

**Universität Bielefeld**

**Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich**

**Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden  
im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**

**Kirsten Bohle**

**Bielefeld, Juni 2011**

## Impressum

### Herausgeber:

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Postfach 100131 | 33501 Bielefeld

### Zitation:

Bohle, Kirsten (2011): Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Bielefeld: Universität Bielefeld.

**DOI:** 10.4119/unibi/2909426

### Stand:

Juni 2011  
geringfügig überarbeitete Fassung vom 30.03.2017



## Inhaltsverzeichnis

1. Konzept und Zielsetzung.....	3
2. Theatermethoden für didaktisch Handelnde.....	6
2.1. Raumwahrnehmung und -gestaltung.....	6
2.2. Rahmungen.....	9
2.3. Statuswechsel.....	10
2.4. Feedbackmethoden.....	12
3. Theaterpädagogische Arbeitsweisen im DaF/DaZ-Unterricht.....	17
3.1. Einführung.....	17
3.2. Übungstypologie.....	20
3.2.1. Kennenlernspiele.....	20
3.2.2. Aufwärmübungen.....	25
3.2.3. Wahrnehmungsübungen.....	33
3.2.4. Statuenarbeit.....	35
3.2.5. Improvisation.....	40
3.2.6. Sprech- und Assoziationsübungen.....	44
3.2.7. Gefühlsausdruck.....	46
3.2.8. Szenenentwicklung.....	48
4. Theatermethoden in der Interkulturellen Kommunikation: Augusto Boal und das Theater der Unterdrückten.....	49
4.1. Einführung.....	49
4.2. Übungstypologie.....	54
4.2.1. Übungen und Spiele.....	54
4.2.2. Bildertheater.....	57
4.2.3. Forumtheater.....	59
5. Ablaufplan für ein zweitägiges Blockseminar.....	63
6. Literaturverzeichnis.....	66
7. Adressen für Fortbildungen, Tagungen und Workshops.....	68

## 1. Konzept und Zielsetzung

Theaterarbeit wird in didaktischen und wirtschaftlichen Kontexten in zunehmendem Maße ein Bündel an positiven Eigenschaften zugeschrieben, die in ihrer Gesamtheit persönlichkeitsbildenden Charakter haben und Kompetenzen fördern, die für ein selbstbestimmtes Leben in der modernen Gesellschaft unabdingbar sind. Plath (2009:13) listet im Hinblick auf die Arbeit mit Jugendlichen beispielsweise die Folgenden auf:

- soziale und emotionale Intelligenz
- Kreativität
- Empathie
- selbstständiges Denken
- Spontaneität
- Selbstvertrauen
- Ausstrahlung
- abstraktes Denkvermögen
- konfliktlösendes Verhalten
- Verantwortungsbewusstsein
- Durchsetzungsvermögen
- Teamgeist
- Fantasie
- Beziehungsfähigkeit

Dem folgenden Konzept liegt der Gedanke zugrunde, dass diese Kompetenzen auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache von Interesse sind, im Hinblick auf den Bereich der Sprach- und Kulturvermittlung sowie das Arbeitsfeld der Interkulturellen Kommunikation. Dabei steht die Arbeit mit Kursteilnehmern beider Bereiche im Fokus, Theatermethoden bieten darüber hinaus jedoch auch vielfältige Impulse für allgemein didaktisch Handelnde, die hier ebenfalls Eingang finden sollen.

Das Ziel dieser Ausarbeitung ist es, praktische Übungen und Methoden der Theaterpädagogik<sup>1</sup> im Hinblick auf ihre Anwendungsmöglichkeiten für den DaF-Bereich darzustellen und diese für Lehrende und Studierende des Faches erfahr- und anwendbar zu machen.

---

<sup>1</sup> Der Begriff „Theaterpädagogik“ wird in diesem Zusammenhang nicht unter dem Aspekt der Schauspielausbildung verstanden, sondern als Theaterarbeit mit bestimmten Zielgruppen in pädagogischer Absicht.

Die Studierenden des Bachelor-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld können zwischen zwei Profilen wählen: dem der Sprachvermittlung und dem der Interkulturellen Kommunikation. Für Absolventen beider Profile bietet das Erlernen von Methoden der Theaterpädagogik Möglichkeiten der Erweiterung ihres Repertoires und ihrer didaktischen Handlungskompetenz.

Im Hinblick auf Fach- und Methodenkompetenz sind dies:

- die Fähigkeit des Lehrenden, bei der Planung und Organisation von Lernprozessen geeignete Theatertechniken als Unterrichtsmethode auszuwählen und anzuwenden;
- das Wissen um verschiedene Ansätze, Literatur, Quellen für Übungen;
- die Kompetenz, Übungen auf das jeweilige Ziel und die Zielgruppe abzustimmen, sie anzuleiten, Aufbau und Progression zu strukturieren.

Im Hinblick auf die Ausbildung von Sozial- und Selbstkompetenzen:

- theaterspezifische Mittel zum Umgang mit Teilnehmern in didaktischen Situationen;
- Raumwahrnehmung und -gestaltung, Rahmungen von theatralen Handlungen;
- Feedbackmethoden;
- Selbst- und Fremdbeobachtung, Perspektivenübernahme;
- Arbeit an Körper und Stimme, Präsenz, Präsentation.

Diese theaterpädagogischen Handlungskompetenzen können nur durch praktische Erprobung erworben werden. Es ist daher wichtig, dass Studierende über die Befassung mit den theoretischen Grundlagen hinaus in praktischen Übungen und Projekten eigene Erfahrungen mit Theatermethoden machen, diese unter fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten reflektieren und sich darin üben, sie selbst anzuleiten. Als Grundsatz sollte hierbei gelten: Nur was praktisch erfahren wurde, kann auch vermittelt werden. Dies gilt neben der erforderlichen Sicherheit im Aufbau und beim Anleiten der Übungen auch für den Umgang mit pädagogischen Gruppenprozessen. Theaterpädagogische Arbeitsweisen unterscheiden sich durch die Unmittelbarkeit der sinnlichen Erfahrung von anderen, herkömmlicheren didaktischen Verfahren und können unter Umständen Emotionen und Reaktionen auslösen, die von der Lehrperson aufgefangen und in den Gruppenprozess zurückgeführt werden müssen. Studierende sollten die im Folgenden vorgestellten Arbeitsweisen deshalb zunächst als Teilnehmer erfahren und in einem geschützten Rahmen als Anleitende erproben können.

Das Konzept gliedert sich in drei inhaltliche Blöcke, die neben einer Einführung jeweils praktische Beispiele und Übungen sowie ein weiterführendes Literaturverzeichnis umfassen:

- Teil 2 beschreibt eine Auswahl an Theatermethoden, die geeignet sind, Sozial- und Selbstkompetenzen didaktisch Handelnder zu erweitern,
- Teil 3 befasst sich mit dem Einsatz von Theatermitteln im DaF/DaZ-Unterricht,
- Teil 4 mit den Möglichkeiten von Theaterarbeit im Bereich der Interkulturellen Kommunikation.

Darüber hinaus entwirft Teil 5 einen Verlaufsplan für ein zweitägiges Blockseminar zur praktischen Einführung in die zuvor genannten Inhalte. Teil 6 verweist auf eine Auswahl an Institutionen, die theaterpädagogische Workshops und Fortbildungen anbieten.

Die hier beschriebenen Übungen und Methoden bilden einen Ausschnitt aus den vielfältigen Möglichkeiten theaterpädagogischer Arbeitsweisen. Sie haben das Ziel, interessierten Studierenden einen ersten Einstieg in die Arbeit mit Theatermethoden zu vermitteln. Die aufgenommenen Übungen enthalten daher bewusst keine Ansätze, die ein hohes Maß an eigener schauspielerischer Vorerfahrung oder spezielle Kenntnisse erfordern, wie beispielsweise die Technik des *teacher in role* (Schewe 2000:80) oder bestimmte Formen des Psychodramas (Even 2003:178). Wo eine Methode genutzt wird, die umfangreichere Hintergrundinformationen erfordert, wird gesondert darauf hingewiesen. Aufgeführte Techniken und Übungen werden nach bestem Wissen mit einem Quellenhinweis zitiert, jedoch ist dies nicht überall möglich, da viele Übungen einem allgemeinen theaterpädagogischen Repertoire aus Workshops, Fortbildungen und praktischer Theaterarbeit entstammt, dessen Ursprung häufig nicht mehr nachvollziehbar ist.

Für den Einsatz im DaF-Bereich sind unterschiedliche theaterpädagogische Konzepte von Interesse, wie z.B. das Improvisationstheater nach Johnstone, das Theater der Unterdrückten nach Boal, Aspekte des Psychodramas nach Moreno, das Szenische Spiel nach Scheller, sowie Übungsformen aus der Schauspielerarbeit nach Stanislawski und Strasberg. Zu einem allgemeinen Überblick über das Arbeitsfeld der Theaterpädagogik sei an dieser Stelle auf Bidlo (2006) verwiesen.

## 2. Theatermethoden für didaktisch Handelnde

Ausgehend vom Gedanken Peter Brooks<sup>2</sup>, alles was man für Theater benötige, sei ein leerer Raum, eine Person, die etwas tut und eine andere, die ihr dabei zuschaut, kann im Prinzip jede didaktische Situation auch als eine theatrale Situation verstanden werden: In einem definierten Raum wird ein Kontext geschaffen, in dem der/die Lehrende als Darsteller fungiert und die Teilnehmer das Publikum bilden. Dabei können Rollenwechsel stattfinden, wenn Teilnehmer selbst zu Akteuren werden und der/die Lehrende zurücktritt und den Platz eines Zuschauers einnimmt. Bei aller Vereinfachung ist die Situation des Lehrenden grundsätzlich vergleichbar mit der eines Schauspielers, der vor einem Publikum seine Rolle (in diesem Fall seinen Unterricht) in Interaktion mit den Zuschauern (hier den Teilnehmern) gestaltet. Seine Darbietung besteht dabei aus mehr als den Lerninhalten, die er auf die jeweilige Zielgruppe anpasst, vorbereitet und präsentiert. Im Moment der Vermittlung dieser Inhalte steht er in einem bestimmten Raum zu einer bestimmten Zeit mit seinem Körper, seiner Stimme und allem, was für die Zuschauenden wahrnehmbar ist, „auf der Bühne“. Akzeptiert man diese grundlegende Analogie der Situation, können didaktisch Handelnde auf vielfältige Weise vom Theater lernen und profitieren. Einige dieser Aspekte sollen im Folgenden dargestellt werden.

### 2.1. Raumwahrnehmung und -gestaltung

In der Theaterarbeit kommt der Definierung und Gestaltung des Raumes große Bedeutung zu. Die Unterscheidung in Bühnenraum und Zuschauerraum kann auf unterschiedlichste Weise geschehen: Bei der traditionellen Guckkastenbühne sind beide Räume klar voneinander getrennt, in modernen Theaterproduktionen findet häufig eine Vermischung der Bereiche statt, im offenen Raum des Straßentheaters sind sie üblicherweise nicht durch bauliche Abgrenzungen markiert, sondern allein durch die Präsenz der Akteure an einem bestimmten Ort. Die Entscheidung, einen Raum zu definieren, wird nach ästhetischen und dramaturgischen Kriterien getroffen, im Bewusstsein, dass jeder Raum und jede Anordnung von Körpern und Gegenständen in diesem Raum unterschiedliche Wirkungen erzeugt.

Heindl (2007:229 ff.) verweist im Hinblick auf theatrale Interventionen auf die verschiedenen Gestaltungsaspekte der räumlichen Dimension, die auch die räumliche Platzierung der anwesenden Personen einschließt: „Ein Raum kann ebenso durch Mauern, Säulen wie auch durch Menschen gebildet werden. Der Aspekt der Offenheit oder Geschlossenheit ist eher auf die Möglichkeit des Ein- und Austritts als durch die optische Geschlossenheit bedeutsam.

---

<sup>2</sup> Peter Brook: *Der leere Raum*. Alexander Verlag, Berlin 2004.

In diesem Sinne reichen zwei Menschen, um einen sichtbaren Raum zu schaffen. Theatrale Interventionen sind immer auch räumliche Darstellungen von Beziehungsmustern. Die Wirksamkeit theatraler Interventionen dürfte an der persönlichen Präsenz der Beteiligten in einem Raum und in der räumlichen Darstellung von Beziehungen und Problemen liegen.“

Wenn man annimmt, dass eine didaktische Situation grundsätzlich einer theatralen Situation gleicht, so lohnt es sich, dem Aspekt der Raumgestaltung Beachtung zu schenken, da dieser auf die Kursteilnehmer unweigerlich bestimmte Wirkungen haben wird – bewusst oder unbewusst wahrgenommen. Fragen, die sich didaktisch Handelnde in Bezug auf die Gestaltung des Raumes stellen können, sind beispielsweise die Folgenden:

- Zu welchem Zweck und für welche Zielgruppe soll der Raum zur Verfügung stehen? Was soll in der didaktischen Situation stattfinden?
- Ist für die Arbeit ein störungsfreier geschlossener Raum oder ein offener Raum mit Impulsen von außen sinnvoll? Bietet sich für bestimmte Arbeitsphasen ein Raumwechsel an oder kann ein Bereich bei Bedarf mit wenig Aufwand frei geräumt werden?
- Welche Arbeitsformen plane ich, welche Arbeitsatmosphäre wünsche ich mir? Wie kann dies räumlich unterstützt werden?
- Wenn mir ein bestimmter Raum zur Verfügung steht, wie ist er beschaffen: Wie hell oder dunkel ist er? Welche Lichtquellen gibt es? Gibt es Fenster, kann man lüften? Wirkt er auf mich steril, behaglich, unordentlich o. ä.? Wie ist der Boden beschaffen? Welche Gegenstände befinden sich im Raum? Was davon kann ich verändern, was nicht?
- Wie stehen Tische und Stühle und welche Situation wird durch ihre Platzierung erzeugt? Was wird wirklich für die Arbeit benötigt und was stellt eine potentielle Barriere dar?
- Wie situiere ich mich im Raum in Bezug auf die Kursteilnehmer und welche mögliche Wirkung hat diese Positionierung?

Eine Schulung der Aufmerksamkeit für Aspekte der Raumgestaltung kann didaktische Situationen erheblich verändern und die Kursatmosphäre positiv beeinflussen. Ein im Theater üblicher Standard, der hierbei als Orientierungshilfe dienen kann, ist, eine Klarheit der Situation zu erzeugen und nur solche Gegenstände in den theatralen Raum aufzunehmen, die auch eine Bedeutung tragen. Bezogen auf eine didaktische Situation in einem Unterrichtsraum kann dies bedeuten, den Raum möglichst frei zu halten von überflüssigen Tischen, Stühlen und anderen Gegenständen, wenn diese nicht gebraucht werden, bzw. eine Flexibilität anzustreben, so dass sich die Raumsituation mit wenigen

Handgriffen verändern lässt. Die bewusste Platzierung von Stühlen im Kreis oder in einer Linie ist ein wesentliches Arbeitsmittel, um bestimmte Kommunikationssituationen zu erzeugen. Soll eine Bühnensituation entstehen, in der einige Teilnehmer anderen bei einer Übung oder einer Präsentation zusehen, ist eine klare Markierung des Bühnenraums unerlässlich. Dies kann beispielsweise durch das Auslegen eines Seils oder das Markieren des Bodens mit Klebeband geschehen. Oftmals genügen auch das Aufstellen einer klaren Stuhllinie, die den Zuschauerraum bildet, und die ausdrückliche Benennung des Bühnenraums.

Eine Technik, die bei dieser Arbeitsform in den Theaterklassen der Schule Jacques Lecoqs eingesetzt wird, ist die des aktiven Zuschauers: Alle Zuschauenden rücken zur Mitte der Stuhllinie auf, wobei der Regisseur / Spielleiter immer den mittleren Platz einnimmt. Wenn Akteure eine Szene beendet haben, setzen sie sich, neue Akteure treten auf die Bühne, und alle Zuschauenden rücken wieder zur Mitte hin auf. Diese einfache Technik bewirkt eine häufige Aktivierung und damit gesteigerte Aufmerksamkeit bei den Zuschauenden und kann problemlos auf jede didaktische Situation mit derselben räumlichen Anordnung übertragen werden.

Neben der klaren Benennung oder Markierung des Bühnenraumes sollte darauf geachtet werden, diesen grundsätzlich von Jacken, Taschen und ähnlichem frei zu halten, da diese Gegenstände in ihrer Wirkung nicht neutral sind und die Klarheit eines leeren Raumes verhindern, der den Akteuren als Bühne für die Darstellung aller potentiell möglichen Handlungen und Kontexte zur Verfügung stehen soll.

Auch wenn es didaktisch Handelnden und Teilnehmern zunächst aufwändig oder überflüssig erscheinen mag, das Inventar ihres Unterrichtsraums zu verändern, lohnt es sich, den Aspekt der Raumgestaltung in die Unterrichtsplanung aufzunehmen. Sind zwei oder drei Grundmuster erst einmal etabliert (wie z.B. Stuhlkreis, Zuschauerlinie und Arbeitsgruppen an Tischen) so können diese erfahrungsgemäß schnell und unkompliziert hergestellt werden und die kurze Phase des Umbaus schafft auch ein aktivierendes Moment. Voraussetzung dafür ist, dass Tische und Stühle frei beweglich sind und ihre Anzahl im Raum auf das Nötigste reduziert werden kann.

## 2.2. Rahmungen

In enger Verbindung mit der Definierung des Raumes steht die Markierung von Rahmungen innerhalb eines didaktischen Geschehens, z.B. bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen, Darstellung von Texten und Szenen, bei Simulationen oder Spielen. Werden diese Arbeitsformen nicht deutlich vom übrigen didaktischen Kontext abgegrenzt, entsteht Unklarheit, die bei Teilnehmenden zu Verunsicherung und Blockaden führen kann. Soll kreativen Arbeitsformen Raum gegeben werden, so ist es unerlässlich, dass der Unterrichtende dies klar strukturiert. Der eröffnete „Spiel-Raum“ sollte klaren Regeln unterliegen, ansonsten aber frei von Sanktionen und Korrekturen sein, die die Kreativität und den Fluss beeinträchtigen. Auch hier können didaktisch Handelnde auf Konventionen des Theaters zurückgreifen, beispielsweise die Folgenden:

- Die Szene beginnt erst, wenn die Zuschauer ruhig und konzentriert sind.
- Beginn und Ende einer Präsentation werden durch die Neutralhaltung der Darsteller markiert. Es findet also kein fließender Wechsel vom Unterrichtsgespräch in die Szene statt, sondern diese wird durch einen deutlichen körperlichen Stopp markiert.
- Der Bühnenraum ist erst leer, die Akteure treten von den Seiten oder aus dem Off heraus auf.
- Im Improvisationstheater wird eine Szene durch gemeinsames Einzählen des Publikums begonnen (5-4-3-2-1-los!). Dies schafft neben der Rahmung auch wieder eine Aktivierung der Zuschauer.
- Im Maskentheater stehen die Akteure zu Beginn einer Szene üblicherweise mit abgewandtem Gesicht am hinteren Rand der Bühne. Die Szene beginnt und endet damit, dass sich die Akteure dem Publikum zuwenden, durch Umdrehen oder Sprung auf die Bühne.
- Die Darsteller befinden sich im *Freeze*, also bewegungslos in einer bestimmten Haltung eingefroren, die Szene beginnt durch einen äußeren Impuls, z.B. Klatschen des Spielleiters oder ein anderes akustisches Signal, oder dadurch, dass einer der Spieler beginnt, sich zu bewegen.
- Einfache Kostümteile wie Hüte oder Schals markieren den Unterschied zwischen Rahmensituation und Bühnenhandlung.

Es bietet sich an, Rituale für die Rahmung solcher Unterrichtsphasen einzuführen, die von allen Teilnehmern beherrscht und erkannt werden. Diese bilden schnell ein gemeinsames Standardrepertoire der Gruppe oder des Kurses und schaffen für alle Beteiligten Sicherheit und Klarheit der Situation. Soll Feedback gegeben oder sprachliche Korrekturen vorgenommen werden, so sollte dies direkt im Anschluss an die Präsentation geschehen.

### 2.3. Statuswechsel

Maike Plath verweist auf die Bedeutung des Statuswechsels, wie er von Keith Johnstone für das Improvisationstheater und auch für die Rolle des Lehrenden beschrieben wird (Johnstone 2002, in Plath 2009:15). Demnach ist Statuswechsel das Geheimnis des erfolgreichen und entspannten Lehrers und eine Möglichkeit für didaktisch Handelnde, ihre Kommunikation mit den Gruppenteilnehmern situationsbezogen positiv zu gestalten. Zu einer umfassenden Beschäftigung mit dem Thema sei auf Plath (2009) und Johnstone (2002) verwiesen, die grundsätzliche Idee soll hier aber einführend dargestellt werden.

Beispiele für Hoch- bzw. Tiefstatus sind Plath zufolge die Folgenden:

	Hochstatus	Tiefstatus
Bewegungen	Sehr langsame, vor allem wenige Bewegungen	Viele, kleine, hektische Bewegungen
Sprache	Langsam und ruhig sprechen	Schnell und zu laut oder zu leise sprechen
Verhalten im Raum	Jemand wird im Hochstatus wahrgenommen, wenn er sich dem Raum gegenüber so verhält, als wäre er zuhause: Den Raum entspannt durchschreiten, aus dem Fenster gucken, Gegenstände im Raum selbstbewusst benutzen, es sich bequem machen, usw.	Jemand wird im Tiefstatus wahrgenommen, wenn er sich in einem Raum wie ein Eindringling verhält: Schüchtern, verzagt, nur auf der äußeren Stuhlkante sitzend, möglichst wenig Raum einnehmend.

(vgl. Plath 2009:17)

Im Theater wird nach Hoch- und Tiefstatus von Figuren unterschieden, wie z.B. in der Konstellation von Herr und Diener. Der Herr hat seiner gesellschaftlichen Position gemäß den Hochstatus inne, der Diener den Tiefstatus. Interessant wird eine Szene zwischen den beiden, wenn sich dieses Statusverhältnis umkehrt, also ein Statuswechsel stattfindet. In der Gesellschaft findet fast immer eine Status-Zuschreibung gemäß der Position der Beteiligten statt: Arzt – Patient, Chefin – Angestellte, Professorin – Student. Neben dieser gesellschaftlichen Zuschreibung gibt es noch den natürlichen Status, also einen individuellen Hoch- oder Tiefstatus, den Einzelne typischerweise und auch entgegen ihrer gesellschaftlich definierten Rolle als Lebensstrategie verinnerlicht haben. Für das Theater und für didaktisch Handelnde interessant ist aber die dritte Möglichkeit des gespielten Status. Dieser erlaubt einem Handelnden, in jeder beliebigen Situation bewusst den Status zu spielen, der es ihm möglich macht, die Situation zu steuern.

Die Grundlage der Statusarbeit nach Johnstone beruht auf der Beobachtung, dass der Status, den jemand einnimmt, immer eine Reaktion bei seinem Gegenüber erzeugt. Begegnen sich zwei Figuren im Hochstatus, von denen keine bereit ist, ihren Status zu senken, so kommt es unweigerlich zu einem Statuskampf. Gelungene Kommunikation basiert hingegen nach Johnstone auf einem ständigen Statuswechsel beider Gesprächspartner. In einem Gespräch zwischen guten Freunden wird jeder Beteiligte intuitiv bemüht sein, einen Statusausgleich herzustellen, weil beide an einer angenehmen und konstruktiven Kommunikation interessiert sind und sich keiner über den anderen erheben will. Bezogen auf die Situation didaktisch Handelnder ist hier von Interesse, dass üblicherweise davon ausgegangen wird, der Lehrende müsse dauerhaft den Hochstatus innehaben. Folgt man Johnstones Überlegung, entsteht hierdurch aber eine Situation, in der die Schülerin oder der Teilnehmer sich ständig im Tiefstatus befindet, was für ihn eine unbefriedigende Situation schafft, die irgendwann zu Frustration oder Statuskampf führen kann. Dies wiederum bewirkt für den Lehrenden eine anstrengende Situation, in der er umso mehr bemüht sein wird, seinen Hochstatus zu halten und seine Autorität durchzusetzen, beispielsweise in Schulkontexten. Die Konsequenz aus dieser Überlegung ist, dass ein rechtzeitiges Senken des Status seitens des Lehrenden bewirkt, dass dieser sein Gegenüber aufwerten und gleichzeitig die Situation in Richtung gegenseitigem Respekt positiv beeinflussen kann. Die Grundlage dieses Statuswechsels liegt im Gegensatz zu Statusspielen auf der Bühne im direkten menschlichen Respekt vor dem anderen. In den Tiefstatus zu gehen, kann für den Lehrenden bedeuten, Schwächen zu zeigen und etwas von sich preiszugeben, z.B. einzugestehen, dass auch er etwas nicht weiß. Dieses rollenuntypische Verhalten birgt das Risiko, sich verletzlich zu zeigen, aber große Erfolgschancen, was die pädagogische Arbeit betrifft. Es erfordert vom Lehrenden Mut und Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit, was aber Johnstone zufolge von Schülern erfahrungsgemäß als menschliche Stärke und Authentizität anerkannt wird (vgl. Plath 2009:21).

Als konkrete Beispiele für Hoch- bzw. Tiefstatus, hier bezogen auf das Verhalten eines Lehrenden im Unterricht mit Schülern, nennt Plath die Folgenden:

Hochstatus des Lehrenden im Unterricht	Tiefstatus des Lehrenden im Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aufrechte, entspannte Körperhaltung</li> <li>• wenige Bewegungen</li> <li>• ruhige, gleichmäßige Sprache</li> <li>• Die eigene Stimmung kann nicht von den Schüler/innen verändert werden, egal was passiert.</li> <li>• Klare, deutliche Anweisungen</li> <li>• Hoher Anspruch, von den Schülern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alles, was die Schüler/innen machen sollen, selber vormachen</li> <li>• Über sich selbst lachen!</li> <li>• Fehler zugeben!</li> <li>• Über eigene Fehler lachen können!</li> <li>• Privates von sich erzählen</li> <li>• Sich beim Sprechen vor den Schüler/innen niederknien, so dass</li> </ul>

<p>etwas fordern (sowohl menschlich als auch fachlich)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „gnadenloses“, aber gerechtes Feedback geben – immer das Positive zuerst</li> <li>• Die Zeit bestimmen</li> <li>• Jeder Schülerin und jedem Schüler seine Aufgabe, seine Verantwortung innerhalb der Gruppe deutlich machen und diese einfordern</li> <li>• Fachlich gut vorbereitet sein</li> <li>• Ziele beschreiben und den Weg mit der Gruppe dorthin selbst verantworten</li> <li>• Entscheidungen treffen (menschlich und fachlich)</li> <li>• Den Raum beherrschen</li> </ul>	<p>sie beim Sprechen auf den Lehrenden herabschauen können</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit den Schüler/innen verstecken spielen, toben, albern sein</li> <li>• Witze erzählen und sich Witze erzählen lassen</li> <li>• Gefühle zeigen</li> <li>• Quatsch machen</li> <li>• Die Ideen der Schüler annehmen und ernst nehmen</li> </ul>
--	---

(Siehe Plath 2009:23)

## 2.4. Feedbackmethoden

Das Anwenden von Feedbackmethoden findet in einer Vielzahl von Trainings- und Therapiekontexten statt und entstammt nicht ursprünglich dem Theater. Feedback ist jedoch ein bedeutsamer Teil jeder theaterpädagogischen Arbeit und soll an dieser Stelle nicht fehlen. Gerade in Verbindung mit dem Schulen der Aufmerksamkeit für körpersprachliche Signale bietet das Erlernen und Nutzen von Feedbackmethoden didaktisch Handelnden wertvolle Möglichkeiten für die positive Gestaltung von Kommunikation in Kursen und Gruppen. Darüber hinaus hat die Entwicklung der Fähigkeit, angemessen Feedback zu geben und zu nehmen, allgemein persönlichkeitsbildenden Charakter und sollte Teil jeder Ausbildung von didaktisch Tätigen sein. Fengler (2009:22) beschreibt Feedback als „ein vielseitig einsetzbares Instrument [...], das relativ leicht handhabbar ist und das Zusammenleben von Menschen erleichtert“.

Zur Veranschaulichung des Sinns von Feedback bietet sich das *Johari-Fenster*<sup>3</sup> an, das die Verhaltensbereiche, die von einer Person selbst bzw. von ihrer Umgebung wahrgenommen werden, kennzeichnet:

<sup>3</sup> So benannt nach den Vornamen der amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham, die es 1955 entwickelten.

Verhaltensbereiche:

	Mir selbst bekannt	Mir selbst unbekannt
Anderen bekannt	<b>A</b> Öffentliche Person	<b>C</b> Blinder Fleck
Anderen unbekannt	<b>B</b> Privatperson	<b>D</b> Unbekanntes

Die Anwendung von Feedbackmethoden soll hauptsächlich dazu dienen, solche Bereiche des Verhaltens sichtbar zu machen, die zwar von anderen, aber nicht von der betreffenden Person selbst wahrgenommen werden („Blinder Fleck“). Eine Darstellung des Johari-Fensters sowie eine Auflistung von 13 Funktionen des Feedbacks findet sich in Fengler (2009:22):

1. Feedback steuert Verhalten.
2. Feedback hilft, zielgerichtet zu arbeiten.
3. Positives Feedback ermutigt.
4. Feedback hilft bei der Fehlersuche.
5. Feedback fördert persönliche Lernprozesse.
6. Feedback hebt die Motivation.
7. Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung.
8. Feedback ermöglicht, sich hilfreiches Feedback zu beschaffen.
9. Feedback führt zu einem Zuwachs an Einfluss sowohl beim Empfänger wie beim Geber von Rückmeldungen.
10. Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe.
11. Feedback hilft bei der Identifikation mit der Arbeitsumgebung und der Planung der beruflichen Entwicklung.

12. In Verhandlungen hilft Feedback bei der Einschätzung von Angeboten.
13. Feedback hilft, die Qualität von Entscheidungen zutreffend zu bewerten und zu beurteilen.

(vgl. London 1997, S. 14f., zitiert in Fengler 2009:22)

Feedback sollte im Allgemeinen nach folgenden Grundsätzen gegeben werden:

- eher beschreibend als bewertend und interpretierend,
- eher konkret als allgemein,
- eher einladend als zurechtweisend,
- eher verhaltensbezogen als charakterbezogen,
- eher erbeten als aufgezwungen,
- eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend,
- eher klar und pointiert als verschwommen und vage,
- eher durch Dritte überprüfbar als auf dyadische Situationen beschränkt.

(vgl. Antons 1998, zitiert in Fengler 2009:24).

In der Theaterpädagogik werden zumeist folgende Verfahren angewendet, mit denen Gruppenmitglieder sich gegenseitig Feedback geben können:

- **Lieblingsmoment:** Diese Technik ist besonders gut geeignet, um Feedbacktechniken einzuführen. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, dass die Beteiligten eine zunehmende Beobachtungsfähigkeit und Vertrauen in die eigenen Eindrücke entwickeln. Ein Teil der Gruppe sitzt in einer Reihe vor der Bühne und schaut den Agierenden zu, die ein szenisches Arbeitsergebnis präsentieren. Im Anschluss benennen die Zuschauer ausschließlich ihren Lieblingsmoment in der Szene und begründen diesen. Der Spielleiter muss darauf achten, dass diese Regel befolgt wird und mit den Teilnehmern trainieren, statt schwammigen Allgemeinplätzen zunehmend konkrete Aussagen zu machen (vgl. Plath 2009:59).
- **Sandwich-Verfahren:** Ein Teil der Gruppe sitzt in einer Reihe vor der Bühne und schaut den Agierenden zu, die ein szenisches Arbeitsergebnis präsentieren. Im Anschluss äußern sich die Zuschauenden zu folgenden Fragen:

- Was habe ich gesehen?
- Was hat mir besonders gut gefallen?
- Was habe ich nicht verstanden bzw. was würde ich anders machen?
- Zusammenfassung der Punkte, die mir gefallen haben.

Dabei muss der Spielleiter darauf achten, dass die Reihenfolge immer genau eingehalten wird. Durch die konsequente Anwendung dieses Verfahrens entwickeln die Spieler zunehmend die Kompetenz, zu erkennen, was einen guten Auftritt ausmacht. Sie üben, sich strukturiert zu äußern, erweitern ihren Wortschatz und schärfen ihre Beobachtungsgabe (vgl. Plath 2009:59).

In Theaterzusammenhängen kann mit Hilfe des Feedback-Verfahrens an Szenen, Rollenfiguren und allgemeiner körperlicher Präsenz auf der Bühne gearbeitet werden (z.B. zu den Aspekten Körperspannung, Genauigkeit der Bewegungen, Kontakt zum Publikum, Rhythmus, Tempo, Timing, etc.). Gerade der letzte Punkt dürfte für didaktisch Tätige von Interesse sein, die diese Technik für die Entwicklung ihrer eigenen „Auftrittspräsenz“ nutzen, sie aber auch in der Arbeit mit ihren Kursteilnehmern als vielseitiges Instrument einsetzen können. Non- und paraverbalen Signalen wie Haltung und Bewegung, Gestik, Mimik, Tonfall, Lautstärke, Atmung etc. kommt in der Kommunikation eine wichtige Bedeutung zu, und eine Sensibilisierung für diese Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers kann genutzt werden, um sich seiner eigenen Wirkung und der anderer Menschen bewusst zu werden. In Zusammenhängen wie Interkulturellem Training oder Sprachunterricht bildet der Austausch über diese Kommunikationsmittel einen eigenen Teil des Lernprozesses.

Beim Geben von Feedback soll immer eine Form gewählt werden, die verdeutlicht, dass ausschließlich der eigene subjektive Eindruck mitgeteilt wird. Dies kann beispielsweise durch folgende Formulierungen geschehen:

- „Ich habe beobachtet, dass ...“.
- „Ich habe den Eindruck, dass ...“.
- „Auf mich wirkt ... so, als ob...“.

Feedback zu geben und zu empfangen ist ein intensiver Moment der Begegnung zwischen zwei Personen. Das Geben von Feedback soll daher immer möglichst behutsam und mit Bedacht geschehen. Der Feedback-Geber sollte dem Feedback-Empfänger mit Respekt für seine Einzigartigkeit begegnen und sich in seiner Äußerung um Echtheit und Wahrhaftigkeit bemühen. Der Feedback-Empfänger sollte, um vom Feedback zu profitieren, offen sein für die Erfahrung, die er in diesem Augenblick macht (vgl. Fengler 2009:157). Er sollte das an ihn adressierte Feedback mit einem Dank, aber ohne weiteren Kommentar oder

Rechtfertigung anhören und versuchen, es als eben das entgegenzunehmen, was es ist: Der subjektive Eindruck seines Gegenübers, kein Urteil über seinen Wert oder seine Fähigkeiten als solche. Wenn es gelingt, in einer Gruppe oder einem Kurs eine Feedbackkultur zu etablieren, so bietet diese Technik viel Raum für die persönliche Weiterentwicklung aller Beteiligten und schafft eine aufmerksame, konstruktive Kursatmosphäre.

Über den sprachlichen Ausdruck hinaus gibt es auch Formen von körperlichem Feedback, die sich besonders zur Reflektion eines Tages oder zum Abschluss von Kurseinheiten eignen, wie z.B. die Folgenden:

- **Bewegtes Feedback:** Die Teilnehmer bekommen die Anweisung, „Überlege dir eine Körperhaltung oder Bewegung, die ausdrückt, wie der Tag (oder das Seminar) für dich war.“ Nacheinander zeigen dann alle die Haltung, die sie sich ausgedacht haben, ohne diese zu kommentieren. Alle anderen machen die Bewegung oder Haltung jeweils mit und versuchen zu erspüren, was sie wohl ausdrücken soll. Die Mitmachenden können ihre Eindrücke beschreiben, im Anschluss kann der Urheber erklären, was er wirklich ausdrücken wollte (vgl. Klein 2003:166).
- **Positionierung im Raum:** Alle Teilnehmer gehen im Raum umher. Der Spielleiter sagt Satzanfänge, die sich auf den zurückliegenden Tag, eine Übung oder ein Thema beziehen. Beispiele: „Am besten hat mir heute gefallen...“, „Ich hätte nicht gedacht, dass...“, „Der Konjunktiv 2 ist...“. Einer der Teilnehmer bleibt stehen und beendet den Satz mit einer persönlichen Aussage. Alle anderen Teilnehmer positionieren sich daraufhin in seiner Nähe oder weiter von ihm entfernt, je nachdem inwieweit sie seine Aussage teilen. Ein Satzanfang kann mehrfach wiederholt werden, um zu unterschiedlichen Äußerungen zu gelangen.

Fengler (2009) bietet eine umfassende Sammlung von Feedbackmethoden für Seminar- und Trainingskontexte, auf die hier weiterführend hingewiesen werden soll.

### **3. Theaterpädagogische Arbeitsweisen im DaF/DaZ-Unterricht**

#### **3.1. Einführung**

Der kommunikative Ansatz in der Fremdsprachenerwerbsforschung entwickelte sich in den 1970er Jahren und hatte zum Ziel, durch Handlungsorientierung, authentische Sprachverwendung und Spaß am Unterricht die kommunikative Kompetenz der Lerner zu steigern. In quasi-authentischen Situationen sollte spielerisch angemessenes Verhalten in der Fremdsprache trainiert werden. Diese Ideen fanden ihren Niederschlag unter anderem in einer Fülle von Rollenspielen, die in Lehrbüchern meist nur mit der Anweisung „Macht ein Rollenspiel“ oder „Macht daraus ein Theaterstück“ versehen sind, doch den Weg zu einer solchen Inszenierung nicht weiter beschreiben (Schewe 1993:172). Rollenspiele finden zumeist in dialogischer Form statt, mit vorgegebenen Rollen, welche die Teilnehmer der Situation entsprechend mit zuvor gelernten Sprachmitteln füllen sollen. Eine andere Möglichkeit ist, dass ein Text mit verteilten Rollen gelesen und dann in einer kleinen Szene nachgespielt werden soll. In den meisten Fällen wird die Übernahme verschiedener Rollen jedoch zu ungenügend vorbereitet, um ein authentisch motiviertes – auch körperliches – Handeln zu ermöglichen. Statt einer echten Kommunikationssituation entsteht so eine „simulierte, vorgetäuschte, zu didaktischen Zwecken nachgebaute Realität“ (Huber 2003:57). Natürliche Kommunikationssituationen sind komplex und unvorhersehbar, und aus diesem Grund sollten Fremdsprachenlerner auf die prinzipielle Unberechenbarkeit von Kommunikation vorbereitet werden und kreativen Sprachgebrauch trainieren (ebd.). Gerdes (2000) zufolge ist man nur in realen „Sprachnotsituationen“ optimal motiviert, die für das eigene Äußerungsbedürfnis angemessenen Redemittel aufzunehmen und zu erlernen. Deshalb ist es sinnvoll, authentische Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen ein echtes Mitteilungsbedürfnis der Sprecher entsteht.

Theaterpädagogische Techniken bieten hier verschiedene Möglichkeiten. In Übungen und Spielen wird auf einfache Weise eine Kommunikationssituation geschaffen, die zwar auf der Als-ob-Ebene des Spiels stattfindet, die jedoch gleichzeitig eine Kommunikationssituation bildet, in der die Teilnehmer mit Sprache und Körper agieren und reagieren müssen. Umfassendere dramapädagogische Techniken bieten Hilfen, durch die sich die Spieler stufenweise mehr und mehr mit ihren Rollen identifizieren, so dass sie das Bedürfnis entwickeln, sich in diesen auszudrücken (vgl. Gerdes 2000).

Generell kann im DaF/DaZ-Unterricht in unterschiedlichem Umfang theaterpädagogisch gearbeitet werden. Eine Möglichkeit ist, den gewohnten FSU durch den Einsatz von Theatertechniken und Übungen zu ergänzen. Es können auch mehrstündige Unterrichtssequenzen theaterpädagogisch gestaltet werden, bis hin zu der Durchführung

ganzer Sprachkurse auf der Basis eines Theaterprojekts. Im Rahmen dieser Ausarbeitung soll die letztgenannte Variante außer Acht gelassen werden, der Fokus soll darauf liegen, eine Übungstypologie zu entwickeln, die geeignet ist, ziel- und zielgruppenorientiert Techniken, Spiele und Aktivitäten zu finden und diese gegebenenfalls zu längeren Sequenzen zu kombinieren.

Verschiedene Autoren entwickeln Vorschläge für die Phasierung von theaterpädagogischen Unterrichtseinheiten, so z.B. Gerdes (2000), die die Phasen „Warm-up“, „Szenisches Spiel“ und die „(Abschluss-)Phase: Integration“ neu eingeführter sprachlicher Phänomene unterscheidet. Schewe (2000) beschreibt vier Unterrichtsbausteine einer szenischen Arbeit, die von der Lehrperson durch Impulse gesteuert werden. Even (2004) schließlich gestaltet ihren Ansatz der „Drama Grammatik“ in sechs Phasen, einschließlich einer Präsentations- und einer Reflexionsphase. Alle Ansätze sind in sich schlüssig und sinnvoll und können DaF/DaZ-Lehrenden Orientierung beim Entwickeln eigener Unterrichtseinheiten bieten.

Grundsätzlich sollte die Progression der Übungen von wenig zu mehr Spracheinsatz und von wenig zu mehr Körperkontakt erfolgen. Die Phase des gegenseitigen Kennenlernens und „Miteinander-warm-Werdens“ einer neuen Kursgruppe, bzw. bei der erstmaligen Einführung theaterpädagogischer Übungen in eine bestehende Unterrichtspraxis sollte dabei immer behutsam und mit großer Aufmerksamkeit für die jeweilige Gruppe geschehen. Der Auswahl der Aufwärm- und Kennenlernspiele kommt dabei eine Bedeutung zu, die nicht unterschätzt werden sollte. Ist eine Gruppe untereinander gelockert und haben die Teilnehmer zueinander und in die Kursleitung soviel Vertrauen, dass sie sich ohne Angst vor Peinlichkeit auf Übungen einlassen können, deren Sinn möglicherweise nicht sofort erkannt wird, so entsteht eine lustvolle, auf Entdecken und Ausprobieren ausgerichtete Atmosphäre, in der gelacht werden und in der man Fehler machen darf – eine ideale Umgebung für Sprachlernen. Die Kursleitung sollte daher in der Lage sein, vorgesehene Übungen flexibel durch andere zu ersetzen, wenn sie bemerkt, dass eine Gruppe noch nicht so weit ist, sich auf das Geplante einzulassen, bzw. eine Situation eine andere Vorgehensweise erfordert als zunächst angenommen. So kann z.B. nach einer längeren konzentrierten Arbeit eine ruhige entspannende Übung angebracht sein oder auch ein „Muntermacher“. Hierfür eine Sensibilität zu entwickeln, ist eine der Herausforderungen der Arbeit.

Für die Anleitung und Durchführung sollte genug Zeit eingeplant werden, denn erfahrungsgemäß ist es sinnvoller und fruchtbarer, mehr Zeit mit einer Übung zu verbringen als im gleichen Zeitraum zwei durchführen zu wollen. Oft entfalten sich ein Spiel und der Genuss daran erst nach einer Weile, und gerade unerfahrene Spielleiter tendieren dazu, es

zu schnell abubrechen und zur nächsten Übung überzugehen. Die hier gemachten Zeitangaben sind dementsprechend eher großzügig und können mit zunehmender Vertrautheit der Gruppe mit einer Übung variiert werden. Neben der Zielsetzung einer jeden Übung soll die Bewertung der Intensität von Sprachgebrauch und Körperlichkeit helfen, diese in ihrer Wirkung einzuschätzen und an geeigneter Stelle einzusetzen. Die Systematik der Kennzeichnung umfasst folgende Komponenten:

<b>Titel der Übung</b>	
<b>Zielsetzung</b>	
<b>Zielgruppe</b>	
<b>Beschreibung</b>	
<b>Zeitplanung</b>	
<b>Raumbedarf</b>	+ / ++ / +++ (wenig bis viel freie Fläche benötigt)
<b>Requisiten</b>	
<b>Spracheinsatz</b>	+ / ++ / +++ (wenig bis viel Spracheinsatz, benötigte Fertigkeiten)
<b>Körpereinsatz</b>	+ / ++ / +++ (wenig bis stark körperliche Übungsform)
<b>Kommentar</b>	Varianten, Quellenangabe o.ä.

Die Zuordnung der Übungen ist bewusst nach theaterpädagogischen und nicht nach sprachlichen Gesichtspunkten gewählt, da die meisten Übungen verschiedene sprachliche Aspekte umfassen und durch Variation in der Anleitung unterschiedliche z.B. grammatische Phänomene fokussiert werden können. Es sollen hier also weniger Patentrezepte zum Trainieren bestimmter Strukturen mit Theatermitteln dargestellt werden als vielmehr ein grundlegendes Handwerkszeug an theaterpädagogischen Möglichkeiten, das vom Lehrenden auf die jeweiligen Lernziele angepasst genutzt werden kann. Dabei sollte nicht

vergessen werden, dass der Einsatz von Theater im Fremdsprachenunterricht einen umfassenden allgemeinen Nutzen für den Spracherwerb hat, der das Üben einzelner sprachlicher Phänomene übersteigt. Neben den in Übungen und Spielen entstehenden Sprechanschlüssen, die immer auch eine ganzheitlich-körperliche Erfahrung umfassen, wäre z.B. die Entwicklung von Szenen in Gruppenarbeit zu erwähnen, wie auch die gemeinsame Reflektion von präsentiertem Material. Die Lernenden schulen hierbei ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen im geschützten Rahmen des Theaterexperiments, das zugleich eine authentische Kommunikationssituation bietet.

### 3.2. Übungstypologie

#### 3.2.1. Kennenlernspiele

<b>Ball zuwerfen</b>	
Zielsetzung	Kennenlernen und Aufmerksamkeit
Zielgruppe	geeignet für DaF/DaZ (alle Niveaus)
Beschreibung	Alle Spieler stehen im Kreis, ein Spieler mit einem Ball in der Mitte. Er wirft den Ball hoch und ruft dabei den Namen eines Mitspielers. Die gerufene Person muss versuchen, den Ball zu fangen. Der erste Spieler nimmt den Platz des anderen ein. Dieser wirft wiederum den Ball hoch und ruft einen neuen Spieler.
Zeitplanung	10 min.
Raumbedarf	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
Requisiten	Ball
Spracheinsatz	+ (Namen sagen)
Körpereinsatz	++ (leicht herausfordernde Übung ohne Körperkontakt)
Kommentar	Anspruchsvollere Variation: Der Werfer ruft den Namen einer Person, der der NÄCHSTE Werfer den Ball zuwerfen soll.

<b>Lügenreuestellung</b>	
Zielsetzung	Kennenlernen, Kontakt, Präsentation
Zielgruppe	DaF/DaZ (außer Nullanfänger)
Beschreibung	Alle TN sollen zwei Wahrheiten und eine Lüge über sich selbst auf einen Zettel schreiben und sich den Zettel auf den Rücken kleben (lassen). Dann gehen alle durch den Raum und lesen die Sätze der anderen. Die TN markieren auf den Zetteln der anderen jeweils mit einem Strich, welchen Satz sie für eine Lüge halten. Schließlich stellt sich jede TN anhand des eigenen Zettels den anderen vor.
Zeitplanung	20 min. (je nach Gruppengröße und Ausführlichkeit der Vorstellungen auch länger)
Raumbedarf	++
Requisiten	Zettel, Stifte, Klebeband
Spracheinsatz	++ (schreiben, lesen, sich vorstellen)
Körpereinsatz	+
Kommentar	Niedrigschwellige Kontaktaufnahme. Die Übung kann auch gut mit Präsentations-Feedback verbunden werden (siehe S. 14).

<b>Fangspiel mit Namen</b>	
Zielsetzung	Kennenlernen, Aufwärmen
Zielgruppe	DaF/DaZ (außer Nullanfänger)
Beschreibung	Alle Spieler verteilen sich im Raum, einer ist der Fänger. Um nicht gefangen zu werden, können die anderen Spieler weglaufen oder den Namen eines anderen Mitspielers rufen, der dadurch zum neuen Fänger wird. Wichtig: Namen laut und deutlich rufen.
Zeitplanung	10-15 min.
Raumbedarf	+++
Requisiten	keine
Spracheinsatz	++ (Spielanleitung etwas kompliziert)
Körpereinsatz	++ (mittelmäßig herausforderndes Fangspiel mit Körperkontakt)
Kommentar	Am sichersten wird diese Übung barfuß oder mit Schuhen durchgeführt, Socken sind wegen der Rutschgefahr nicht zu empfehlen

<b>Schlüsselbund</b>	
Zielsetzung	paarweises Kennenlernen
Zielgruppe	DaF/DaZ (außer Nullanfänger)
Beschreibung	Die TN sitze paarweise zusammen und stellen sich anhand ihrer Schlüsselbunde einander vor, z.B. „Das ist mein Kellerschlüssel. Mein Keller ist klein und dunkel. Und dies ist mein Fahrradschlüssel. Mein Fahrrad habe ich schon seit 10 Jahren, es ist grün...“. Es soll den TN überlassen sein, was sie von sich erzählen möchten.
Zeitplanung	10-15 min.
Raumbedarf	+
Requisiten	keine
Spracheinsatz	+
Körpereinsatz	+
Kommentar	Es können mehrere Runden gespielt werden, in denen die Partner wechseln, oder es kann auch eine Vorstellung vor der ganzen Gruppe stattfinden. Variation: Jede bringt einen persönlichen Gegenstand mit, anhand dessen sie sich vorstellt, oder die Spielleiterin bringt Gegenstände mit, aus denen sich die TN einen aussuchen und für ihre Vorstellung nutzen.

<b>Fremde Vorstellung</b>	
Zielsetzung	Kennenlernen
Zielgruppe	DaF/DaZ (ab A2)
Beschreibung	Die Gruppe sitzt im Kreis, zwei Stühle sind leer. Die Person, die sich vorstellen will, setzt sich auf einen der beiden Stühle. Sie übernimmt die Rolle einer ihr bekannten Person (Nachbarin, Tante, Bruder, Arzt) und stellt sich selbst aus deren Perspektive vor. Der leere Stuhl symbolisiert dabei sie selbst. Z.B.: „Ich bin die beste Freundin von Lisa. Wir kennen uns schon seit 15 Jahren. Lisa war schon immer etwas verrückt. Letzten Sommer hat sie zum Beispiel...“. Jeder TN sagt nur das, was er über sich preisgeben möchte, mit den sprachlichen Mitteln, die er beherrscht.
Zeitplanung	Je nach Gruppengröße. Pro Person ca. 5 Min.
Raumbedarf	+
Requisiten	keine
Spracheinsatz	++
Körpereinsatz	+
Kommentar	Die Übung sollte nur in kleinen Gruppen durchgeführt werden. Eine große Gruppe kann in Kleingruppen unterteilt werden. Es ist sinnvoll, dass der Spielleiter die Übung zu Beginn selbst demonstriert, um den TN ein Beispiel zu bieten.

### 3.2.2. Aufwärmübungen

<b>Fangspiel im Kreis</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Reaktions- und Kooperationsübung
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Die Gruppe steht im (nicht zu engen) Kreis, ein Spieler in der Mitte. Außen muss eine ungerade Anzahl von Personen stehen. Der Fänger in der Mitte versucht, eine einzeln stehende Person zu fangen und ihren Platz einzunehmen. Die Spieler können sich schützen, indem sie sich zu zweit zusammenstellen, je nach Bedarf mit ihrem rechten oder linken Nachbarn. Sie dürfen aber nicht weglaufen. Die ganze Gruppe spielt zusammen gegen den Spieler in der Mitte. Alle müssen erkennen, wo gerade der schwache Punkt ist. Es dürfen immer nur zwei Personen zusammen stehen. Sind es drei, kann der Spieler in der Mitte jede von ihnen fangen. Der Gefangene wird der neue Fänger.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Freifläche je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+ (Spielanweisung verstehen)
<b>Körpereinsatz</b>	++ (leicht fordernde Übung mit Körperkontakt)
<b>Kommentar</b>	Ein „Muntermacher“, den man durchaus öfter mit einer Gruppe spielen kann, gut für die Stimmung und zur Gruppenkonsolidierung. Ideale Gruppengröße 10-16 Personen.

<b>Molekülspiel</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aktivierung, Kontaktaufnahme, Kooperation, Gruppenteilung
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	<p>Alle gehen durch den Raum. Die Spielleiterin gibt Anweisungen wie z.B.: „Gruppen zu dritt, mit 2 Händen und 3 Füßen“. Die TN bilden möglichst schnell Gruppen mit der genannten Anzahl an Personen und formieren sich so, dass sie insgesamt mit nur 2 Händen und 3 Füßen den Boden berühren.</p> <p>Vor der nächsten Runde sollen alle wieder neutral durch den Raum gehen. Der Schwierigkeitsgrad kann durch unterschiedliche Anweisungen gesteigert werden.</p> <p>Die Übung kann auch genutzt werden, um zufällig gemischte Gruppen mit einer gewünschten Anzahl Personen zu bilden.</p>
<b>Zeitplanung</b>	10 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++ (freie Fläche)
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+ (Verständigung in den Gruppen kann auch nonverbal geschehen)
<b>Körpereinsatz</b>	+++ (Teilnehmer müssen körperlich interagieren)
<b>Kommentar</b>	Diese Übung am besten mit Wettkampfcharakter durchführen – das macht mehr Spaß und die TN kommen schneller ins Handeln.

<b>Laufen zu Musik</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aufwärmen, Aufmerksamkeit
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Zu schneller Musik laufen alle im großen Kreis. Der Spielleiter läuft mit und macht Bewegungsarten vor (rückwärts laufen, Knie hochziehen, Zeitlupe etc.). Auf Klatschen des Spielleiters sollen alle möglichst gleichzeitig die Richtung ändern.
<b>Zeitplanung</b>	5 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++ (freie Fläche)
<b>Requisiten</b>	Musikanlage
<b>Spracheinsatz</b>	+ (Verstehen durch Imitation möglich)
<b>Körpereinsatz</b>	++ (körperlich herausfordernde Übung ohne Körperkontakt)
<b>Kommentar</b>	Am sichersten wird diese Übung barfuß oder mit Schuhen durchgeführt, Socken sind wegen der Rutschgefahr nicht zu empfehlen

<b>Imaginären Gegenstand weitergeben</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Einstieg ins Spiel, Pantomime, Imagination, Körpersprache
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Ein imaginärer Gegenstand wird im Kreis weitergegeben und pantomimisch bespielt. Jede Spielerin verändert seine Bedeutung, spielt diese kurz an und gibt den Gegenstand dann dementsprechend weiter. Die Empfängerin nimmt ihn in dieser Form entgegen und führt dann ihre Veränderung ein.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+ (Verstehen durch Imitation möglich)
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	<p>Variation 1: Die TN versuchen, die jeweilige Bedeutung des gezeigten Gegenstandes / der Tätigkeit zu erkennen und zu benennen.</p> <p>Variation 2: mit Adjektivdeklination („Das ist ein spannendes Buch“) und/oder Verb („Ich lese ein (spannendes) Buch“).</p> <p>Die Übung kann darüber hinaus kreativ für verschiedene andere Sprachlernziele angepasst werden, z.B. für Finalsätze: Eine Person zieht einen imaginären Gegenstand aus einem imaginären Sack, spielt seine Bedeutung an und sagt etwa: „Ich gebe dir eine Bürste“. Die zweite Person nimmt den Gegenstand dementsprechend entgegen, spielt die Bedeutung weiter aus und kommentiert: „Sie gibt mir eine Bürste, damit ich meine Haare frisieren kann.“</p>

<b>Partner mit Lautsignal führen</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Konzentrations- und Vertrauensübung
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	In Paaren wird ein bestimmter Laut als Erkennungszeichen vereinbart. Ein Partner schließt die Augen, der andere führt ihn mit diesem Laut so durch den Raum, dass er mit niemand anderem (und auch keiner Wand) zusammenstößt. Der Führende geht dabei leise zu immer anderen Positionen, von wo aus er dem Geführten ein Lautsignal gibt. Dann Wechsel.
<b>Zeitplanung</b>	15 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+ / +++ (kann ohne oder mit anschließender Reflektion der Erfahrung durchgeführt werden)
<b>Körpereinsatz</b>	++ (mit geschlossenen Augen durch den Raum zu gehen ist für viele TN eine Herausforderung)
<b>Kommentar</b>	Variante: Statt eines Lautes können auch Wörter oder Sätze benutzt werden.

<b>Obstsalat</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aufmerksamkeit, Aufwärmen
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	<p>Einen Kreis bilden, mit einer Person in der Mitte. Jede Spielerin im Kreis nennt den Namen einer Obstsorte und benennt so ihren Platz im Kreis. Die Spielerin in der Mitte versucht, einen der Plätze zu bekommen, indem sie dreimal den Namen eines Obstes ruft (z.B. „Mango Mango Mango“). Die betreffende Spielerin muss sie unterbrechen, indem sie selbst den Namen ihres Obstes ruft. Tut sie dies nicht, bevor die Spielerin in der Mitte ihn dreimal gesagt hat, muss sie selbst in die Mitte. Die Spielerin in der Mitte probiert so lange, bis sie jemanden überrumpeln kann.</p>
<b>Zeitplanung</b>	15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Eignet sich gut zur Wiederholung von Wortschatz. Es können auch andere Oberbegriffe als Obst gewählt werden.

<b>Impulse im Kreis</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aufmerksamkeit, Aufwärmen
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Impulse im Kreis weitergeben, mit oder ohne Sprache: z.B. die Darstellung eines laufenden Joggers, die Übergabe eines Geschenks („bitte sehr – danke schön“), Telefon („hallo?“), Pistole („Hände hoch!“). Mehrere Impulse gleichzeitig durch den Kreis wandern lassen.
<b>Zeitplanung</b>	10 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	++
<b>Kommentar</b>	

<b>Netzwerke im Kreis</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aufmerksamkeit, Aufwärmen
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Alle Spieler stehen im Kreis. Durch Zuwerfen eines Balles und dem gleichzeitigen Nennen eines Begriffs sollen Netzwerke gebildet werden, z.B. mit den Themen Essen, Namen, Städte.... Ein Spieler beginnt, indem er einem anderen einen Begriff zuruft, z.B. „Spaghetti“ und ihm dabei den Ball zuwirft. Der zweite wirft den Ball samt einem anderen Begriff an einen Dritten („Schokoladeneis“), usw. Jeder Spieler merkt sich, von wem er den Ball bekommen und an wen er ihn weitergegeben hat. Ist die Runde komplett, startet sie wieder von vorn. Die Impulse werden dabei immer in der gleichen Reihenfolge weitergegeben. Wenn ein Netzwerk funktioniert, kann gleichzeitig noch ein weiteres mit einem anderen Thema und einem zusätzlichen Ball gestartet werden.
<b>Zeitplanung</b>	10 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	Bälle
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Variante: das Gleiche im Gehen. Eignet sich gut zur Wiederholung von Wortschatz. Auch als Namensspiel geeignet.

### 2.2.3. Wahrnehmungsübungen

Der Körper im Raum	
<b>Zielsetzung</b>	Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsübungen, Sensibilisierung für die Umgebung, z.B. bei einem Raumwechsel oder zu Beginn eines Kurses.
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	<p>Alle TN gehen durch den Raum.</p> <p>Aufmerksamkeit für den Körper: Auf eine aufrechte, neutrale Haltung achten, überflüssige Bewegungen vermeiden. Vorstellung, an einem Faden am Kopf hochgezogen zu werden, so dass sich die Wirbelsäule aufrichtet. Klare Gänge von A nach B.</p> <p>Aufmerksamkeit für die Gruppe: Wenn eine TN stehen bleibt, bleiben alle stehen. Wenn eine weitergeht, gehen alle weiter.</p> <p>Aufmerksamkeit für den Raum: Auf Klatschen der Spielleiterin bleiben alle stehen und schließen die Augen. Die Spielleiterin stellt Fragen zum Raum, z.B. „Wie viele Fenster gibt es?“, „welche Farbe hat der Boden?“, „wer steht hinter dir?“, etc. Die TN äußern ihre Vermutungen bzw. zeigen auf das Gefragte.</p> <p>Mit geöffneten Augen noch einmal im Raum umher gehen, dann die gleiche Übung noch einmal.</p>
<b>Zeitplanung</b>	10-20 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++ (freie Fläche)
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Als weitere Fortführung kann auch eine Fantasiereise im Gehen gestaltet werden. Die Spielleiterin beschreibt verschiedene Untergründe, über die die TN imaginär gehen: Warmer Sand, langes Gras, Kieselsteine, etc.

<b>Ja-Spiel</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Aufmerksamkeitsübung
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Im Kreis stehen. Ein Spieler hat anfangs keinen Platz und sucht sich einen, indem er Blickkontakt mit einem anderen Spieler aufnimmt. Dieser zeigt an, dass er bereit ist, seinen Platz abzugeben, indem er mit „Ja“ antwortet. Daraufhin geht der erste Person los, auf ihn zu. Der zweite Spieler muss sich nun selbst durch Blickkontakt einen neuen Platz suchen und darf erst losgehen, wenn er von einem Mitspieler ein „Ja“ bekommen hat. Auf diese Weise wechseln nach und nach immer mehr Spieler die Plätze.
<b>Zeitplanung</b>	15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Die Übung soll mit Konzentration, klaren Blickkontakten und Gängen und (außer dem Ja-Impuls) ohne Sprechen durchgeführt werden.

### 3.2.4. Statuenarbeit

Wechselstatuen	
<b>Zielsetzung</b>	Ins Spiel kommen, körperlicher Ausdruck
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Alle Spielerinnen stehen im Kreis. Eine Person geht in die Mitte und nimmt eine bestimmte Haltung ein. Eine andere Person geht dazu und nimmt eine Haltung ein, die sich auf die erste Person bezieht. Die erste Person geht wieder an ihren Platz, die zweite bleibt in ihrer Position. Eine neue Person kommt hinzu, ergänzt das Bild, usw. So entstehen immer neue Bilder. Eine Haltung kann in einem anderen Zusammenhang eine ganz neue Bedeutung bekommen.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körperinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	<p>Variation: Drei Personen gehen nacheinander in die Mitte und formen ein gemeinsames Bild. Dazu nehmen sie jeweils eine Haltung ein und kommentieren sie mit einem Satz, z.B. „Ich bin ein Haus.“ – „Ich bin die Tür.“ – „Ich bin der Briefträger.“</p> <p>Variation: Es können gezielt Relativsätze geübt werden: „Ich bin das Haus, das am Ende der Straße steht“ – „Ich bin das Auto, das vor dem Haus parkt“ – „Ich bin der Fahrer, der seinen Autoschlüssel nicht findet“:</p>

<b>Statuensprung</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Ins Spiel kommen, körperlicher Ausdruck
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Die Spieler bilden zwei gleich große Gruppen. Gruppe A steht mit dem Rücken zu Gruppe B. Spieler der Gruppe B rufen einzelne Begriffe (z.B. Gefühle wie „fröhlich“, „wütend“, „traurig“). Die Spieler der Gruppe A drehen sich mit einem Sprung um und jeder bildet zu dem Begriff spontan eine Statue. Gruppe B schaut sich die Statuen an. Wichtig: Die Spieler müssen sich zwischen den einzelnen Ansagen wieder zur Wand drehen und eine neutrale Haltung einnehmen.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Variation: Jemand aus Gruppe B kann mit einem imaginären Mikrofon von Statue zu Statue gehen, die dann ihre Gedanken ausspricht. Die Übung kann im FSU auch zur Wiederholung von Wortschatz eingesetzt werden.

<b>Partnerstatue</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Ins Spiel kommen, körperlicher Ausdruck
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Zwei Spielerinnen gehen aufeinander zu, bleiben auf Klatschsignal der Spielleiterin stehen und frieren in dieser Position ein (eventuell geben sie sich die Hand oder stoppen schon vorher). Die übrigen Spielerinnen gehen um sie herum und äußern ihre Assoziationen zu dem eingefrorenen Bild. Welche Beziehung haben die Figuren zueinander? Wo treffen sie sich? Welchen Charakter haben sie? Was denken sie in diesem Moment? Sie können die Gedanken der Figur über die Schulter der „eingefrorenen“ Spielerin sprechen.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	keine
<b>Spracheinsatz</b>	+ / ++
<b>Körpereinsatz</b>	+

Gruppenstatue	
<b>Zielsetzung</b>	Ins Spiel kommen, körperlicher und sprachlicher Ausdruck, Szenenentwicklung
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus, bei sprachlicher Improvisation ab A2)
<b>Beschreibung</b>	<p><b>Schritt 1:</b> In Kleingruppen werden Statuen zu einem Stichwort gebildet, z.B. „Im OP“, „Hochzeit“, „Banküberfall“. Alle Spieler nehmen eine bestimmte Funktion im Standbild ein. Die Zuschauer raten, um welche Situation es sich handelt.</p> <p><b>Schritt 2:</b> Das Standbild soll um 2 Bilder vorher und 2 Bilder nachher erweitert werden, so dass sich eine Bildergeschichte ergibt. Die Zuschauer beschreiben, was sie gesehen haben. <b>Variation:</b> Es kann auch BIS zu dieser Situation gespielt werden (wie ist es dazu gekommen?), oder AB dieser Situation weitergespielt werden (was geschah danach?).</p> <p><b>Schritt 3:</b> Die ganze Szene soll mit Sprache (improvisiert) gespielt werden, dabei soll sich die Gruppe an den zuvor erarbeiteten Bildern orientieren. Präsentation vor der Gruppe, evtl. Reflektion der Darstellung.</p>
<b>Zeitplanung</b>	Je nach Anzahl der TN 30-40 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	Keine oder zufällig vorhandene Gegenstände
<b>Spracheinsatz</b>	++
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Die entstandenen Szenen können schriftlich fixiert und weiter bearbeitet werden.

<b>Gruppenstatue mit Einzählen</b>	
<b>Zielsetzung</b>	körperlicher Ausdruck, Improvisation, Imagination
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Alle TN gehen im Raum. Die Spielleiterin gibt ein Thema vor, z.B. „In der Straßenbahn“, „Auf der Party“ etc. und zählt dann von 1 bis 5. Die TN bilden eine Gruppenstatue zum Thema. Bei 5 muss das Bild komplett sein. Wenn es Zuschauer gibt, können sie die Gedanken der Figuren im Bild aussprechen.
<b>Zeitplanung</b>	5-10 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Die Übung kann gut als Einstimmung für die ganze Gruppe genutzt werden.

### 3.2.5. Improvisation

Geschichte erzählen	
<b>Zielsetzung</b>	Improvisation, spontanes Sprechen
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab B1)
<b>Beschreibung</b>	Zwei Gruppen bilden, jede denkt sich einen Titel für die Geschichte der anderen Gruppe aus. Jeder TN bekommt eine Nummer. Gruppe 1 sagt ihren Titel, Gruppe 2 muss gemeinsam eine Geschichte erzählen. Der Spielleiter bestimmt die Reihenfolge durch Ansage der Nummern „3“, „1“, etc. Die Sprecher können dabei mitten im Satz unterbrochen werden, ein anderer Sprecher muss dann den Satz fortsetzen.
<b>Zeitplanung</b>	Ca. 20 min.
<b>Raumbedarf</b>	+
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+++
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Variation: Eine Geschichte improvisieren, indem jeder TN reihum ein Wort oder einen Satz sagt.

<b>Stopp und denk nach</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Improvisation, spontanes Sprechen, freie Assoziation.
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab A2)
<b>Beschreibung</b>	Während der Improvisation einer Szene ruft die Spielleiterin „Stopp!“ (möglichst in Momenten der Krise, der Spannung). Daraufhin frieren die Spielerinnen in ihrer Bewegung ein und sagen alles, was ihnen in diesem Moment in den Sinn kommt, ohne aufeinander zu achten, ohne Zensur und Selbstzensur.
<b>Zeitplanung</b>	5 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	++
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Durch das gleichzeitige Sprechen sinkt bei schüchternen Sprecherinnen die Hemmschwelle, sich sprachlich zu äußern. (Siehe <i>Der Regenbogen der Wünsche</i> von Boal (1999)). Gut geeignet auch als Folgeübung von „Gruppenstatue mit Einzählen“.

Freeze	
<b>Zielsetzung</b>	Improvisation, spontanes Sprechen und Handeln
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab A2)
<b>Beschreibung</b>	Drei Spieler improvisieren eine Szene an einem vorgegebenen Ort. Sobald ein anderer Spieler eine Idee für eine neue Aktion hat, klatscht er in die Hände und ruft laut „Freeze!“. Die drei Spieler frieren in ihrer Körperhaltung ein. Der auf die Bühne kommende Spieler ersetzt einen von ihnen, indem er dessen Haltung genau einnimmt. Er beginnt eine völlig neue Spielsituation, auf die sich die anderen Spieler (ohne Erklärung!) sofort einstellen müssen.
<b>Zeitplanung</b>	15-30 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	++
<b>Körpereinsatz</b>	++
<b>Kommentar</b>	Der Spielleiter sollte darauf achten, dass nicht nur geredet, sondern auch körperlich gehandelt wird, weil so bei den Zuschauern mehr Ideen entstehen und häufigere Wechsel stattfinden.

<b>Soap Opera</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Improvisation, spontanes Sprechen und Handeln
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab B1)
<b>Beschreibung</b>	Zwei Spielerinnen beginnen mit einer improvisierten Situation an einem vom Publikum vorgegebenen Ort. Weitere Spielerinnen können hinzukommen und wieder abgehen, die Wechsel müssen jedoch motiviert sein. Jede Spielerin behält durchgängig dieselbe Figur.
<b>Zeitplanung</b>	15-30 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+++
<b>Körpereinsatz</b>	++
<b>Kommentar</b>	

### 3.2.6. Sprech- und Assoziationsübungen

<b>Abwechselnd sprechen</b>	
<b>Zielsetzung</b>	spontanes Sprechen, Aufmerksamkeit,
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab B1)
<b>Beschreibung</b>	Sich zu zweit unterhalten, durch den Raum gehen und dabei abwechselnd sprechen (als eine Person, also „Ich“ – „bin“ – „heute“ – „morgen“ – „aufgewacht“ – „und“ – ...). Jeder Spieler sagt immer ein Wort.
<b>Zeitplanung</b>	10-15 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+++ Anspruchsvoll, da man nie weiß, worauf der Partner hinaus will.
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Es können auch andere Paar-Personen getroffen werden und mit ihnen Konversationen entstehen.

<b>Assoziationen im Kreis</b>	
<b>Zielsetzung</b>	spontanes Sprechen
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab A2)
<b>Beschreibung</b>	Alle stehen im Kreis und schwenken den rechten Arm im gleichen Rhythmus auf und ab. Immer beim Herabschwenken wird reihum ein Wort gesagt, das eine Assoziation auf das vorher genannte ist. Dabei soll darauf geachtet werden, dass es sich wirklich auf das letzte bezieht und nicht auf ein schon zuvor genanntes Wort.
<b>Zeitplanung</b>	10 min.
<b>Raumbedarf</b>	++ (Kreis je nach Gruppengröße)
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+++
<b>Körpereinsatz</b>	++
<b>Kommentar</b>	Das Spiel eignet sich auch als Auflockerungsübung für zwischendurch. Durch hohes Tempo und strenge Anwendung der Regeln (Fällt jemandem so schnell nichts ein, durchbricht er den Rhythmus oder bezieht er sich auf einen anderen als den letztgenannten Begriff, so scheidet er aus der Runde aus) kann der Anspruch gesteigert werden.

### 3.2.7. Gefühlsausdruck

<b>Mein kleines rotes Plastikauto</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Ausdruck, Intonation
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Zwei Spielerinnen stellen sich gegenüber, mit einigen Metern Distanz. Sie lernen jede einen Satz: „Ich möchte mein kleines rotes Plastikauto wiederhaben!“ und „Du kriegst dein kleines rotes Plastikauto aber nicht!“. Spielerin 1 sagt ihren Satz mit einer bestimmten Gefühlsintonation und geht einen Schritt nach vorne. Spielerin 2 tut dasselbe mit Satz 2. Es sollen verschiedene Gefühle ausprobiert werden.
<b>Zeitplanung</b>	15 min.
<b>Raumbedarf</b>	++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	+
<b>Körperinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Auch zum Üben der Adjektivdeklination geeignet.

<b>Gefühlskärtchen</b>	
<b>Zielsetzung</b>	Ausdruck, Intonation
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (alle Niveaus)
<b>Beschreibung</b>	Jeder Spieler denkt sich einen sehr kurzen Text (z.B. den Anfang eines Gedichts, ein Sprichwort o.ä.) aus und spricht ihn einige Sekunden laut für sich. Kärtchen mit verschiedenen Gefühlen werden verdeckt auf den Boden gelegt. Zwei Gruppen bilden, eine auf der Bühne, die anderen sind Zuschauer. Die Spieler der Gruppe 1 gehen auf der Bühne umher, decken Kärtchen auf, auf denen Gefühle stehen (fröhlich, enttäuscht, etc...) und sollen ihren Text dementsprechend sprechen. Alle treten abwechselnd vor und sprechen ihren Text. Dann Wechsel der Gruppen.
<b>Zeitplanung</b>	15 min.
<b>Raumbedarf</b>	+++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	++
<b>Körpereinsatz</b>	+
<b>Kommentar</b>	Variation: Gefühlskärtchen eignen sich für verschiedene Übungsformen, z.B. auch für Szenen, in denen zwei Spieler eine Situation improvisieren, dabei Kärtchen aufheben und die darauf stehenden Gefühle in die Szene integrieren sollen.

### 3.2.8. Szenenentwicklung

Szene mit Handlungsstützpunkten	
<b>Zielsetzung</b>	Übung zum szenischen Spiel
<b>Zielgruppe</b>	DaF/DaZ (ab A2)
<b>Beschreibung</b>	<p>Die Spielleiterin gibt Handlungen vor, die die Spielerinnen in ihr Spiel einbeziehen sollen (zu zweit oder zu dritt). Sie denken sich eine gemeinsame Spielsituation aus, welche die Zuschauer erraten sollen. Möglichst wenig oder gar keine Sprache verwenden, stattdessen steht der ganze Körper als Ausdrucksmittel zur Verfügung. Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse.</p> <p>Beispielvorgabe: <i>Hereinkommen – die Wand berühren – einen Stuhl hinstellen – sich an den Kopf fassen – sich einmal umdrehen – weggehen.</i></p>
<b>Zeitplanung</b>	30-40 min. je nach Gruppengröße
<b>Raumbedarf</b>	+++
<b>Requisiten</b>	Keine
<b>Spracheinsatz</b>	++ (Szenenentwicklung)
<b>Körpereinsatz</b>	++
<b>Kommentar</b>	

## **4. Theatermethoden in der Interkulturellen Kommunikation: Augusto Boal und das *Theater der Unterdrückten***

### **4.1. Einführung**

Im Diskurs um Interkulturalität hat sich der Begriff der interkulturellen Kompetenz als eine Art Schlüsselwort etabliert, das verspricht, den interkulturell Handelnden durch Informationen und Training von Verhaltensweisen in die Lage zu versetzen, mit Erfahrungen von Fremdheit und Differenz kompetent umzugehen. Neueren Argumentationen zufolge<sup>4</sup> wirken sich die folgenden Voraussetzungen positiv auf interkulturelle Kommunikationsprozesse und den Erwerb interkultureller Kompetenz aus:

- mehr Prozessorientierung und weniger Betonung von Differenz,
- keine unreflektierte Gleichsetzung von ‚Kultur‘ und ‚Nation‘
- ein situationsbezogen-interaktiver Ansatz, Fokus auf Verständigungsprozesse,
- die Vermeidung von vereinfachenden Kulturalisierungen,
- keine Kulturalisierung von sozialen Verhältnissen,
- statt Konstruktion des ‚Anderen‘: Einnahme des Blickwinkels des Anderen,
- Kontextualisierung interkultureller Fragestellungen, historische Perspektive,
- das Ziel: Verlernen von Kulturalisierungen statt Verstehen des ‚Anderen‘,
- das Ziel: selbstironische Fehlerfreundlichkeit, „schwaches Subjekt“,
- das Ziel: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ statt Anhäufen von Wissen,
- kulturspezifische und kulturübergreifende Perspektive,
- Interkulturalität erfahrbar machen,
- Realitätsbezug und Relevanz der eingesetzten Übungen und Beispiele,
- Mehr- und Minderheitenangehörige sind Subjekte des interkulturellen Trainings,
- differenzierter Umgang mit der Kategorie ‚Kultur‘: Ebenso Einbezug des Orts des Handelns und anderer situationsbestimmender Faktoren,
- Orientierung am Erfahrungshintergrund der TN statt vordefinierter Zielsetzungen.

Methoden der Theaterpädagogik bieten Möglichkeiten, die genannten Merkmale von interkultureller Kompetenz zu unterstützen. Durch ihren Einsatz können zusätzlich zur verbalen Kommunikation gezielt paraverbale und nonverbale Kommunikationsebenen sichtbar gemacht und z.B. für interkulturelle Trainings genutzt werden. Dies sind im Bereich der nonverbalen Kommunikation: Gestik, Mimik, Blickverhalten, Körperhaltung und Proxemik (Umgang mit Raum: Körperdistanzen und Berührung), im Bereich der paraverbalen Kommunikation die Aspekte Intonation, Rhythmus, Rückmeldungen und Pausen. Darüber

---

<sup>4</sup> Vgl. Rathje (2006), Mecheril (2004 und 2008), Castro Varela (2009 und 2002)

hinaus können viele, prinzipiell alle, für die Teilnehmer relevanten Themen behandelt werden sowie der Kommunikation zu Grunde liegende, oft zunächst unerkannte Strukturen wie Status, Geschlechterrollen und Kontext/Ort des Handelns thematisiert werden. Der Nutzen von Techniken der Theaterpädagogik für interkulturelle Trainings besteht dabei in der direkten sinnlich-körperlichen Erfahrbarkeit von Situationen, den daraus entstehenden Emotionen und Reaktionen und dem ausprobierenden Spiel mit diesen. Das Probehandeln im geschützten Raum schafft eine ganzheitliche, quasi „dreidimensionale“ Erfahrung des Anderen und eine Reflexion des Eigenen, die tiefere Erkenntnisse ermöglicht als eine Auseinandersetzung mit dem Thema auf rein theoretischer Ebene oder anhand konstruierter Simulationen.

Zum Hintergrund: Das *Theater der Unterdrückten* wurde von dem brasilianischen Theaterpädagogen, Regisseur und Theaterautor Augusto Boal (1931-2009) entwickelt. Boal arbeitete von 1956 bis 1971 mit dem Teatro de Arena in São Paulo und entwickelte hier Formen des Volkstheaters, das Probleme unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen aufgriff und soziale Veränderungen zum Ziel hatte. Das zentrale Thema war dabei die Überwindung von Repression und Anpassung, vor dem Hintergrund eines marxistischen Klassendenkens. Als politische Aktionsmethode im historischen Kontext des damaligen von Militärputschen und Diktatur geprägten Lateinamerika orientierte sich das Theater der Unterdrückten an Paolo Freire und der „Pädagogik der Unterdrückten“ sowie der Befreiungstheologie. Boal, dessen Vorbilder u. a. Bertolt Brecht und Konstantin Stanislawski waren, ging es um eine Veränderung der Realität durch Theater, um das Finden von Lösungen für soziale Probleme und eine Demokratisierung der Politik durch Theater. Wo Brecht Kritik an der Passivität des Zuschauers übte und Bewusstmachung und die Entwicklung einer kritischen Haltung anstrebte, ging Boal einen Schritt weiter und hob die Grenze zwischen Schauspielern und Zuschauern auf, so dass diese selbst zum handelnden Subjekt wurden<sup>5</sup>.

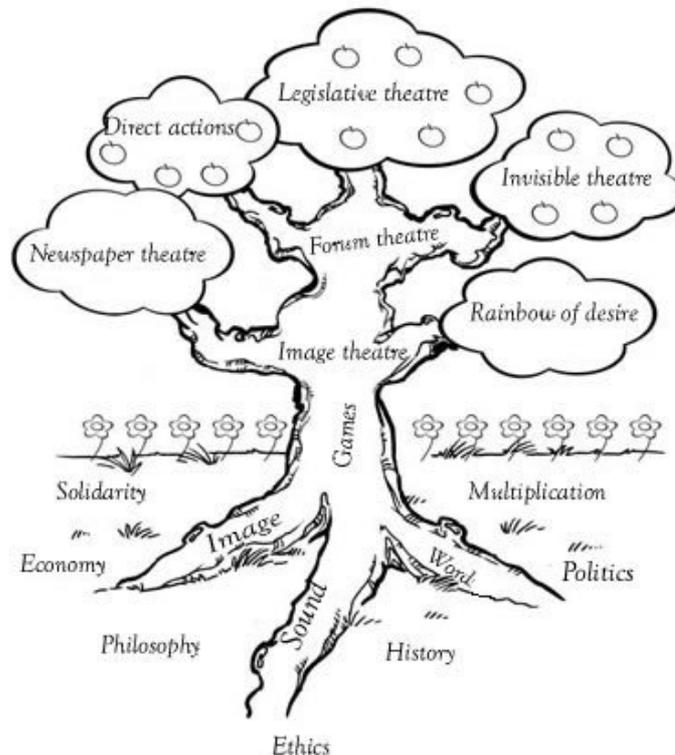
Noch in Brasilien entwickelte er die Methode des „Zeitungstheaters“. Anfang der 1970er Jahre wurde dann die politische Linke von der Militärdiktatur verboten, und politische Verfolgung, Verhaftung und Folter zwangen Boal ins Exil nach Argentinien, wo das „Unsichtbare Theater“, das „Bilder-“ bzw. „Statuentheater“ sowie das „Forumtheater“ entstanden. Von 1976 bis 1986 lebte er in Europa, erprobte diese Techniken weiter und entwickelte neue wie „Polizist im Kopf“ und „Regenbogen der Wünsche“, die eine stärker therapeutische Ausrichtung hatten. 1986 kehrte er nach Rio de Janeiro zurück und wurde dort 1992 zum Stadtrat gewählt. Während seiner vierjährigen Amtszeit konnte er mit Hilfe des auf dem Forumtheater aufbauenden „Legislativen Theaters“ eine Reihe politischer und sozialer Verbesserungen herbeiführen. Der von Boal gezeichnete „Baum des Theaters der

---

<sup>5</sup> Vgl. Neuroth 1994:43ff

Unterdrückten“ zeigt die Wurzeln, das Zentrum und die verschiedenen Ausprägungen seiner Methode.

### Tree of the Theatre of the Oppressed



Den Stamm bilden Übungen und Spiele, die in Boal (1989) beschrieben sind<sup>6</sup>. Diese sind von vielen unterschiedlichen Seiten inspiriert und bilden mittlerweile einen Grundstock an theaterpädagogischem Know-How, das in vielen Arbeitsbereichen eingesetzt wird. Ebenso zentral dargestellt sind die Methoden des Bilder- bzw. Statuentheaters und des Forumtheaters. Im Bildertheater werden soziale Themen visualisiert, dargestellt und dadurch begreifbar. Im Forumtheater werden mit allen Anwesenden alternative Handlungsweisen für Konfliktsituationen durchgespielt. Auf diesen aufbauend und aus ihnen entstehend sind die zuvor beschriebenen weiteren Techniken abgebildet.

TdU versteht Theater als öffentliches Forum, dessen oberstes Ziel die Einbeziehung der Zuschauerinnen und Zuschauer in Form eines echten Dialogs ist, in dem sie selbst mit ihren eigenen Erfahrungen im Mittelpunkt der Arbeit stehen. Zentral ist hier der Bezug auf Paolo Freire und seine Pädagogik der Unterdrückten, die dieser in den 1970er Jahren begründete und die die pädagogische Basis für Boals Theater der Unterdrückten bildet: „Lernen erfolgt im gegenseitigen Respekt und Austausch des jeweiligen Wissens. Jeder ist zugleich

<sup>6</sup> Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Edition Suhrkamp, Frankfurt 1989.

Lernender und Lehrender. Das ist der ideologische Hintergrund und alle, die TdU praktizieren, sind aufgerufen ständig zu überprüfen, ob sie diesem Prinzip folgen<sup>7</sup>. Staffler bemerkt im Hinblick auf den im Kontext des heutigen Europa eventuell antiquiert erscheinenden Begriff „Unterdrückte“, dass die Verwendung dieser Bezeichnung möglicherweise nicht mehr passend erscheint, jedoch die Intention der Theaterform erhellt. Um sie auf die heutige Realität anzupassen, schlägt er die Formulierung „unter Druck stehen“ vor, denn der Zustand, sich unter Druck zu fühlen oder unter Druck gesetzt zu werden, ist eine Erfahrung, die durchaus vielen Menschen bekannt ist. Das TdU soll nun diesen Druck mindern, indem es den unter Druck Stehenden die Welt des Theaters eröffnet. Es ist dann – und nur dann – als Theater der Unterdrückten zu bezeichnen, wenn „alle als potentielle Schauspieler betrachtet werden, wenn die Fragen und Herausforderungen, die durch den Druck, der auf den Menschen lastet, dialogisch und gleichberechtigt behandelt werden, und es das Ziel des gemeinsamen Prozesses ist, den Druck zu vermindern“ (ebd.). Staffler betont dies, weil die Methoden des TdU durch ihre weit gefächerten Einsatzfelder nicht immer „im Sinne des Erfinders“ gebraucht, sondern des Öfteren zu Zwecken verwendet werden, die von den Grundsätzen des TdU abweichen oder diesen sogar entgegen stehen. Eine Weiterentwicklung und Anpassung der Methode auf die jeweiligen Kontexte und Lebensumstände der Menschen war von Boal ausdrücklich erwünscht, doch sollte es immer ein Theater **der** Unterdrückten sein, nicht ein Theater **für** Unterdrückte und schon gar nicht ein Theater **über** Unterdrückte. So kann es als Negativbeispiel für die Anwendung des Forumtheaters gelten, wenn dieses in Unternehmen eingesetzt wird, um „bessere Verkaufsstrategien, produktivere Ausbeutungsmechanismen oder gefügigere Untergebene zu erreichen“ (Staffler 2006:3). Bei der Recherche des Begriffs „Forumtheater“ stößt man unweigerlich auf Angebote dieser Art, die sich in manchen Fällen sogar auf Augusto Boal beziehen, immer aber die Erfahrungen und Erkenntnisse seiner Arbeit mit dieser Methode abschöpfen, um sie zweckentfremdet zur Gewinnsteigerung von Unternehmen zu nutzen.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Siehe Staffler (2006:3)

<sup>8</sup> Ein Beispiel: „Mit dem **forumtheater**zürich trainieren Sie nachgestellte schwierige Situationen aus der Praxis, um für den Arbeitsalltag (noch) besser gerüstet zu sein. Sie lernen, mit manchmal unbewussten sozialen Bedürfnissen der Kunden umzugehen. Sie üben den Umgang mit so genannt schwierigen Partnern. Sie erfahren die Bedeutung des Selbstwertgefühls für positive Kundenbeziehungen und machen sich Ihrer persönlichen Zielsetzung und Zielerreichung klar. [...] Damit das Freundlichsein Freude macht.

Dabei geht es nicht darum, emotionslos auswendig gelernte Formeln anzuwenden, sondern das ernsthafte Interesse am Kunden soll glaubhaft spürbar werden. Sie handeln authentisch und mit Empathie.

Grundidee: Anhand von Szenen, die das **forumtheater**zürich auf der Grundlage von Recherchen und Interviews entwickelt hat, trainieren und erhöhen Mitarbeitende und Vorgesetzte ihre Kompetenz, auch in schwierigen Situationen gelassen und freundlich zu bleiben und das Unternehmen optimal nach aussen zu vertreten. Denn die Wahrnehmung Ihres Unternehmens durch interne und externe KundInnen wird in erster Linie durch das Verhalten der Mitarbeitenden und Vorgesetzten geprägt.“  
[http://www.forumtheater.ch/15\\_pdf/clients\\_are\\_forever.pdf](http://www.forumtheater.ch/15_pdf/clients_are_forever.pdf)

Andere Variationen umfassen Angebote im sozialen Bereich, die sich mit Sucht-, Gewalt- oder Aidsprävention befassen und deren Intentionen der ursprünglichen Idee des TdU deutlich näher liegen. Doch auch hier besteht die Gefahr, dass die beschriebenen Grundsätze außer Acht geraten, wenn im Vorfeld bereits erwünschte Reaktionen des Publikums definiert werden, wie etwa „das Nein zur Zigarette“ oder „Widerstand gegen Gruppendruck“. In diesem Fall besteht die Leistung der Zuschauer nur mehr darin, die „richtige“ Antwort zu finden, die sie dann oftmals nicht einmal selbst auf der Bühne ausspielen dürfen, sondern die von Schauspielern für sie umgesetzt wird. Wird Forumtheater auf diese Weise verstanden und die Problemlösung quasi nur inszeniert, so handelt es sich letztlich wieder um Lernen in autoritärer Form: „nicht dialogisch, nur eben schöner verpackt“<sup>9</sup>.

Neben diesen Kritikpunkten sollte aber vor allem die Vielzahl an positiven Beispielen der Anwendung des TdU auf der ganzen Welt herausgestellt werden, die es mit Achtung seines Fundaments und seiner Ziele in einer Vielzahl von Kontexten und Theatertraditionen praktizieren und weiterentwickeln. Die Möglichkeit der Anpassung der Methoden auf die jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnisse sowie die Variabilität der künstlerischen Ausdrucksweisen von so unterschiedlichen Gruppen wie *Jana Sanskriti* in Indien, den *Cardboard Citizens* in Großbritannien, oder der *N'dere Group* in Uganda machen das große Potenzial und die kreative Kraft des Theaters der Unterdrückten aus.

Auch Castro Varela bezieht sich mit ihrem Konzept des „Verlernens“ auf Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten<sup>10</sup> und das Prinzip des dialogischen Lernens, dem zufolge Lernen und Lehren immer beidseitig und grenzüberschreitend sind. Alle am Lernprozess Beteiligten lehren und lernen, es gibt kein einseitiges Expertenwissen.

Ihre Kritik daran, dass interkulturelle Trainings üblicherweise versuchen, möglichst viel über das „Fremde“, „Andere“ zu vermitteln und dass ein solches akkumulatives Lernen von den Teilnehmenden auch erwartet wird, findet sich bei Freire wieder, der diese Art des Lehrens und Lernens als ‚Bankiersmethode‘ bezeichnet<sup>11</sup>. Die Anhäufung von Wissen unter der Leitung eines Experten bildet in diesem Sinne Kapital, das zum Machtgewinn und -erhalt eingesetzt wird. In interkulturellen Trainings wird gemeinhin von der Prämisse ausgegangen, dass „wir“ etwas über „die Anderen“ erfahren, und dass die leitenden Personen wissen, was die Konflikte und Probleme sind, mit der zu kritisierenden Folge, dass diese unhinterfragt reproduziert und festgeschrieben werden. Geschieht dies nicht und werden die Teilnehmer stattdessen der Frustration ausgesetzt, „keine kulturellen Konserven geöffnet zu

---

<sup>9</sup> Vgl. Staffler (2006:3)

<sup>10</sup> Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg 1973.

<sup>11</sup> Vgl. Castro Varela (2002:43)

bekommen“, entsteht Verunsicherung, die Castro Varela als durchaus wünschenswert betrachtet, weil nur so ein Neulernen möglich ist.

Eine Möglichkeit, diese von Castro Varela geforderte Praxis der Verunsicherung und des Lernen-Verlernens umzusetzen, könnte für die Konzeption interkultureller Trainings in der Anwendung von Methoden des TdU liegen, das sich wie zuvor gezeigt auf der Freireschen Pädagogik begründet.

Im Folgenden sollen Arbeitsweisen des *Theaters der Unterdrückten* nach Augusto Boal dargestellt werden, die sich ganz besonders für den Einsatz im Bereich der interkulturellen Kommunikation anbieten. Es bietet sich ein dreiteiliger Aufbau an, bestehend aus Übungen und Spielen, Bildertheater und schließlich Forumtheater.

## **4.2. Übungstypologie**

### **4.2.1. Übungen und Spiele**

Die von Augusto Boal zusammengestellten Übungen und Spiele – er nennt sie auch „Spielübungen“ (Boal 1989:172) stammen aus unterschiedlichsten Quellen: Der Schauspielausbildung nach Stanislawski, bioenergetischer Körperarbeit, Warm-up- und Cool-down-Übungen aus verschiedenen Bereichen, Kinderspiele, Feldenkrais, Gymnastik, Pantomime, Psychodrama und anderen.

Nach Ansicht Boals entwickelt der Mensch in der spezialisierten arbeitsteiligen Industriegesellschaft einzelne Sinne und Fähigkeiten auf Kosten anderer, so dass sich im Laufe des Lebens die Wahrnehmung auf einen geringen Bruchteil der Realität reduziert. Um ein Gleichgewicht wieder herzustellen, ist ein Verlernen und Neu-Erlernen von Wahrnehmung und Körperlichkeit nötig, ein Bewusstwerden eigener Blockierungen und der Fähigkeit, diese rückgängig zu machen. „Es ist nie zu spät“, sagt Boal und nutzt Übungen zur Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, solche zur Raumerfahrung, Orientierungs- und Gruppenspiele, Gruppenintegrationsübungen, Improvisationsspiele und schauspielerisches Erarbeiten von Rollen, um eine Grundlage zu schaffen für die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen. Die Übungen können für sich allein stehen oder auch als Vorbereitung für komplexere Formen des TdU wie dem Forumtheater dienen. Wie Staffler anmerkt, sollten sie jedoch keinesfalls zu bloßen Aufwärmübungen degradiert werden, weil dadurch die Chance verspielt würde, durch sie zu Erkenntnissen zu gelangen. Auch sollte der Sinn einer Übung nicht in ihrer Anleitung vorweggenommen werden, da so das Potenzial der möglichen Erfahrungen blockiert wird: „Alle Übungen und

Spiele sind offen formulierte Fragen, deren Beantwortung nicht durch die Spielleitung erfolgt<sup>12</sup>.

Innerhalb eines interkulturellen Trainings bieten sich verschiedene Übungen und Spiele als Einstieg an, die die Teilnehmer gedanklich und körperlich frei machen für die folgenden Prozesse, und die für sich genommen bereits zu ganz individuellen Erfahrungen und Erkenntnissen führen können. Viele der von Boal beschriebenen Übungen<sup>13</sup> sind sehr körperlich und sicher nicht für jeden Kontext empfehlenswert. Aus der Vielfalt an Übungen muss der Spielleiter daher eine Auswahl treffen, die der jeweiligen Zielgruppe angemessen ist. Hier einige Beispiele:

- Körper- und Wahrnehmungsübungen: Z.B. „Kreuz und Kreis“: Die Teilnehmer sollen mit der linken Hand einen Kreis beschreiben, dann dazu mit der rechten ein Kreuz. Von vornherein wird angekündigt, dass dies fast unmöglich ist, so dass sich niemand unter Leistungsdruck fühlt. Variation: Mit dem rechten Fuß einen Kreis und mit der linken Hand den Vornamen in die Luft schreiben (S. 176 ff.).
- Rhythmusübungen und Spiele: „Indem wir versuchen, den Rhythmus eines anderen zu reproduzieren, gewinnen wir ein klareres (aber dennoch sehr subjektives) Bild von ihm, gleichzeitig von uns selbst. Ebenso aufschlussreich ist es, uns in den Bewegungen wiederzuerkennen, die andere als für uns typisch empfinden. Indem wir wiederzugeben versuchen, wie ein anderer sich bewegt, singt, spricht, zeigen wir ihm, wie wir ihn sehen, gleichzeitig erfahren wir etwas über unser eigenes Verhalten, lernen uns selbst besser kennen“ (S. 193 ff.).
- Spiegelübungen: Die Beobachtungsfähigkeit kann durch Spiegelübungen geschärft werden: Man lernt, genauer hinzuschauen und besser zu sehen. Da es um den visuellen Dialog mit den Gruppenpartnern geht, soll dabei nicht gesprochen werden. Auch symbolische Gesten wie „o.k.“, bejahendes Nicken oder verneinendes Kopfschütteln sollten vermieden werden (ders. 209).
- Ausdrucksübungen und -spiele: Bei diesen Übungen und Spielen geht es sowohl um das Synchronisieren als auch um das Ergänzen von Bewegungen, z.B.: „Konvex-konkav“: Zwei Teilnehmer stehen sich gegenüber. Wenn der eine die Hand ausstreckt, zieht der andere sie zurück. Wenn der eine den Bauch vorwölbt, zieht der andere ihn ein. Der eine dehnt sich, der andere kauert sich zusammen, usw. (ders. 222).
- Improvisationsübungen: Diese dienen dem emotionalen und darstellerischen „Aufwärmen“ sowie der inhaltlichen und argumentativen Erarbeitung von

---

<sup>12</sup> Staffler (2009:69)

<sup>13</sup> Die Übungssammlung umfasst 64 Seiten in Boal 1989.

Forumtheaterszenen, z.B. Tätigkeiten mit imaginären Gegenständen ausführen, möglichst viele Verwendungen für einen einzigen (realen) Gegenstand finden, emotionale Übungen ohne konkrete Inhalte (z.B. Unterhaltung in verschiedenen Gefühlslagen, nicht mit Worten, sondern allein mit Zahlen), etc. (ders. 228).

Auch wenn in diesen Übungen Interkulturalität noch nicht ausdrücklich thematisiert wird, so kommen doch schon einige der zuvor herausgearbeiteten Ziele eines interkulturellen Trainings zum Tragen, bzw. sie werden durch die Übungen insofern vorbereitet, als dass sie die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft der Teilnehmenden wecken und steigern. So führt die gemeinsame Erfahrung von unbekanntem – und wahrscheinlich auch unerwartetem – körperlichen Übungen neben einer allgemeinen Lockerung schon zu einer Erfahrung des „Eigenen“ und des „Anderen“, sei es nun in kulturell homogenen oder heterogenen Gruppen, je nach Kontext und Ausrichtung des Trainings gemeinsam für Mehr- und Minderheitenangehörige. Die Situation des Nicht-Wissens ist für alle gleich, und der spielerische Charakter der Übungen ist grundsätzlich geeignet, um eine Haltung von selbstironischer Fehlerfreundlichkeit nach Mecheril zu fördern. Der Fokus der Übungen kann zum großen Teil bereits auf Verständigungsprozesse und die Einnahme eines anderen Blickwinkels gelegt werden. Die Durchführung der Übungen sollte vom Kursleiter grundsätzlich flexibel gehandhabt werden und sich immer an der aktuellen Gruppensituation ausrichten: Statt eines festen Plans muss er in der Lage sein, den Ablauf zu verändern, Übungen anzupassen und auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen, z.B. im Hinblick auf mehr oder weniger Körperlichkeit, Nähe und Distanz, Tempo, Experimentierfreude, etc. Dies setzt voraus, dass der Spielleiter eine offene dialogische Haltung im Sinne der Freieschen Pädagogik einnimmt. Wie Staffler beschreibt, soll er die Regeln des jeweiligen Spiels zu Beginn klar und einfach nennen, und es gilt die Regel, dass alles erlaubt ist, was nicht ausdrücklich verboten ist, um das große Potential der Methoden möglichst gut auszuschöpfen<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> vgl. Staffler (2009:70)

#### 4.2.2. Bildertheater<sup>15</sup>

An die Übungen anschließend bietet es sich an, eine Einheit mit der Technik des Bildertheaters durchzuführen. Bildertheater bietet eine Reihe von Möglichkeiten „über Bilder und Vorstellungen, Räume und Zwischenräume, Körperhaltungen und zusätzliche Ausdrucksformen wie Geräusche zu kommunizieren“<sup>16</sup>. Im Unterschied zur Arbeit mit Standbildern in der Aufstellungsarbeit und zum Statuenstellen im „Drama for Education“ ist hier der Theateraspekt zu betonen. Die Bilder werden nach der Vorstellung der Beteiligten erarbeitet, bevor sie den Betrachtern als Projektionsfläche für unterschiedliche Assoziationen, Emotionen und Erinnerungen dienen. „Im Bildertheater bietet sich die Möglichkeit eigene Vorstellungen zu geben, sich selbst und seine Ideen, seine Ansichten und Visionen vorzustellen, sowie Vorstellungen anderer zu sehen und von anderen zu bekommen. Anschließend werden gemeinsame Vorstellungen entwickelt“ (ebd.).

Nach Neuroth ist Bildertheater immer Analysearbeit, „Analyse der eigenen Gefühle, der unterschiedlichen Vorstellungen zu einem Begriff, eines Textes oder der Beziehungen untereinander. [...] Die Hemmschwelle, seine Meinung als Statue darzustellen, ist bedeutend niedriger als bei der Darstellung der eigenen Position im Rollenspiel. Beim Rollenspiel besteht außerdem die Gefahr, dass die Teilnehmenden ins Diskutieren verfallen, was beim stummen Bildertheater ausgeschlossen ist. Trotzdem ist die Aufgabe, ein Thema in einer Statue auszudrücken, nicht einfach: ‚Bilderdenken‘ will gelernt sein. Es lohnt sich jedoch, das Experiment selbst in einem theoretisch orientierten Kurs zu wagen, da die thematische Auseinandersetzung durch das Bildertheater klar auf den Punkt gebracht wird“<sup>17</sup>.

Im Bildertheater wird vom statischen zum bewegten Bild übergegangen. Ein Ausgangsbild wird zu einem Thema erstellt, das dann „dynamisiert“ wird. Beim Bildertheater soll zumeist nicht gesprochen werden, sondern das Bild soll für sich selbst sprechen. Das Bildertheater umfasst wieder eine Reihe an Übungen, von denen einige hier dargestellt werden sollen:

- Ein Thema mit dem eigenen Körper darstellen: Vier oder fünf TN stellen mit ihrem Körper spontan ein Thema bildlich dar, z.B. „Mobbing“. Der Übungsleiter fragt die anderen TN, ob sie das Thema genauso darstellen würden oder ob sie eine andere Vorstellung davon haben. Wenn alle Teilnehmer ein individuelles Ausgangsbild

---

<sup>15</sup> Staffler merkt an, dass der englische Begriff „Image Theatre“ für diese Techniken wesentliche Bedeutungen transportiert, die in der deutschen Übersetzung verloren gehen: „Image“ meint nicht nur das Abbild von etwas, sondern auch das Bild, das wir uns von etwas oder jemandem machen. Gleichzeitig bedeutet es „sich von etwas eine Vorstellung machen“. „Image Theatre“ ist ein sehr dynamischer Begriff, dem mit dem Begriff „Bildertheater“ nur bedingt Rechnung getragen wird. Manchmal wird auch die Bezeichnung „Statuentheater“ verwendet, die Boal in den Anfängen selbst benutzte, dann aber aufgab, weil sie sich in ihrer Starrheit als kontraproduktiv erwies“ (Staffler 2009:78). In der Übersetzung von Boal 1989 wird noch der Begriff „Statuentheater“ benutzt, doch soll hier der Argumentation Stafflers gefolgt werden.

<sup>16</sup> Vgl. Staffler (2009:79)

<sup>17</sup> Vgl. Neuroth (1994:125)

gefunden haben, ist der nächste Schritt die „Dynamisierung“: Auf ein Zeichen stellen alle TN gleichzeitig ihr Bild dar, die einzelnen Bilder erscheinen so als Facetten eines einzigen Themas, fügen sich zusammen zu einem multiperspektivischen Bild, z.B. zu „Kirche“ oder für den Kontext eines interkulturellen Trainings vielleicht „Tradition“, „Kommunikation“ o. ä..

- Auf ein weiteres Zeichen sollen alle TN zueinander in Beziehung treten, also einen Zusammenhang herstellen zwischen ihrem Bild und den Bildern der anderen Akteure, durch Entfernen oder Näherrücken, Gestik und Mimik. Wenn vorher jedes Bild eine eigene Aussage hatte, so wird nun ein größerer Zusammenhang gezeigt.
- Ein Thema mit den anderen Spielern darstellen: Ein TN verwendet die anderen als Statuen für ein Bild, das er nach seiner Sicht des Themas zusammenstellt. Er fragt die anderen TN, die nicht im Bild sind, ob sie Änderungsvorschläge haben. Diese werden nacheinander durch spontanes Verändern des Bildes – z.B. Anpassen des Gesichtsausdrucks oder Änderung der Haltung – hinzugefügt, so dass am Ende die ganze Gruppe Schöpfer eines gemeinsamen Bildes ist. Wenn die Vorstellungen sehr unterschiedlich sind, kann es sein, dass sich die Gruppe nicht auf ein gemeinsames Bild einigen kann. Auch dies ist ein interessantes Arbeitsergebnis und kann im Anschluss als Gesprächsgrundlage dienen. Die Dynamisierung des Gruppenbildes erfolgt so, dass zunächst alle Darsteller gleichzeitig eine rhythmische Bewegung innerhalb des Bildes ausführen, z.B. kann eine Person essen. Dazu kann ein Satz gesagt werden, der die Haltung oder das Gefühl der Figur ausdrückt. Zuletzt kann eine Handlung angeschlossen werden, die sich aus der Ausgangshaltung ergibt. Es ist interessant zu beobachten, welche Interaktionen sich ergeben.
- Das Übergangsbild: Es wird wie oben beschrieben ein Ausgangsbild erarbeitet, dann ein darauf bezogenes Idealbild, das ebenfalls mit der ganzen Gruppe erarbeitet wird. Dann sollen die Schritte vom Ausgangs- zum Idealbild gefunden werden, indem auf Klatschen des Spielleiters jede Figur schrittweise Veränderungen ihres Bildes zeigt.<sup>18</sup>

Für den Einsatz im interkulturellen Training bietet sich neben diesen Übungen auch die Variante an, dass Bilder von Teilen der Gruppe zusammen erstellt und dann dem Rest der Gruppe gezeigt werden. Das gezeigte Bild kann dann von den Zuschauenden in der Weise dynamisiert werden, dass sie nach genauer Betrachtung der Figuren zu diesen treten und ihre Gedanken sprachlich zum Ausdruck bringen. Die starke Ausdruckskraft der Bilder ermöglicht Teilnehmern auf direktere und eindrücklichere Weise den Blickwinkel anderer Personen einzunehmen als dies durch Gespräche oder Rollenspiele möglich wäre. Auch können sie erleben, wie die von ihnen dargestellten Figuren auf andere TN wirken und beobachten, wie

---

<sup>18</sup> Vgl Boal (1989: 241-254)

sich die vorgeschlagenen Versprachlichungen ihres Körper- und Gesichtsausdrucks anfühlen. Wird Bildertheater in kulturell gemischten Gruppen eingesetzt, so können in der anschließenden Diskussion kulturspezifische und kulturübergreifende Perspektiven zum Thema werden, Annahmen über kulturelle Differenzen können überprüft werden, es kann eine Kontextualisierung interkultureller Fragestellungen stattfinden und selbst die historische Perspektive kann hier eingenommen werden, um Hintergründe zu erklären. All dies ist möglich, auch in kulturell „homogenen“ Seminaren, wo Erfahrungen der Teilnehmenden in interkulturellen Situationen aufgegriffen werden und in der Gruppe geteilt und von verschiedenen Seiten beleuchtet werden können.

Die Technik des Bildertheaters arbeitet rein prozessorientiert mit den entstehenden Bildern und den durch die persönlichen Hintergründe der Teilnehmenden vorgenommenen Dynamisierungen und Veränderungen der Bilder. Der Übungsleiter kann die Thematik der Bilder durch die Aufgabenstellung fokussieren, doch können und sollten keine genauen Ziele dieser Arbeit definiert werden. Die Stärke des Bildertheaters liegt meiner Ansicht nach gerade in seiner Offenheit und der Prozesshaftigkeit der Arbeit.

#### **4.2.3. Forumtheater**

Nach der körperlichen und geistigen Vorbereitung durch Übungen und Spiele sowie der inhaltlichen durch Bildertheater, kann nun als dritter und zentraler Schwerpunkt mit der Technik des Forumtheaters gearbeitet werden. Im Forumtheater werden ausgehend von einer Konfliktsituation unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten improvisiert und mögliche Lösungsversuche erprobt. An die Stelle von Diskussionen über Probleme, Themen und Inhalte tritt die aktive Beteiligung aller, der Spieler und der Zuschauer. Diese bezeichnet Boal als „spect-actors“ oder deutsch „Zuschauerspieler“ und hebt damit die herkömmliche Grenze zwischen beiden auf. Eine Forumtheaterszene bildet die gleiche Grundlage der Arbeit wie schon zuvor das Bild. Sie wird üblicherweise von einer Gruppe über einen längeren Zeitraum erarbeitet und genau festgelegt. Dabei legte Boal großen Wert auf Rollenarbeit und hatte einen hohen inhaltlichen und künstlerischen Maßstab an Forumtheaterproduktionen<sup>19</sup>. Dieser ist sicherlich innerhalb eines interkulturellen Trainings nicht umzusetzen, doch sollte auf jeden Fall versucht werden, ihm den Umständen entsprechend so gut wie möglich gerecht zu werden, da die Qualität des durchgeführten Forums maßgeblich von der Forumszene abhängt, die als Grundlage der Arbeit dient. Wie Staffler betont, dürfen auch Rahmenbedingungen, die nicht optimal sind, nicht dazu führen, dass Forumtheater zu einem „Rollenspiel mit Auswechseln“ wird. „Die beste Kunst unter den Umständen bringt auch eine

---

<sup>19</sup> Vgl. Staffler (2009:91)

hohe Qualität im Umgang mit den Umständen mit sich. Alle Formen des TdU erfordern Hochachtung vor dem Theater und vor den Menschen, die diese Kunstform betreiben<sup>20</sup>.

Der Ablauf eines Forums könnte, angepasst an die Situation im interkulturellen Training, so aussehen:

- In der Erarbeitungsphase setzen sich die TN in Kleingruppen mit einem für sie relevanten (interkulturellen) Thema auseinander und fokussieren eine reale Konfliktsituation, für die es in der Vergangenheit keine Lösung gab. Diese erarbeiten sie szenisch, mit Hilfe des Übungsleiters. Dieser wird im Forumtheater als Joker bezeichnet, und seine Funktion für das Gelingen des Forums ist zentral, da er die Gruppe leitet, das Spiel in Gang bringt und es moderiert. Die erarbeitete Szene sollte mit einem Bild enden, das den Höhepunkt des Konflikts oder der ungeklärten Situation bezeichnet. Arbeitsaufträge und Fragen des Übungsleiters in dieser Phase sind etwa die Folgenden:
  - Findet eine selbst erlebte Konfliktsituation!
  - Benennt die Hauptfigur/den Protagonisten! (Dieser hat das Problem.)
  - Benennt den/die Gegenspieler/in oder die anderen Personen in der Situation!
  - Stellt die Problemsituation in einem Standbild dar!
  - Kontrollfrage: Ist alles tatsächlich so geschehen?
  - Inszeniert die Konfliktsituation!
  - Kontrollfragen: Was ist das Problem? / Wer hat das Problem? / Ist alles tatsächlich so geschehen?
  
- In der Aufführungsphase wird die vorbereitete Szene einmal, wie im konventionellen Theater, gezeigt. Der Leiter übernimmt nun die Rolle des Jokers, das heißt er wird zum Vermittler zwischen Bühnengeschehen und Publikum, kündigt die Vorgehensweise an und vergewissert sich, dass die Modellszene verstanden wurde. Am Ende dieser Phase kann er zur Verdeutlichung etwa die folgenden Fragen stellen:
  - Was habt ihr gesehen?
  - Was ist passiert?
  - Wer hat mit wem einen Konflikt?
  - Worin besteht der Konflikt?
  
- In der Forumphase erklärt der Joker zu Beginn die Regeln und kündigt an, dass die Szene nun ein zweites Mal in der gleichen Weise gespielt wird, und dass die Spieler

---

<sup>20</sup> Staffler (2009:103)

versuchen werden, zum gleichen (unbefriedigenden) Ende zu gelangen. Die Zuschauer sind aufgefordert, Vorschläge für Lösungsmöglichkeiten anzubieten. Mit einem „Stopp!“-Ruf kann jeder Zuschauer die Szene anhalten, sich selbst in die Rolle des Protagonisten einwechseln und versuchen, der Handlung einen anderen Verlauf zu geben. Der Joker kann in dieser Phase Interviews mit den Charakteren führen und Bezüge über Grenzen von Raum und Zeit hinaus herstellen. Er kann auch selbst in das Spiel einsteigen oder andere Spieler unterstützen. Er sollte respektvoll, wertschätzend, ermutigend und inspirierend agieren und den Dialog und Austausch voranbringen. Er darf nicht manipulieren und das Publikum auf ein bestimmtes Ziel hinlenken, sondern muss fragen: „Wo wollt ihr hin?“<sup>21</sup>

Wichtig in der Forumphase ist, dass gehandelt und nicht nur geredet wird. Versuche der Protagonisten können scheitern oder gelingen, aber ein verändertes Verhalten des Protagonisten wird immer auch ein verändertes Verhalten der anderen Charaktere verursachen. In der Reflektion, die der Joker immer wieder anregt, sollen Fragen nach der Brauchbarkeit der Vorschläge gestellt werden, nach den Schlüssen, die sich daraus ziehen lassen und ob die vorgeschlagenen Varianten den Wünschen des Protagonisten entsprechen. Wichtig ist immer die Frage nach der Realisierbarkeit der angebotenen Lösungsvorschläge. Boal schließt solche Lösungen aus, die auf „magic“ beruhen, die also durch unwahrscheinliche Zufälle oder äußere Ereignisse herbeigeführt werden, nicht vom Protagonisten selbst gestaltet werden oder unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht möglich wären.

Der letzte Punkt ist insbesondere beim Einsatz im interkulturellen Training von Interesse, da hier von den Beteiligten verschiedene (kulturelle oder gesellschaftliche) Realitäten aufgedeckt werden können, die ein Handeln beeinflussen. So kann eine von einer deutschen Protagonistin vorgeschlagene Handlungsweise vielleicht im Jemen in den Bereich von „magic“ fallen. Hierin liegt die Chance, dass die Teilnehmer direkt voneinander Hintergrundinformationen erhalten, oder dass der Joker Lösungen in dieser Hinsicht hinterfragt. Häufig setzen Lösungsstrategien an anderen Punkten an, unterscheiden sich stark und werden als in der jeweiligen Realität nicht umsetzbar befunden. Dennoch haben sie einen nicht zu unterschätzenden Wert, da sie den Beteiligten einen Blick von außen gewähren.

Im Englischen umfasst der Begriff ‚to act‘ neben dem Theaterspielen auch Handeln, er impliziert also stärker als der deutsche Begriff die dem Theater eigene Dialektik von Spiel und Ernst. Einerseits ist das Theater ein freier Raum, in dem ohne direkte Konsequenzen gehandelt (bzw. probegehandelt) werden kann. Die Unernsthaftigkeit des Spielens kann

---

<sup>21</sup> Vgl. Staffler (2009:128)

durch ihre Abgehobenheit von der Realität eben diese reflektieren und gegebenenfalls in Frage stellen<sup>22</sup>. Das Theater ist aber neben dem Spiel auch echtes Erleben, also ‚Ernst‘, da die Handlungen tatsächlich ausgeführt werden und dabei echte Emotionen entstehen. Es schafft demnach eine Möglichkeit für modellhaftes Handeln in einem geschützten fiktiven Raum.

Insbesondere Forumtheater bietet die Chance, einerseits direkte emotionale Erfahrungen mit interkulturellen Situationen zu machen und andererseits über Interkulturalität und Kulturalität an sich zu reflektieren. Die Orientierung am Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden schafft Relevanz und Realitätsbezug, vordefinierte Zielsetzungen sind tabu, und die Methode ist rein prozessorientiert und situationsbezogen-interaktiv angelegt. Durch die Reflektion der Lösungsversuche können interkulturelle Fragestellungen kontextualisiert werden, und der Ort des Handelns und die soziale Situation der Figuren sind zentral, so dass eine Verengung des Blicks auf die Kategorie ‚Kultur‘ verhindert wird. Dass alle Beteiligten per se potentielle Subjekte der Handlung sind, schafft eine Atmosphäre der Gleichwertigkeit und des gemeinsamen Entdeckens. Wo herkömmliche Trainings den Einsatz von Simulationen und Critical Incidents nutzen, um zu Antworten zu gelangen, sind die Methoden des TdU Methoden des Fragenstellens und als solche neueren Zielsetzungen für ein interkulturelles Training eng verwandt.

---

<sup>22</sup> Vgl. Neuroth (1994:28)

## 5. Ablaufplan für ein zweitägiges Blockseminar zur Einführung in die Methoden

### 1. Tag

Einstieg: 30 min.

- Vorstellungsrunde, Erwartungen, Organisatorisches
- Thematisierung des Raumes für Theater und didaktische Arbeit
- Raumlaf: Ankommen im Hier+Jetzt

Aufwärmen: 30 min.

- Klatschkreis
- Impulse im Kreis weitergeben: z.B. Jogger, Geschenk („bitte sehr – danke schön“, Telefon („hallo?“), Pistole („Hände hoch!“)
- Netzwerke bilden im Kreis, z.B. mit den Themen Namen, Städte, Essen. Mehrere Netzwerke gleichzeitig starten. Variante: das Gleiche im Gehen
- Molekülspiel

Kennenlernen: 40 min.

- Namenspiel mit Ball: Ball hochwerfen, den Namen der Person rufen, die ihn fangen soll. Schwierigere Variante: Den Namen von jemandem rufen, dem der nächste den Ball zuwerfen soll.
- Lügenvorstellung
- Fremde Vorstellung (auf leeren Platz bezogen: sich selbst aus der Perspektive von jemand anders vorstellen)

oder

- Sich anhand eines mitgebrachten Gegenstandes oder des eigenen Schlüsselbundes vorstellen

Impro-Theater: 70 min.

- Imaginären Gegenstand weitergeben, der bei jedem Spieler die Gestalt verändert. Rein pantomimisch oder mit Sprache („Das ist ein Buch“). Variation: mit Adjektivdeklination („Das ist ein spannendes Buch“) und/oder Verb („Ich lese ein (spannendes) Buch“).
- Wechselstatuen im Kreis: zu zweit, ohne Sprache. Varianten:
  - zu dritt mit Sprache („Ich bin ein Baum“ – „Ich bin der Garten“ – „Ich bin der Zaun“)
  - zu dritt mit Relativsätzen („Ich bin der Hund, der an den Zaun pinkelt“)
  - das Gleiche mit der ganzen Gruppe
- Alphabet im Kreis („A wie angeln“)

- Abwechselnd sprechen als eine Person
- Szene mit Vorgaben („hereinkommen, die Wand berühren, einen Stuhl hinstellen“...)

Drama Grammatik (nach Susanne Even) 40 min.

- Im Kreis: Als-ob-Sätze im Konjunktiv 2 („Es sieht nicht so aus, als ob du schwimmen würdest. Es sieht so aus, als ob du tanzen würdest“).
- Entwicklung einer Figur: Biographiearbeit mit Sätzen im Konjunktiv 2 („Wenn ich meine Heimat für immer verlassen würde...“ – „Wenn ich meine Heimat nicht verlassen hätte...“). Einzelarbeit, dann Präsentation.

## 2. Tag

Aufwärmen: 60 min

- Körper lockern und abklopfen
- Stimme aufwärmen: Laute a, o, u, m, heiße Kartoffel im Mund, Gähnen
- Vokalkreisen (Lautstärke, Tonhöhe, Gestik und Mimik verändern)
- Lautgesten (Konsonanten => Laute => Wörter => Sätze)
- Assoziationen im Kreis
- Ja-Spiel

Gebrauchstexte: 60 min.

- Kassenzettel als Szene interpretieren
- Kochrezept in verschiedenen Rollen vortragen

Aktivierung nach der Pause: 15 min.

- Fangspiel im Kreis

Impro-Theater: 80 min.

- Obstsalat
- Kleines rotes Plastikauto
- Freeze
- Soap Opera
- Impro-Szenen mit Gefühlskärtchen

Feedback: 30 min.

- Johari-Fenster, Feedback-Regeln, Diskussion

Theater der Unterdrückten (Boal): 140 min.

- Statuensprung (Gefühle)  
Variation: mit Mikrofon herumgehen
- Gruppenstandbilder zu interkulturellen Problemsituationen  
(Austausch in Kleingruppen, Entwickeln des Bildes, Zuschauer versuchen, die Situation zu deuten, sprechen über die Schulter der Darsteller)
- Forum-Theater  
(Erarbeiten einer Folge von Standbildern und darauf aufbauend einer Szene, Präsentation, Zuschauer können sich in die Szene einwechseln und eigene Problemlösungsansätze ausprobieren)

Abschluss: 15 min.

- Reflektion
- Ein Gedanke: Jeder TN schreibt auf einen Zettel eine neue Erkenntnis, einen interessanten Gedanken aus dem Workshop und nimmt diesen mit nach Hause.

## 6. Literaturhinweise

- Bidlo, Tanja: *Theaterpädagogik: Einführung*. Oldib Verlag, Essen 2006.
- Boal, Augusto: *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Edition Suhrkamp, Frankfurt 1989.
- Brook, Peter: *Der leere Raum*. Alexander Verlag, Berlin 2004.
- Castro Varela, María do Mar: „Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise“. In: Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske & Budrich, Opladen 2002, S. 35-48.
- Eckstein, Kerstin et al.: *Spiel mit Körper, Sprache, Medien: Eine Einführung in die Theaterarbeit*. Deutscher Theaterverlag, Weinheim 2005.
- Even, Susanne: „Dramagrammar in Theory and Practice“. In: *GFL-Journal 1/2004*, ISSN 1470-9570. <http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.pdf>
- Even, Susanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium Verlag, München 2003.
- Fengler, Jörg: *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009.
- Fleming, Michael: „Drama and Intercultural Education“. In: *GFL-Journal 1/2004*, ISSN 1470-9570. <http://www.gfl-journal.de/1-2004/fleming.pdf>
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Gerdes, Mechthild: „Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF- Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen“. In: Schlemminger et al. (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Cornelsen, Berlin 2000.
- Heindl, Andreas: *Theatrale Interventionen: Von der mittelalterlichen Konfliktregelung zur zeitgenössischen Aufstellungs- und Theaterarbeit in Organisationen*. Carl-Auer-Verlag, Heidelberg 2007.
- Huber, Ruth: *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen 2003.
- Imkamp, Judith-Mira: „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“. In: *Materialien DaF 46*. FaDaF, Regensburg 1997.
- Johnstone, Keith: *Improvisation und Theater: Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. Alexander Verlag, Berlin 2000.
- Johnstone, Keith: *Theaterspiele*. Alexander Verlag, Berlin 2004.
- Klein, Zamyat M.: *Kreative Seminarmethoden: 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare*. Gabal Verlag, Offenbach 2003.
- Maley, Alan / Duff, Alan: *Drama Techniques in Language Learning: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004.
- Mecheril, Paul: „'Kompetenzlosigkeitskompetenz': Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 2. Auflage. S. 15-34. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

- Neuroth, Simone: *Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis*. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1994.
- Oelschläger, Birgit: „Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: GFL-Journal 1/2004, ISSN 1470-9570. <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf>
- Plath, Maike: *Biografisches Theater in der Schule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009.
- Rathje, Stefanie: „Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts“. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 11, Band 3. Department of Modern Languages and Cultural Studies, Universität Alberta, Edmonton 2006. [www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Rathje1.htm)
- Schröer, Norbert. *Interkulturelle Kommunikation: Einführung*. Oldib Verlag, Essen 2009.
- Seifert, Jutta: *Wozu das ganze Theater? Vorläufer, Hintergründe und Einblicke in theaterpädagogische Verfahren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Bielefeld 1995
- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg 1993.
- Schewe, Manfred: „DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – Wie mache ich das?“ In: Schlemminger et al. (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Cornelsen, Berlin 2000.
- Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin 1998.
- Schlemminger et al. (Hg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Cornelsen, Berlin 2000.
- Staffler, Armin: „Das Theater der Unterdrückten – Wurzeln, Auswüchse und neue Triebe“. In: *Thepakos: Interdisziplinäre Zeitschrift für Theaterpädagogik und Theater*, Jg. 1, Band 2. Oldib Verlag, Essen 2006. [www.spectact.at/files/newsletter/Wurzeln,\\_Auswuechse\\_und\\_neue\\_Triebe\\_.pdf](http://www.spectact.at/files/newsletter/Wurzeln,_Auswuechse_und_neue_Triebe_.pdf)
- Staffler, Armin: *Augusto Boal. Einführung*. Oldib Verlag, Essen 2009.
- Tselikas, Elektra I.: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli Verlag, Zürich 1999.

## 7. Adressen für Fortbildungen, Tagungen und Workshops

### Theaterpädagogik allgemein:

- Bundesverband Theaterpädagogik (BuT) e.V.  
Genter Strasse 23  
50672 Köln  
Tel. 0221 / 9 52 10 93  
<http://www.butinfo.de>
- Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Spiel und Theater e.V.  
Simrockstraße 8  
D-30171 Hannover  
Tel. 0511 / 4 58 17 99  
<http://www.bag-online.de>
- Bundesakademie für kulturelle Bildung  
Postfach 1140  
38281 Wolfenbüttel  
Tel. 05331 / 808-411  
<http://www.bundesakademie.de>
- Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Spiel und Theater NRW e.V.  
Frühherrenstraße 11  
32052 Herford  
Tel. 05221 / 34 27 30  
<http://www.spiel-und-theater-nrw.de>
- Off-Theater NRW  
Akademie für Theater, Tanz und Kultur  
Salzstr. 55  
41460 Neuss  
Tel. 02131 / 833-19  
<http://www.off-theater.de>
- RAST Spiel und Theater Köln e.V.  
Kurfürstenstr. 18  
50678 Köln  
Tel. 0221 / 32 34 82  
<http://www.rast-koeln.de>
- Theaterpädagogisches Zentrum Köln e. V.  
Genter Str. 23  
50672 Köln  
Tel. 0221 - 52 17 18  
<http://www.tpz-koeln.de>
- Theaterpädagogisches Zentrum Lingen e.V.  
Universitätsplatz 5-6  
49808 Lingen (Ems)  
Tel. 0591 / 91 66 30  
<http://www.tpzlingen.de>

## Links zum Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal:

- CTO Rio  
<http://ctorio.org.br>
- Forumtheater-Blog  
<http://forumtheater.blog.de>
- Forumtheater Inszene  
<http://www.forumtheater-inszene.de>
- Harald Hahn: Workshops  
<http://www.harald-hahn.de>
- International Theatre of the Oppressed  
<http://www.theatreoftheoppressed.org>
- Joker-Netz  
<http://www.joker-netz.de>
- Off-Theater NRW  
<http://www.boal.de>
- Pedagogy and Theatre of the Oppressed  
<http://www.ptoweb.org/>
- SpectACT – Verein für politisches und soziales Theater  
<http://www.spectact.at/>
- Theater der Unterdrückten Wien  
<http://www.tdu-wien.at>