchen Erlebnissen er bereichert worden ist. Die Gegenstände und all die betasteten Materialien zeitnah zu benennen und darüber zu sprechen, trainiert und erweitert den Wortschatz. Neue Wörter sind dabei mit persönlicher Erfahrung und mit emotionalem Erleben verbunden.

◆ RAUMGEFÜHL: MEIN BESTER PLATZ IM ZIMMER

Es wandern alle im Raum umher und suchen für sich den angenehmsten Platz aus. Nachdem sie dort eine Weile gesessen haben, sollen sie zu einem anderen Platz gehen, an dem sie sich ebenso gut fühlen. In der Reflexion wird darüber diskutiert, nach welchen Kriterien die Plätze gewählt wurden und ob dabei die Nähe zu anderen Schülern, das Licht, ein Geruch oder Geräusche eine Rolle gespielt haben.

◆ IM ZIMMER VAN GOGHS



Vincent's Schlafzimmer in Arles. 1889

Das Bild von Vincent Willem van Gogh ist eins von drei Gemälden, die sein Schlafzimmer in Arles darstellen. Die Teilnehmer schreiben ihre ersten Eindrücke auf einen Zettel. Es folgt ein Gespräch, das folgenden Fragen nachgeht:

Wie wirken die Farben auf dich?

Was für Gegenstände gibt es im Raum, wo liegen oder hängen sie?

Würdest du gerne in einem solchen Zimmer wohnen?

Was würdest du beibehalten und was ändern, wenn es dein Zimmer wäre?

◆ GEGENSTÄNDE MERKEN

Die Teilnehmer erhalten ein paar Minuten Zeit, um sich das Bild genau anzuschauen. Im Anschluss daran erinnern sie einzelne Gegenstände, die auf dem Gemälde abgebildet sind und versuchen gar, das Zimmer (zeichnerisch) vollständig zu rekonstruieren. Am Original lässt sich dann überprüfen, ob alles Wesentliche erfasst und wiedergegeben wurde, inwieweit die gewählten Farben, Proportionen, Anordnungen der Gegenstände und die Raumaufteilung übereinstimmen.

◆ FÜR EINE SZENE VINCENT VAN GOGH SEIN

Jeder Teilnehmer darf sich eine ein- bis zweiminütige Monoszene ausdenken, die in dem von van Gogh gemalten Zimmer spielt. Dabei dürfen sie sich in die Person des großen Malers hineinversetzen. Nach Ablauf der Vorbereitungszeit zeigen alle ihre kurzen Szenen in der Rolle von Vincent van Gogh. Es findet eine gemeinsame Besprechung über das Gesehene statt.

DAS DARSTELLEN EINES INNENRAUMES ANHAND ZWEIER LITERARISCHER PROSATEXTE

Gegeben sind zwei Texte, die ein Objekt beschreiben. Die Hälfte der Teilnehmer erhält den ersten und die andere Hälfte den zweiten Text. Nachdem jede Gruppe ihren Text durchgelesen hat, bringt sie das beschriebene Objekt (Raum oder Haus) bildlich zu Papier. Der erste Text ist Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* entnommen und beschreibt das Zimmer, in dem Gregor Samsa wohnt. Der zweite Text stammt aus Günter Grass' Kurzgeschichte *Die Linkshänder* und bezieht sich auf ein von zwei Freunden als Tatort für einen geplanten Mord ausgesuchtes Haus. Die Teilnehmer werden gebeten, das Haus mit seiner Umgebung und das Wohnzimmer vor dem Ausräumen zeichnen. Was für ein Mensch lebt in so einem Zimmer? Wie geht die Geschichte weiter? Welche Gefühle sind während des Zeichnens entstanden? Solche und andere Fragen lassen sich am Ende im Rahmen einer Diskussion besprechen, an der alle teilnehmen.

1. Es war kein Traum. Sein Zimmer, ein richtiges, nur etwas zu kleines Menschenzimmer, lag ruhig zwischen den vier wohlbekannten Wänden. Über dem Tisch, auf dem eine auseinandergepackte Musterkollektion von Tuchwaren ausgebreitet war – Samsa war Reisender – hing das Bild, das er vor kurzem aus einer illustrierten Zeitschrift ausgeschnitten und in einem hübschen, vergoldeten Rahmen untergebracht hatte. Es stellte eine Dame dar, die mit einem Pelzhut und einer Pelzboa versehen, aufrecht dasaß und einen schweren Pelzmuff, in dem ihr ganzer Unterarm verschwunden war, dem Beschauer entgegenhob.³⁰³ (Franz Kafka: *Die Verwandlung*)
2. Zudem haben wir, etwa vor einer halben Stunde, die Pistolen auseinander genommen, gereinigt, wieder zusammengesetzt, geladen und entsichert. Wir sind keine Träumer. Zum Ort unserer unvermeidlichen Aktion haben wir Erichs Wochenendhäuschen bestimmt. Da das einstöckige Gebäude mehr als eine Wegstunde von der nächsten Bahnstation, also recht einsam liegt, dürfen wir annehmen, dass jedes unerwünschte Ohr, in des Wortes wahrer Bedeutung, weitab vom Schuss sein wird. Das Wohnzimmer haben wir ausgeräumt und die Bilder, zumeist Jagdszenen und Wildbretstilleben, von den Wänden genommen. Die Schüsse sollen ja nicht den Stühlen, warmglänzenden Kommoden und reichgerahmten Gemälden gelten. Auch wollen wir nicht den Spiegel treffen oder ein Porzellan verletzen. Nur auf uns haben wir es abgesehen.³⁰⁴ (Günter Grass: *Die Linkshänder*)

IM HAUS DER FIKTIVEN FIGUR

Beim Thema Behausung ist es wieder empfehlenswert, nicht auf reale Lebensumgebungen der einzelnen Teilnehmer zurückzugreifen, sondern sich der Thematik über fiktive Charaktere anzunähern. Dazu

303 KAFKA, FRANZ (2015): *Die Verwandlung. Das Schloss. Der Prozess. Drei Werke*. Nexx Verlag GmbH. Villingen-Schwenningen. S. 6.

304 GRASS, GÜNTER (1983): *Die Linkshänder*. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutsche Kurzgeschichten*. 11-13. Schuljahr. Reclam. Stuttgart.

müssen sich die Spieler zuerst jeweils eine fiktive Persönlichkeit ausdenken und diese dann ausarbeiten.

◆ RAUMLAUF MIT FIGURENENTWICKLUNG

Die Teilnehmer laufen entspannt durch den Raum. Sie lauschen den Fragen des Spielleiters und versuchen anhand seiner Fragen, eine eigene Figur zu entwickeln:

Wie alt bist du? Wo wohnst du? Wie heißt du? Was arbeitest/studierst du oder bist du noch ein Kind? Lebst du allein oder mit der eigenen Familie, vielleicht mit Freunden zusammen? Was isst du gern? Mit wem triffst du dich gern? Was ist deine Lieblingsfarbe? Was machst du in deiner Freizeit? Was würdest du gern in deiner Freizeit tun? Wie verhältst du dich im Kontakt mit anderen Menschen? Was für Beziehungen hast du? Wo ist dein Lieblingssort? Was tust du vor dem Schlafengehen? ...

Für die Arbeit an der fiktiven Figur muss den Teilnehmern genügend Zeit eingeräumt werden. Dann dürfen die verschiedenen charakterlichen Aspekte der Figur miteinander in Verbindung treten und aufeinander aus der Figur heraus reagieren. Man kann die Figur in verschiedene Situationen versetzen, wodurch ihr Charakter schärfer und sichtbarer wird.

◆ KREISINTERVIEW MIT DEN FIGUREN

Anschließend erhalten die so entwickelten Figuren die Möglichkeit, sich selbst auch sprachlich zu präsentieren. Im Kreis interviewen sich die Teilnehmer gegenseitig, so dass der Reihe nach immer eine Person von allen übrigen befragt wird. Dadurch wird eine Vielzahl an Informationen ermittelt, die nicht nur für den Fragenden, sondern auch für den Befragten aufschlussreich sind und die Figur, die er darstellt, weiter abklären helfen.

◆ DIE VORSTELLUNG DER BEHAUSUNG MEINES CHARAKTERS

Die Teilnehmer versuchen, aus den entwickelten Figuren nicht herauszutreten, sondern weiterhin in ihrer Rolle zu bleiben. Sie legen sich auf den Boden und stellen sich vor, sie lägen im Haus bzw. in der Wohnung dieser Person. Es ist ein Uhr nachts. Ganz in Ruhe, mit Hintergrundmusik füllen sie den Raum mit ihrer Vorstellungskraft und ihrer Fantasie. Auf ein Zeichen des Spielleiters stehen die Figuren auf und gehen in ihren Häusern herum.

◆ DIE FIGUREN PRÄSENTIEREN EINANDER IHRE WOHNUNGEN

Die Figuren setzen sich, jede erhält ein Blatt Papier. Auf die eine Seite des Blattes stellen sie sich selbst schriftlich vor und auf der Rückseite zeichnen sie das Haus bzw. die Wohnung, in der sie wohnen. Die Arbeiten werden im Plenum vorgestellt. Die begleitende Diskussion ist nicht zuletzt für die Sprachentwicklung von großer Bedeutung. Wichtig ist, dass jeder Teilnehmer seine Arbeit detailliert präsentiert, die anderen daran aktiv teilnehmen, indem sie aufmerksam zuhören, bei sprachlichen Schwierigkeiten mithelfen und am Ende Fragen stellen.

Gegenstände erkunden. Unendliche Fantasie

Gegenstände haben eine physische Ausdehnung, eine Form und ggf. einen Verwendungszweck. Sie lassen sich aber auch, was ihre Verwendung und Zwecksetzung anbelangt, verfremden. Zum Beispiel lässt sich ein Buch in einen Spiegel verwandeln, der, dicht vors Gesicht gehalten, dabei hilft, die Haare zu ordnen. Man kann sich auch draufsetzen und es so als einen Stuhl benutzen. Auf diese Weise lassen sich beliebige Gegenstände, ja sogar Personen selbst auf phantastische Weise verfremden.

Die Teilnehmer stehen im Kreis. In der Mitte dieses Kreises liegt ein Gegenstand. Der Reihe nach verwandeln sie den Gegenstand, indem

sie auf neue und ungewohnte Weise mit ihm umgehen. Die anderen raten, wie das neue ‚Ding‘ heißt.

◆ VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN IMPROVISIEREN NACH INGO SCHELLER

Ingo Scheller entwickelt eine ähnliche Übung, die außergewöhnliche Aktivitäten, die man mit einem Gegenstand machen kann, zulässt:

Der Leiter fängt an: „Nehmt einen Gegenstand, der in eurem Alltag eine wichtige Rolle spielt. Probiert aus, was man mit diesem alles machen kann, dann findet euch in Gruppen zusammen und demonstriert in kleinen Szenen, was ihr über euren Gegenstand herausgefunden habt.“

Die Beobachter können auch neue Ideen oder Anwendungen zeigen. Dieses Spiel lässt sich zum Erlernen neuer Verben nutzen. Hier kommt auch die grammatische Verwendung von Modalverben vor: „Du könntest damit auch fahren, man darf mit diesem Gegenstand auch essen, man kann sich darauf hinsetzen“ ... usw.

Dieses Spiel ist auch ein Beispiel dafür, dass man mit einfachen, praktischen Übungen und wenigen Mitteln sehr viel darstellen kann. Wenn der Leiter die Vorstellungskraft der Schüler mit einbezieht, wird viel mehr dargestellt und gelernt, als wenn man sich auf reale Objekte beschränkt. Bei solchen Spielen konzentrieren sich Kinder und Jugendlichen zuerst auf die neuen Ideen und auf interessante Vorstellungen, aber nicht gleich auf korrekte Äußerungen. Das hilft ihnen, die fremde Sprache mutig und ungehemmt anzuwenden. Während der Reflexion werden dann auch grammatische Fragen geklärt, wird geschrieben und das Thema sprachlich weiter bearbeitet.

◆ DIE ZWANZIG WICHTIGSTEN GEGENSTÄNDE AUF EINER UNBEWOHNTEN INSEL

Die Teilnehmer überlegen (jeder für sich), welche 20 Gegenstände wichtig wären, um auf einer unbewohnten Insel zu überleben. Sie fertigen eine Liste an, die sie dann den anderen zeigen. Der Werkstatt-

Leiter kann dabei helfen, passende deutsche Begriffe zu finden. Am Ende wird geprüft, welche Gegenstände am häufigsten benannt wurden.

6.6. Sechste Phase: Die Umgebung jenseits der privaten Sphäre

Vielfältige Wahrnehmung der Außenwelt

DAS BEOBACHTEN EINES ANDEREN ORTES

Ruth Huber verwendet für die Sehsensibilisierung die Methode des konzentrierten Betrachtens. Dafür blicken die Spieler „hinaus“ aus dem Raum. Sie betrachten drei Minuten lang still und konzentriert einen durch ein Fenster gezeigten Ausschnitt. Dabei wird ihnen klar, wie unpräzise und lückenhaft unsere Alltagswahrnehmung ist. Der aufmerksam tastende ‚Fühler-Blick‘³⁰⁵, der sich auf die Dinge einlässt, sieht Einiges völlig neu. Alle Teilnehmer sehen dieselben Dinge und trotzdem nehmen sie sie auf ihre eigene Art und Weise subjektiv unterschiedlich wahr. Die Eindrücke werden zunächst in Form eines kurzen Prosatextes oder Gedichts zu Papier gebracht. Es stellt sich am Ende heraus, dass beim Übersetzen von Anschauung in Sprache nicht nur das Nachzeichnen des visuellen Eindrucks erfahren wird, sondern auch die ästhetische Autonomie von Auge, Hand und Stift³⁰⁶.

◆ BEOBACHTE EIN FENSTER/EINE PARKBANK/EINEN TISCH IM CAFÉ... – AUGENPROTOKOLL NACH HUBER

Diese Methode bietet die Möglichkeit, Seh- und Schreibtechniken in einem neuen Zusammenhang anzuwenden und weiterzuentwickeln. Sie fordert heraus, aus der gewohnten Umgebung heraus zu treten. Jeder Teilnehmer sucht sich einen Beobachterposten – ein Fenster, eine

305 RUTH, HUBER (2003). S. 101. greift auf Stanislawski zurück, in dem er sagt: „*Augen sind Fühler, in der Tat.*“

306 HUBER, RUTH (2003) S. 102.

Parkbank, einen Tisch im Café – von dem aus während 30 Minuten gedanklich protokolliert wird, was man sieht. Der innere Monolog wird dabei auf Deutsch geführt. Diese Gedankennotizen werden sodann zu einem Text, einem Augenprotokoll, ausformuliert³⁰⁷. Es entstehen in der Regel spannende Prosatexte oder lyrische Texte.

◆ VERSCHIEDENE ORTE DURCH GERÄUSCHE UND LAUTE DARSTELLEN

Es werden kleinere Gruppen gebildet. Jede Gruppe entscheidet sich für einen Ort, den sie durch Geräusche und Laute ins Leben ruft. Wir fangen mit alltäglichen Ortsangaben an. Die Gruppe kann das Thema selbst wählen oder darf um Hilfe des Spielleiters bitten. Beispiele können sein: In einer Großstadt; auf dem Lande; auf dem Markt; am Strand; am Meer; in einer Kirche; in der Kneipe; ein Klassenzimmer in der Pause; in einem großen Einkaufsladen; im Krankenhaus; auf einer Hochzeit; im Theater; in einer Bank; im Park; in einem Wald; in einem Flugzeug ... usw.

Nachdem das Thema allen Kleingruppen klar geworden ist, teilen die Teilnehmer die Aufgaben der Geräusch- und Lautproduktionen untereinander auf. Dann beginnt das Vorspielen der kleinen Szenen, indem ein Ort, Raum oder Thema anhand der Geräusche dargestellt wird. Die Teilnehmer sitzen im Kreis, schließen die Augen und eine der Gruppen steht auf und gestaltet herumgehend ihre Szene aus. Nach einigen Minuten wird es wieder still im Raum. Es findet eine Besprechung statt, bei der zuerst die Zuhörer davon berichten dürfen, was sie alles gehört, was sie sich dabei vorgestellt haben, wo die Szene wohl stattgefunden hat, was in ihr passiert ist. Hier ist es wichtig, die Gegenstände, die Personen oder Phänomene beim Namen zu nennen, sie mehrmals zu wiederholen, um so die neuen Informationen bewusst zu machen und zu speichern.

307 HUBER, RUTH (2003). S. 123.

◆ „WO BIN ICH GELANDET?“ – EIN IMPROVISATIONSSPIEL

Ein Teilnehmer verlässt den Raum. In der Zwischenzeit besprechen die anderen, wo sie sich in der anschließenden Szene befinden, wer sie sind und was sie gerade machen. Der Abwesende hat später die Aufgabe, diese Informationen aus dem Spiel und dem Verhalten der anderen zu erraten. Dazu spielt er selbst eine Weile mit und versucht, sein Verhalten anzupassen. Erst danach nimmt er verbal zu dem Geschehen Stellung.

Bewegungs- und bildliche Fantasiereisen über Musik und Literatur

◆ VIER MUSIKSTÜCKE VERSCHIEDENER STIMMUNGEN NEHMEN UNS MIT AUF EINE REISE

Es werden Ausschnitte aus vier klassischen Musikwerken abgespielt. Sie enthalten und vermitteln unterschiedliche Stimmungen, die wir uns beim Hören vergegenwärtigen.

- Als etwas Kreisendes, Bewegendes begegnet ein Teil aus dem Song *Navras* von The Matrix Revolutions soundtrack, gespielt von der Band Juno Reactor und komponiert von Don Davis.
- Die zweite Passage stammt aus Ottorino Respighis *Pini di Roma* (1924): Der erste Satz scheint etwas Spielerisches und „Wolkenloses“ zum Ausdruck zu bringen.
- Als Drittes kommt Berlioz' *Symphonie fantastique*: Erster Satz, der uns mit seiner leidenschaftlichen, dramatischen Stimmung durch finstere, spannende Welten führt.
- Das vierte Musikstück zeigt das Märchenhafte, Peer Gynts *Morning Mood*.

Die Teilnehmer vernehmen mit geschlossenen Augen die Musik, die jeweils zwei bis drei Minuten dauert. Sie versuchen dabei, sich einen Ort vorzustellen, ihre Fantasien ganz frei lassend. Sie machen sich nach jedem Abschnitt Notizen und tauschen einander in Kleingruppen aus. Jeder erzählt, was er alles „gesehen“ und welche Eingebung er dazu hatte. Von jeder Gruppe wird zu jedem Stück ein Ort oder

Raum bestimmt, den die Spieler durch bestimmte ästhetische Mittel darstellen werden:

1. Gruppe: Standbilder

Die Spieler denken sich für jedes Werk ein paar Standbilder aus, die den jeweiligen Ort mit Personen und Gegenständen repräsentieren. Während die Musik läuft, präsentieren sie ihre Standbilder. Nach der Darstellung versuchen die Zuschauer zu erraten, für welchen Ort die dargebotenen Bilder stehen könnten.

2. Gruppe: Eine Tanzgeschichte

Eine andere Gruppe erfindet eine komplette Geschichte, die durch die vier Musikstücke hindurchgeht. Sie stellt sie in Form einer Tanzgeschichte musikalisch dar.

3. Gruppe: Zeitlupe

Die dritte Gruppe denkt sich eine bis drei Situationen für jeden Musikabschnitt aus, die sie in Zeitlupe mit Musikbegleitung vorführen. Im Plenum tauschen sich die Teilnehmer nach den Aufführungen über das Gesehene aus. Es wird dabei detailliert beschrieben, was die Zuschauer alles erfahren haben.

◆ ZWEI LYRISCHE TEXTE – ZWEI WELTEN

Die Teilnehmer werden in zwei größere Gruppen eingeteilt. Einer Gruppe wird das Gedicht: „Vom Berg“ von Marguerite Lobeck zugewiesen, der anderen Georg Heyms Sonett „Die Stadt“. Beide Gedichte präsentieren zwei unterschiedliche Welten, welche die Teilnehmer darstellen. Die Texte beider Werke werden bei der Performance wiedergegeben.

Die erste Gruppe bekommt das Gedicht „Vom Berg“. Es handelt sich dabei um eine Zauberwelt, in der Zwerge *hinter der Felsenwand aus buntem Gestein* herumspringen und Rubin glühen lassen. Diese Welt wird auf einem großen Plakat zeichnerisch dargestellt. Bei der Präsentation wird dazu das Gedicht vorgelesen. Eine andere Möglichkeit wäre, den Text in kurze Abschnitte aufzuteilen, zu denen von einzelnen Teilnehmern je eigene bildliche Darstellungen gestaltet werden.

Die Teilnehmer präsentieren ihre Darstellungen, indem sie die zugeordneten Textpassagen auswendig zitieren.

Die zweite Gruppe bereitet zu ihrem Gedicht „Die Stadt“, eine kurze „Fotoreihe“ vor, Bilder, die sie selbst fotografiert oder aber recherchiert. Alternativ könnte auch ein Video gedreht werden, bei dem Darstellung mit Textpräsentation verbunden sind.

Beide Bearbeitungen der Texte sind zeitaufwendig. Deswegen wäre es wichtig, den Teilnehmern im Rahmen eines Kleinprojekts genügend Zeit, etwa zwei Wochen, einzuräumen.

Hier sind nachfolgend die beiden Gedichte:

Vom Berg von Marguerite Lobeck³⁰⁸

*Kommt, ihr Zwerge,
Kommt zum Berge!
Tumelt euch mit,
In wackerem Schritt!
Springt wie die Böcke*

*Über die Blöcke,
quer durch den Tann
die Hänge hinan,
zur moosigen Kuppe,
zur schattigen Kruppe.*

*Dort äugt ins Land
eine Felsenwand
aus buntem Gestein,
ein sicherer Schrein.*

*Im lockeren Geriesel
kauern die Kiesel,
vom kantigen Grat
funkelt der Spat.*

*Wir packen, wir klopfen,
fein, wie die Tropfen!*

*Der Berg läßt uns ein,
Der Zwerg schlüpft hinein.*

*Da finden wir Hallen
aus klaren Kristallen,
und wo wir uns knien
da glüht der Rubin!*

*Wer weiter sich wagt,
dem winkt der Smaragd
tief unten im Schlacht!
O, bunteste Pracht!
An Ecken und Kanten,
die Stern-Diamanten,
und endlich, im Dunkel,
glüht der Karfunkel,
das Auge der Nacht,
das ewiglich wacht
über all diesen Schätzen
nach Gottes Gesetzen*

308 LOBECK, MARGUERITE (1979): *Alle Quellen springen wieder...* . Zbinde Verlag, Basel. S. 89.

Georg Heym „Die Stadt“ (1911)³⁰⁹

*Sehr weit ist diese Nacht. Und Wolkenschein
Zerreiet vor des Mondes Untergang.
Und tausend Fenster stehn die Nacht entlang
Und blinzeln mit den Lidern, rot und klein.*

*Wie Aderwerk gehn Straßen durch die Stadt,
Unzählig Menschen schwimmen aus und ein.
Und ewig stumpfer Ton von stumpfem Sein
Eintnig kommt heraus in Stille matt.*

*Gebären, Tod, gewirktes Einerlei,
Lallen der Wehen, langer Sterbeschrei,
Im blinden Wechsel geht es dumpf vorbei.*

*Und Schein und Feuer, Fackeln rot und Brand,
Die drohn im Weiten mit gezckter Hand
Und scheinen hoch von dunkler Wolkenwand.*

◆ WIR FLIEGEN TANZEND MIT

Eine Tanzchoreografie, basierend auf J. W. von Goethes Gedicht „Wanderers Nachlied“ – inspiriert durch das Musikwerk John Ottmans „They’ll remember you“ – erarbeitet durch Oliver Altmann

Text und Stimmung der Musik nehmen uns, sofern wir uns auf sie einlassen, mit auf einen Flug ins Weite. Es ist, als ob wir tatsächlich mitfliegen würden. Wir tauchen ein in andere Räume und Welten, entdecken neue Perspektiven. Dabei spielt die tänzerische Rezeption eine wichtige Rolle.

Das Musikstück, zu dem wir eine Choreografie entwickeln, heißt „They’ll remember you“ – Valkyrie. Es ist vom Filmkomponisten John Ottman komponiert und basiert auf Goethes zweiten Teils des Gedichtes „Wanderers Nachlied“ – „Ein Gleiches“ (1780), das Goethe zuerst mit Bleistift an die Holzwand einer Jagdaufseherhtte schrieb.

309 HEYM, GEORG (2014): *Ausgewählte Gedichte*. Hofenberg Verlag. Berlin. S. 77

Der Text des Gedichtes lautet:

Über allen Gipfeln

ist Ruh.

In allen Wipfeln

Spürest du kaum einen Hauch;

Die Vöglein schweigen im Walde.

Warte nur balde

*Ruhest du auch.*³¹⁰

Die Verse des Gedichtes reflektieren die Ruhe in verschiedenen Natur-elementen: im erhabenen Gebirge, im schweigenden Wald, der auch die Vögel verstummen lässt – schließlich ergreift die Ruhe auch den Menschen im Tod. Das Kernwort „Ruh“ verbindet dabei den ersten Teil des Gedichtes, der sich auf die äußere Welt bezieht, mit dem zweiten Teil, der in den letzten beiden Versen in die innere Welt des Menschen eintaucht.³¹¹ Im „Ruh“ vereinigen sich Natur und Mensch, werden darin thematisch gleichgesetzt.³¹² Das Lied „*They'll remember you*“, das anhand dieses Gedichtes für den Film „*Operation Walküre – Das Stauffenberg-Attentat*“ von John Ottman geschrieben wurde, wird in der Filmaufnahme vom Rundfunkchor Berlin gesungen. Das Musikstück besteht aus drei separaten Teilen, zu denen die Kleingruppen tanzen. Dazwischen gibt es (rein) instrumentelle Abschnitte, sogenannte Bridges, in denen die Tänzer ausgewechselt werden können. Die Teilnehmer werden zuerst in zwei größere Gruppen eingeteilt, Tänzer und Zuschauer. Diese Gruppen wiederum teilen wir in je drei kleinere Gruppen auf, die sich den drei Teilen des Musikstücks zuordnen. Dann wählen sie jeweils eine Interpretationsebene aus:

310 GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1910): *Goethes Werke. Auswahl in sechzehn Bänden*. Erster Band. Gedichte. Erster Teil. Druck und Verlag der Bibliographische Anhalt. Berlin. S. 52

311 KUNG, HSIAO-YUN (2003): *Carl Loewes Goethe-Vertonungen*. Tectum Verlag. Marburg. S. 40.

312 WIERSCHINN MARTIN W. (2005): *Philologia*. Verlag Königshausen. Neumann GmbH. Würzburg. S. 397.

1. **Nomen:** ‚Gipfeln‘, ‚Ruh‘, ‚Wipfeln‘, ‚Hauch‘, ‚Vögelein‘, ‚Walde‘
2. **Verben:** ‚spürest‘, ‚schweigen‘, ‚warte‘, ‚ruhest‘
3. **Textabschnitte:** *„Über allen Gipfeln ist Ruh/In allen Wipfeln spürest du kaum einen Hauch;/Die Vöglein schweigen im Walde./ Warte nur, balde ruhest du auch.“*
4. **Metaebene:** Tod, Gleichgewicht, Fliegen, Vereinigung, Vertrauen, Ausweglosigkeit, Vanitas, Melancholie, Stille... usw.

Die Kleingruppen konzentrieren sich bei der Gestaltung ihrer Bewegungssequenz auf einen dieser vier Aspekte. Sie beachten dabei die Zeit, die für die jeweilige Sequenz zur Verfügung steht. Die Tänze werden zunächst geprobt, während das Musikstück kontinuierlich läuft. Dann werden die erarbeiteten Tanzszenen in den Gesamttablauf der Präsentationen aller Gruppen hineingestellt, nochmals geübt und dann präsentiert. Der Ablauf könnte folgendermaßen aussehen:

Zeitstrahl (min:sec)	Inhalt	Choreografie
00:00	Intro Instrumental	Gruppen stehen am Bühnenrand auf drei Seiten
00:25	Bridge	Aufgang Gruppe 1
00:42	Version 1	Bewegungssequenz Gruppe 1
01:30	Instrumentalteil kurz (Chor)	Aufgang Gruppe 2 Abgang Gruppe 1, wenn Gruppe 2 steht
01:50	Version 2	Bewegungssequenz Gruppe 2
02:35	Instrumentalteil lang, Motiv zwei Mal wiederholt (Chor)	Abgang Gruppe 2 Aufgang Gruppe 3, wenn Gruppe 2 vollständig die Bühne verlassen hat
03:18	Version 3	Bewegungssequenz Gruppe 3 Zur Textstelle „Warte nur, balde“ Aufgang alle Gruppen Zur Textstelle „Ruhest du auch“ alle Gruppen liegende Haltungen einnehmen
04:20	Ende	Freeze

Der Ablauf einer Tanzchoreografie: „Wanderers Nachlied“ J. W. von Goethe ,
inspiriert durch das Musikwerk John Ottmans „They’ll remember you“,
erarbeitet durch Oliver Altmann

Nach der Präsentation tauschen sich die zwei Gruppen darüber aus, welche Elemente sie wiedererkannt haben, was sie gesehen haben und was ihnen am meisten gefallen hat. In der Regel überdauert die in der tänzerischen Interpretation geweckte melancholische Stimmung die Präsentation, so dass ein reflektierendes Gespräch darüber am Ende angeboten werden sollte.

◆ DER KOBOLD DES RAUMS. EIN LUSTIGES IMPROVISATIONSSPIEL ANHAND MARCEL KUNZ' KONZEPT DES SZENISCHES INTERPRETIERENS

Dieses Spiel verlangt viel Flexibilität und Aufmerksamkeit von den Spielern, weil sie dazu aufgefordert werden, auf neu gestellte Raum- und andere Bedingungen zu reagieren und dennoch durch das ganze Spiel hindurch „ihre“ Figur und deren Charakter beizubehalten. Man kann das ‚Koboldspiel‘ mit der ganzen Gruppe, ausgehend vom Raumlauf, aber auch mit kleineren Gruppen gestalten. Die Spieler stellen eine vorher im Ablauf abgesprochene Szene oder eine freie Improvisation dar. Ein Spieler ist das Wichtelmännchen, das jederzeit in die Darstellung eingreifen und alles verändern darf. Beispielsweise bewirkt der Kobold der Zeit, dass die Figuren alt werden oder sich verjüngen. Der Kobold des Raums ruft den Spielern Raumbedingungen zu: Die Szene spielt in der Wüste, in einem Gefängnis, usw. In der anschließenden Besprechung wird überprüft, inwieweit ein Wechsel der Raum- und Zeitbedingungen das Verhalten der Spieler verändert hat.

Unsere Umwelt, Natur, interkulturelle Reisen und die Jahreszeiten

◆ GESCHICHTEN SPINNEN ZU DEN SCHÖNSTEN LANDSCHAFTEN DEUTSCHLANDS

Den Teilnehmern werden deutschen Landschaften benannt, über deren Lage und Aussehen sie sich daraufhin zunächst einmal informieren. Dazu werden auch Bilder und Fotos gesammelt.

1. Das Wattenmeer an der Ostsee
2. Der Bayerische Wald
3. Die Vulkanschaft in der Eifel
4. Der Schwarzwald
5. Die Nordseeküste mit den Ostfriesischen Inseln
6. Die bayerische Alpen

Nach der Informationssuche wählt jeder Teilnehmer für sich eine Landschaft aus, die ihn besonders beeindruckt hat. Die Namen der Gebiete werden jeweils auf einem Zettel notiert und im Raum verteilt. Die Spieler stellen sich jeweils zu ihren Zetteln und bilden Gruppen. Sie tauschen sich untereinander über ihre Entscheidungen und Informationen aus

Dann sprechen sie darüber, wie das Leben vor Ort aussehen könnte. Die Gruppen erfinden fiktive Gestalten, die ihre Gebiete bewohnen und gestalten dazu passende Alltagsszenarien und Tagesabläufe. Daraus entwickeln sie Geschichten, die entweder vorgelesen, szenisch dargestellt oder auch in Bildern präsentiert werden.

Die Natur in den vier Jahreszeiten

*Ich weiß einen Stern gar wundersam,
darauf man lachen und weinen kann.
Mit Städten voll tausend Dingen,
mit Wäldern, darin die Vögel singen.*

*Ich weiß einen Stern, darauf Blumen blühn,
Darauf herrliche Schiffe durch Meere ziehen.
Er trägt uns, er nährt uns, wir haben ihn gern:
Erde, so heißt unser lieber Stern.*

(Josef Guggenmos)³¹³

Eine Inszenierung über den Wechsel in der Natur – die vier Jahreszeiten: Ronja Räubertochter im Wald während der vier Jahreszeiten

Das beliebte Kinderbuch „Ronja Räubertochter“ der schwedischen Autorin Astrid Lindgren beschreibt ein Mädchen, das als Tochter des Räuberhauptmanns Mattis und seiner Frau Lovis viel Zeit im Mattiswald verbringt. Sie trifft dort eines Tages Birk Borkasohn, den Sohn des verfeindeten Räuberhauptmanns Borka und dessen Frau Undis. Das Buch erzählt von der Freundschaft der beiden Kinder, die sich am Ende entscheiden, das Räuberleben ihrer Eltern nicht fortzuführen, um gemeinsam ihren eigenen Wege zu gehen.

Ronja ist ein sehr mutiges Kind. Auch wenn sie mal Angst vor etwas hat, probiert sie aus, wie sie ihre Angst überwinden kann: „Und du hast dir auch alles andere gemerkt, wovor du dich hüten mußt? O ja, sie wußte es noch. Und während der folgenden Tage tat Ronja nichts andres, als daß sie sich vor allem Gefährlichen hütete und sich darin übte, keine Angst zu haben.“³¹⁴ Ihre Vorliebe für den Wald zeigt sich

313 GUGGENMOS, JOSEF : *Ich weiß einen Stern*. In: KUTIK, CHRISTIANE (2008): *Das Jahreszeitenbuch. Anregungen zum Spielen, Basteln und Erzählen. Gedichte, Lieder und Rezepte zum Jahreslauf*. 10. Auflage Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart. S. 9.

314 LINDGREN, ASTRID (1982): *Ronja Räubertochter*. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg. Übersetzt von Anna-Liese Kornitzky. S. 25.

schon als Kleinkind, sie wandert den ganzen Tag allein in der Natur, sei es im Frühling, Sommer, Herbst oder Winter, in Gefahr oder im Frieden:

„Vom Fluß hatten sie gesprochen. Aber erst als sie ihn mit seinen wilden Strudeln tief unter dem Mattisberg hervorschäumen sah, begriff sie, was Flüsse waren. Vom Wald hatten sie gesprochen. Aber erst, als sie ihn so dunkel und verschwunden mit all seinen rauschenden Bäumen sah, begriff sie, was Wälder waren. Und sie lachte leise, weil es Flüsse und Wälder gab. Es war kaum zu glauben – wahr und wahrhaftig, es gab große Bäume und große Gewässer, und alles war voller Leben, mußte man da nicht lachen!“³¹⁵

Das Entdecken und Beobachten der Natur als aktive und erfüllende Aktivität wird hier positiv dargestellt. Gezeigt werden vielfältige Möglichkeiten, sich im Wald sinnvoll aufzuhalten und dabei Freude zu erleben:

„Und der Weiher lag dort schwarz zwischen dunklen Tannen, nur die Seerosen auf dem Wasser leuchteten weiß. Ronja wußte nicht, daß es Seerosen waren, aber sie sah sie lange an und lachte leise, weil es sie gab. Dort am Weiher blieb sie den ganzen Tag und tat vieles, was sie noch nie ausprobiert hatte. Sie warf Tannenzapfen ins Wasser und lachte, als sie merkte, daß sie davonschaukelten, wenn sie nur mit den Füßen plätscherte. Soviel Spaß hatte sie noch nie gehabt! Ihre Füße fühlten sich so froh und frei an beim Plätschern und noch froher beim Klettern. Um den Weiher große, bemooste Findlinge zum Hinaufklettern, und dort standen Fichten und Kiefern zum Hangeln. Ronja kletterte und hangelte, bis die Sonne über den waldigen Bergrücken zu sinken begann. Da aß sie das Brot und trank Milch aus der Holzflasche, die sie in einem Leberbeutel mitgenommen hatte. Danach legte sie sich ins Moos, um eine Weile auszuruhen, und hoch über ihr rauschten die Bäume. Sie guckte hinauf und lachte leise, weil es sie gab. Dann schlief sie ein.“³¹⁶

Nachdem wir diese Textpassagen den Teilnehmern vorlesen und von der Geschichte erzählt haben, kann die Gruppe Schritt für Schritt die Natur und den Wald in den vier Jahreszeiten ausdenken und entwickeln.

315 LINDGREN, ASTRID (1982). S. 19.

316 LINDGREN, ASTRID (1982). S. 20-21.

1. SCHRITT: STANDBILDER ZU DEN GEMÄLDEN ZU DEN VIER JAHRESZEITEN
 Alle Teilnehmer schauen sich die folgenden Gemälde zu den vier Jahreszeiten an. Dann entscheiden sie sich anhand dieser Kunstwerke für vier Standbilder, die sie jeweils zu dem Thema Wald und Natur gemeinsam gestalten. Sobald sie damit fertig sind, erproben sie auch die Durchgänge zwischen den Standbildern.

a. Frühling:



Isaak Iljitsch Lewitan:
Frühling im Wald. 1882

b. Sommer:



Otto Modersohn:
Spätsommer oberhalb Gailenberg. 1931

c. Herbst:



Lydia Schade:
Landschaft im Licht. 2013

d. Winter:



Archip Iwanowitsch Kuindshi:
Winter-Mondflecken im Wald. 1898–1908

2. SCHRITT: DER WALD WIRD WACH: GERÄUSCHE DER JAHRESZEITEN

Die Teilnehmer stellen die unterschiedlichen Wetterlagen während der vier Jahreszeiten durch passende Geräusche dar, zum Beispiel den Regen durch leises oder stärkeres, langsames oder schnelleres Trommeln von Fingerkuppen auf unterschiedlichen Oberflächen. Auf diese Weise werden passende Lautimprovisationen und Geräuschchoreografien zu den jahreszeitlichen Standbildern entwickelt und präsentiert.

Wetterbericht durch Laute darstellen

Die Schüler überlegen, wie sie unterschiedliche Witterungsverhältnisse, z. B. Sonnenschein, Regen, Wind usw. durch Laute darstellen können. Einer wird hinausgebeten, während die anderen darüber beraten, was sie darstellen wollen. Nachdem der Mitschüler zurückgekehrt ist, schließen alle ihre Augen und das Wetter „wird lebendig“. Am Ende präsentiert der uneingeweihte Schüler aufgrund des Geräuschkonzerts einen Wetterbericht.

3. SCHRITT: KREATIVE DARSTELLUNG LITERARISCHER TEXTE/TEXTPASSAGEN ZU DEN VIER JAHRESZEITEN

Die Gruppe erhält vier Texte über die verschiedenen Jahreszeiten, die sie begleiten zu jahreszeitlichen Geräuschen oder im Anschluss sprechen. Die Texte dürfen dabei kreativ bearbeitet werden, z.B. können sie chorisch gesprochen werden, ein Echo kann eingefügt werden, sie können pantomimisch unterstützt werden etc. Die Spieler gestalten selbständig. Der Spielleiter startet das Spiel und überwacht die Zeit, hilft bei Fragen, organisiert die Hintergrundmusik, macht Notizen.

Hier die Texte:

a. Zum Frühling: J. W. v. Goethe: *Gleich und gleich*

„Ein Blumenglöckchen
vom Boden hervor
war früh gesprosset
in lieblichem Flor;
da kam ein Bienlein
und nachte fein: -
die müssen wohl beide
füreinander sein.“³¹⁷

b. Zum Sommer:

„Ein Pfad führt uns zum Wald hinauf,
wir klettern auf die Bäume rauf,
sammeln Beeren, Zapfen, Kräuter,
spielen lustig, dann geht's weiter.“³¹⁸

c. Zum Herbst: Hugo von Hofmannsthal: *Der Regen in der Dämmerung*. 1892

„Der wandernde Wind auf den Wegen
War angefüllt mit süßem Laut,
Der dämmernde rieselnde Regen
War mit Verlangen feucht betaut.

Das rinnende rauschende Wasser
Berauschte verwirrend die Stimmen
Der Träume, die blasser und blasser
Im schwebenden Nebel verschwimmen. (...)“³¹⁹

317 GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1910). S. 11.

318 KUTIK, CHRISTIANE (2008). S. 158.

319 HOFMANNSTHAL, HUGO VON (1892): *Der Regen in der Dämmerung*. In: *Blätter für die Kunst*. 2. Band. Dezember. S. 42

d. Zum Winter: Theodor Fontane: *Alles still!*

*„Alles still! Es tanzt den Reigen
Mondenstrahl in Wald und Flur,
Und darüber thront das Schweigen
Und der Winterhimmel nur.*

(...)

*Alles still! Nichts hör ich klopfen
Als mein Herze durch die Nacht –
Heiße Tränen nieder tropfen
Auf die kalte Winterpracht.“*³²⁰

4. SCHRITT: DER VERZAUBERTE WALD, DER SICH ZU BEWEGEN UND ZU TANZEN ANFÄNGT. Musikalische Grundlage: Antonio Vivaldis *Die vier Jahreszeiten*.

Die Teilnehmer entwickeln vier bewegliche Szenen zu den folgenden vier Sätzen aus Vivaldis Violinkonzerten:

1. La Primavera – Der Frühling, Op. 8, RV 269 – 3. Satz: Allegro 12/8 E-Dur
2. L’Estate – Der Sommer, Op. 8, RV 315 – 1. Satz: Allegro non molto 3/8 g-Moll
3. L’Autunno – Der Herbst, Op. 8, RV 293 – 3. Satz: Allegro 3/8 F-Dur
4. L’Inverno – Der Winter, Op. 8, RV 297 – 1. Satz: Allegro non molto c f-Moll

Lebendige, tänzerische Bilder sollen den Wald in den vier Jahreszeiten, die Geschehnisse und Bewegungen in der Natur darstellen.

Wenn die Spieler diese Aufgaben bearbeitet haben, präsentieren sie ihre Lösungen im Zusammenhang. Die Reihenfolge ist dabei:

1. Frühling: Standbild zum Frühling – Geräuschchoreografie 1 im Freeze – Darstellen des Frühlingsgedichtes mit ein wenig Bewegung – Tanzszene zum 3. Satz: Allegro 12/8 E-Dur (La Primavera, Vivaldi)

320 FONTANE, THEODOR (1920): *Gedichte von Theodor Fontane*. 24.-26. Auflage. J. G. Cotta’sche Buchhandlung. Stuttgart und Berlin. S. 9-10

2. Sommer: Standbild zum Sommer – Geräuschchoreografie 2 im Freeze – Darstellen des Sommergedichtes mit ein wenig Bewegung – Tanzszene zum 1. Satz: Allegro non molto 3/8 g-Moll (L'Estate, Vivaldi)
3. Herbst: Standbild zum Herbst – Geräuschchoreografie 3 im Freeze – Darstellen des Herbstgedichtes mit ein wenig Bewegung – Tanzszene zum 3. Satz: Allegro 3/8 F-Dur (L'Autunno, Vivaldi)
4. Winter: Standbild zum Winter – Geräuschchoreografie 4 im Freeze – Darstellen des Wintergedichtes mit ein wenig Bewegung – Tanzszene zum 1. Satz: Allegro non molto c f-Moll (L'Inverno, Vivaldi)

Sobald die Szenen stehen und sicher reproduziert werden können, können einzelne Teilnehmer hautnah und authentisch ausprobieren, wie es sich anfühlt, als Ronja Räubertochter durch den Zauberwald zu schreiten, der sich fortwährend verwandelt. Diejenigen, die den Wald jahreszeitlich gestalten, versuchen dabei, Ronja in ihr Spiel mit einzubeziehen. Im Anschluss daran berichten die Teilnehmer davon, wie es sich für sie angefühlt hat, als Ronja durch die Natur zu streifen.

6.7. Siebte Phase: Versorgung: Kleidung, Nahrung

Bekleidung

◆ SPIEL MIT SPAß, ZUM THEMA: BEKLEIDUNG: ALLE, DIE WEIßE SOCKEN ANHABEN, TRETEN IN DEN KREIS!

Dieses Spiel lässt sich für verschiedenen Themen einsetzen – wie z. B. bereits oben im Rahmen der Kennenlern- und Erfahrungsspiele. Auch Kleidungsstücke lassen sich damit einführend thematisieren. Dabei werden entsprechend Wortfelder geübt, Ausdrücke wiederholt und aufgefrischt.

Die Teilnehmer stehen im Kreis. Der Spielleiter ruft Personen auf, indem er ihre Kleidung beschreibt, z. B. „*Alle, die eine Jeans tragen!*“ Die Angesprochenen treten schnell in die Mitte. Wer zu langsam reagiert, darf den nächsten aufrufen. Auch Farben („*Alle, die etwas Rotes anhaben!*“), Muster („*Alle, die eine gestreifte Bluse tragen!*“), Länge („*Alle,*

die einen kurzen Rock tragen!“) oder kombinierte Merkmale (*„Alle, die einen bunten, langen Pullover anhaben!“*) können genannt werden.

Diese Übung fördert nebenbei nicht nur die Aufmerksamkeit der Teilnehmer, sondern reflektiert auf Fragen des eigenen Erscheinungsbildes: *Wie präsentiere ich mich in der Welt? Was trage ich gerade? Mag ich eigentlich die Kleidung, die ich trage? Inwieweit drücke ich meine Persönlichkeit in meiner Art von Bekleidung aus?*

◆ ÜBER DIE ÄSTHETISCH ORIENTIERTEN STATIONEN – IN DER WELT DER BEKLEIDUNG

An vier Stationen lösen die Teilnehmer zusammen mit ihren Teams verschiedene Aufgaben, die das Thema Kleidung aus verschiedenen Perspektiven behandeln. Dabei steht eine vielseitige ästhetische Arbeit im Vordergrund, durch welche die Spieler Gelegenheit erhalten, sich selbst auszudrücken. Der Einstieg ist offen, die Schüler können wählen, woran sie arbeiten. Sobald sie mit einer Aufgabe fertig sind, gehen sie zu einer anderen Station. Auch der Zeitrahmen bleibt flexibel.

1. STATION: WILHELM MEISTERS LEHRJAHRE

Bei dieser Station lesen die Teilnehmer zuerst eine Textpassage aus Goethes Roman: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* – viertes Buch, 2. Kapitel. Sie beschreiben das Aussehen des ‚Wanderers‘. Dazu lesen sie zunächst den Text mehrfach durch und bekleiden dann eine Person aus der Gruppe so, wie sie sich Wilhelm Meister vorstellen. Sie schöpfen dabei aus einem vom Spielleiter bereitgestellten Fundus an Kleidungsstücken, können aber auch ihre eigenen Sachen benutzen. Wenn sie fertig sind, machen sie ein Foto von der eingekleideten Person.

Hier der Text:

„Er fing nun an, über seine Kleidung nachzudenken. Er fand, daß ein Westchen, über das man im Notfall einen kurzen Mantel würfe, für einen Wanderer eine sehr angemessene Tracht sei. Lange gestrickte Beinkleider und ein Paar Schnürstiefeln schienen die wahre Tracht ei-

nes Fußgängers. Dann verschaffte er sich eine schöne seidne Schärpe, die er zuerst unter dem Vorwande, den Leib warm zu halten, umband; dagegen befreite er seinen Hals von der Knechtschaft einer Binde und ließ sich einige Streifen Nesseltuch ans Hemde heften, die aber etwas breit gerieten und das völlige Ansehen eines antiken Kragens erhielten. Das schöne seidne Halstuch, das gerettete Andenken Maianens, lag nur locker geknüpft unter der nesseltuchnen Krause. Ein runder Hut mit einem bunten Bande und einer großen Feder machte die Maskerade vollkommen.“³²¹

2. DIE STATION DER ABSTRAKTEN FRAUENFIGUR: *THE MOON WOMAN* VON JACKSON POLLOCK



The moon woman (Die Mondfrau).
Jackson Pollock, 1942

Die Teilnehmer betrachten ein dem abstrakten Expressionismus³²² zugehörigen Gemälde, das den Titel *The moon woman* – *Die Mondfrau* trägt. Die surreale Figur auf dem Bild mag zunächst verwirren. Beim genauen Hinsehen kann man jedoch viel über die dargestellte Frau erfahren, vor allem davon, was für ein Kleid sie trägt,

321 GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1855): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: *Goethe's sämtliche Werke in vierzig Bänden*. Vollständige, neugeordnete Ausgabe. Sechzehnter Band.. Cotta'scher Verlag, Stuttgart und Augsburg. S. 250.

322 BOCOLA, SANDRO (1997): *Die Kunst der Moderne. Zur Struktur und Dynamik ihrer Entwicklung von Goya bis Beuys*. Prestel-Verlag. München. S. 402-404.

was sie in der Hand hält und welche andere Symbole neben und an ihr auftauchen etc.

Aufgabe: Die Teilnehmer sollen, nach genauer Betrachtung des Bildes, ihre ersten Eindrücke aufschreiben. Alles, was ihnen zum Werk einfällt, sollen sie notieren. Danach schreiben sie anhand ihrer Eindrücke gemeinsam ein Gedicht zu diesem Bild. Am Ende des Stationenspiels werden diese Texte um das Gemälde herum geklebt und ausgestellt.

3. DIE STATION VON EFFI BRIEST

Die Teilnehmer erfahren etwas über Effi Briest. Ihre Aufgabe ist, anhand einer Textpassage das Mädchen zu zeichnen. Am Ende betrachten alle gemeinsam ihre Bilder und vergleichen die eigenen und fremden Entwürfe.

*„Effi trug ein blau und weiß gestreiftes, halb kittelartiges Leinwandkleid, dem erst ein fest zusammengezogener, bronzefarbener Leder-gürtel die Taille gab; der Hals war frei, und über Schulter und Nacken fiel ein breiter Matrosenkragen. In allem, was sie tat, paarten sich Übermut und Grazie, während ihre lachenden braunen Augen eine große, natürliche Klugheit und viel Lebenslust und Herzensgüte verrieten. Man nannte sie die „Kleine“, was sie sich nur gefallen lassen mußte, weil die schöne, schlanke Mama noch um eine Handbreit höher war.“*³²³

4. STATION: EINE KUNSTAUSSTELLUNG

Ein Foto zeigt Michelangelo Pistolettos Statue der römischen Göttin der Schönheit, die hier allerdings, mit dem Rücken zum Betrachter, vor einem bunten Kleiderhaufen positioniert ist. Nach ausführlicher Betrachtung versuchen die Teilnehmer, ein ähnliches Kunstwerk herzustellen. Als Themen werden vorgegebenen: „Kleidung“, „Bekleidung“, „Mode heutzutage“, „Was bedeutet die Kleidung für die Menschheit

323 FONTANE, THEODOR (1974): *Effie Briest. Roman*. Carl Hansel Verlag, München, Wien. S. 6



*Venere degli stracci (Venus of the Rags) von Michelangelo Pistoletto,
Tate Liverpool, 1967*

des 21. Jahrhunderts“. Es dürfen dazu Kleidungsstücke, Stühle, andere Bilder, Bücher usw. benutzt werden. Am Ende werden die fertigen Werke in ein „Museum“ gestellt und gemeinsam angeschaut und besprochen.

FIGURENTWICKLUNG UND BEKLEIDUNG

◆ VON DER KLEIDUNG ZUR FIGUR. KLEIDUNG WECHSELN – PERSÖNLICHKEIT WECHSELN. EIN IMPROVISATIONSSPIEL

Die Teilnehmer bilden zwei Gruppen. Eine Gruppe stellt die Schauspieler, die andere die Regisseure, welche die Aufgabe haben, die Schauspieler für Szenen einzukleiden. Die Schauspielergruppe läuft kreuz und quer im Raum umher. Auf ein Klatschzeichen des Spielleiters bleibt sie stehen und schließt die Augen. Jeder Regisseur wählt

einen Schauspieler, den er verkleidet. Es können sowohl Kleidungsstücke als auch andere Requisiten, wie z. B. Gläser oder Bücher eingesetzt werden, die zur Kleidung passen. Die Schauspieler versuchen, die ganze Zeit ihre Augen geschlossen zu halten, bis ihre ‚Designer‘ fertig sind und der Spielleiter wieder klatscht. Jetzt dürfen sie sich selbst und ihre Verkleidung anschauen. Nach der Betrachtung und der ‚inneren Empfindung‘ geht der Raumlauf weiter. Dabei läuft im Hintergrund Musik. Nun versuchen die Schauspieler, anhand ihrer Kleidung und der Empfindung in die Persönlichkeit der Figur zu schlüpfen. Diese wird durch Gangart, Gestik und Gesichtsausdruck veranschaulicht. Später führt der Spielleiter die Figuren in bestimmte Situationen, in denen sie dann auch Kontakt zueinander aufnehmen. So kann der Spieler ihren Status und die zugehörige Darstellung und Redeweise immer klarer herausarbeiten. Improvisationen können zum Beispiel sein: „Die Szene findet in der Metro statt, die plötzlich stehen bleibt.“ Nach jeder Improvisation stoppt der Spielleiter die Szene. Die Spieler bleiben dann wieder stehen und schließen ihre Augen. Ihre Partner dürfen erneut Hand anlegen und sie umgestalten und neu einkleiden. Sie werden zu neuen Figuren. Im Moment des Erwachens, nach der inneren Betrachtung, schlüpfen sie in ihre neuen Charaktere. Die Rollen der Schauspieler und der Regisseure (Designer) werden nach einigen Durchläufen getauscht, so dass beide Gruppen jeweils auch den anderen Part kennenlernen dürfen.

In einer Reflexionsrunde wird besprochen, inwieweit die Kleidungsstücke den Schauspielern geholfen haben, (neue) Charaktere zu erfinden und wie stark das Aussehen und die Kleidung unser Benehmen und unsere Handlungen bestimmen. Wie reagieren wir auf Menschen, die so oder so aussehen? Haben wir Vorurteile? Bilden wir unsere Meinungen über andere Menschen abhängig davon, was diese tragen?

◆ PLAKAT DER LIEBLINGSGERICHTE BZW. GESUNDE ERNÄHRUNG

Die Teilnehmer machen sich zuerst Gedanken darüber, was sie gerne essen und schreiben die Namen dieser Gerichte auf Deutsch für sich auf. Dann denken sie über ihre Essgewohnheiten nach – ob sie frühstücken, wann sie zu Abend essen, was sie tagtäglich zu sich nehmen, was niemals auf dem Teller fehlen darf, usw. Sie schreiben auf, was sie herausgefunden haben, gehen dann in Kleingruppen, um einander auszutauschen.

Nach einer Weile präsentiert der Spielleiter ein DIN A3 Papier, auf welchem in der Mitte steht: *Unsere Essgewohnheiten*. Auf dem Plakat können Zeichnungen sowie schriftliche Elemente eingefügt werden.

Wenn die Teilnehmer damit fertig sind, findet ein Gespräch im Plenum darüber statt, was gesunde Ernährung bedeutet und welche Assoziationen und Begründungen die Teilnehmer dazu haben. Danach wird erneut ein Plakat erstellt. Diesmal zu dem Thema: *Gesunde Ernährung*. Am Ende werden die beiden Plakate miteinander verglichen. Es wird darüber gesprochen, was verändert werden müsste, wenn sich die Teilnehmer gesund ernähren wollten.

◆ WERBE-VIDEO FÜR EINE GESUNDE ERNÄHRUNG

Die Teilnehmer sollen in Kleingruppen kurze Werbe-Videos drehen, zum Thema: *Ernähr dich gesund!* Diese Videos dürfen mit Smartphones oder Kameras aufgenommen und am Ende der Stunde angeschaut werden. Für diese Übung dürfen die Teilnehmer hinausgehen, andere Räume nutzen und diverse Requisiten einsetzen. Es soll ein ganz einfaches Video entstehen, ohne dass dabei Einzelsequenzen zusammengeschnitten werden müssten. Ebenso sollte die Tonspur so einfach wie nur möglich gestaltet werden: mit einer Hintergrundmusik oder einem freien Text. Dieses Video sollte innerhalb einer Stunde entstehen. Es

macht am Ende Freude, zusammen die Videos anzuschauen und über sie ins Gespräch zu kommen.

◆ DAS MENÜ IN UNSEREM RESTAURANT

Dieses Spiel ist gleichermaßen eine gute Übung für eine Teamarbeit. Als Spielleiter können wir während des Prozesses viel über Beziehungen, Status, Persönlichkeit, Flexibilität der Spieler und ihre Durchsetzungsfähigkeit erfahren. Die Teilnehmer bilden Kleingruppen. Zuerst stellen sie sich vor und tauschen sich darüber aus, wie ihr Restaurant aussehen könnte, falls sie eines eröffnen würden. Dann vereinbaren sie, wer welche Rolle und welchen Job in diesem Lokal übernehmen soll. Anschließend stellen sie eine gemeinsame Tageskarte zusammen, die detaillierte Angaben zum Frühstück, Mittags- und Abendessen enthält, das sie ihren Gästen anbieten möchten. Gemeinsamer Anspruch ist, mit dem erstellten Menü möglichst viele Menschen unterschiedlichen Geschmacks ins Restaurant hereinzulocken. Am Ende werden nicht nur die Menüs, sondern auch die Arbeitsprozesse selbst besprochen. Auch, wie die einzelnen Ideen eingebracht und durchgesetzt werden konnten bzw. warum sie abgelehnt wurden, ob sich jemand von seiner Gruppe ausgeschlossen gefühlt hat, ob es Missverständnisse und einen sogenannten Chef in der Gruppe gegeben hat, wird thematisiert. Es wird auch resümiert, ob alle mit ihren Rollen im Restaurant zufrieden gewesen sind.

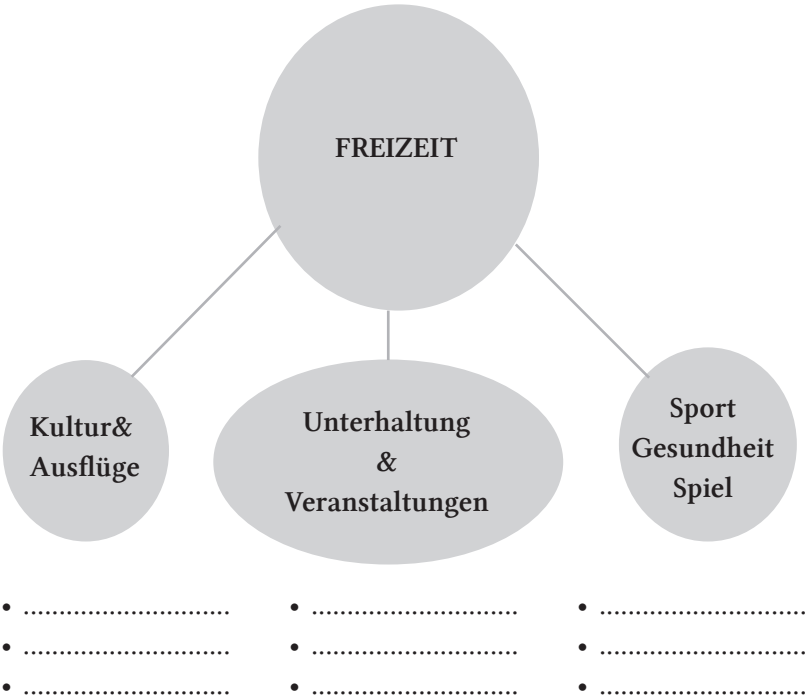
◆ TV-KOCHSHOW

Die Kleingruppen (zwei bis drei Personen in einer Gruppe) bereiten sich jeweils mit einem speziellen, traditionellen Gericht eines von ihnen ausgewählten Landes vor. Dabei wäre es gut, wenn es einige Vertreter der deutschsprachigen Länder und auch des eigenen Landes gäbe.

6.8. Achte Phase: Freiheit – Freizeit, Freizeitaktivitäten. Eine Kulturreise durch die Jahresfeste Deutschlands

Meine Freizeitaktivitäten und die Freizeitaktivitäten anderer

Damit die Teilnehmer zuerst mit dem Wortfeld „Freizeitaktivitäten“ vertraut werden, ist es empfehlenswert, mit einem Brainstorming zu beginnen, bei dem eine Tabelle zu ergänzen und zu erweitern ist:



Brainstorming zum Thema Freizeitaktivitäten

Nach der ersten Übung haben sich die Teilnehmer mit Grundbegriffen zum Thema Freizeitaktivitäten vertraut gemacht, in der Folge lässt sich das Thema vertiefen und persönlich gestalten.

◆ MEIN TRAUMFREIZEITPLAN

Zunächst überlegen die Teilnehmer, wie sie ihre Freizeit idealerweise gestalten würden. Wie sähe ihr Zeitplan aus, wenn er alleine von ihnen abhinge? Womit würden sie gern ihre Freizeit verbringen? Die Teilnehmer können hier ihre eigenen Prioritäten, Wünsche und Träume in den Vordergrund stellen. Dadurch lernt der Spielleiter sie besser kennen. Wenn genügend Zeit dafür zur Verfügung steht, könnte zunächst die reale Situation der aktuellen Freizeitgestaltung abgebildet werden, um dann einen Traumfreizeitplan zu entwickeln. Am Ende lassen sich dann die zwei Pläne miteinander vergleichen.

◆ EINE COLLAGE ÜBER MEINE FREIZEIT

Die jungen Künstler kreieren zum Thema „meine Freizeit“ eine Collage. Die Collage kann die aktuelle oder die ideale Freizeitgestaltung abbilden – oder beides. Am Ende tauschen sie sich über ihre Kunstwerke, ggf. im Rahmen einer kleinen Vernissage, aus.

◆ DAS BINGO-SPIEL MIT DEN FREIZEITAKTIVITÄTEN

Alle bekommen ein Bingo-Blatt, auf welchem elf bis zwölf Kästchen zu finden sind, mit Sätzen wie: „*Finde jemanden, der ein Instrument spielen kann.*“ oder „*Finde jemanden, der sich gerne mit Freunden trifft.*“ Die Teilnehmer sollen in möglichst kurzer Zeit zu allen Kästchen mindestens eine Person finden, auf die die Beschreibung im Kästchen zutrifft. Diese Person unterschreibt dann im entsprechenden Kästchen. Wer am schnellsten alle Kästchen ausgefüllt hat, ruft laut „BINGO“. Das Spiel geht weiter, bis alle ihre Aufgabe gelöst haben.

Eine mögliche Variante für das Bingoraster wäre:

<i>Finde jemanden, der/die:</i>		
... gerne bastelt	... ein Instrument spielen kann	... einen Sport als Hobby hat
... gerne liest	... Fernsehgucken nicht mag	... sich gern mit Freunden trifft
... täglich mehr als eine Stunde vor dem Computer sitzt	... gerne ins Kino geht	... ein Tagebuch führt
... gerne zeichnet	... unter der Dusche oder in der Badewanne singt	... Gedichte schreibt

Vorlage für das Bingo Spiel mit den Freizeitaktivitäten

Natürlich kennt man seine eigene Gruppe am besten. Dementsprechend können die Einträge abgeändert, andere Sätze vorbereitet oder durch andere Ideen ergänzt werden.

◆ „WAS TUST DU?“- IMPROVISATIONSSPIEL MIT FREIZEIT-AKTIVITÄTEN?

Das folgende Spiel ist ein lustiges Improvisationsspiel mit Bewegungen, Handlungen und verbalen Äußerungen. Die Teilnehmer stehen im Kreis. Eine Person geht in die Mitte und vollzieht eine Tätigkeit, die mit Hobby und Freizeit zu tun hat – z. B. Blumen pflanzen. Eine andere Person geht zu ihr und fragt: „Was tust du?“. Während sie ihre Tätigkeit fortsetzt, überlegt sie sich eine Antwort, die etwas völlig anderes aussagt, zum Beispiel: „Ich lese mein Lieblingsbuch.“ Dann stellt

sie sich in den Kreis zurück, während die fragende Person ihre Rolle übernimmt – freilich so, dass sie das Gesagte ausführt, hier also das Lieblingsbuch zu lesen. Erneut fragt jemand „Was tust du?“ und bekommt eine absonderliche Antwort. So geht es weiter, bis alle ein paar mal dran waren und der Spielleiter das Spiel stoppt.

Festtage feiern- interkulturelle Erfahrungen in der Werkstatt

29. SEPTEMBER- SANKT MICHAEL: MICHAELI FEST



*„Wenn du aus dir verjagst,
all Unruh und Getümmel,
so wirft Sankt Michael
den Drachen aus dem Himmel.“*

(Angelus Silesius)

Tischschmuck beim Michaeli Fest.
Görwihl, Deutschland

Das Michaelsfest wird an deutschen Schulen gelegentlich noch gefeiert. In Rumänien ist es eher unbekannt. Den Schülern wird die Geschichte des Erzengels Michael erzählt. Michael ist Anführer der himmlischen Heerscharen. Er besteht in dieser Funktion den Kampf gegen Luzifer und seinem Anhang, die Drachen. Er ist der ritterliche Schutzpatron Deutschlands, sein Name heißt „Wer ist Gott?“. Bei den Germanen war sein Tag das Herbstthing, der Herbstgerichtstag und leitete die sogenannte Gemeinwoche ein, in der die Sachsen ihr großes Herbstopferfest begingen.³²⁴

324 SCHÖNEFELDT, SYBIL, GRÄFIN (1987): *Das große Ravensburger Buch der Feste und Bräuche*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, Ravensburg. S. 252.

Michaeli gehört mit Sankt Martin und Sankt Nikolaus zu den drei Festen, die motivisch dazu beitragen, die Kinder auf das Weihnachtsfest vorzubereiten.³²⁵ Legenden früherer Jahrhunderte berichten vom Wirken Michaels. Meistens wird er als Engel oder Ritter mit einem Schwert dargestellt. Sein Fest wird alljährlich am 29. September gefeiert.

◆ STOCKKAMPF-RITTERSPIEL

Zu kämpfen und dafür Mut und Ausdauer aufzubringen sind Phänomene und Herausforderungen des Lebens. Bereits im Kindesalter lernen wir, unseren Willen zu erproben und uns gegen Widerstände durchzusetzen. Die großen Anforderungen, die manchmal schicksalhaft in unser Leben einbrechen, verlangen kämpferischen Mut und Ausdauer, oft auch Verzicht.

Durch das folgende Spiel wird dieser Kampf bewusst gemacht und symbolisch dargestellt. Für den Stockkampf brauchen wir Stöcke, vier Stöcke je zwei Gruppen mit zwei Teilnehmern, so dass jeder Teilnehmer einen Stock hat. Am besten eignen sich dazu Rattanstöcke.

Damit niemand verletzt wird, probieren die Teilnehmer zuerst ihre Kampftechnik vorsichtig aus. Der Spielleiter weist darauf hin, dass der Kampf als ästhetische Tätigkeit durchgeführt wird, wie ja der Stockkampf im Allgemeinen zu den Kampfkünsten gerechnet wird und dabei einen besonderen Kunststil ausgebildet hat. Als Hintergrundmusik verwenden wir kraftvolle Trommelrhythmen von indianischen Trommeln. Nach der Vorbereitung gestalten wir den szenischen Kampf. Es finden jeweils mehrere Kämpfe gleichzeitig statt. Die Teilnehmer entscheiden zuerst, welche Rolle sie spielen möchten: die des Ritter-Kämpfers oder des Drachens. Nach der Szene werden die Rollen getauscht, das Spiel wird mehrfach wiederholt. Der Drache ist ein großes Ungeheuer mit mehreren Köpfen, die allesamt versuchen, die Ritter-Figur niederzuringen. Am Ende siegt der Ritter und die „Köpfe“ des Drachens fallen zu Boden, rollen weg vom Kampfplatz. Der Ritter jubelt und freut

325 KUTIK, CHRISTIANE (2008). S. 18.

sich, dann bleiben beide im Freeze, es wird geklatscht; im Anschluss können die Rollen getauscht werden.

Am Ende des Spiels findet ein Nachgespräch statt, in dessen Rahmen die Teilnehmer über die erlebten Gefühle sprechen. Die Übung kann auch dazu genutzt werden, das Ringen und Kämpfen mit sich selbst zu inszenieren, die eigenen Ängste und negativen Gedanken zu überwinden, den Willen und Mut aufzubringen, gegen sie anzugehen. Symbolisch gehört dieses Ringen in den Herbst. Ein jeder kennt es, findet es doch alltäglich statt.

Wir können noch andere, weitere Ritterspiele mit den Teilnehmern gestalten und sie am Ende symbolisch für ihren Mut belohnen, z. B. durch ein selbst gebackenes Mut-Brötchen.

OKTOBER-ERNTEDANKFEST



*„Jetzt ist das Korn in der Scheuer,
es brennt das Kartoffelfeuer!
Obst, Gemüse, vieler Arten,
holen wir aus Feld und Garten.
Erde, Sonne, Wind und Regen,
halfen zu dem Erntesegen.
Wir winden einen Erntekranz
Und treffen uns zum Erntetanz.“*

(Christiane Kutik)

Tischdekoration beim Erntedankfest.

Görwihl, Deutschland

Ein in Deutschland besonders in ländlichen Gegenden noch häufig praktiziertes Fest mit christlichen Wurzeln ist das Erntedankfest. In vielen Orten Deutschlands ist es üblich, am Erntedanksonntag (der erste Sonntag im Oktober) Getreide, Früchte und Blumen nach dem Gottesdienst weihen zu lassen. Geschmückte Erntedankzüge ziehen anschließend durch die Straßen.

Erntedank zu feiern gibt Gelegenheit, die Namen der Obst-, Gemüse- und Getreidearten zu wiederholen, dabei, Erntemotive aufgreifend, zu basteln, einen deutschen Volkstanz zu lernen, passende Lieder zu singen, wie zum Beispiel *Die Mühle, die braucht Wind* (Volksgut) oder *Das Brot* (von Julius Lohmeyer, Richard Rudolf Klein), *Die Hagebutte – Ein Männlein steht im Walde* – (von Heinrich Hoffmann von Fallersleben, Niederrhein). Anknüpfend an eine Märchenlektüre lassen sich Arbeiten auf dem Feld inszenieren, etc.

◆ ZWEI PFLÜGER – UKRAINISCHES MÄRCHEN – INSZENIERUNG

Das kurze Märchen lautet folgendermaßen:

„Es waren zwei Brüder. Der eine war reich, der andere arm. Einmal fuhr er auf Feld hinaus zum Pflügen. Da kam zu ihnen Gott selbst. Er ging zunächst zum Reichen und sagte. „Guten Tag, Bauer!“ „Guten Tag!“ „Was machst du denn?“ „Ich pflüge, dann werde ich Roggen säen.“ „Gott möge dir eine gute Ernte bescheren!“ „Auch ohne Gott wird die Ernte gut werden, denn mein Boden ist gut.“ Gott sagte nichts, er ging nur quer über das Ackerstück und ging zum Armen: „Guten Tag!“ „Was machst du denn?“ „Ich pflüge, dann werde ich Roggen säen.“ „Gott möge dir eine gute Ernte bescheren!“ „Ich danke dir, guter Mensch! Wenn Gott will, wird die Ernte gut werden.“ Der Sommer ging vorbei, da machten sich die beiden Brüder auf den Weg, denn jeder wollte seinen Roggen anschauen. Der Arme schaute auf sein Feld: Der Roggen ist so gut geraten, so gut, daß es direkt ein Wunder ist. Auch der Reiche schaute auf sein Feld: Nichts, zum Teufel, ist da, der Acker ist kahl, und nur auf dem Pfad, den Gott getreten hat, wächst hoher und dichter Roggen. Da sagte der Arme zum Reichen: „Siehst du, Bruder, als wir gepflügt haben, ist zu uns Gott selbst gekommen.“ „Woher weißt du das?“ „Schau her: Wo er auf deinen Acker getreten ist, dort wächst ein üppiger Roggen, und wo er nicht auf ihn getreten ist, dort wächst nichts.“ „O schade!“ sagte der Reiche, „hätte ich damals gewusst, es sei Gott, so hätte ich ihn auf dem ganzen Acker herumgeführt.“

Nachdem die Teilnehmer den Text kennengelernt haben, findet ein Gespräch darüber statt, was für Arbeiten es zur Herbstzeit auf dem Lande gibt. Z. B. wird das Heu in die Scheune gebracht, der Winterroggen wird angebaut, Kartoffeln und weitere Gemüse- und Obstarten werden geerntet, im Oktober werden Kartoffeln ausgesät, ebenso der Winterweizen, die Hausfrauen verarbeiten das Obst zu selbstgemachter Marmelade usw.

Im Gespräch wird auch geklärt, welche Tätigkeit man durchführt und wozu sie durchgeführt werden. Danach organisieren sich die Teilnehmer in Gruppen. Sie entscheiden, welche Tätigkeiten oder Arbeitsgruppen sie in einer Dorfgemeinschaft übernehmen möchten. Jede Gruppe arbeitet eine kurze, stumme Szene von nur wenigen Minuten aus. Der Spielleiter wählt eine passende Hintergrundmusik dazu aus. Tipp: Von Gilberto Gil: *Eu Só Quero Um Xodó*, nach einem portugiesischen Volkslied bearbeitet. Zuerst erscheint nur eine Gruppe auf der Spielfläche. Nachdem sie ihre Szene dargestellt hat, kommen die nächsten sukzessive hinzu, teilen sich die Spielfläche mit den anderen und spielen ihre Szenen. Eine Person aber begleitet alle Szenen. Sie geht durch das lebendige Dorf und fragt die Menschen, was sie da gerade tun. Die Dorfbewohner antworten ihr, indem sie ihre Tätigkeiten beschreiben. Natürlich wird dabei die Musik leise gestellt. Nachdem alle befragt wurden, versammeln sich die Spieler auf ein Zeichen in der Mitte der Spielfläche. Zu passender Musik tanzen sie nun einen vorher einstudierten Erntetanz. Die Szenen lassen sich beliebig oft wiederholen, so dass alle Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, auch in andere Rollen hineinzuschlüpfen.

11. NOVEMBER: SANKT MARTIN- LATERNENFEST

Martini markiert vor allem in Süddeutschland das Ende des bäuerlichen Jahres und den Beginn des Winters. Dann werden die Kühe das letzte Mal auf die Weide getrieben. Am Abend des Martinstages überreichte der Hirte seinem Herrn eine grüne Rute, die Martinsgerte,

mit einem Dank- und Segensspruch für das Gedeihen von Vieh und Land.³²⁶

Der 316 in Pannonien im heutigen Ungarn geborene Martin musste als Sohn eines römischen Offiziers mit fünfzehn Jahren in den Militärdienst eintreten. Dem christlichen Glauben anhängend, lehrte er zunächst durch das Beispiel seiner Taten.³²⁷ 371 wurde er zum Bischof von Tours gewählt. Nach einer Legende teilt er, als berittener Soldat seinen Überwurf mit einem unbekleideten Armen, der der Kälte ausgesetzt war. „Die Kameraden kannten Martin. Während der Reise hatten sie oft genug erlebt, daß er armen Menschen, an denen sie vorbeizogen, Almosen gegeben hatte. Wie oft hatten sie ihn deswegen verlacht und gespottet: „Bald wirst du für dich nichts mehr haben!“³²⁸ Mit solchen Taten wurde Martin ein Vorbild an Opferbereitschaft, Güte und Mitgefühl.

Die Werkstatt könnte ein Martinsfest für die ganze Schule organisieren. Zu Beginn des Festes wird die Szene dargestellt, in der der Ritter Martin seinen Mantel mit dem Bettler teilt. Danach bilden alle Schüler der Schule gemeinsam einen Martinsumzug, der mit selbst gebastelten Laternen zum Gesang der Martinslieder über den Schulhof führt. Laternenfeste finden sich vor allem im rheinländischen Brauchtum zu Ehren des heiligen Martin. Bei Einbruch der Dunkelheit ziehen die Kinder in Begleitung Erwachsener mit Laternen ins Freie und singen Martinslieder. Einfache Laternen lassen sich aus Seidenpapier, Schmuckpapier und Teelichtern herstellen. Passende Lieder zum Singen sind: *„Sankt Martin ritt durch Schnee und Wind...“*, *„Laterne, Laterne, Sonne, Mond und Sterne...“* oder *„Ich geh mit meiner Laterne“*, u. a.

326 SCHÖNEFELDT, SYBIL, GRÄFIN (1987). S. 281.

327 KUTIK, CHRISTIANE (2008). S. 214.

328 KUTIK, CHRISTIANE nach alten Martinslegenden. In: KUTIK, CHRISTIANE (2008). S. 217.

*„Abends, wenn es dunkel geworden war, ging er oft verhüllt durch die Straßen und beschenkte die Armen. Einmal erfuhr Nikolaus, daß ein Nachbar in so große Not geraten war, daß er nicht mehr wußte, wie er seine Töchter ernähren sollte. Nikolaus fühlte Mitleid und wollte der Familie unerkannt helfen. Er band für jedes Mädchen einen Goldklumpen in ein Tuch und warf diese nachts ein offenes Fenster in das Haus des Mannes.“*³²⁹

Dezember, der „Christmonat“ ist die Zeit vieler schönen Feste, die man nicht nur in deutschsprachigen Ländern, sondern auch an vielen Orten der Welt feiert.

In unserer Werkstatt bleibt es dem Spielleiter überlassen, welchen Teil der weihnachtlichen Feste er zusammen mit den Teilnehmern gestalten möchte, ob es das Basteln eines Adventskranzes ist oder das Feiern des Nikolaustages inklusive Bescherung oder die Inszenierung eines Krippenspiels. Aus einer Zusammenstellung mehrerer Weihnachtslieder, so Kutik, kann ein einfaches Singspiel gestaltet werden. Mit jüngeren Kindern kann man vor allem ein Krippenspiel gestalten. Besondere Kostüme sind dazu nicht erforderlich. Farbige Spieltücher können stattdessen verwendet werden. Maria bekommt ein rotes und darüber ein blaues Tuch und Josef ein braunes zu einem Stock und einen Hut. Den Hirten können mit Wäschebändern Geschirrtücher als Schürzen umgebunden werden, dazu tragen sie Zipfelmützen. Die Engel haben einen Reif aus Goldfolie auf dem Kopf, der mit einem Stern geschmückt ist. Dazu tragen sie einen Umhang aus weißem Tuch. Mit den älteren Schülern lässt sich vor der ganzen Schule im Rahmen der Weihnachtsfeier eine selbst entwickelte Geschichte inszenieren.

329 Nach der *Legenda aurea*. In: KUTIK, CHRISTIANE (2008). S. 241.

*„Ich wünsche euch aus Herzensgrund
ein gutes Neues Jahr zur Stund
ein Neues Jahr, das auch erquickt
und alle Übel von euch schickt.*

*Gott soll euch segnen und erhalten
im Neuen Jahr wie auch im alten.
Das wünsch ich euch, Gott mach es wahr!
(...)“*

(Goethe)

In der ersten Werkstatt-Stunde nach der Weihnachtspause schneiden die Teilnehmer verschiedene Formen, wie z. B. Herzchen oder Kreise aus buntem Papier aus, um ihre Neujahrswünsche darauf schreiben und einander schenken zu können. Je persönlicher die Neujahrswünsche formuliert werden, desto mehr Freude bringt diese Tätigkeit.

FEBRUAR – DER NARRENMOND

Faschingsbeginn ist der 7. Januar, der Tag nach dem Dreikönigsfest. Die Fastnacht fällt meistens in den Februar. Das Wort „Fastnacht“ hat sich aus dem mittelhochdeutschen ‚vasenacht‘ entwickelt, und bedeutet „die Nacht vor dem Fasten“, eine letzte Gelegenheit zu feiern. Bereits vor dem 12. Jahrhundert wurde die Fastnacht als altes Vorfrühlings- und Fruchtbarkeitsfest gefeiert.³³⁰ Zu Fastnacht wird der Raum mit Krepppapier oder bunt bemaltem Papier geschmückt. Masken werden gebastelt. Alle verkleiden sich und schlüpfen in lustige oder schaurig-erschreckende Figuren.

Auch in der Werkstatt kann die Fastnacht feierlich gestaltet werden. Die Teilnehmer entscheiden sich für eine Figur, die sie gerne spielen möchten und verkleiden sich entsprechend. Die Darstellung der Fi-

³³⁰ SCHÖNEFELDT, SYBIL, GRÄFIN (1987). S. 52.

guren wird improvisiert: Spontane Szenen werden erarbeitet, Statusspiele gespielt, Rollenspiele gestaltet. Das macht Spaß und fördert den Gruppenzusammenhalt.

MÄRZ, APRIL, MAI

◆ FRÜHLINGSFEIER, ICH WÄR GERN AUCH DABEI!

Um den 21. März, bei Tag- und Nachtgleiche, beginnt nach dem Kalender der Frühling. Die kalte, dunkle Jahreszeit wird von der Sonne besiegt, die Tage werden nun zunehmend länger. Das Frühlingsfest symbolisiert den Frühlungseinzug und findet in der Pfalz und in Schwaben üblicherweise zu Mittfasten statt. Am Rhein wurde es um Ostern herum gespielt, und in manchen anderen ländlichen Gegenden hängt er von der Ankunft der Vögel ab.³³¹ Heutzutage wird der Frühling immer noch in Dörfern oder Kleinstädten in unterschiedlicher Form gefeiert. Manche Schulen verbinden die Frühlingsfeier mit dem Osterfest und gestalten beide zusammen.

◆ EINE ‚SOMMERPERFORMANCE‘: „SCHMETTERLINGE“

Als körper- und handlungsbezogene Aktionskunstform hat sich die Performance, eine auf dem präsentischen Handeln beruhende Kunstart, Ende der 1980er Jahre in der bildenden Kunst als prozessästhetisches Ereignis herausgebildet. Performance-Art bündelt die ästhetischen Komponenten von Bildender Kunst, Musik- und Geräuscherzeugung, Theater, Fotografie, Film, Tanz, Varieté und zunehmend auch der digitalen Medien mit den sinnlichen Qualitäten der alltäglichen Lebenswelt. Indem Körper und Bewegungen, Sprache und Geräusche, Raum und Zeit sowie Licht- und Farbeffekte miteinander interagieren, entstehen oft unmerkliche Übergänge zwischen Kunst und Alltag.³³²

331 SCHÖNEFELDT, SYBIL, GRÄFIN (1987). S. 87.

332 LANGE, MARIE-LUISE: *Performance*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 220.

Ein zur Kreativität und ästhetischen Tätigkeiten anregender Text, der uns die Frühlingsstimmung verkündet, *Schmetterlinge* von Hedwig Diestel, bildet die literarische Grundlage für eine Performance-Szene. Der Text des Gedichtes lautet wie folgt:

„Durch den ersten Sonnenbogen/ Kommt ein Schmetterling geflogen,/
Durch den zweiten Sonnenbogen/ Kommt sein Bruderlein geflogen.
Munter flattern sie im Garten,/ Wo die Blumen sie erwarten:/ Ei, will-
kommen, guten Morgen,/ Kommt, bei uns seid ihr geborgen!
Holt euch Honig, flattert weiter,/ Durch den Garten froh und heiter,/
Auf der Wiese, zu den Buchen – / Kommt bald wieder uns besuchen!“
(Schmetterlinge, Hedwig Diestel)

Die Werkstattteilnehmer dürfen sich nun entscheiden, ob sie zeichnen, tanzen, den Text laut lesen, eigene und instrumentale Geräusche, Laute produzieren oder andere künstlerische Tätigkeiten, wie zum Beispiel einen Film zum Gedicht drehen oder Fotografieren, durchführen möchten. So entstehen Künstlergruppen, in denen der Text auf verschiedene Weise bearbeitet wird: Die Sprecher teilen den Text unter sich auf und bestimmen, wie er rezitiert werden soll, die Tänzer erarbeiten eine Choreografie, eine stumme Handlungsszene zum Gedicht, andere wiederum gestalten dazu eine Laut- und Geräuschkulisse. Während der Vorstellung erstellt die Gruppe der Zeichner ein großes Bild zum Hauptthema. Alles geschieht gleichzeitig und macht so die Performance zu einem besonderen Erlebnis. Zur Aufführung wird die ganze Schule eingeladen.

6.9. Neunte Phase: Zeitlich-historische Erfahrung. Vergangenheit- und Zukunftsformen

Play it back

◆ WAS ALLES IST DIESE WOCHE MIT MIR PASSIERT?

Es wird eine Erzähler- und eine Spielergruppe gebildet. Die übrigen Teilnehmer übernehmen die Rolle des Publikums. Die Erzähler setzen sich etwas abseits der anderen. Nacheinander beantworten sie die Frage *Was alles ist diese Woche mit mir passiert?* Es ist nicht leicht, in einer fremden Sprache auf sich gestellt zu erzählen. Deshalb stehen am Anfang nur Verben in der Zeitform des Perfekts, z. B. *habe gespielt, habe gegessen* usw. Jede dieser Aktivitäten wird von den Schauspielern sogleich in Bewegungen, Gestik und Mimik umgesetzt. Auf diese Weise bekommen die Erzähler jedesmal Zeit, sich eine neue Tätigkeit zu überlegen. Wenn alle Erzähler ein- bis zweimal drangekommen sind, werden ganze Sätze gesprochen. Sie können von bereits erwähnten Ereignissen erzählen, ergänzen diese aber um Details – z. B. *Ich habe gestern mit meinem Bruder gespielt.* Wieder greifen die Spieler improvisatorisch das auf, was die Erzähler schildern, wobei auch die Darstellung detaillierter ausfällt. Natürlich sind den Erzählern keine Grenzen gesetzt, ihre Geschichten auszumalen.

◆ EINE KETTENGESCHICHTE – PLAY IT BACK!

Erzähler treten auf, die gemeinsam eine Geschichte improvisieren und dabei entwickeln. Ein Teilnehmer beginnt, z. B. *Gestern habe ich etwas Merkwürdiges in unserem Garten bemerkt ...* Der nächste Erzähler ergänzt diesen Satz und setzt so die Geschichte fort. Immer weiter wird die Geschichte entfaltet, bis die Erzähler ein gemeinsames Ende gefunden haben. Das Ende soll die Geschichte sinnvoll abrunden. Die Aufgabe des Spielleiters besteht darin, einzuleiten, zu helfen, wo es nötig ist und den Spannungsbogen möglichst aufrecht zu erhalten.

◆ ENGELCHEN UND TEUFELCHEN ALS ERZÄHLFIGUREN

Zwei Erzähler, Teufelchen und Engelchen, treten auf, die komplett gegensätzliche Ziele verfolgen. Sie entscheiden sich zuvor für ein Thema, das eine Problematik in sich trägt, z. B. *Ich war sehr müde, als ich in den Laden kam. Ich hatte nur 5 Lei bei mir und musste entscheiden, wofür ich sie ausgeben wollte: für eine Cola, die ich sehr mag oder für eine Flasche Wasser und ein Croissant. Die Cola alleine kostete mehr als das Wasser und das Croissant zusammen.*

Teufelchen und Engelchen führen die Geschichte nun weiter. Teufelchen möchte, dass die Person am Ende die Cola kauft. Engelchen hingegen erzählt so, dass die Person sich für das Wasser mit dem Croissant entscheidet. Immer nur ein Satz darf im Wechsel von den beiden gesprochen werden. Sie achten darauf, dass die Einheit der Erzählfolge bewahrt bleibt und die Geschichte nicht in getrennte Abläufe auseinanderfällt. Deshalb muss jeder immer dort weitererzählen, wo der andere aufgehört hat.

Ein Beispiel:

- E: Ich hatte eigentlich auch schon Hunger, vielleicht war ich deswegen müde...
- T: Aber zu Hause hat Mama sowieso auf mich gewartet, mit dem leckeren Essen, wozu dann noch ein Croissant?
- E: Aber das leckere Croissant hat immer so gut geschmeckt und es dauert sowieso noch, bis ich zu Hause angekommen bin, dachte ich. Dann nahm ich das Wasser und ein Croissant und lief zu der Kasse.
- T: Als ich an der Kasse stand, fiel mir ein, dass ich noch ein Sandwich im Rucksack hatte. So könnte ich eigentlich eine Cola zum Sandwich mitnehmen...

Und so geht die Geschichte weiter, bis die beiden Erzähler sich einigen oder einer von beiden gewinnt.

◆ MÄRCHEN UND GESCHICHTEN ERZÄHLEN UND SELBST ERFINDEN DURCH DAS KAMISHIBAI-ERZÄHLTHEATER

Wenn man in der Werkstatt jüngere Teilnehmer hat, lässt sich der Wortschatz durch das Sprechen zu Bildern erweitern und das Märchen durch bildgestütztes dialogisches Erzählen erschließen. Jugendliche haben viel Freude an ihren eigenen Geschichten. Mit einem Geschichtenbaukasten können die Teilnehmer neue Märchen oder Sagen erfinden.

Wir schauen in die Zukunft: eine Reise in meine und unsere Zukunft

◆ EINEN BRIEF SCHREIBEN, AN DAS „GROSSE ICH“

Jeder versucht sich vorzustellen, wer er in 15 Jahren sein wird, wo er sein wird und was für eine Person er sein wird. Dann dürfen die Teilnehmer einen Brief an sich selbst – ihr zukünftiges Ich – schreiben, indem sie dem „großen Ich“ Fragen über die eigene und die Zukunft der anderen stellen. Dabei dürfen sie auch über sich erzählen, über all das, was ihnen im Moment am Herzen liegt. Die Briefe können vorgelesen werden und vielleicht zu Hause für die nächsten 15 Jahren aufbewahrt werden. Während der Feedbackrunde erzählen die Teilnehmer, wie sie sich ihre eigene Zukunft in 15 Jahren vorstellen. Was wird aus ihnen werden, was wird immer noch wichtig für sie sein, wie wird ein Tag in ihrem zukünftigen Leben aussehen.

◆ EIN PLAKAT ÜBER DIE WELT IN DER ZUKUNFT

Die Teilnehmer präsentieren ein in Kleingruppen erstelltes Plakat zum Thema *Die Welt in der Zukunft*, welches sie bemalt, beschriftet oder beklebt haben. Die Zuschauer stellen Fragen oder achten darauf, welche grammatischen Formen bei der Präsentation angewendet wurden: Präsens, Futur 1 oder Futur 2. Anschließend werden Werke von Künstlern zum selben Thema betrachtet, z.B. von Salvador Dalí, Hugó Scheiber oder Umberto Boccioni.

◆ ZUFALLSTHEATER MIT LIGETI GYÖRGYS UND JOHN CAGES MUSIKSTÜCKEN

Volumina für Orgel heißt Ligeti Györgys bekanntestes, für die Orgel bestimmtes Werk, das die alten Konventionen der Orgelmusik bricht und eine neue Stimmung, ja einen neuen Klang und eine neue Form in die musische Welt einbringt. Das zeitgenössische Musikwerk vermittelt zugleich Perspektiven für die Zukunft.

Auch John Cage, der große Improvisationsmusiker, Innovator der Happeningbewegung, hat neue Elemente in die Musikwelt eingeführt: „durch besondere Notationsformen, ungewöhnliche oder zweckentfremdete Instrumente, durch neue Medien (Radio, Tonband, Computer), durch die methodische Einbeziehung des Zufalls und der vom Publikum während der Aufführung unwillkürlich erzeugten Geräusche überschritt er die bisherigen Grenzen künstlerischer Disziplinen und übte damit auf die musikalische und künstlerische Entwicklung einen kaum zu überschätzenden Einfluß aus.“³³³ Sein außergewöhnliches Werk „*Water Walk*“ wurde ursprünglich für eine TV-Show erarbeitet, wobei meistens alltägliche Gegenstände als Musikinstrumente fungieren, die mit Wasser in Beziehung stehen, z. B. Krug, Badewanne, Gießkanne, Eiswürfel, Dampfkochtopf. Durch Zusammenstoßen, Schlagen oder Zusammendrücken erzeugen sie unterschiedliche Laute und Geräusche. Das Performance-Element, der optische Reiz der Darstellung dieses Stückes ist natürlich sehr wichtig. Man betrachtet den Künstler, wie er im Raum um eine Badewanne herum hin- und herläuft – daher der Name „walk“. Hier aber nehmen wir das Stück in erster Linie als ein rein akustisches Werk, das die Teilnehmer anhören, um dazu Bewegungen oder Standbilder zu kreieren.

Die Teilnehmer arbeiten wieder in kleineren Gruppen von maximal vier bis fünf Personen. Sie hören sich das Werk mehrmals an. Dazu überlegen sie sich Bewegungen, die auch Kontraste zwischen langsam und schnell, flüssig oder staccato und spontane Wechsel der Ebe-

333 BOCOLA, SANDRO (1997). S. 504.

nen beinhalten können. Ebenso können sie zwischen Bewegung und Standbild wechseln. Bei der Präsentation kommt es zu einer Überraschung: Die Tänzer bewegen sich zu einer anderen, bis dahin nicht gehörten Musik: Es ist Ligeti Györgys *Volumina*.

CONTACT-IMPROVISATION: NUR AUF EINANDER STÜTZEND KANN
WEITERGEHEN

◆ DER WEG ZUR CONTACT IMPROVISATION

Bei der Contact Improvisation gibt es keine festgelegten Lernschritte, die für alle Teilnehmer, in allen Situationen gültig wären. Die meisten Tanzlehrer wenden am Anfang ihrer pädagogischen Praxis zunächst das an, was sie selbst in ihrer eigenen Ausbildung erfahren haben. Nach und nach aber entwickeln sie auch andere Vorgehensweisen, gewinnen eigene Perspektiven und entdecken neue Techniken. Tatsächlich geht es bei der Contact Improvisation um einen Entwicklungsprozess, welcher den Einzelnen für sich, für die eigene Bewegung öffnet, um sich dann auf einen körperlichen Dialog einzulassen, der aus dem spontanen, natürlichen Bewegungsfluss zwischen den Partnern entsteht.

Hier wird ein Weg vorgestellt, auf dem man mit Jugendlichen zu dieser Art Kommunikation kommen und bei ihnen erreichen kann, sich darauf einlassen, was ihnen begegnet. Die gesamte hier vorgestellte Werkstattarbeit hat ja bereits die Einstellungen der Teilnehmer zu Berührung, Kontakt und Körperbewusstsein verändert. Sie sind schon mutiger, haben an Selbstvertrauen gewonnen, können sich selbst und die anderen besser einschätzen, wagen es deshalb eher, sich auf andere einzulassen. Lange und intensiv haben wir daran gearbeitet, einander kennenzulernen und den eigenen Körper besser wahrzunehmen, haben Basisbewegungen ausprobiert und unsere physischen Möglichkeiten im Raum erkundet. Aus diesem erarbeiteten Repertoire können wir für das Folgende schöpfen. Wir nehmen uns viel Zeit, darauf aufbauend neue Übungen einzustudieren.

◆ DEN GANZEN KÖRPER BEWUSST WAHRNEHMEN

Die Teilnehmer befinden sich auf ihren Liegematten in Rückenlage. Nacheinander werden Körperteile und Gelenke benannt, auf die sich die Teilnehmer konzentrieren sollen. Alle folgen aufmerksam den Anweisungen des Übungsleiters, der zu kleinen Bewegungen oder Muskelanspannungen auffordert, um darüber die Körperteile subtil wahrzunehmen.

◆ IN KONTAKT MIT DEM BODEN

Die Teilnehmer liegen – ohne Liegematte – auf dem Boden. Ihre Aufgabe ist, herauszufinden, wie sie den Boden mit der größtmöglichen Kontaktfläche des Körpers bedecken können. Anschließend versuchen sie das Gegenteil, nämlich, die Kontaktfläche zu minimieren, ohne dabei das Gleichgewicht zu verlieren. Im Hintergrund läuft dazu instrumentelle Tanzmusik.

◆ DER BODEN ALS TANZPARTNER: DAS ROLLEN

Der Boden wird bewusst als Tanzpartner wahrgenommen. Jeder experimentiert zunächst mit dem eigenen Körper, bevor er mit einem anderen Teilnehmer Kontakt sucht. Die Präsenz im eigenen Körper ist Voraussetzung für die Wahrnehmung des anderen. Die Teilnehmer versuchen, rollend den Raum zu durchqueren. Danach versuchen sie, immer nur einen Körperteil über den Boden rollen zu lassen. Auch diese Übung benötigt ausreichend Zeit.

◆ DER BODEN ALS TANZPARTNER: DAS ROLLEN UND GLEITEN

Diesmal versuchen alle, ihre Körperteile einzeln über den Boden nicht nur rollen, sondern auch gleiten zu lassen. Auch das Schieben kommt dabei ins Spiel. Wichtig ist, dass die Teilnehmer mit ihrem Körper experimentieren und dabei neue Bewegungsmöglichkeiten entdecken. Zum Beispiel probieren sie aus, wie es sich anfühlt, wenn nur eine

Hand und die Fußzehen eines Fußes den Boden berühren und die Finger über den Boden zu allen Seiten hin gleiten und rollen.

◆ DER BODEN ALS TANZPARTNER: EXPERIMENTIEREN MIT DEM GLEICHGEWICHT

Der nächste Schritt besteht darin, mit dem Gleichgewicht zu experimentieren. Welche Körperteile geben mir sicheren Halt, welche nicht, auf welche kann ich mich sicher stützen, bei welchen wird das Abstützen unsicher? Gut wäre es, wieder möglichst verschiedene Körperteile als Stützpunkt auszuprobieren. Es geht dabei nicht darum, zu zeigen, wer einen Kopf- oder Handstand machen kann, sondern um den Versuch und das Experimentieren selbst. Die Teilnehmer haben hier die Möglichkeit, sich frei und unbeobachtet zu fühlen und interessante Gleichgewichtsphänomene am eigenen Körper auszuprobieren.

◆ DER BODEN ALS TANZPARTNER: ROLLEN, GLEITEN UND MIT DEM GLEICHGEWICHT EXPERIMENTIEREN

Die Teilnehmer versuchen nun, die bisher ausprobierten Elemente gemischt anzuwenden: Rollend oder gleitend über den Boden zu tanzen und dabei mit dem Gleichgewicht zu spielen. Dabei sollen sie ihre Bewegungen nicht als normierte und möglichst ästhetisch optimierte Folge von Tanzschritten vollziehen, sie sollen eher daran denken, ‚im Dialog mit dem Boden zu sein‘.

◆ MEHRERE PERSONEN UND DER BODEN. EINE PERSON LIEGEND ROLLEN LASSEN

Nun fangen wir an, auch andere Personen in dieses intime Spiel mit dem Boden hineinzulassen. Diese Übung wird entweder mit der ganzen Gruppe oder in Dreiergruppen durchgeführt. Alle legen sich nebeneinander hin. Die letzte Person legt sich quer auf die anderen. Durch gleichzeitige rollende Bewegung, lassen die unten Liegenden die oben aufliegende Person von einer Seite zur anderen gleiten. Wenn

das geschafft ist, positioniert sich die oben aufliegende Person am Ende der Reihe und gibt einem Nachfolger ihren Platz.

◆ SPIELEN MIT DEM GLEICHGEWICHT MIT ZWEI STÜTZENDEN PERSONEN

Es werden Dreiergruppen gebildet. Eine Person steht in der Mitte. Die beiden anderen stützen sie von der Seite jeweils mit einer Hand in der Achselhöhle, mit der anderen fassen sie den Unterarm. Der so Gestützte kann nun Bewegungsmöglichkeiten und Positionen über die Grenzen des eigenen Gleichgewichts hinaus ausprobieren, zum Beispiel auf nur einer Fußzehe zu stehen. Wird der stützende Halt verändert, lassen sich weitere Variationen des Experiments finden, zum Beispiel der Stand auf nur einer Hand. Erfahrene Teilnehmer können sich mit der stützenden Hilfe gar im Raum bewegen und dabei verschiedene Positionen ausprobieren. Immer kommt dabei ganz zentral das Vertrauen zwischen den Partnern ins Spiel. Die Rollen werden immer wieder getauscht, damit jeder die Erfahrung macht, zu halten und gehalten zu werden.

◆ STÜTZEND ZU ZWEIT

Nun gehen die Personen in Zweiergruppen. Sie führen abwechselnd das Gleichgewichtspiel durch, sodass einmal der eine und dann der andere jeweils an einem Punkt stützt.

◆ FLIEßENDER DIALOG STÜTZEND, ROLLEND IN KONTAKT BLEIBEN

Zu zweit geht das Spiel weiter, indem die Teilnehmer, sich wechselseitig aufeinander stützend, nicht nach Absprache oder nach der Regel „einmal ich, einmal du“, sondern spontan mit ihrem Gleichgewicht spielen, das Gewicht annehmen und abgeben, ihre Körperteile mit denen der anderen Person rollen lassen und versuchen, in dieser fließenden Bewegung immer an einem Punkt im Kontakt zu bleiben.

Es kann sein, dass die Bewegungen am Anfang in einen Staccato-Rhythmus geraten. Diese Vertrauensübungen erfordern viel Zeit aber auch Energie, bis schließlich ein fließender ‚Dialog‘ entstehen kann. Gelegentlich passiert es, dass die Teilnehmer bei der einen oder anderen Übung hinfallen. Damit müssen wir rechnen und deshalb ist es sinnvoll, entsprechende Vorkehrungen zu treffen. Wichtig ist, beim ersten Experiment herauszufinden, wie viel Gewicht der Partner aufnehmen und halten kann, was durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit alles erreicht werden kann, usw. Durch das permanente Abgeben des Körpergewichts kann der Kontaktpunkt gehalten werden. Dabei wechseln die Rollen von Geben und Nehmen ständig. Bei der Abgabe des Gewichts muss man in gewisser Weise die eigene Kontrolle und das Festhaltenwollen aufgeben, ohne dabei zu kollaborieren. Gewicht annehmen, bedeutet, den Partner zu unterstützen ohne sich selbst damit zu überfordern. Der Versuch, zu viel Gewicht zu tragen, ist sogar gefährlich und kann zu Verletzungen führen. Denn es geht darum, so Paxton, herauszufinden, wie wir es am einfachsten machen.³³⁴

334 KALTENBRUNNER, THOMAS (2001). S. 65.

7. AUS DEN RESULTATEN DER ERSTEN EMPIRISCHEN ANSÄTZE

INTERNATIONALES FORSCHUNGSPROJEKT DURCHGEFÜHRT AN RUMÄNISCHEN UND SERBISCHEN SCHULEN

7.1. Über die Studie

Im Rahmen einer Interventionsstudie wurde das Konzept ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt an verschiedenen rumänischen Schulen erprobt und überprüft. Dazu standen 18 engagierte DaF-Lehrer zur Verfügung, die sich das Konzept im Rahmen einer Fortbildung aneigneten und es mit insgesamt 368 Schülern realisierten. Die Fortbildung umfasste eine zweitägige Veranstaltung zu Beginn und ein Begleitsminar während der Intervention. Vor und nach der Intervention waren Messzeitpunkte angelegt. Die Untersuchung arbeitete also mit einem Prä-Post-Forschungsdesign, darauf angelegt, die Entwicklung von Kompetenzen im Vergleich der Messzeitpunkte vor und nach der Intervention festzustellen. Dazu wurden drei Erhebungsinstrumente angewandt: Schülerfragebögen, Lehrerinterviews und videogestützte Einzelfallanalysen. Die Auswertung erfolgte quantitativ und qualitativ. Demnächst werden die ausgewählten Resultate präsentiert, die vor allem die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen betreffen.

7.2. Der Einfluss von Entwicklung personaler Kompetenzen auf den kommunikativen Bereich

Selbstwahrnehmung und -ausdruck

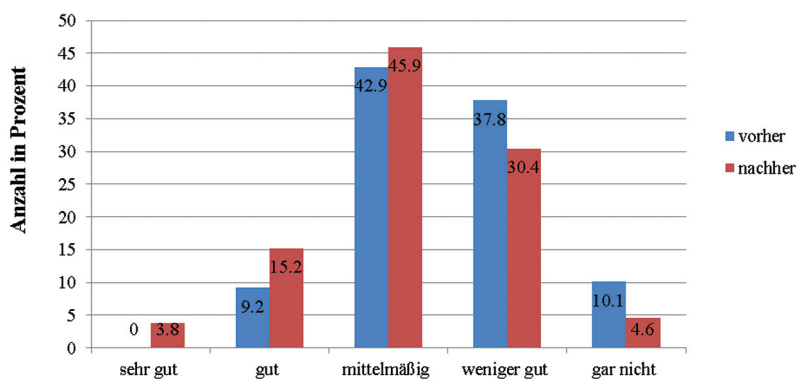
Unter anderem verfügten die Werkstattteilnehmer nach der Intervention über eine bewusstere Selbstwahrnehmung und – damit verbunden – eine Steigerung der Ausdrucksfähigkeit. Das zeigen signifikant u.a. die Mittelwerte zur Frage: „Ich kann meine Gefühle anderen zeigen“ im Prä-post-Vergleich. Darin spiegelt sich die große Bedeutung, die der „Ich-Erfahrung“ vor allem in der ersten Sequenz des Werkstattangebots zuteilwird. Unterschiedliche Übungen und Spiele intensivieren

die Körperwahrnehmung, bilden die Stimme und differenzieren den Körperausdruck und die Äußerung von Gefühlen. Davon profitieren natürliche Gesprächssituationen. Über ein verstärktes Zusammenspiel von verbaler und nonverbaler Kommunikation berichteten mehrere Lehrer. Zitat: „In dem Moment, als die mündliche Kommunikation von Gesten, Mimik und anderen Bewegungen unterstützt wurde, trauten sich die Teilnehmer, auch unbekannte sprachliche Wendungen zu benutzen, selbstformulierte Sätze zu äußern und einen mehrdimensionalen Wortschatz anzuwenden.“

Dieses Ergebnis bestätigt ein im Rahmen der theoretischen Grundlegung erarbeitetes Prinzip, nach dem Fremdsprachenlerner davon profitieren, wenn sie ihre körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten in der Kommunikation bewusst, gezielt und effektiv einsetzen.

Selbstbewusstsein und Identität

Die Bewusstmachung von Erlebnissen, zu der die Werkstattteilnehmer im Rahmen von Reflexionsrunden regelmäßig herausgefordert wurden, führte nicht nur zu einem Gewahrwerden des Ichs, sondern – damit einhergehend – auch zu einer Akzeptanz der eigenen Gedanken und Gefühle. Zitat einer Lehrkraft: „*Meine Schüler sind durch das*



Häufigkeitsdiagramm zur Frage:

„Ich kann meine Gedanken mit anderen auf Deutsch teilen“

Projekt selbstbewusster und selbstsicherer geworden.“ (Lehrerin, 56). Im Verhalten der Schüler zeigte sich dies durch eine weniger gehemmte sprachliche Performanz. Sie wurde durch das Projekt zu einem wichtigen Mittel des Selbstausdrucks: Zitat einer Lehrkraft: „Die Kinder sprechen mutiger als bisher. Sie machen noch sehr viele Fehler, aber das hält sie nicht mehr zurück. Wenn sie etwas sagen wollen, dann sagen sie es und denken nicht daran, dass sie vielleicht etwas falsch sagen.“ (Lehrerin, 56)

Wesentliche positive Veränderungen zeichnen sich bei der Frage ab: „Ich kann meine Gedanken mit anderen auf Deutsch teilen.“ Die Unterschiede sind hochsignifikant. Darin bestätigt sich, dass Lernende davon profitieren, wenn sie auf reale Kommunikationsmotive zurückgreifen können, die sie zum Sprechen anreizen. Die Teilnehmer unseres Projekts fanden diese in ästhetischen Selbsterfahrungen, die dazu anregten, neue Gedanken und Gefühle zu entdecken und anderen mitzuteilen.

Empathie und soziale Interaktion

Die kommunikativen Fähigkeiten wurden auch von positiven Veränderungen im sozialen Bereich beeinflusst.

Die Ergebnisse lassen auf positive Auswirkungen des Projekts und der darin angelegten vielfältigen Vertrauensübungen und Gruppenaktivitäten auf den Zusammenhalt und das soziale Klima der gesamten Lerngruppen schließen. Eine Lehrerin berichtet: „Die Klasse bezeichnet sich jetzt als die Klasse 5.b. . Früher gab es immer kleine Cliques, jetzt sind sie miteinander gut befreundet. Die Gruppenarbeit läuft einfacher.“ (Lehrerin, 57)

In dieser durch das Projekt gewandelten sozialen Umgebung trauen sich die Teilnehmer mehr, sich mit Mitschülern in deutscher Sprache zu unterhalten. Das spontane Interagieren in der Fremdsprache nimmt zu.

Diese Ergebnisse bestätigen den theoretischen Begründungszusammenhang unserer Arbeit: „Damit die Kommunikation gelingt, müssen

die Gesprächspartner aufeinander eingestellt sein, eine gemeinsame Absicht haben und in einem gemeinsamen Verständnis der gegenwärtigen Situation verankert werden.“

7.3. Der Einfluss von positiven Änderungen bei den ästhetischen Kompetenzen auf die kommunikativen Fähigkeiten

Ästhetisches Erleben und ästhetische Aktivität als Medium des Fremdsprachenlernens erweist sich geradezu als Schlüssel für die Anbahnung kommunikativer Fähigkeiten. Die Schüler zeigten sich nach dem Projekt in der Lage, Gespräche in der fremden Sprache zu improvisieren. Sie sind wesentlich spontaner und flexibler geworden. Die Gespräche, die sie miteinander auf Deutsch führten, hatten alle Merkmale einer natürlichen Sprechsituation. Die Schüler gingen durchaus kreativ mit Sprache um und gestalteten die Situation durch einen mehrdimensionalen Wortschatz.

8. SCHLUSSFOLGERUNGEN, AUSBLICKE IN DIE ZUKUNFT

Im Ergebnis zeigt sich, dass das Konzept ‚*Künste bilden*‘ – eine DaF-Werkstatt den Erwartungen genügt, die wir in es gesetzt haben. Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb gehen dabei Hand in Hand. Nicht nur im Bereich der mündlichen Kommunikation, auch im Bereich des schriftlichen Selbstausdrucks erzielen die Schüler gute Fortschritte. Damit erweist sich unser Konzept als geeignet, bestehende Mängel des Fremdsprachenunterrichts zu beseitigen.

Durch das Projekt veränderte sich auch das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden: *„Als Lehrer hat mich dieses Projekt gelehrt, meine Schüler mit anderen Augen zu betrachten, ich habe sie durch das Projekt besser kennengelernt, vielleicht auch aus einer anderen Perspektive betrachtet: Bei den Spielen und Übungen habe ich auch teils mitgemacht, da wurden die Grenzen zwischen Lehrer und Schüler verwischt.“* (Lehrerin, 46)

Ein anderer Lehrer urteilt: „Es wäre ein guter Anfang“. (Lehrer, 32) Damit jedoch eine Fortsetzung gelingt, sind noch viele Schritte nötig. Schritte, die neue Fragen aufwerfen, z.B.: Würde es sich lohnen, das Konzept für andere Altersstufen, für andere Profile, für die Grundschule, in DaM-Klassen, im Kindergarten oder für Flüchtlinge auszuarbeiten? Was ließe sich erreichen, wenn das Projekt nicht nur ein Semester, sondern ein ganzes Jahr lang durchgeführt würde?

Wohlgermerkt, lässt der neue Ansatz auch viele Fragen offen, mit denen es sich lohnt, sich zu beschäftigen. Ich ermutige an dieser Stelle Lehrerkollegen und auch andere Pädagogen, das Konzept auszuprobieren, um die Schlussfolgerungen nachher selbst ziehen zu können. Bei weiteren Interventionen könnten andere Fragen auftauchen, die das Bildungssystem nicht schwächer, sondern, ganz im Gegenteil, stärker machen und weiterbringen könnten.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALBRECHT-SCHAFER, ANGELIKA (2006): *Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen*. Don Bosco Verlag, München
- ALTENMÜLLER, ECKART (2003): *Die Einflüsse von Musikerziehung auf das Gehirn*. In: K. Gebauer/G. Hühner (Hrsg.) (2003): *Kinder brauchen Spielräume. Perspektiven einer kreativen Erziehung*. Patmos-Verlag der Schwabenverlag AG. Düsseldorf. S. 76-95.
- APELTAUER, ERNST(2006): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. 7. Auflage. Druckhaus Langenscheidt, Berlin.
- BATZ, MICHAEL/SCHROTH, HORST (1987): *Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für Freies Theater*. Rowohlt. Reinbeck bei Hamburg.
- BAUSCH, KARL-RICHARD/CHRIST, HERBERT/KRUMM, HANS-JÜRGEN (2003): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung*. In: Bausch, Karl- Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag. Tübingen und Basel.
- BECKETT, SAMUEL (1983): *Worstward Ho*. Grove Press, New York.
- BERGMANN, KATJA (2000): *Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht*. Athena-Verlag, Oberhausen.
- BIDLO, TANJA (2006): *Theaterpädagogik. Einführung*. Oldib Verlag, Essen.
- BIEGL, THOMAS (2004): *Glücklich singen-singend glücklich? Gesang als Beitrag zum Wohlbefinden. Serotonin, Noradrenalin, Adrenalin, Dopamin und Beta-Endorphin als psychophysiologische Indikatoren*. Unveröffentlichte Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister der Naturwissenschaften an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.
- BLAND, JANICE (2015): *Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlerner*. In: Hecke, Carola/Suhrkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. 2. Auflage. Narr Francke Attento Verlag. Tübingen.
- BLANK, THOMAS/ADAMEK, KARL (2010): *Singen in der Kindheit*. Waxmann Verlag. Münster.
- BOAL, AUGUSTO (1995): *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. Translated by Adrian Jackson. Routledge Taylor and Francis Group. London and New York.
- BOAL, AUGUSTO (2013): *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Herausgegeben und aus dem brasilianischen Portugiesisch übersetzt von Till Baumann*. Suhrkamp Verlag. Berlin

- BOCOLA, SANDRO (1997): *Die Kunst der Moderne. Zur Struktur und Dynamik ihrer Entwicklung von Goya bis Beuys*. Prestel-Verlag. München.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2004): *Musikalische Erfahrung und Sprache*. In: MAT-TENKLOTT, GUNDEL/RORA, CONSTANZE (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München.
- BUBMAN, PETER: *Die Klänge des Himmels*. In: Libeau/Zirfas(Hrsg.) (2008): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Transcript Verlag. Bielefeld.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 2. Auflage (erste Auflage 1989). Franke Verlag Tübingen und Basel.
- CAGE, JOHN S. (1937): *The Future of music: Credo*. PDF- Format S. 25
- CHOMSKY, NOAM (1980): *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. In: BLOCK, NED (Hrsg.): *Readings in Philosophy of Psychology*. Methuen, London.
- CHROMIK, THERESE (1993): „Dichten“ in der Schule – wozu? *Aufgaben und Ziele des kreativen Schreibens*. In: Merkelbach, Valentin (Hrsg.): *Kreatives Schreiben*. Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig.
- CZERNY, GABRIELE (2010): *Theater-SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule*. Westermann. Braunschweig.
- CZERNY, GABRIELE/REINHOFFER, BERND/SOWA, HUBERT (2008): *Verkörpern – Ausdrücken – Präsentieren . Kunst- und theaterpädagogische Übungen*. Auer Verlag, Donauwörth.
- CZERNY, GABRIELLE (2004): *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Wißner-Verlag. Augsburg.
- DEWEY, JOHN (1934): *Art as Experience*. Penguin Group. London.
- DEWEY, JOHN (1980): *Kunst als Erfahrung*. (Originalausgabe: *Art and Experience*). Hrsg. von Dieter Henrich und Niklas Luhmann. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- DIETRICH/CORNELIE, KRINNINGER, DOMINIK/SCHUBERT, VOLKER (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Auflage. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.
- DOVERMANN, ULRICH/REIBERG, LUDGER (Redaktion) (2000): *Interkulturelles Lernen*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- ECKERMAN, JOHANN PETER (1836): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. 1823-1832*. Heinrich Brockhaus Verlag. Leipzig.
- FELDHENDLER, DANIEL: *Playback Theatre*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARI-ANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 225.
- FLOREA, SILVIA/COSMATU (2008): *Deutsch in Rumänien. Chronologisch-statistischer Überblick*. S. 312-316 (Stand: 05. 05. 2014).

- FLOREA, SILVIA/COSMATU (2008): *Programm zur Ausweitung des Deutschunterrichts als Mutter- und als Fremdsprache in Schulen, Lyzeen und an Hochschulen*. (Stand: 05. 06. 2014.)
- FONTANE, THEODOR (1920): *Gedichte von Theodor Fontane*. 24.-26. Auflage. J. G. Cotta'sche Buchhandlung, Stuttgart und Berlin.
- FONTANE, THEODOR (1974): *Effie Briest. Roman*. Carl Hansel Verlag, München, Wien
- FREDERKING, VOLKER (2008): *(Literar-)Ästhetische Bildung*. In: LIBEAU, ECKART/ ZIRFAS, JÖRG: *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- FUCHS, MICHAEL (2007): *Singen und Lernen. Kinder- und Jugendstimme*. Logos Verlag, Berlin.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1836): *Weissagungen des Bakis*. 16. S. In: *Goethe's poetische und prosaische Werke*. Druck der Offizin der J.W. Gotta'schen Buchhandlung, Stuttgart.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1855): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: *Goethe's sämtliche Werke in vierzig Bänden*. Vollständige, neugeordnete Ausgabe. Sechzehnter Band. Cotta'scher Verlag, Stuttgart und Augsburg.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1910): *Goethes Werke. Auswahl in sechzehn Bänden*. Erster Band. Gedichte. Erster Teil. Druck und Verlag der Bibliographische Anhalt, Berlin.
- GRASS, GÜNTER (1983): *Die Linkshändler*. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutsche Kurzgeschichten*. 11-13. Schuljahr. Reclam, Stuttgart.
- GRUSCHKA, HELGA/ BRANDT, SUSANNE (2012): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. Don Bosco Verlag, München.
- GUGUTZER, ROBERT (2012): *Verkörperungen des Sozialen: Neuphänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- GÜNTHER, MICHAELA (2003): *Statuentheater*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow.
- HARDT, YVONNE/STEM, MARTIN (2011): *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- HECKE, CAROLA/SURKAMP, CAROLA (Hrsg.) (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- HEIMLICH, ULRICH/WEMBER, FRANZ (2007): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.

- HENTSCHEL, URLIKE (2003): „Als-ob“. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow
- HENTSCHEL, URLIKE (2003): *Ästhetische Bildung*. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow
- HENTSCHEL, URLIKE (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Schibri-Verlag. Berlin. Milow. Strasburg
- HEYM, GEORG (2014): *Ausgewählte Gedichte*. Hofenberg Verlag. Berlin.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON (1892): *Der Regen in der Dämmerung*. In: Blätter für die Kunst. 2. Band. Dezember.
- HONSEL, INES (2012): *Sprecherziehung in der theaterpädagogischen Arbeit. Konzepte, Methoden, Übungen*. Akademiker Verlag. Saarbrücken.
- HUBER, RUTH (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen
- HUNDHAMMER, THEODOR (2016): *Eurythmie auf Skiern. Das erste Multimedia-Step-by-Step-Eurythmie-Lehrbuch der Welt*. 2. Auflage. Books on Demand. Norderstedt.
- HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. Auflage (erste Auflage erschien 1997). Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- JESCH, JÖRG (1973): *Grundlagen der Sprecherziehung*. Walter der Gruyter. Berlin, New York.
- JOHNSTONE, KEITH (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Alexander Verlag. Berlin.
- KAFKA, FRANZ (2015): *Die Verwandlung. Das Schloss. Der Prozess. Drei Werke*. Nexx Verlag GmbH. Villingen-Schwenningen.
- KALTENBRUNNER, THOMAS (2001): *Contact Improvisation. Bewegen, sich begegnen und miteinander tanzen*. Meyer Verlag. Aachen
- KLIPPERT, HEINZ (2002): *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. 3. Auflage. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- KOCH, GERD/MARIANNE STREISAND (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag, Milow
- KOLLER, CHRISTINA MARIA (2007): *Der Einsatz von Klängen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Verlag Dr. Kovac. Hamburg
- KÖNIG, KARL/ ARNIM, GEORG V./ HERBERG, URSULA (1978): *Sprachverständnis und Sprachbehandlung*. VerlagFreiesGeistesleben, Stuttgart.

- KRASHEN, STEPHEN D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt.
- KREFT, JÜRGEN (1992): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer. Heidelberg.
- KUNG, HSIAO-YUN (2003): *Carl Loewes Goethe-Vertonungen*. Tectum Verlag. Marburg.
- LANGE, MARIE-LUISE: *Performance*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow.
- LAUFER, DANIELA (1995): *Untersuchungen zur Transferwirkungen der Musik auf die sprachlichen Leistungen von Menschen mit geistiger Behinderung. Kölner Studien zur Musik in Erziehung und Therapie*. Band 2. Christoph Dohr Verlag. Köln-Rheinkassel.
- LEON LESZEK SZKUTNIK (1986): *In Deutsch erlebt*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warschau. S. 11. In: HUNFELD VON, HANS (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Langenscheidt KG, Berlin und München
- LINDGREN, ASTRID (1982): *Ronja Räubertochter*. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg. Übersetzt von Anna-Liese Kornitzky. S. 25.
- LORENZ, KONRAD (1973): *Die Rückseite des Spiegels*. Piper, München.
- MARTENS, GITTA (2009): *Wisst ihr, was gestern passiert ist? Kinder erzählen und spielen Playbacktheater in Grundschule und Freizeit*. Deutscher Theaterverlag. Weinheim.
- MEAD, GEORGE HERBERT (1926): *Das Wesen der ästhetischen Erfahrung*. In: Joas, Hans (Hrsg.) (1987): *George Herbert Mead-Gesammelte Aufsätze*. Band 2. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- METZIG, WERNER/ SCHUSTER, MARTIN (1982): *Lernen zu Lernen. Anwendung, Begründung und Bewertung von Lernstrategien*. 7. Auflage. Springer, Berlin.
- MITIAS, MICHAEL (1988): *What Makes an Experience aesthetic?* Editions Rodopi B.V. Amsterdam. Amsterdam.
- NAUMANN, GABRIELA (2003): *JOHNSTONE, KEITH*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow.
- NEUNER, GERHARD (2002): *Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache: Grundlagen und Konzepte für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprache im Schulbereich*. In: Neuner, Gerhard/Gliencke, Stefan/Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht*. 5. Auflage. Langenscheidt KG. Berlin. S. 17-30.

- NICKEL, HANS-WOLFGANG (2001): *Improvisation*. In: Brauneck, Manfred/Schneilin (Hrsg.): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles*. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbeck bei Hamburg.
- PETERSEN, SABINE (2012): *Heil- Eurythmie: Eine kurze Einführung in die anthroposophische Bewegungstherapie*. Books on Demand.
- PETERSEN, SABINE (2012): *Heil- Eurythmie: Eine kurze Einführung in die anthroposophische Bewegungstherapie*. Books on Demand. Dornach.
- PETIT, JEAN (1987): *Acquisition linguistique et interférences*. Publication de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes. Paris.
- PLATH, MAIKE (2009): *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- POPPE, ANDREAS (2003): *Warming Up*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow.
- PRIESNER, VRONI (2008): *Bewegungsformeln. Tänze gestalten mit Kindern Jugendlichen Erwachsenen*. Klimperbein Verlag. Hersbruck.
- READ, HERBERT (1991): *DuMont's Künstler-Lexikon*. Aktualisiert von Nikos Stangos. Deutsche Überarbeitung und Ergänzung Karin Thomas. DuMont Buchverlag, Köln.
- RELLSTAB, FELIX (1994): *Voraussetzungen und Grundtatsachen des Theaterspiels. Handbuch Theaterspielen*. Band 1. Verlag Stutz Druck. Wädenswil.
- REUSCHLING, GISELA (1993): *Erzähltexte schreiben*. In: Merkelbach, Valentin (Hrsg.): *Kreatives Schreiben*. Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig.
- RITTELMEYER, CHRISTIAN (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Athena-Verlag. Oberhausen
- RITTER, HANS MARTIN (2003): *Sprechen*. In :KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow. S. 290.
- ROTH, GERHARD (2001): Vorlesung vom 22. April – 27. April 2001 im Rahmen der 51. Psychotherapiewochen. PDF.
- SCHELLER, INGO (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin.
- SCHIFFLER, LUDGER: *Musik und Fremdsprachenunterricht – 20 Jahre Erkundungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode*. In: Blell, Gabrielle/Rita Kupetz (Hrsg.) (2010): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von Audio Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

- SCHILLER, FRIEDRICH (1838): *Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden*. Zwölfter Band. Stuttgart und Tübingen, Verlag der J. G. Gotta'en Buchhandlung.
- SCHILLER, FRIEDRICH (1794): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in eine Reihe von Briefen*. Hrsg. von Prof. Dr. Albert Reble. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- SCHÖNEFELDT, SYBIL, GRÄFIN (1987): *Das große Ravensburger Buch der Feste und Bräuche*. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH, Ravensburg.
- SCHULZE-REUBER, RIKA (2015): *Das Tanztheater Pina Bausch: Spiegel der Gesellschaft*. 3. Überarbeitete Auflage. R. G. Fischer Verlag, Frankfurt/Main.
- SEARLE, JOHN R (2001): *Geist, Sprache und Gesellschaft*. Suhrkamp. Darmstadt
- SEARLE, JOHN R. (1990): *Collective Intentions and Actions*. In: Cohen, Philip R./Morgan, Jerry L/Pollack, Martha E. (Hrsg.): *Intentions in Communication*. MIT Press. Cambridge.
- SEITZ, HANNE (2003): *Tanzpädagogik*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag. Berlin, Milow.
- SIEGEMUND, ANKE (2003): *Improvisation*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow
- SLEZAK- SCHINDLER, CHRISTA (1985): *Der Schulungsweg der Sprachgestaltung und praktische Anregungen für die sprachkünstlerische Therapie*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Dornach.
- SLEZAK-SCHINDLER, CHRISTA (1985): *Der Schulungsweg der Sprachgestaltung und praktische Anregungen für die sprachkünstlerische Therapie*. Philosophisch- Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Dornach.
- STANISLAWSKI, KONSTANTIN SERGEJEWITSCH (1986): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. Teil 1. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens*. Verlag Das Europäische Buch. Westberlin
- STEINER, RUDOLF (1990): *Eurythmie als sichtbare Sprache. Laut – Eurythmie – Kurs*. Rudolf Steiner Verlag, Dornach.
- STÖCKERMANN, PATRICIA (1986): *Ausdruckstanz*. In: BRAUNECK, MANFRED/ SCHNEILIN (Hrsg.): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen Bühnen und Ensembles*. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbeck bei Hamburg.
- THOMPSON W.F. / SCHELLENBERG E.G./ HUSAIN G.: *Decoding speechprosody: Do musiclessons help?* In: *Emotion* 4 (2004), Vol.4, Nr.1, S. 46-64.
- TOMASELLO, MICHAEL (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- UTZ, PETER (1990): *Das Auge und das Ohr im Text. Literarische Sinneswahrnehmung in der Goethezeit*. Wilhelm Flink. München.

- VAßEN, FLORIAN (1997): *Verkehrte Welt? Der Stellenwert von Ästhetik in der Theaterwissenschaft und Theaterpädagogik*. In: BELGRAD, JÜRGEN: *Theaterspiel. Ästhetik des Schul- und Amateurtheaters*. Hohengeren.
- VELICA, IOANA (2013): *Diachronische Analyse der schulischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Rumänien (Zeitspanne 1918-2006)*. Presa Universitară Clujeană. Cluj-Napoca
- VIOREL, ELENA. (1996): *Neue Bedeutung für DaF an rumänischen Schulen. Ein Aufschwung?* In Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 5. Jahrgang, Heft 1-2 (9-10). Bukarest. S. 190-194.
- VLCEK, RADIM (2013): *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. 8. Auflage. Erste Auflage 2006. Auer Verlag, Donauwörth.
- VLCEK, RADIM (2013): *Workshop Improvisationstheater: Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. 8. Auflage. Auer Verlag. Donauwörth.
- VON HUMBOLDT, WILHELM (1848): *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke*. Sechster Band. Verlag von G. Reimer. Berlin.
- ZITZLSPERGER, HELGA (1995): *Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- WALDMANN, GÜNTER (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur*. In: Lange, Günter/ Neumann, Karl/ Ziesenis, Werner: *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik*. Band2. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- WEINTZ, JÜRGEN (2008): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Schibri-Verlag. Ukerland
- WERMKE, JUTTA: (2010): *Hörästhetik – Hörerziehung*. Kopaed. München.
- WICKE, RAINER E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag. Ismaning.
- WICKE, RAINER E. (2009): *Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag. Ismaning.
- WIERSCHINN MARTIN W. (2005): *Philologia*. Verlag Königshausen. Neumann GmbH. Würzburg.
- WIERSCHINN MARTIN W. (2005): *Philologia*. Verlag Königshausen. Neumann GmbH. Würzburg.
- WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011): *Sprechsport mit Aussprache-, Ausdauer- und Auftrittstraining. Übungen und Materialien für Training und Unterricht*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

- WINTER, GEORG/PUCHALLA, DAGMAR (2011): *Sprechsport mit Aussprache-, Ausdauer- und Auftrittstraining. Übungen und Materialien für Training und Unterricht*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- ZEKI, SEMIR (1993): *Das geistige Abbild der Welt*. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial 1. Gehirn und Geist. S. 26-35.
- ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2009): *Der sprechende Körper. Lernkompetenz und Sprachästhetik durch tanztheatrale Körpererfahrung*. In: BÖNNIGHAUSEN, MARION/PAULE, GABRIELA (Hrsg.): *Themen-Schwerpunkt Theater intermedial. (Medien im Deutschunterricht 2008 Jahrbuch)*. Kopaed, Bobingen.
- ZILLMER, HEINER (2003): *Phantasie*. In: KOCH, GERD/STREISAND, MARIANNE: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Schibri Verlag, Berlin, Milow.
- ZITZLSPERGER, HELGA (1995): *Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.



Die Konzeption ‚Künste bilden‘ – eine DaF-Werkstatt wurde für Lehrkräfte entwickelt, die daran glauben, dass die Schule ein Ort der Selbstentfaltung ist. Es handelt sich bei dieser Werkstatt um ein Angebot, welches die Teilnehmenden herausgefordert:

- selbst kreativ tätig zu werden,
- dabei ihre je eigene Bildungsbiografie einzubringen,
- soziale Kontakte und Beziehungen zu anderen Teilnehmenden aufzunehmen,
- unterschiedliche Lernangebote und -methoden aus den Bereichen Theater, Musik, Literatur und bildende Kunst wahrzunehmen
- und sich dabei die fremde Sprache auf natürlicher Weise anzueignen.

In alledem erscheint die Persönlichkeitsbildung geradezu als ein Schlüssel zum Erlernen der deutschen Sprache.

