



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Performative Räume im Sprachunterricht –
aufgezeigt am Beispiel einer Didaktisierung der
Graphic Novel ‚Ein neues Land‘ von Shaun Tan“

verfasst von / submitted by

Julia Weingartner, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the de-
gree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| INHALTSVERZEICHNIS | 1 |
| 1 EINLEITUNG | 6 |
| 2 PERFORMATIVES LEHREN UND LERNEN | 9 |
| 2.1 Historische Entwicklung..... | 9 |
| 2.1.1 Geschichtliche Ursprünge | 10 |
| 2.1.2 Entwicklung in der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache | 11 |
| 2.1.3 Drama- und Theaterpädagogik | 12 |
| 2.2 Performatives Lehren und Lernen | 14 |
| 2.2.1 Entwicklung einer performativen Fremdsprachendidaktik | 16 |
| 2.2.2 Merkmale und Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes .. | 17 |
| 2.2.3 Vorteile aus Sicht der Lehrperson | 23 |
| 2.2.4 Einsatzmöglichkeiten performativer Übungsformen und Aufgabenstellungen..... | 25 |
| 2.3 Performative Forschung | 25 |
| 2.3.1 Nobject-Studie zum Wortschatzerwerb..... | 26 |
| 2.3.2 Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE) | 27 |
| 2.3.3 Theaterspielen – und seine Wirkung..... | 28 |
| 2.3.4 Forschungsliteratur..... | 29 |
| 2.3.5 Forschungsvorhaben..... | 30 |
| 2.4 Zusammenfassung | 31 |
| 3. GRAPHIC NOVEL | 32 |
| 3.1 Definitionsmöglichkeiten..... | 32 |
| 3.2 Historische Entwicklung..... | 34 |
| 3.3 Textsortenmerkmale..... | 36 |
| 3.4 Potenziale und Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht..... | 38 |
| 3.4.1 Literarisches Lernen..... | 38 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.4.2 | Inhaltliches und kulturelles Lernen | 39 |
| 3.4.3 | Darstellungsform | 40 |
| 3.4.4 | Förderung von Multiliteracies | 40 |
| 3.4.5 | Didaktische Hinweise für die Arbeit mit Graphic Novels | 41 |
| 3.4.6 | Vorentlastung und Arbeitsaufgaben | 42 |
| 3.5 | „Ein neues Land“ | 43 |
| 3.5.1 | Kriterien zur Textauswahl..... | 43 |
| 3.5.2 | Inhaltsangabe..... | 44 |
| 3.5.3 | Erzählstruktur, Ort und Besonderheiten..... | 45 |
| 3.5.4 | Hintergründe zur Entstehung der Graphic Novel | 46 |
| 3.5.5 | Potenziale und Anknüpfungspunkte für die Lernenden | 47 |
| 3.6 | Wege der Interpretation | 47 |
| 3.6.1 | Critical literacy approach | 48 |
| 3.6.2 | Das nomadische Subjekt..... | 50 |
| 3.6.3 | Die Intention des Autors | 51 |
| 3.7 | Forschungsergebnisse und Zielgruppeneignung | 52 |
| 3.7.1 | Über Migrationserfahrungen sprechen..... | 52 |
| 3.7.2 | Förderung metakognitiver Reflexion und Entwicklung von visual literacy skills..... | 54 |
| 3.7.3 | Durch Standbilder zum Sprechen anregen | 56 |
| 3.8 | Zusammenfassung | 56 |
| 4 | DIDAKTISIERUNG..... | 57 |
| 4.1 | Inhaltliche Vorüberlegung | 57 |
| 4.2 | Fallauswahl und Untersuchungsrahmen | 58 |
| 4.2.1 | Beschreibung der Zielgruppe | 58 |
| 4.2.2 | Rahmenbedingungen und Zielsetzung | 59 |
| 4.3 | Konzeption und Planung der performativen Einheiten | 60 |
| 4.3.1 | Aufbau der performativen Unterrichtseinheiten | 60 |
| 4.3.2 | Aufwärmphase | 61 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.3.3 | Kernphase | 62 |
| 4.3.4 | Abschlussphase und Reflexion | 64 |
| 5 | WAHL DER FORSCHUNGSMETHODE | 65 |
| 5.1 | Fragestellung | 65 |
| 5.2 | Wahl der Erhebungsmethode | 65 |
| 5.2.1 | Das halbstrukturierte Interview..... | 65 |
| 5.2.2 | Erstellung des Leitfadens | 66 |
| 5.2.3 | Methodologische Vorüberlegungen | 67 |
| 5.3 | Datenerhebung und Aufbereitung..... | 68 |
| 5.4 | Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring | 68 |
| 5.4.1 | Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse | 68 |
| 5.4.2 | Vorstellung des Materials | 69 |
| 5.4.3 | Bestimmung des Ausgangsmaterials..... | 70 |
| 5.4.4 | Fragestellung der Analyse..... | 72 |
| 5.4.5 | Festlegung und Definition der Kategorien und der Analyseeinheiten | 74 |
| 5.4.6 | Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung..... | 75 |
| 6 | DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 76 |
| 6.1 | Kategorie 1: Vorerfahrung mit performativen Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts | 76 |
| 6.2 | Kategorie 2: Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten | 77 |
| 6.2.1 | Kategorie 2.1: Allgemeine Wahrnehmung der TeilnehmerInnen..... | 77 |
| 6.2.2 | Kategorie 2.2: Positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken | 78 |
| 6.2.3 | Kategorie 2.3: Herausforderungen und Kritikpunkte | 80 |
| 6.2.4 | Kategorie 2.4: Beobachtungen der Lehrperson | 84 |
| 6.3 | Kategorie 3: Graphic Novel „Ein neues Land“ | 84 |
| 6.3.1 | Kategorie 3.1: Assoziationen und Wahrnehmung der Graphic Novel | 84 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.3.2 | Kategorie 3.2: Identifikation mit Protagonisten, Anknüpfungspunkte zu den Themen bzw. Verbindung zur eigenen Lebenswelt | 85 |
| 6.3.3 | Kategorie 3.3: Migrationserfahrungen im Unterricht thematisieren | 87 |
| 6.4 | Kategorie 4 Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes | 89 |
| 6.4.1 | Kategorie 4.1: Theater und Sprachenlernen verbinden – performative Lernprozesse aus Sicht der TeilnehmerInnen | 89 |
| 6.4.2 | Kategorie 4.2: Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen | 89 |
| 6.4.3 | Kategorie 4.3: Lernchancen des performativen Lernansatzes aus Sicht der TeilnehmerInnen und der Lehrperson..... | 90 |
| 6.4.4 | Kategorie 4.4: Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht mit erwachsenen Lernenden..... | 95 |
| 7 | RESÜMEE..... | 97 |
| 8 | LITERATURVERZEICHNIS | 104 |
| 9 | ABBILDUNGSVERZEICHNIS..... | 110 |
| 10 | ABSTRACT..... | 111 |
| 11 | ANHANG..... | 112 |
| 11.1 | Didaktisches Material der ersten performativen Einheiten..... | 112 |
| 11.1.1 | Planung der ersten Einheit..... | 112 |
| 11.1.2 | Powerpoint Präsentation der ersten Einheit..... | 118 |
| 11.1.3 | Arbeitsblatt Titelbild | 120 |
| 11.1.4 | Arbeitsblatt kreatives Schreiben..... | 121 |
| 11.2 | Didaktisches Material der zweiten performativen Einheit | 122 |
| 11.2.1 | Planung der zweiten Einheit..... | 122 |
| 11.2.2 | Powerpoint Präsentation der zweiten Einheit | 127 |
| 11.2.3 | Arbeitsblatt Hot Seating..... | 129 |
| 11.2.4 | Arbeitsblatt Szenen improvisieren..... | 131 |
| 11.3 | Interviewleitfäden..... | 134 |
| 11.3.1 | Interviewleitfaden TeilnehmerInnen | 134 |
| 11.3.2 | Interviewleitfaden Lehrperson | 136 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 11.4 | Transkriptionsrichtlinien | 137 |
| 11.5 | Kategorienbildung | 138 |
| 11.5.1 | Kategorie 1: Vorerfahrung mit performativen Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts | 139 |
| 11.5.2 | Kategorie 2: Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten..... | 140 |
| 11.5.3 | Kategorie 3: Graphic Novel | 146 |
| 11.5.4 | Kategorie 4: Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes | 151 |
| 11.6 | Transkriptionen der Interviews..... | 160 |
| 11.6.1 | Interview mit P1 | 160 |
| 11.6.2 | Interview mit P2..... | 165 |
| 11.6.3 | Interview mit P3..... | 170 |
| 11.6.4 | Interview mit P4..... | 175 |
| 11.6.5 | Interview mit P5..... | 181 |
| 11.6.6 | Interview mit LP1 | 186 |

1 Einleitung

I think people can learn life in three situations when they fall in love, when they are in war- in a bad situation, and when they play theatre. (P2 171)

Dieses Zitat stammt von einer Probandin, die im Rahmen dieser Forschungsarbeit befragt wurde. Das Leben lernen durch Theater – Sprachenlernen durch Theater! Als Theaterpädagogin am Theater der Jugend beobachte ich in der täglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, welche Faszination sowohl die Rezeption als auch die Produktion von theatralen Szenen auslösen kann. Schon im kindlichen Spiel schlüpfen wir in Rollen, nehmen andere Perspektiven ein, testen gemeinsam Verhaltensweisen und experimentieren mit Erwartungshaltungen. Auf diese Weise verarbeiten wir zum einen unsere eigenen Erfahrungen, zum anderen erweitern wir unseren Handlungsspielraum und das alles geschieht im Dialog mit anderen. Ohne festgelegten Text stürzen wir uns in die Improvisation und tauchen in neue Welten ein, in denen wir zu ProtagonistInnen werden. Fiktive Räume entstehen, in denen wir mit unserer Wahrnehmungen auf Reise gehen – manchmal liegen diese näher und manchmal ferner der Realität. Ebenso stellt die Literatur einen Schlüssel zu neuen Erlebnisräumen dar. Geschichten nehmen uns mit in bisher unbekannte Erfahrungswelten. Aus dem Blickwinkel der literarischen Figuren erhalten wir neue kulturelle Einblicke oder können uns durch die Identifikation mit diesen selbst wiedererkennen – eine wertvolle Ressource für den Sprachunterricht.

Die Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan ist der Startpunkt für die vorliegende Masterarbeit – der Beginn der Reise. Inwiefern sind die Lernenden bereit mit ins Boot zu steigen, um wie auch der Protagonist neues Land – neue Territorien des Sprachenlernens zu betreten? Inwieweit können und wollen junge Erwachsene im Rahmen von Deutsch als Zweitsprachekursen den Zauber des theatralen Spiels wiederentdecken und welche Möglichkeiten können performative Erfahrungs- und Handlungsräume für das Sprachenlernen bieten?

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem performativen Lehr- und Lernansatz aus Perspektive der Lernenden und seinen Potenzialen in der Arbeit mit Literatur. Obwohl die Argumente für den ganzheitlichen performativen Ansatz zahlreich sind, wurde die empirische Forschung in diesem Bereich bisher wenig fokussiert. Wie aus der Literaturrecherche für die Forschungsgrundlagen (vgl. Kapitel 2) hervorgeht, stellt die empirische Wirkungsforschung in diesem Bereich ein Desiderat dar. Ähnlich verhält es sich mit dem Forschungsstand zum Einsatz von Graphic Novels im Unter-

richt (vgl. Kapitel 3). Auch wenn bisherige Forschungsergebnisse die Nutzung der grafischen Ressource aus mehreren Gründen befürworten, setzen sich bisher verhältnismäßig wenige wissenschaftliche Artikel mit den Einsatzmöglichkeiten im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinander (vgl. Luedwig 2016:121). Im Rahmen der Masterarbeit soll ein Beitrag zum Ausbau dieses Forschungsfeldes geleistet werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die zentrale Fragestellung der Masterarbeit:

Welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen bietet der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur aus Sicht der TeilnehmerInnen?

Der Fokus der Forschung liegt darauf, die Potenziale des performativen Lernens in der Arbeit mit Literatur darzustellen. Ziel ist es, zu zeigen, welche ästhetischen Erfahrungs- sowie sprachlichen Handlungsräume durch diesen multisensorischen Ansatz für die Lernenden geöffnet werden.

Die Graphic Novel ist eine junge Textsorte, deren Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht in der Fachliteratur nur ansatzweise beschrieben sind. Eine weitere Zielsetzung ist es daher, eine Didaktisierung einer Graphic Novel zu zeigen, die auf dem performativen Lehr- und Lernansatz basiert. Die Konzeption und die dokumentierte Durchführung der Didaktisierung können einen Leitfaden für den Einsatz im Unterricht darstellen.

Anhand der Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan wird gezeigt, wie die Arbeit mit Literatur performativ gestaltet werden kann. Eine, auf dem Ansatz des performativen Lernens aufbauende, Didaktisierung wurde dafür konzipiert und mit Studierenden des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten im Juni 2017 durchgeführt. Im Anschluss an die performativen Unterrichtseinheiten wurden in Interviews die Perspektiven der TeilnehmerInnen erhoben und im Rahmen dieser Forschungsarbeit ausgewertet.

Im ersten Teil der Arbeit wird auf die Forschungsgrundlagen eingegangen. In Kapitel 2 steht das performative Lehren und Lernen im Zentrum. Es wird ein Überblick über die Entwicklung des Ansatzes gegeben und Definitionsmöglichkeiten vorgestellt. Für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb relevante Potenziale und Einsatzmöglichkeiten werden vorgestellt. Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und namhafte Publikationen in diesem Bereich genannt.

Kapitel 3 widmet sich der Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan. Im ersten Schritt wird diese noch junge Textgattung mit ihrer Entstehungsgeschichte und für die Zielgruppe relevanten Textsortenmerkmalen beschrieben. Nach der Vorstellung von „Ein neues Land“ wird diese auf die Eignung als Textgrundlage für die performativen Unterrichtseinheiten geprüft. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Positionen der Literaturwissenschaft sowie die Stellungnahme des Autors zur Graphic Novel miteinander verglichen.

Kapitel 4 leitet von den theoretischen Grundlagen zum empirischen Forschungsteil über. Die Fragen, wie die Didaktisierung der textlosen Graphic Novel „Ein neues Land“ aufgebaut sein und wie die Durchführung im Unterricht konkret aussehen kann, werden beantwortet. Die Konzeption und Planung der performativen Einheiten ist mit einem didaktischen Kommentar, einer Beschreibung der unterschiedlichen Phasen des performativen Lernsettings und der unterrichtspraktischen Umsetzung versehen.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit den methodischen Aspekten der Forschung. Zunächst wird die Wahl des Forschungsdesigns begründet, danach wird die Vorgangsweise schrittweise dargestellt. Die Lernenden wurden nach der Teilnahme an performativen Unterrichtseinheiten zu ihren Einstellungen, Meinungen, Haltungen und Gedanken befragt. Wie wird der performativ gestaltete Unterricht von den TeilnehmerInnen wahrgenommen? Welche Handlungs- und Erfahrungsräume eröffnen sich für sie? Welche Herausforderung birgt die performative Herangehensweise für EinsteigerInnen? Diese und ähnliche Fragen wurden in Interviews an die Lernenden gerichtet.

Die Auswertung der individuellen Berichte der ProbandInnen erfolgt in Kapitel 6. Die Ergebnisse der Datenerhebung werden mit theoretischen Erkenntnissen der Fachliteratur in Verbindung gesetzt und verglichen. Auf diese Weise können aus TeilnehmerInnenperspektive neue Sichtweisen vorgestellt und etwaige Parallelen zu den Forschungsgrundlagen sichtbar gemacht werden.

Kapitel 7 stellt das Resümee der Arbeit dar. Die zentralen Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage werden zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungen gegeben.

2 Performatives Lehren und Lernen

Inwiefern ist es möglich, Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass er [...] 'ereignishaft' wird und Faktoren wie Körperlichkeit, Lautlichkeit, Atmosphäre, Zirkulation von Energie, Erzeugung von Bedeutungen stark akzentuiert? [...] Was würde sich aber im Unterricht ereignen können, wenn er weniger ‚werkgetreu‘ abliefe und mehr imaginativen Spielraum ließe? Was wäre gar, wenn temporär keine Lehrwerke oder sonstige Materialien zur Verfügung ständen, sondern im Fremdsprachenunterricht ausschließlich mit Imagination und der durch sie ausgelösten Tätigkeiten sprachliche und nicht sprachliche Bedeutung erzeugt würde? (Schewe 2011:28f.)

Das Zitat stammt von Manfred Schewe. In seinem Artikel „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!“ (2011) argumentiert er für ein Neudenken des Fremdsprachenunterrichts. Schewes Fragen wurden bewusst an den Beginn der Auseinandersetzung mit dem performativen Lehren und Lernen gestellt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Antworten auf diese gesucht und es soll ergründet werden, welche Potenziale der performative Ansatz für den Sprachunterricht birgt.

Dieses Kapitel widmet sich theatraler Zugangsweisen im Unterricht. Ziel ist es, einen Überblick über das weite Feld des performativen Lehr- und Lernansatzes zu geben. Jene Aspekte, die für die Vermittlung von Fremdsprachen und diese Forschungsarbeit relevant sind, werden in diesem Kapitel besonders hervorgehoben. Nach einer Einführung in die geschichtliche Entwicklung und der Darstellung möglicher Begriffsdefinitionen wird der Lehr- und Lernansatz mit seinen Merkmalen und Potenzialen für den Sprachunterricht vorgestellt. Die abschließende Präsentation des aktuellen Forschungsstandes und ein Ausblick auf das Forschungsvorhaben leiten zum nächsten Kapitel über.

2.1 *Historische Entwicklung*

In diesem Teilabschnitt wird die Entwicklung der dramapädagogischen, theaterpädagogischen und der performativen Lernkultur im Fremdsprachenunterricht als Forschungs- und Praxisfeld näher betrachtet. Nach einem kurzen historischen Abriss, der von den Anfängen im 20. Jahrhundert bis heute reicht, werden Überlegungen angestellt, inwieweit die Dramapädagogik bzw. das performative Lernen ein Bestandteil in der heutigen Fremdsprachendidaktik ist und welche aktuellen Diskussionen es dazu gibt.

2.1.1 Geschichtliche Ursprünge

Ein Rückblick – Theater begeisterte Menschen schon in der Antike und nahm fortan Einfluss auf europäische Bildungseinrichtungen. Dramentexte wurden gelesen und rezensiert, Stücke besucht und analysiert, Texte wurden szenisch interpretiert – kurzum spiel- und theaterorientierte Ansätze haben im Bereich der Erziehung eine lange Tradition (vgl. Schewe 2015:21-22).

Auf welche Weise entstand aus der ursprünglichen Faszination für das antike Drama der performative Lehr- und Lernansatz?

Schewe (2007) gibt einen Überblick über die Entwicklungsetappen der unterrichtlichen Inszenierung des Fremdsprachenunterrichts. Den zeitlichen Start setzt Schewe im Jahr 1850 mit einem französischen Fremdsprachenpädagogen namens Gouin, der als Wegbereiter für die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht gesehen wird. Forderungen nach einem stärkeren Einbezug der Vorstellungskraft im Unterricht von Max Walter oder nach stärkerer Einfühlung in eine fremde Kultur, Literatur und Sprache von Ernst Otto entwickeln sich bis in die 1920er Jahre. Am Ende des goldenen Jahrzehnts werden vom Theater inspirierte Übungsformen als Potenzial für den Sprachunterricht angesehen. Dazu gehören das Stegreifspiel, das Darstellende Spiel sowie der Einbezug dramatischer Texte und Improvisationen (vgl. Schewe 2007:142ff.).

Die Ursprünge des dramapädagogischen Lern- und Lehransatzes als solchen sind im angelsächsischen Raum zu finden. Ab dem ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts wird der Begriff *drama* häufiger verwendet. Als Vorreiterin in diesem Bereich gilt die US-Amerikanerin Winifried Ward. Sie setzte die Methode Creative Drama bereits 1930 im Fächerunterricht ein. Ward formulierte die Kraft dramapädagogischer Lernformen folgendermaßen: „Acting is one of the most potent means of learning. Thought, word, and act linked together make an impression such as nothing else can make.“ (Schewe 2015:22, zit. nach Coggin 1956:232)

In den 1950er Jahren gab es in Großbritannien eine New Education-Bewegung, welche mit der Reformpädagogikwelle in Deutschland verglichen werden kann. In dieser Zeit entstand in Großbritannien die Methode Drama in Education, welche im deutschsprachigen Raum als Dramapädagogik bekannt ist. (vgl. Schewe 2016:63). Bei Drama in Education handelt es sich um einen theaterbezogenen Lehr- und Lernansatz, der auf unterschiedliche Fächer anwendbar ist und Lerninhalte erlebbar machen

will. Drama bezeichnete schon damals „handlungsorientierte Formen des Lehrens und Lernens bzw. auch einen reflektiert(er)en Einsatz von Spiel im Unterricht.“ (Ebd.)

Prägend für die Verbreitung und Weiterentwicklung des Ansatzes war Dorothy Heathcote. Durch ihr Engagement in diesem Bereich und durch internationale Workshoparbeit hat Drama in Education im angelsächsischen Sprachraum bis in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen gefunden. Zunächst fand Drama in Education in den englischsprachigen Ländern USA, Australien und Kanada Verbreitung. Innerhalb Europas stieß diese Lernmethode anfangs besonders in den skandinavischen Ländern und den Niederlanden auf Interesse. Neben Heathcote sind auch Gavin Bolton, Richard Courtney, Sue Jennings, Peter Slade als wichtige VertreterInnen zu nennen (vgl. Göhmann 2003:80).

2.1.2 Entwicklung in der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für alternative Methoden und die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes führten dazu, dass die Dramapädagogik seit den 1980er Jahren auch in der Fremdsprachendidaktik an Einfluss gewonnen hat. Englischsprachige Publikationen, die sich mit dem Einbezug von Drama bzw. Theater im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzten, führten zu einer Aufnahme des Lehransatzes in den deutschen Diskurs. In den 1990er Jahren erlangte die Dramapädagogik in der Fachdidaktik für Deutsch als Fremdsprache Aufmerksamkeit (vgl. Schewe 2007:145f.). Manfred Schewe leistete schon in den 1990er Jahren einen großen Beitrag zur Verbreitung und Elaboration des Forschungsgegenstandes. „Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis“ (1993) und „Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom“ (1993) sind nur zwei der Publikationen, die zur stetigen Theoriebildung in diesem noch jungen Fachbereich beitragen. Beschäftigten sich fachliterarische Publikationen der 1970er und 1980er Jahre hauptsächlich mit Übungssammlungen und unterrichtspraktischen Hinweisen, so ist seit den 1990er Jahren eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Ansatz zu beobachten (vgl. Schewe 2007:146). In der Fülle und Qualität der wissenschaftlichen Publikationen zu diesem Thema spiegelt sich wider, dass dramapädagogische und theaterbezogene Ansätze in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten vermehrt Anklang fanden. An der Präsenz des Themas auf Konferenzen und Tagungen und in den Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen wird das Interesse für performatives Lernen sichtbar (vgl. Schewe 2007:149; Schewe 2010:1591;

O'Sullivan/Rössler 2013:131, Turecek/Turecek 2017:153-160). Ein Überblick über die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an österreichischen Hochschulen zeigt dies (vgl. Turecek 2015a:312ff.).

Drama- und theaterpädagogische Zugangsweisen sind mittlerweile in der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen zu finden und reichen von der Elementarbildung bis zur Erwachsenenbildung. Im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht werden sie meist zur Förderung sprachlicher, kultureller und literarischer Zielsetzungen herangezogen (vgl. Schewe 2010:1591). „Die skizzierten Entwicklungen unterstreichen, dass sich innerhalb der Fremd- und Zweitsprachendidaktik nunmehr ein eigenständiger drama-/theaterpädagogischer Schwerpunkt gebildet hat.“ (Schewe 2010:1591) Den Aufstieg zu einer wichtigen Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik habe die Dramapädagogik ihrer Orientierung an theaterpädagogischen Konzepten sowie lernerInnen- und handlungsorientierten Ansätzen zu verdanken, welche „Sprache nicht bloß als Text, sondern als Ereignis und performativen Akt“ (Surkamp/Hallet 2015:6) sehe. Ganzheitliches Lernen, der Einbezug des Körpers und der LernerInnenpersönlichkeit werden daher als ein grundlegender Bestandteil dieses Lehr- und Lernansatzes gesehen (vgl. ebd.).

2.1.3 Drama- und Theaterpädagogik

Einflüsse unterschiedlicher Richtungen (Dramapädagogik, Theaterpädagogik und anderer Kunstrichtungen) führen dazu, dass es sowohl im internationalen wie auch im deutschsprachigen Diskurs zu Begriffsunklarheiten kommt. Die große Bandbreite drama- und theaterpädagogischer Zugangsweisen sowie die zusätzliche Verwendung englischer Begriffe hat zur Folge, dass Dramapädagogik, Drama in Education, Theaterpädagogik, theatrales Lernen, performatives Lernen, und mehrere andere Begriffe in der Literatur undifferenziert bzw. teils synonym verwendet werden. Verschiedene parallel nebeneinander existierende Begriffsdefinitionen führen dazu, dass die Unterscheidung der Termini und in weiterer Folge auch eine klare Abgrenzung erschwert werden. Damit das förderliche Potenzial dieser Methoden im Fremdsprachenunterricht differenziert diskutiert werden kann, wäre eine festgelegte Begriffsverwendung wünschenswert (vgl. Passon 2015:70). Um der fehlenden Trennschärfe entgegenzuwirken, werden im Folgenden Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Theater- und Dramapädagogik skizziert. Des Weiteren wird die Funktion des vor einigen Jahren in die Diskussion eingeflossenen Begriffs „performatives Lehren und Lernen“ und seine Definition beschrieben.

Die historischen Ursprünge der Dramapädagogik sind, wie eingangs erwähnt, im angelsächsischen Raum zu verorten. Schewe zufolge habe sich die fremdsprachendidaktische Diskussion bisher an der britischen Tradition der Dramapädagogik orientiert. Dennoch hat die deutsche Theaterpädagogik die Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachenvermittlung in den letzten Jahren wesentlich mitgeprägt. Im Diskurs des deutschsprachigen Raums würde somit die Theaterpädagogik, eine vergleichsweise junge Disziplin, die Dramapädagogik mitbeeinflussen (vgl. Schewe 2015:33). Doch was ist charakteristisch für die Drama- bzw. Theaterpädagogik? Welche Möglichkeiten gibt es die beiden Bereiche voneinander abzugrenzen?

Ein grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal der beiden Richtungen sind die Ursprünge. Die Dramapädagogik und die Theaterpädagogik zeichnen sich durch die unterschiedlichen Bildungstraditionen der jeweiligen Herkunftsländer aus. Passon (2015) und Sambanis (2013) zeigen weitere mögliche Merkmale drama- und theaterpädagogischer Ansätze auf. Unterschiede zwischen den beiden Herangehensweisen werden nun näher beleuchtet:

Die Dramapädagogik ist im pädagogischen Kontext anzusiedeln. Sie rückt den Prozess und die Gruppe ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zu anderen theatralen Formen steht nicht das Produkt im Mittelpunkt. Aus diesem Grund gibt es meist auch kein außenstehendes Publikum. Eine Aufführung ist dennoch fakultativ möglich. Die aus dem Theater entlehnten Übungen werden viel eher als pädagogisches Mittel zum Erreichen unterschiedlicher inhaltlicher bzw. fachlicher, sprachlicher und sozialer Lernziele eingesetzt. Dramapädagogik im Sprachunterricht eröffnet Räume für subjektives Erleben und Erfahren, in denen beispielsweise Fremdsprachenlernende in sogenannten „Als-ob“ Situationen die Sprache handelnd erfahren können (vgl. Sambanis 2013:117; Passon 2015:70).

Die Theaterpädagogik hingegen sieht sich als eine künstlerische Disziplin, die durch theatrale Arbeit mit den TeilnehmerInnen die Ausdrucksfähigkeit und Wahrnehmung schult und unterschiedlichen Zielgruppen zum ästhetischen Schaffen und Erleben führt. Es geht um das Theaterspielen selbst. Aus diesem Grund steht am Ende eines theaterpädagogischen Prozesses oftmals die Präsentation eines Produkts. In diesem Zusammenhang wird häufiger von einer Produktorientierung gesprochen. Im Umkehrschluss soll das, jedoch nicht bedeuten, dass der theaterpädagogische Prozess in den Hintergrund gedrängt wird. Die Theaterpädagogik ist oftmals in Zusammenarbeit mit Theaterhäusern, Freizeitkursen oder in schulischen- und außerschulischen

Projekten zu finden. Obwohl es sich um ein ebenso weites Feld wie die Dramapädagogik handelt, ist eine Nähe zur Institution Theater und der künstlerischen Arbeit charakteristisch. Die Inszenierung eines Stücks bzw. der Besuch einer Aufführung mit entsprechender Vor- und Nachbereitung können als Handlungsbereiche dieser Disziplin gesehen werden. Auch innerhalb der theaterpädagogischen Theoriebildung gibt es unterschiedliche Strömungen, die den Fokus entweder auf die künstlerische Arbeit legen oder aber die pädagogischen Ziele stärker in den Mittelpunkt rücken. Eine eindeutige Beschreibung der Theaterpädagogik und ihres Wirkungsbereichs wird dadurch erschwert (vgl. Passon 2015:70f.). So stellt Wiese (2006) fest:

Während von einer Seite (Koch, Scheller) die Theaterarbeit auf ihren Wert hinsichtlich einer konkret zu verändernden Unterrichts- oder Sozialpraxis untersucht wird, wird auf der anderen (Hentschel, Weintz) eher die Selbstwirksamkeit der ästhetischen Prozesse im Theaterspiel hervorgehoben. (Ebd.:247)

2.2 *Performatives Lehren und Lernen*

Der Versuch Drama- und Theaterpädagogik mit ihren charakteristischen Zügen zu beschreiben und eine klare Abgrenzung festzulegen, hat das begriffliche Dilemma verdeutlicht. Da sich die Übergänge zwischen den beiden Strömungen fließend gestalten, sind die Einflüsse der ursprünglichen Konzepte in der Praxis nicht mehr voneinander zu trennen (vgl. Sambanis 2013:115; Schewe 2014:174). Aufgrund der fehlenden Trennschärfe schlägt Schewe vor, den Fokus, statt wie bisher auf die Unterschiede der prägenden Strömungen, nun auf die verbindenden Gemeinsamkeiten zu richten. Schewe bezeichnet diese Sicht als „Kontinuum-Perspektive“. Im aktuellen Fachdiskurs gibt es die Bemühung, sich auf den Oberbegriff *performativ* zu einigen. Die Wortwahl geht mit der Bestrebung einher, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Plädiert wird für die Wahl dieses Wortes, da es in vielen Sprachen in ähnlicher Form vorkommt. Die Bezeichnung *performativ* steht für drama- und theaterbezogene Zugangsweisen sowie den Einbezug anderer künstlerischer Disziplinen in der Bildung (vgl. Schewe 2014:174f.).

Dieser Begriff hat den Vorteil, dass er nicht nur die ursprünglich in Großbritannien entwickelte Dramapädagogik sowie die Theorie und Praxis der deutschen Theaterpädagogik abdeckt, sondern darüber hinaus auch entsprechende pädagogische Konzepte, die in anderen Kulturen entwickelt worden sind, integrieren kann. Aus dem Begriff *performativ* wird deutlich eine enge Anbindung an die Kunstform Theater markiert, aber er umfasst auch die performativen Praktiken in anderen Kunstformen, etwa Musik, Tanz und Performance Art. (Ebd.)

Im vorangegangenen Teilabschnitt wurden die Unterscheidungsmerkmale der Drama- und Theaterpädagogik sowie die verbindenden Gemeinsamkeiten dargestellt. Nachdem die Schwierigkeiten einer einheitlichen Begriffsverwendung skizziert und der Oberbegriff „Performatives Lehren und Lernen“ vorgestellt wurde, eröffnet sich die Frage, wie in der vorliegenden Masterarbeit mit der Bezeichnung umgegangen werden soll. Da es sich um ein Unterrichts- und Forschungsprojekt handelt, das im Kontext des Fremdsprachenlernens stattfindet, dessen Fokus auf den mentalen Prozessen der TeilnehmerInnen liegt und keine Präsentation angestrebt wird, wird nach der Unterscheidung von Sambanis (2013) und Passon (2015) hierbei in didaktischen Erläuterungen, die explizit aus der Fachliteratur der Bereiche Dramapädagogik und Theaterpädagogik stammen, von drama- bzw. theaterpädagogischen Übungen gesprochen. Übergreifend wird der Begriff performativer Lehr- und Lernansatz verwendet.

Kunst, Persönlichkeitsbildung, ästhetische Erfahrungen – und das alles im Fremdsprachenunterricht? Inwiefern sollen die Künste in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden? In der Fremdsprachendidaktik ist die Diskussion um die Bedeutung des Ästhetischen erneut aufgetaucht. Je nach methodengeschichtlicher Epoche und Kontext wurde ihr ein anderer Stellenwert zugeschrieben. Ein eigener Sammelband „Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht“ (2014), der aus einem gleichnamigen Kongress an der UNAM (Universidad Autonoma de Mexico) entstanden ist, thematisiert, auf welche Weise sich künstlerische Disziplinen wie Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik und Film in den Sprachunterricht integrieren lassen und welche Bedeutung Ästhetik im Unterricht haben könnte. Ausgangspunkt ist die These, „dass die Einbindung der sinnlichen Wahrnehmung in Sprachlernprozesse einen interpretatorischen offenen und lebhaften Zugang zu Sprache und Kultur ermöglicht, der jenseits einer oftmals vorherrschenden Kompetenzorientierung liegt.“ (Universitätsverlag Göttingen)

Auch Schewe, Verfechter des performativen Lernansatzes, sieht ein verstecktes Potenzial im Einbezug der ästhetischen Wahrnehmung und der Künste:

„Kunst ermöglicht ästhetische Erfahrungen, kann uns stark bewegen und besonders auch das Lehren und Lernen auf vielfältige Weise bereichern. Aber warum führt sie immer noch so ein Schattendasein in den modernen Fremdsprachen?“ (Schewe 2014:168) Grund dafür sieht Schewe im Trend zur „Verwissenschaftlichung und Durchökonomisierung im Bereich Erziehung“ (Ebd.:169) Häufig würden messbare Leitungen im Vordergrund stehen. Sollte Bildung nicht mehr als das sein? Welche

weiteren Kompetenzen, Fähigkeiten und Werte sollen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden? Welchen Stellenwert nimmt die Persönlichkeitsbildung darin ein?

Der Einbezug der Künste kann für die Lernenden einen Raum eröffnen, in dem sie sich entfalten und ausprobieren können. Die performative Fremdsprachendidaktik könnte so einen Platz bieten, da sie der ästhetischen Bildung einen hohen Stellenwert beimisst. Theater als vermittelnde Kunstform würde dabei im Zentrum stehen, weitere Impulse können aus den Disziplinen Literatur, Film, Bildende Kunst, Tanz und Musik kommen (vgl. Schewe 2014:167; Fleiner 2014:180).

2.2.1 Entwicklung einer performativen Fremdsprachendidaktik

Seit den 1990er Jahren entwickeln sich Ansätze, die das Fremdsprachenlernen als Inszenierung sehen. Diese stehen im Einklang mit dem „performativen turn“ in den Kulturwissenschaften, der ebenso eine Trendwende anspricht.

Wie kann eine performative Fremdsprachendidaktik verstanden werden?

Einer performativen Fremdsprachendidaktik geht es um eine neue Lehr- und Lernkultur, in der Formen ästhetischen Ausdrucks ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. Das bedeutet u.a., dass die Form der Sprache – und die Freude und gar Lust am Spiel mit ihr – besonders Aufmerksamkeit erhält; Form impliziert dabei, wie der Körper spricht, wie Laut, Wort, Satz und Bewegung zusammenspielen. (Schewe 2015:31)

Mit der Scenario Initiative „Performatives Lehren, Lernen und Forschen“, die seit 2007 läuft, wurde eine internationale Plattform zum Austausch, zur Vernetzung und zur Weiterentwicklung des performativen Ansatzes und der damit verbundenen Forschung geschaffen. “*Scenario* aims to promote intercultural dialogue in the area of drama and theatre pedagogy and, in doing so, to pave the way towards a performative teaching, learning and research culture.” (Scenario Correspondents-Initiative)

Anliegen ist es auf diese Weise „verschiedene kulturspezifische Traditionen und Formen performativen Lehrens und Lernen zu fördern“ (Schewe 2016:74), zu vernetzen und die Theoriebildung voranzutreiben. In den Fachbeiträgen der Zeitschrift Scenario werden aktuelle Entwicklungen der Drama- und Theaterpädagogik und vergleichbarer Felder unterschiedlicher Länder dargestellt (vgl.ebd.).

Im Mai 2017 fand in Cork, Irland, 10 Jahre nach der Gründung der Onlinezeitschrift die zweite Scenario Konferenz statt, die unter dem Motto „Performative Räume in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung“ stand (vgl. Scenario Forum Conference 2017). Aktuelles Ziel ist es, die Begriffsbildung weiterzuführen, die Entwicklung eines

internationalen Glossars von Fachbegriffen soll dabei helfen (vgl. Schewe 2016:74f.). Grundsätzliche Bestrebung der Scenario Correspondents Initiative ist es, die Theoriebildung weiter anzuregen, Forschungsmethoden auszuarbeiten und diese auf ihre Praxistauglichkeit zu testen. Die neueste bilinguale Erscheinung „Performatives Lehren, Lernen und Forschen“ (2016), herausgegeben von Susanne Even und Manfred Schewe, leistet einen weiteren Beitrag dazu.

2.2.2 Merkmale und Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes

In der folgenden Diskussion wird den Fragen nachgegangen, auf welche Weise performative Herangehensweisen im Unterricht wirken und welche Potenziale dieser Lehr- und Lernansatz für den Einsatz im Fremd- und Zweitsprachenunterricht bieten kann.

Drama carries language far beyond the parameters of mere information transfer into the spheres of the psychological and somatic by including the behavioral codes, physical postures and gesturing that accompany lingual interaction and confrontation. The student learns to what extent voice pitch, speech, tempo, intonation, intermittent silences, facial expressions and body language can intensify or transform the pure semantics of words! (Bourke 1993:229)

Nonverbale Kommunikation, Prosodie und Proxemik sind Bereiche des Sprachenlernens, die in performativen Unterrichtssettings fokussiert werden können. Einige Merkmale der dramapädagogischen Arbeitsweise, wie die Ganzheitlichkeit, die Handlungsorientierung, die Prozessorientierung, sowie das ästhetische Erleben wurden in den vorherigen Abschnitten bereits erwähnt. Der Versuch, die Frage nach den Potenzialen performativer Lehr- und Lernformen im Sprachunterricht zu beantworten, führt unweigerlich zur Überlegung, wie Lernen funktioniert und welche Faktoren sich auf den Lernprozess förderlich bzw. hinderlich auswirken. Antworten können in der Lernpsychologie und anderen Bezugsfeldern, wie der Neurowissenschaft, der Allgemeinen Pädagogik und der Kreativitätsforschung gefunden werden. Sambanis (2013, 2016) beschäftigt sich mit Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht und beleuchtet deren Potenziale aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In „Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften“ (2013) beschreibt Sambanis die Merkmale des dramapädagogischen Unterrichts zusammenfassend mit diesen Wörtern: „Ganzheitlichkeit, Körperlichkeit und Mehrkanalität, Handlungs- und Schülerorientierung, Interaktivität und Kollaboration, (Lern-) Prozessorientierung, Teilnehmerorientierung, Imagination, Ästhetik, Probehandeln, Reflexion.“ (Ebd.:118). Im

Weiteren werden Charakteristika dieser Lehr- und Lernmethoden unter Bezugnahme von Erkenntnissen unterschiedlicher Forschungsbereiche ausführlicher dargestellt.

Performatives Lernen eröffnet Möglichkeiten des ganzheitlichen Lernens. Der holistisch ausgerichtete Lernansatz nimmt den Menschen in seiner Gesamtheit wahr. Die physische, die emotionale, die ästhetische und die kognitive Dimension der Lernenden werden angesprochen. Neben dem Einbezug des Körpers, der Kognition, der Emotionen und der unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen wird auch auf die Individualität der einzelnen Personen Rücksicht genommen. Durch performative Unterrichtssettings wird ein Ort geschaffen, an dem sich das Individuum mit seinen eigenen Erfahrungen, seiner Kreativität und seinen Vorstellungen einbringen kann (vgl. Sambanis 2013:115; Oelschläger 2017:20).

Beim performativen Lernen werden Emotionen zu einem wichtigen Element des Unterrichts. Welche Auswirkungen dies aus neurowissenschaftlicher Sicht auf den Lernprozess hat wird im Folgenden erläutert. „Generell haben Emotionen für die Aneignung einer fremden Sprache große Bedeutung; sie steuern die kognitive Verarbeitung und beeinflussen die Speicherung im Gedächtnis.“ (Even 2003:83) Emotionen beeinflussen den Lernprozess auf vielfältige Art und Weise. So übernehmen Emotionen im Lernprozess eine Art Filterfunktion. Die emotionale Intensität und Qualität haben Einfluss darauf, ob und wie Inhalte aufgenommen und verarbeitet, und auch wo bzw. wie lange sie gespeichert werden (Sambanis 2016:57f.). Der Einsatz von funktioneller Magnetresonanztomographie bringt neue Einblicke in die Verarbeitung und Verankerung von Inhalten im Gehirn. Untersuchungsergebnisse zeigen, durch welche Vorgänge positive bzw. negative Emotionen ausgelöst werden, auf welche Gehirnareale sich diese auswirken und inwiefern Emotionen das Lernen in weiterer Folge beeinflussen (vgl. ebd.:58). Laut aktuellem Forschungsstand wird angenommen, dass Wissen und Kompetenzen gemeinsam mit „emotionalen Erinnerungsspuren im Gehirn“ (Ebd.:59) abgespeichert werden. Positiv notierte Eindrücke werden im Gehirn zudem häufiger vernetzt als negative. Werden Inhalte erneut abgerufen, werden auch die damit verbundenen Emotionen wieder aktiviert. Aus dieser Erkenntnis lässt sich ableiten, dass sich positive Emotionen der Lernenden förderlich auf die Gedächtnisleistung und auch auf den gesamten Lernprozess auswirken. Die Lernfähigkeit wird auf diese Weise erhöht und eine motivierte Einstellung zum Lernen kann sich daraus entwickeln (vgl. ebd.). Durch theatrale Herangehensweisen wird die Gefühlsebene der Lernenden bewusst angesprochen. Performative Aufgaben zur Arbeit

mit Literatur evozieren häufig die Perspektivenübernahme, hinterfragen die Gefühlslage der Figuren oder regen dazu an, Rollen zu übernehmen und Szenen nachzuspielen. Auf diese Weise werden die Lernenden mit ihren Emotionen in den Sprachlernprozess einbezogen und auch die Verarbeitungstiefe der Inhalte kann so erhöht werden.

Performative Lehr- und Lernansätze sind, wie zuvor thematisiert, durch Ganzheitlichkeit geprägt. Verschiedene Sinneseindrücke werden durch den multisensorischen Zugang gewonnen. Durch den Einbezug verschiedener Wahrnehmungskanäle im performativen Setting kommt es zu einem multimodalen Enkodierungsprozess. „Mehrkanaliges Lernen beeinflusst die Art der Verarbeitung im Gehirn, kann verschiedene Hirnregionen aktivieren und somit das Schaffen mehrerer Knotenpunkte in den Netzwerken anstoßen.“ (Ebd.:55) Unterschiedliche Hirnregionen sind dadurch beteiligt und Wissen wird auf diese Weise multimodal verankert (vgl. ebd.). Ein weiteres Merkmal, das in engem Zusammenhang dazu steht, ist das bewegungsbasierte Lernen.

Bewegung ist ein essentieller Bestandteil des theatralen Spiels. In performativen Übungen wird der Körper häufig als Darstellungsmittel in den Lernprozess miteinbezogen. Warum bewegtes Lernen als positiv bewertet wird, kann aus vielerlei Hinsicht begründet werden. Bewegung ist ein menschliches Grundbedürfnis. Es führt zur Verbesserung des physischen und psychischen Wohlergehens und bringt zudem Abwechslung in den Unterricht. Aus lerntheoretischer Sicht stellt es auch einen Weg zur Informationsverarbeitung dar. Die Neurophysiologie spricht sich für bewegtes Lernen aus, da, wie eben schon erwähnt, auf diese Weise unterschiedliche Hirnareale aktiviert werden (vgl. Sambanis 2013:89). „Physische Erfahrungen ermöglichen unterschiedliche sensorische Eindrücke und führen zu einer vernetzten Speicherung der Inhalte.“ (Ebd.:131) Das Konzept des performativen Lernens greift auf die multiple Vernetzung zurück. Dieses Prinzip besagt, dass die Wirksamkeit des Lernens auch vom Einbezug der Sinne abhängt. Je mehr Sinneseindrücke geweckt werden, desto wirksamer können neue Informationen aufgenommen, verarbeitet und wieder abgerufen werden (vgl. Even 2003:53, Oelschläger 2017:21).

Performative Herangehensweisen richten den Fokus auf Handlungsorientierung und den Lernprozess selbst. *Learning by doing* lautet die Devise für das Sprachenlernen in diesem Setting. Die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten und die LernerInnenaktivierung sind charakteristisch für diesen Ansatz. Das Experimentieren mit Sprache und die Anwendung des Gelernten stellen wichtige Phasen im Sprachunterricht dar

(Sambanis 2016:60). In theatralen Übungen erleben die Lernenden die Sprache handelnd und können diese als Gestaltungsmittel kennenlernen. Die Ergebnisse des Prozesses werden im regulären Sprachunterricht meist keinem außenstehenden Publikum präsentiert. Der ablaufende Prozess ist dabei ebenso essentiell wie die entstandenen Produkte (vgl. Tselikas 1999:21; Moraitis 2011:2; Sambanis 2013:117).

Fremdsprachen zu sprechen, bedeutet für die Lernenden oft, ein Risiko einzugehen. Ziel des performativen Ansatzes ist es, eine vertrauensvolle und spielerische Atmosphäre zu schaffen, in denen Ängste und Hemmungen abgebaut werden können. Die Strukturen der Dramapädagogik, dazu gehören auch Rituale (z. B. am Stundenanfang und –ende), können den TeilnehmerInnen Druck nehmen, auf die Arbeit einzustimmen und Sicherheit geben. Auf diese Weise könne auch die Spontaneität und Risikobereitschaft zum aktiven sprachlichen Handeln erhöht werden (vgl. Tselikas 1999:17). Die Dramapädagogik eröffnet also einen Schutzraum, in dem mit sprachlichen und körperlichen Handeln experimentiert werden kann (Tselikas 1999:29; Moraitis 2011:2). Zum einen ist es der Schutz der Gruppe, der Mut zum Sprechen gibt, zum anderen kann es auch der Schutz der Rolle sein, der die SpielerInnen veranlasst, Neues auszuprobieren, der Erlebnissräume öffnet und Perspektivenwechsel ermöglicht (vgl. Sambanis 2016:61). Die theatrale Distanz (das gleichzeitige Sein und Nicht-Sein) kann Performanzängste reduzieren (vgl. Turecek 2015b:264). Im Schutz der Rolle können die TeilnehmerInnen fremdsprachliches Handeln erproben und mit alternativen Verhaltensweisen spielen. Sich auf eine fremde Rolle einzulassen, kann neue Sichtweisen eröffnen, die der eigenen Wahrnehmung möglicherweise bisher fremd waren, jedoch wertvoll für die Ausbildung der Empathie und der Urteilsbildung sind (vgl. Sambanis 2016:61). Durch diesen „Schonraum des Probehandelns“ (Eigenbauer 2009:65), der im dramapädagogischen Setting entsteht, können sich die DarstellerInnen im fiktiven Spiel auf mögliche Kommunikationssituationen in der Alltagswelt vorbereiten (vgl. Tselikas 1999:35; Elis 2015:112f.). Die TeilnehmerInnen und auch die Lehrpersonen nehmen während der Spielphase verschiedene Rollen bzw. Funktionen ein. Dabei ist ein Wechsel zwischen SpielerIn, ZuschauerIn oder RegisseurIn möglich. Dieser Rollenwechsel kann sich auch auf die Dynamik innerhalb der Gruppe auswirken, Hierarchien aufbrechen bzw. soziales Lernen anregen (vgl. Tselikas 1999:21; Moraitis 2011:2, Sambanis 2013:117f.).

„Handle so, als ob“ ist das Grundprinzip theatraler Darstellungen – die Grundregel des Spiels. Es ist wie eine unausgesprochene Übereinkunft zwischen allen Beteiligten: DarstellerInnen und SchauspielerInnen übernehmen eine Rolle und handeln aus

dieser heraus, im Gegenzug dazu akzeptiert das Publikum bzw. die BetrachterInnen das Geschehen auf der Bühne als eine erschaffene „Als-ob“ Situation bzw. als eine theatrale Wahrheit (vgl. Hentschel 2003:15). Hentschel erklärt das Phänomen des „Als-ob“ aus Sicht der SpielerInnen folgendermaßen:

Interessanterweise wird mit dem „A-o“ gerade das Problem des Vortäuschens vermieden: Etwas geschieht wirklich; es findet eine wirkliche Handlung unter fiktiven Umständen statt, die durch das „A-o“ konstituiert werden. (Ebd.:16)

In einer performativen Einheit agieren die SpielerInnen auf zwei verschiedenen Realitätsebenen: der Alltagsrealität und der spielerischen, ästhetischen Wirklichkeit. Mit Hilfe der aus dem Theater entlehnten Methoden wird eine sogenannte „Als-ob“ Situation erzeugt, welche die TeilnehmerInnen in eine imaginäre Realität eintauchen lässt. Räume, in denen sich die Vorstellungskraft entfalten kann, aber dennoch die Verbindung zur Realität bestehen bleibt, werden geschaffen (vgl. Tselikas 1999:26).

Für den Spracherwerb bringen „Als-ob“ Situation den Vorteil, dass sich Imaginations- und Handlungsebene verbinden. Die Übernahme einer Rolle geht mit einer Identifikation der jeweiligen Figur einher. Der/die SpielerIn versetzt sich in eine andere Figur und handelt emotional und körperlich aus der neuen Perspektive. Beim Spiel ausgeführte sprachliche Handlungen sind daher begründet. Auf diese Weise entstehen in der dramatischen Realität Momente, in denen bedeutungsvolle Kommunikation stattfindet, die durch einen hohen Grad an Authentizität gekennzeichnet sind (vgl. Turecek 2015b:263).

Tselikas (1999) zieht aus Forschungsergebnissen den Schluss, dass der Spracherwerb besonders dann erfolgreich verläuft, wenn die Lernenden von Beginn an mit sogenannten Sprachnotsituationen konfrontiert werden. Sprachnotsituationen bezeichnen Momente, in denen die Lernenden ungeplant und authentisch handeln und mitunter auch in verschiedene Rollen schlüpfen (vgl. Tselikas 1999:15).

In Sprachnotsituationen sind die Sprechabsicht, die Notwendigkeit sich auszudrücken, und das emotionale Engagement stark, was intensive und sprachliche Gedächtnisspuren anlegt. Sprachnotsituationen stellen somit eine Chance dar, und solche Situationen im Fremdsprachenunterricht zu schaffen, ist eine wichtige Aufgabe. Diese kann der dramapädagogische Unterricht erfüllen. (Ebd.:42)

Performative Unterrichtssettings schaffen also Raum zur Improvisation und geben Anlass zum sprachlichen Ausdruck. In einem fiktiven Kontext werden authentische Sprachverwendungssituationen geschaffen, die für LernerInnen wertvoll sein können.

Die TeilnehmerInnen lernen sprachliche Handlungsfelder auf diese Weise anwendungsorientiert kennen und üben Sprachstrukturen der Zweit- oder Fremdsprache kontextgebunden (vgl. ebd.:40f.).

In performativen Unterrichtssituationen erfolgt das Lernen in bzw. mit der Gruppe. Es handelt sich somit um eine kooperative Lernform (vgl. Oelschläger 2017:21). Hattie (2012) stellt in seiner Studie zu den Einflussfaktoren auf den Lernerfolg fest, dass kooperative Lernformen effektiver als andere seien. „Cooperative learning is certainly a powerful intervention. It exceeds its alternative.“ (Hattie 2012:78) Theater- und Dramamethoden erfordern von den TeilnehmerInnen Zusammenarbeit. Das Erarbeiten, Planen, Proben, Präsentieren und Reflektieren im dramapädagogisch gestalteten Unterrichtssetting verlangt zudem aktives sprachliches Handeln (vgl. Turecek 2015b:264). Auf diese Weise wird auch die kommunikative Interaktionskompetenz gefördert. Die im Spiel gemachten Erfahrungen und Erlebnisse können sich auf den Zusammenhalt und das Zugehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe auswirken, was in weiterer Folge einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation Einzelner haben kann (vgl. Sambanis 2016:61). Dramapädagogische Übungen werden im Unterricht daher häufig zur Förderung der Sozialkompetenz eingesetzt.

Reflexionsphasen sollten Teil jeder performativen Einheit sein. Zweifel, Hemmungen, Überraschungen, Erfolge – den Lernenden soll Zeit und vor allem auch ein Rahmen gegeben werden, um die persönlichen und sprachlichen Erlebnisse und Grenzerfahrungen zu verarbeiten (vgl. Elis 2015:98). Moraitis (2011) sieht Reflexion als eine Möglichkeit, um bei den Lernenden metakognitive Denkprozesse anzuregen. Durch den Nachvollzug und die metakognitive Auseinandersetzung mit den Lernzielen, können die TeilnehmerInnen Bewusstheit über die erreichten Lernziele erlangen (vgl. ebd.:2). Auf diese Weise kann das Potenzial dieses Lern- und Lehransatzes besser ausgeschöpft werden.

Ein weiteres Merkmal des performativen Unterrichts ist, dass häufig mit offenen Strukturen gearbeitet wird, die zur Behandlung unterschiedlicher Themen eingesetzt werden können. Ausgangspunkte können Literaturvorgaben, Bilder, Musik, Gegenstände, Fragestellungen usw. sein. Im Falle der vorliegenden Arbeit wird eine Graphic Novel die Grundlage für die performativen Unterrichtseinheiten sein. Diese sogenannten Pretex te geben Impulse und eröffnen eine fiktive Handlungssituation, in der sprachlich und körperlich experimentiert werden kann. Es soll ein (Spiel-)Raum für die Improvisation geschaffen und Anlass zum sprachlichen Handeln gegeben werden

(vgl. Sambanis 2013:115-118; Moraitis 2011:1). Je nach Vorgabe der Inszenierungsform, diese können von geschlossen, wenig gelenkt bis offen eingeteilt werden, weist das Spiel unterschiedliche Grade an Offenheit und Unvorhersehbarkeit auf (vgl. ebd.:126). Welche Ergebnisse entstehen, ist stark vom Zusammenspiel der einzelnen SpielerInnen abhängig. Diese Tatsache kann für beide Parteien, sowohl für die Lehrperson wie auch für die TeilnehmerInnen, eine Herausforderung darstellen, die schnelle Reaktionen auf das Unterrichtsgeschehen erfordert. Dies wiederum bringt einen authentischen Charakter in den Unterricht, da die spontanen Formen der Sprachverwendung realen sprachlichen Handlungssituationen, die außerhalb des Kursraums stattfinden, ähneln (vgl. Oelschläger 2017:19,23).

2.2.3 Vorteile aus Sicht der Lehrperson

Lenakakis (2003) veröffentlichte in „Paedagogus ludens. Erweiterte Spiel- und Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik“ die Ergebnisse seiner empirischen Forschung. Daraus geht hervor, wie spiel- und theaterpädagogische ausgebildete Lehrpersonen ihre performativen Kompetenzen im Berufsleben einsetzen und welche Chancen und Vorteile sie darin erkennen. Im Rahmen einer qualitativen Umfrage wurden von den PädagogInnen folgende Merkmale des performativen Lernansatzes festgestellt:

Die ProbandInnen Lenakakis Studie geben an, dass sie durch die erworbenen theaterpädagogischen Fähigkeiten ihre Spontaneität neu entdecken konnten. Der Erwerb neuer Handlungskompetenzen habe ihrer Einschätzung nach auch Einfluss auf ihr Lehrverhalten. So würden die Befragten auf das Unterrichtsgeschehen und die Bedürfnisse der SchülerInnen offener und spontaner reagieren und beispielsweise in kritischen Momenten (z. B. Konfliktsituationen) spielerische Elemente einsetzen. Dies gebe ihnen im Unterricht ein Gefühl von Souveränität und Sicherheit (vgl. Lenakakis 2003:128f.).

Neben dem Facettenreichtum performativer Strukturen spricht auch der geringe Materialaufwand für diesen Ansatz. Jeder auch noch so einfach ausgestattete Raum bietet eine Spielfläche. Mit der Imaginationskraft der SpielerInnen kann dieser in eine neue Welt verwandelt werden (vgl. Oelschläger 2017:29f.).

Einen weiteren Vorteil für diese Zugangsweise stellt die vielseitige Anwendbarkeit dar. Drama- bzw. theaterpädagogische Übungen können zur Behandlung verschiedener Themen in schulischen Fächern, sowie zur Förderung sprachlicher Kompetenzen im Zweit- und Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Mit einer Reihe von

Basisübungen, die an das Thema und an die Zielsetzung angepasst werden, können interessante Unterrichtsstunden geplant werden.

Die Lehrpersonen verfügen auf diese Weise über ein reiches Repertoire an Methoden, aus dem sie wählen können. Elis (2015) formuliert dies folgendermaßen: „Bei der dramapädagogischen ‚Inszenierung‘ des Fremdsprachenunterrichts kann dabei aus dem gesamten Bereich der dramapädagogischen Methoden, wie aus einem Koffer voller Requisiten und Kostüme, geschöpft werden.“ (Ebd.:91) Folgende Abbildung zeigt einige mögliche dramapädagogische Methoden.



Abbildung 1 Reisekoffer der dramapädagogischen Methoden (Elis 2015:91)

Die in Lenakakis Studie befragten PädagogInnen hoben auch Aspekte wie persönliche Bereicherung und Selbsterfahrung hervor. Die Auswirkungen seien sowohl auf professioneller als auch auf persönlicher Ebene bemerkbar, so ein Teilnehmer. Charakteristisch für eine theaterpädagogische Ausbildung ist die aktive Teilnahme. Das „Selber-Spielen“ und die „Sich-Selber-Erleben“ sind zentrale Punkte. ProbandInnen geben an, dass sie durch die im Rahmen der Ausbildung gemachten Spielerfahrungen, die Lernprozesse, die SchülerInnen durchleben, besser nachvollziehen können. Eine andere Person erzählte von der Freude und dem Mut, Neues auszuprobieren, welche sie dadurch erhalten habe, dem Spaß, den SchülerInnen an dieser Lernmethode haben und die vielen Seiten der Lernenden, die durch den Einsatz theatraler Übungen nun für sie sichtbar werden (vgl. Lenakakis 2003:124).

2.2.4 Einsatzmöglichkeiten performativer Übungsformen und Aufgabenstellungen

Die Einsatzmöglichkeiten performativer Gestaltungsmittel im Unterricht können vielfältig sein. Jede Übungsform birgt eigene Möglichkeiten und verfolgt unterschiedliche Ziele. In der Sprachvermittlung bietet es sich an, den performativen Lehr- und Lernansatz für folgende Bereiche einzusetzen: zur Weiterentwicklung der sprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenz, zur Förderung der Aussprache sowie zur Verbesserung des Hör- und Leseverstehens, zur Vermittlung von Grammatik und Wortschatz, zur Schaffung eines vertrauensvollen Gruppenklimas, zur Erleichterung der Perspektivenübernahme im Literaturunterricht, für den Einbezug interkulturellen Lernens und, um den Sprachunterricht zu einem Ort des ästhetischen Erlebens bzw. Lernens zu machen. Die eben genannten Anwendungsbereiche sind in der Literatur häufig zu finden (vgl. Elis 2015; Schewe 2015; Even 2003; Küppers 2015; Sambanis 2013; Tselikas 1999, Oelschläger 2017). Der Fantasie und Kreativität sind jedoch keine Grenzen gesetzt. Viele andere Einsatzmöglichkeiten sind denkbar. So könnte durch Übungen des szenischen Schreibens, wie sie bei Lorenz Hippe (2011) beschrieben werden, die Schreibkompetenz gefördert werden. Augusto Boals Techniken des Theaters der Unterdrückten (1989) könnten beispielsweise eingesetzt werden, um das Empowerment von KursteilnehmerInnen zu unterstützen (Pietrangeli 2011).

2.3 Performative Forschung

Als dürftig beschreiben Domkowsky/Walter (2012) die Forschungslage in diesem Bereich. Häufig würden durch Dokumentationen von Projekten die Wirkungen des Theaterspiels bzw. theater- und dramapädagogischer Prozesse beschrieben. Ihrer Ansicht nach seien die Ergebnisse jedoch oftmals stark durch das subjektive Empfinden der Spielleitung geprägt (vgl. ebd.:85).

Welche Forschungsergebnisse sprechen für den performativen Lehr- und Lernansatz im DaF/Z Bereich?

Beispiele für empirische Forschung stellen eine Studie von Domkowsky (2011), DICE (*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*) aus dem Jahr 2010, sowie eine „Bestandsaufnahme über Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater dar (vgl. Küppers 2015:153).

Des Weiteren werden die *Nobject*-Studie und die darauf aufbauende Erhebung zur Steigerung der Behaltensleistung durch szenisches Lernen vorgestellt.

2.3.1 Nobject-Studie zum Wortschatzerwerb

Untersuchungsergebnisse aus neurowissenschaftlichen Studien zeigen, dass Lernen mit Bewegung die Verarbeitung und Speicherung von Inhalten positiv beeinflusst. Ein Beispiel dafür ist die *Nobject*-Studie. Aus einer Untersuchung, bei der erfundene Begriffe für ein Objekt gemeinsam mit einer dazu passenden Handbewegung gelernt wurden, ging hervor, dass durch die Verbindung von Bewegung und Sprache die Gedächtnisleistung der ProbandInnen gesteigert wurde. Dieser bewegungsorientierte Ansatz wurde mit der herkömmlichen Methode, die Vokabel mittels Bild und Wort zu lernen, verglichen. Die Experimentalgruppe, die mit Hilfe der Gesten die neuen Wörter gelernt hatte, konnte die Vokabel bei der darauffolgenden Überprüfung schneller und korrekter anwenden (vgl. Sambanis 2016:51).

Um die Ergebnisse dieser Studie auch auf den Fremdsprachenunterricht umlegen zu können, wurde eine ähnliche methodische Vorgehensweise wie bei der *Nobject*-Studie im Kontext des szenischen Lernens getestet (vgl. Hille/Sambanis 2010:337-350).

Die Studie von Hille und Sambanis (2010) „Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs“ nutzte die Vorkenntnisse aus der vorangegangenen Studie und untersuchte sie in einem neuen Setting auf Transfermöglichkeiten. Die Ergebnisse der Erhebungen sprechen für den Einsatz von bewegungsbasiertem Lernen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Sambanis 2016:53). Obwohl die Experimental- und die Kontrollgruppe beim ersten Messzeitpunkt zu einem ähnlichen Ergebnis kamen, wurde bei wiederholten Untersuchungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten der Unterschied deutlicher.

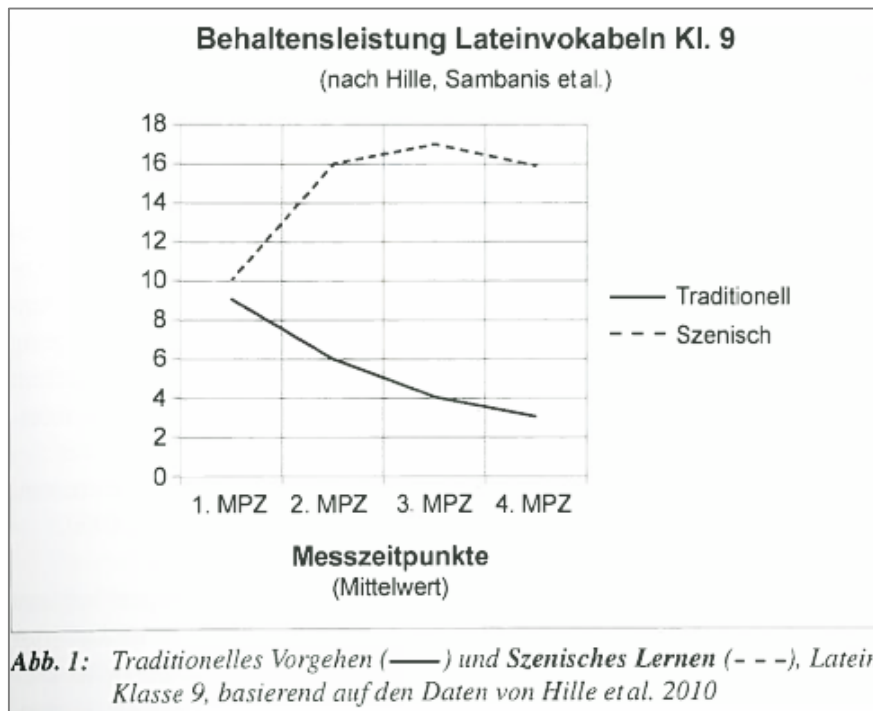


Abbildung 2 Behaltensleistung (Sambanis 2016:53)

Die Behaltensleistungen jener Lateinvokabeln, die durch das Szenische Lernen eingeübt wurden, waren um ein Vielfaches höher als bei einer häufig gewählten Vorgangsweise (Vokabel mit Bild und Wort lernen). Daraus kann geschlossen werden, dass sich die lernförderliche Wirkung des bewegungsbasierten Vokabellernens beispielsweise auch auf die Arbeit mit Standbildern umlegen lässt (vgl. ebd.:54).

2.3.2 Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE)

Die DICE Forschung ist ein internationales Projekt, das von der EU gefördert wurde. Ein grundlegendes Ziel des Projektes war:

Das Aufzeigen anhand kulturübergreifender quantitativer und qualitativer Forschung, dass Bildungstheater und –drama ein mächtiges Instrument zur Verbesserung der Schlüsselkompetenz darstellt. (DICE-Konsortium 2010b:10)

In dieser Forschung wurde der Fokus auf die Bereiche der Lissabon-Kompetenzen gerichtet, die bei der PISA Testung nicht einbezogen werden. Fünf der insgesamt acht Schlüsselkompetenzen wurden untersucht (vgl. ebd.). Beispiele dafür sind „Muttersprachliche Kommunikation, Lernkompetenz „Lernen lernen“, zwischenmenschliche, interkulturelle und soziale Kompetenzen, Bürgerkompetenz, Unternehmerische Kompetenz, Kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (Ebd.).

Im Rahmen eines internationalen Comenius-Projektes wurden in zwölf Ländern Untersuchungen zu den Auswirkungen performativen Lernens durchgeführt. Bei der quantitativ-qualitativ angelegten Studie nahmen etwa 4500 SchülerInnen im Alter von 13 bis 16 Jahren teil. Daten aus insgesamt 111 Theaterprojekten wurden dafür ausgewertet.

Positive Resultate in Hinblick auf interkulturelles Lernen waren ersichtlich. So konnte festgestellt werden, dass die am Projekt beteiligten ProbandInnen selbstbewusster kommunizieren, bessere Problemlösestrategien aufweisen, Minoritäten und MigrantenInnen gegenüber toleranter sind, mehr Empathie entwickeln und sich stärker um Mitmenschen sorgen, sowie andere Perspektiven besser einnehmen können, als SchülerInnen, die diese Unterrichtserfahrung nicht gemacht haben (vgl. DICE-Konsortium 2010a:28; Küppers 2011:69f.).

2.3.3 Theaterspielen – und seine Wirkung

In deutschen Publikationen wird in diesem Zusammenhang auch auf Domkowskys Studie „Theaterspielen – und seine Wirkung“ (2011) und „Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche“ (2008) verwiesen. Ergebnisse der DICE Untersuchung konnten durch Domkowskys Forschungsergebnisse bestätigt werden. Bei Domkowskys empirischen Untersuchung handelt es sich um eine Longitudinalstudie für das Schulfach Darstellendes Spiel, an der 80 jugendliche SchülerInnen beteiligt waren (vgl. Domkowsky/Walter 2012:85). Die Hypothese, „dass regelmäßiges Theaterspielen bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen Handlungs- sowie im Lern- und Leistungsbereich fördert.“ (Ebd.:86) wurde im Rahmen der Forschungsarbeit überprüft.

Domkowsky/Walter (2012) stellen sich in ihrem Artikel „Was kann Theater? Ergebnisse einer empirischen Wirkungsforschung“ zum einen Fragen über die Erforschbarkeit theatraler Prozesse und zum anderen diskutieren sie über die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den Fremdsprachenunterricht.

Eingegangen wird vor allem auf jene Bereiche der Studie, die den (Fremd-) Sprachenerwerb begünstigen können. Im Prozess des Sprachenlernens spielen unterschiedliche Komponenten eine Rolle. So nehmen neben dem sprachlichen Wissen und der interkulturellen Kompetenz auch psychologische und soziale Faktoren Einfluss auf das Lernen (vgl. ebd.:85f.). Für den Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb wurden die Untersuchungsergebnisse aus den Bereichen Empathiefähigkeit, Bereitschaft zur Perspektivenübernahme, Offenheit und Aufgeschlossenheit, Motivation

und Extraversion als relevant erachtet (vgl. ebd.:98). Daher wird im Folgenden näher auf die für die Zweit- und Fremdsprachendidaktik relevanten Untersuchungsergebnisse eingegangen.

„Empathiefähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme lassen sich als wichtige Voraussetzungen eines erfolgreichen Fremdspracherwerbs betrachten.“ (Ebd.). In Bezug auf Empathie war laut der deskriptiven Analyse eine Weiterentwicklung sichtbar. In den beiden Bereichen Leistungsmotivation und Perspektivenübernahmeinteresse konnte zwar generell eine Steigerung festgestellt werden, jedoch war der Unterschied zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe nicht signifikant. Hinsichtlich der Extraversion, Offenheit und Aufgeschlossenheit konnten positive Einflüsse des Theaterspielens beobachtet werden. Studienergebnisse zeigten, dass es den an der Studie teilnehmenden Jugendlichen weniger Schwierigkeiten bereitet, vor einer Gruppe zu sprechen und andere anzusprechen bzw. auf sie zuzugehen (vgl. Domkowsky/Walter 2012:98). Domkosky und Walter beschreiben in der Auswertung der Resultate zudem, dass die StudienteilnehmerInnen „tendenziell offener gegenüber Neuem und Fremden“ (Ebd.:94) wurden. Im Hinblick auf das interkulturelle Lernen wird Offenheit neben den bereits genannten Bereichen Empathiefähigkeit und Bereitschaft zur Perspektivenübernahme als eine weitere förderliche Eigenschaft betrachtet (vgl. Kessler/Küppers 2008:3-6). Offenheit und Extraversion gehören, wie auch Neurotizismus, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, zu den fünf zentralen Merkmalen der Persönlichkeitspsychologie (Big Five). Beachtlich ist in diesem Zusammenhang, dass sich zwei dieser fünf Dimensionen durch das Theaterspielen weiterentwickeln konnten (vgl. ebd.). Domkowskys empirische Untersuchung gibt Hinweise darauf, dass die in diesem Kontext erforschten Potenziale direkt auf die Sprachvermittlung übertragbar sind. Wie weitreichend die positiven Auswirkungen in diesem Feld sind, gilt es allerdings zu überprüfen.

2.3.4 Forschungsliteratur

Forschungsliteratur ist in diesem noch jungen Bereich der Fremdsprachendidaktik rar. 2016 erschien von Even und Schewe ein bilingualer Sammelband mit dem Titel „Performatives Lehren Lernen Forschen.“ Mit dem Anregungen zum Ausbau des noch jungen Forschungsfeldes gegeben werden. Um sich über aktuelle Entwicklungen auf diesem Gebiet zu erkundigen, bietet es sich an in wissenschaftlichen Artikeln, die sich beispielsweise in Onlinemagazinen finden, zu recherchieren.

Die Zeitschrift „Research in Drama Education (RiDE): Journal of Applied Theatre and Performance“ vom britischen Berufsverband sowie auch das „National Drama – Magazine of Professional Practice“ bieten Möglichkeiten Informationen über Forschungsergebnisse im Vereinigten Königreich einzuholen. Ebenso stellt IDEA International Drama/Theatre Education Association ein Netzwerk für Interessierte dieses Bereiches dar. In Publikationen und jährlichen Veranstaltungen wird zum Austausch über neue Erkenntnisse und Entwicklungen angeregt. Auch das Onlinemagazin Scenario möchte zur Vernetzung anregen. Ein wichtiges Anliegen der bilingualen Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen, Forschen mit dem Schwerpunkt auf Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung ist es, eine Plattform für einen internationalen Diskurs einzurichten. Auf diese Weise soll ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht werden, der Anregungen für unterschiedliche Forschungsdisziplinen und Praxisbereiche bereitstellt.

2.3.5 Forschungsvorhaben

Durch die vorangegangene Diskussion wurde zum einen der Wert des performativen Lehr- und Lernansatzes als Ressource für den Unterricht gezeigt, zum anderen Einblick in den aktuellen Forschungsstand gegeben. An dieser Stelle soll eine grundlegende Frage gestellt werden: Inwiefern lassen sich Studienergebnisse drama-, theaterpädagogischer bzw. performativer Forschung, die aus anderen Kontexten stammen, auf den Deutsch als Fremd- und Zweitspracherwerb übertragen?

Das Interesse und die Notwendigkeit empirischer Forschung bilden sich auch in der Ausschreibung von Scenario (1/2017) ab. In einem Call for Papers werden Lehrende, Forschende, sowie Kulturschaffende- und vermittelnde aus verwandten Praxisfeldern dazu eingeladen, sich mit den Potenzialen performativer Räume im sprach-, literatur- und kulturbezogenen pädagogischen Kontexten zu beschäftigen (vgl. Scenario Call for Papers). Einer *der im Call for Papers* angesprochenen Bereiche stellte einen wichtigen Impuls für diese Arbeit dar: „Mentale Räume. Was für Räume entstehen im Kopf, wenn performativ gelehrt und gelernt wird? Wie können diese Räume wahrgenommen, beschrieben und reflektiert werden?“ (Scenario Call for Papers) Aus dieser Überlegung heraus entwickelten sich die Fragestellungen der hier vorliegenden Arbeit.

Welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen bietet der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur aus Sicht der TeilnehmerInnen?

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde performatives Lehren- und Lernen als der zentrale Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit ausführlich erläutert. Es wurde die Entstehung und Weiterentwicklung dieser Lehr- und Lernmethode skizziert. Vielfältige, für den Einsatz im Unterricht sprechende, Merkmale dieses Ansatzes wurden genannt und theoretisch fundiert. Abschließend wurde ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand gegeben und die Notwendigkeit empirischer Forschung im Sprachlernkontext dargestellt. Die Frage, inwiefern sich aus Bezugswissenschaften stammenden Erkenntnisse zum Einsatz theatraler Methoden auf den DaF/DaZ Bereich übertragen lassen, gilt es zu überprüfen. Der Begriff performativ umfasst nicht nur den Einbezug von theatralen Inszenierungstechniken im Unterricht, sondern auch anderer Künste, wie der Literatur. Im dritten Kapitel der Arbeit steht die Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan im Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

3. Graphic Novel

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Graphic Novels im Allgemeinen. Im ersten Schritt werden die geschichtliche Entwicklung und damit einhergehende Definitionsmöglichkeiten der Textsorte beschrieben. Herausgearbeitet werden insbesondere die textsortenspezifischen Merkmale sowie die didaktischen Potenziale für den DaF/Z-Unterricht. Durch die abschließende Analyse der Graphic Novel „Ein neues Land“ und die Prüfung, inwiefern diese als Pretext für die Didaktisierung geeignet ist, wird die Brücke von den theoretischen Grundlagen zur Ausarbeitung performativer Unterrichtseinheiten und der anschließenden empirischen Forschung geschlagen.

3.1 Definitionsmöglichkeiten

Was Graphic Novels sind und welche unterschiedlichen Definitionsmöglichkeiten existieren, wird im Folgenden dargestellt:

„Eine Graphic Novel ist eine fiktionale, romanartige Langerzählung, die sich der Darstellungsweise der Comics bedient.“ (Hallet 2012:2) Hallet, der die Graphic Novel als eine anerkannte literarisch eigenständige Gattung sieht, greift in seiner Definition die durch die Tradition der Comics geprägte Entstehungsgeschichte auf. Diese wird in vielen Quellen als eine trennende bzw. verbindende Gemeinsamkeit thematisiert (vgl. ebd.).

Eder (2015) bezeichnet die Graphic Novel beispielsweise als einen Teilbereich des Comics:

Als „Graphic Novel“ wird eine Untergruppe von Comics bezeichnet, die anhand inhaltlicher, ästhetischer oder qualitativer Merkmale als grafische Literatur typisiert werden kann. Zum anderen wird „Graphic Novel“ als Bezeichnung für ein Publikations- bzw. Medienformat gebraucht, das sich in den 1980er Jahren auf dem US-amerikanischen Comicmarkt etabliert hat. (Ebd.:156)

Eine Langform des Comics, ein literarisches Medium oder eine künstlerische Strömung? Die fehlende Trennschärfe in der begrifflichen Abgrenzung ist in der Literatur häufig zu finden (vgl. Kutch 2016:3). Undifferenzierte Begriffsverwendungen spiegeln sich in der Vielzahl der nebeneinander existierenden Bezeichnungen wider. „Much has been written on the differences between comics and graphic novels, but critics who consult the most respected scholarly works written on the subject may become easily frustrated with the increasing lack of differentiation.“ (Ebd.)

Im Englischen wird in Bezug auf die Graphic Novel auch von *graphic storytelling* und *graphic narrative* gesprochen. Im deutschsprachigen Raum werden neben dem Begriff Graphic Novel auch die Bezeichnungen *Comicroman*, *grafischer Roman* und ebenso *illustrierter Roman* verwendet, welche dem Überbegriff grafische Literatur zugeordnet werden können (vgl. Eder 2015:156).

Um eine begriffliche Einordnung vornehmen zu können, stellt sich die Frage, durch welche Besonderheiten sich eine Graphic Novel auszeichnet. In der Fachliteratur werden zu dieser Fragestellung unterschiedliche Positionen eingenommen. Einige Standpunkte werden nun exemplarisch dargestellt:

In „The Graphic Novelists Manifesto“ (2004) beschreibt Campbell Graphic Novels als eine Bewegung. „Graphic Novel signifies a movement rather than a form.“ (Ebd.:169) Eine konkrete Festlegung, wodurch sich Graphic Novels definieren, lehnt Campbell ab: „There is nothing to be gained by defining it or ‘measuring’ it.“ (Ebd.) Dennoch legt er indirekt ein Unterscheidungsmerkmal zwischen Graphic Novels und Comics fest. So würden sogenannte Graphic Novelists zwar die Formsprache des Comics zur Darstellung heranziehen, diese aber auf eine bedeutungsvollere Ebene heben.

The goal of the graphic novelist is to take the form of the comic book, which has become an embarrassment, and raise it to a more ambitious and meaningful level. [...] We should only ask whether it increases the sum total of human wisdom. (Ebd.)

Campbells Aussage erweckt den Anschein, als ob die Qualität des Werkes die Zuordnung zu Comics bzw. zu Graphic Novels bestimmen würde. Kritik an dieser Sichtweise übt Kutch (2016). In deutschsprachigen Ländern hätten KulturkritikerInnen die Bezeichnungen Comic und Graphic Novel häufig als Wertung gebraucht (vgl. ebd.:4). Von Törne (2014) führt diese Beobachtung näher aus:

Schaut man sich die konkrete Verwendung des Begriffs „Graphic Novel“ im deutschen Sprachraum an, fällt auf, dass er in den vergangenen fünf Jahren zunehmend zur Unterscheidung zwischen vermeintlicher Hoch- und Trivilliteratur im Comic-Bereich eingesetzt worden ist, zur Trennung von Kinder- und Erwachsenenliteratur oder zur Trennung anspruchsvoll/anspruchlos. (Ebd.:o.S.)

Qualität als ein unterscheidendes Merkmal von Comic und Graphic Novel festzuschreiben, sieht er kritisch. Die Bezeichnung Graphic Novel alleine sei kein Qualitätskriterium, warnt von Törne (vgl. ebd.:o.S.). Diese Annahme hätte eine Entwertung der Textsorte Comic bzw. all jener grafischen Erzählungen mit sich gebracht, die nicht in den „je nach Perspektive wechselnden Definitionsrahmen passen.“ (Ebd.:o.S.)

Von einer offenen Begriffsdefinition gehen Baetens und Frey aus. Die Autoren haben 2015 mit „The Graphic Novel: An Introduction“ ein umfassendes Buch zur Einführung in das Thema herausgegeben. Ihrer Ansicht nach stellt die Graphic Novel nicht nur eine literarische Richtung, sondern ein Medium dar, das ebenso ein Teil anderer kulturellen Praktiken ist (vgl. ebd.:9).

We propose that the graphic novel as a medium is part of other, more encompassing cultural fields and practices (graphic literature, visual storytelling), and that within these fields and practices there are rarely clear-cut distinctions between types and categories, but rather more commonly scales of differences. (Ebd.:7)

Wie in den vorangegangenen Begriffserklärungen deutlich wurde, ist es wenig aussagekräftig die Textsorte Graphic Novel durch die Abgrenzung zum Comic zu definieren. Um die konkurrierende Haltung zwischen Graphic Novels und Comics jedoch besser verstehen zu können, wird im folgenden Abschnitt näher auf die geschichtliche Entwicklung der Graphic Novel eingegangen.

3.2 Historische Entwicklung

Bei der Graphic Novel handelt es sich um eine noch relativ junge Gattung, die sich aus der Erzähltradition amerikanischer Comics entwickelt hat (vgl. Hallet 2012:2; Ruck/Weger 2015:105). Durch Will Eisners Publikation „A Contract with God“ (1978) wird der Begriff Graphic Novel erstmals zur Vermarktung eines Werkes herangezogen. Es handelt sich dabei um eine vom Autor selbst gewählte Bezeichnung, die für die Entwicklung eines neuen Genres grundlegend sein sollte. Mit der Verwendung des Begriffs Graphic Novel grenzte sich Will Eisner bewusst von der damals in den USA und auch in Europa populären Textsorte Comic ab, die zu dieser Zeit kein gutes Image hatte und gesellschaftlich nicht angesehen war. Doch nicht nur begrifflich, sondern auch inhaltlich schlug Eisner eine neue Richtung ein. Im Gegensatz zu den meist fiktionalen Comicthemen der damaligen Zeit (z.B. Superheldenutopie) beschäftigte sich Eisner in Bild und Text mit autobiografischen Themen sowie sozialen Fragestellungen (Eder 2015:156).

Seit die erste Graphic Novel vor beinahe 40 Jahren erschienen ist, hat sich das Genre weiterentwickelt und als solches einen Namen erlangt. Baetens und Frey beschreiben, was für die Anfangszeit kennzeichnend war und, wie es zur Etablierung des Genres Graphic Novel und ihrem Imagewandel kam.

Die gesellschaftliche Bewertung der Graphic Novel hat sich in den vergangenen 25 Jahren stark gewandelt. Von Anfang bis Mitte der 90er Jahre wurden Graphic Novels häufig als Comics von besseren Autoren gesehen. Heute 35ot he zeitgenössische Graphic Novels eher mit visueller Raffinesse assoziiert (vgl. Baetens/Frey 2015:94) „Today, the Graphic Novel has escaped the cultural exclusion of much of the comics universe and has gained great respect.“ (Ebd.:2) Die öffentliche Anerkennung stieg über die Jahre und namhafte Publikationen wie Neil Gaimans „Sandman“ (1989) und Joe Saccos „Palästina“ (1997) erschienen. Insgesamt vergrößerten sich die inhaltliche Bandbreite und die Diversität der Graphic Novels (vgl. ebd.:93). Ebenso ist eine Offenheit gegenüber weiblichen Künstlerinnen zu vermerken. Die Anzahl der Autorinnen nahm stetig zu. Alison Bechdel mit ihren Werken „Fun Home“ (2006) und „Are you my mother?“ (2012) sowie Marjane Satrapi mit „Persepolis“ (2012) sind bekannte Beispiele dafür (vgl. Baetens/Frey 2015:93; Eder 2015:163ff.).

Der erneute Erfolg der Gattung seit den 2000ern sei Baetens und Frey zufolge den Innovationen im Bereich der Narration und Seitengestaltung und deren eindrucksvolle Kombination zu zuschreiben (vgl. ebd. 2015:94).

Im Bereich der Themenwahl ist eine vermehrte Hinwendung zu nicht (rein) fiktiven Themen festzustellen. Die neue Generation der Graphic Novelists würde auch eine reifere Form von Literatur mit sich bringen (vgl. ebd.:93). Internationale politische Themen seien in vielen der publizierten Graphic Novels behandelt worden und im Stil von Reportagen und Autobiografien angelegt (vgl. ebd.:95-97). Das Aufeinandertreffen von persönlichen Erfahrungen und Weltgeschichte, sei ebenso ein Phänomen, das sich in mehreren Graphic Novels widerspiegele. Laut der Comicforscherin Hillary Chute sei es kein Zufall, dass drei der anerkanntesten Zeichner (Art Spiegelman, Joe Sacco und Marjane Strapi) sich in ihren Werken mit Reportagen, persönlichen Zeugnissen und Reflexionen über geschichtliche Ereignisse auseinandersetzen. Vielmehr könnte es als ein Trend der Zeit gesehen werden. Viele Publikationen, die seit dem Jahr 2000 in den Vereinigten Staaten, im Mittleren Osten und Nordafrika entstanden sind, beschäftigen sich mit weltpolitischen Themen und erzählen diese aus biografischer Sicht. Autoren wie Rutu Modan, Ali Foman, Magdy El Shafee und Lamia Ziadé erstellen ihre Werke aus reine Mischung aus Augenzeugenberichten und Familiengeschichten. Auf diese Weise entstehen authentische Erzählungen, die Themen von globaler Relevanz behandeln (vgl. ebd.:95ff.).

Baetens und Frey sehen die Graphic Novel als ein geeignetes Medium, um komplexe politische „Katastrophen“ abzubilden und diese in grafischer Form den LeserInnen näher zu bringen. Sie begründen dies wie folgt:

The re-mediating and re-presenting of these kinds of experience into Graphic Novels is a most effective way of thinking through and considering what has occurred. The directness of drawn images and small, localized narratives – what Graphic Novels are good at – is a powerful combination that breaks down seemingly unfathomable and complex political catastrophes into a more manageable and human form. (Ebd.:96)

Der geschichtliche Rückblick zeigt, dass die Entwicklung der noch jungen Textsorte Graphic Novel zusammenfassend durch die Etablierung des Genres, Imagewandel, Innovation, sowie durch Hinwendung zu nicht rein fiktiven Themen geprägt war. Heute steht die Textsorte für erfinderische grafische Erzählungen, die als Taschenbuch oder als gebundenes Buch veröffentlicht werden (vgl. ebd.:93).

3.3 Textsortenmerkmale

Im nächsten Schritt werden textsortenspezifische Merkmale der Graphic Novel vorgestellt, um darauf aufbauend die Eignung für den Sprachunterricht näher zu erläutern.

Graphic Novels wenden sich an Kinder, Jugendliche und Erwachsene, an klassikbewusste Leser und solche, die eher innovative Erzählformen schätzen. Man findet in ihnen die Superhelden, denen kein Flug zu weit, keine Rettung zu riskant ist, aber auch sehr ernste geschichtliche und politische Themen wie Holocaust. (Burwitz-Melzer/Quetz 2011:137)

Burwitz-Melzer und Quetz halten Graphic Novels für Alt und Jung geeignet (vgl. ebd.). Hallet (2012) sieht in Graphic Novels eine Faszination für jugendliches und erwachsenes Publikum (vgl. ebd.:2). Die Bandbreite der in Graphic Novels behandelten Themen ist sehr groß. Eder (2015) weist auf die Vielfalt der Graphic Novel hin und listet neben fiktiven Geschichten, Literaturadaptionen, Comicroportagen, Sachcomics auch Biografien und autobiografische Erzählungen auf (vgl. ebd.:161). Inhaltlich wird „das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft im Zusammenhang mit Phänomenen wie Migration und Flucht, sozialen Problemen, Krankheit, Geschlecht, rassistischer Diskriminierung und revolutionären Umbrüchen“ (Ebd.) angesprochen.

„Students find the aesthetic experience with visuals pleasurable.“ (Bakis 2014:22) Ein die Zielgruppe ansprechendes Charakteristikum der Textsorte ist auch der innovative

Umgang mit der Verknüpfung von Wort- und Bildebene und der experimentelle Zugang in der Bildfolge, welche eine eigene und neue Ästhetik erzeugt (vgl. Eder 2015:157ff.). Eder sieht neben einem literarischen Anspruch auch eine selbstreflexiv-autofiktionale Erzählhaltung als textsortentypische Merkmale der Graphic Novel. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal von Comics sei das Publikationsformat. In Abgrenzung zu Comics seien Graphic Novels nicht seriell produziert und erscheinen in gebundener Buchform. Meist überträfen Graphic Novels die herkömmlichen Comics auch an der Seitenzahl (vgl. Eder 2015:158; Hallet 2012:4).

Für eine weiterführende Lektüre in Bezug auf die spezifische Darstellungsweise der Graphic Novels kann „Bild ist Text ist Bild“ ein Sammelband von Susanne Hochreiter und Ursula Klingeböck (2014) empfohlen werden. Dieser stellt die Text-Bild-Relationen dieser Textsorte in den Mittelpunkt der Diskussion. Zahlreiche literaturwissenschaftliche Artikel, die sich mit der Perzeption und Interpretation graphischer Erzählungen beschäftigen, sind darin zu finden.

Graphic Novels sind von den Kunstrichtungen Comic, Film und Roman inspiriert. Durch die Entstehung gekennzeichnet, führt die Graphic Novel die Bild- und Erzähltraditionen des Comics und Cartoons fort. Parallelen zum Film können in der sequenzierten Bild- und Formensprache sowie in der szenisch-dialogischen Grundstruktur gefunden werden (vgl. Ruck/Weger 2015:105; Hallet 2012:2f.). Die Verbindung zum Romangang geht bereits aus der Gattungsbezeichnung hervor. In der Graphic Novel wird meist ebenso wie in der literarischen Langform des Romans eine komplexe Erzählung mit ausdifferenzierten Figuren- und Handlungssträngen aufgebaut. Die Graphic Novel setzt ebenso dramaturgische Gestaltungsmittel wie Konflikte und Spannungen ein und bietet Lösungswege an. Eine Besonderheit der Graphic Novel ist die multiperspektivische Darstellungsweise, die den RezipientInnen Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der ProtagonistInnen eröffnet. Auf diese Weise kann ein tiefes Verständnis für die handelnden und erlebenden Figuren entstehen (vgl. Hallet 2012:3).

3.4 Potenziale und Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht

Vielfältige Themenwahl, Adressat an jugendliche und erwachsene Zielgruppe, ästhetische Darstellungsformen und die Hinführung zur Perspektivenübernahme literarischer Figuren – aus den textsortenspezifischen Merkmalen der Graphic Novel ergeben sich bereits einige Vorteile, die Graphic Novels für den Einsatz im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht bergen: Im Verlauf der Arbeit wird der derzeitige Forschungsstand dieses Bereiches skizziert und es werden weitere Einsatzmöglichkeiten im Kontext der Sprachvermittlung vorgestellt.

Lange Zeit war der Blick auf grafische Literatur negativ geprägt. Mittlerweile haben die Literaturwissenschaft und die Fremdsprachendidaktik den didaktischen Wert dieses Mediums erkannt. Comics und Graphic Novels haben bisher im schulischen Unterricht nur in geringem Ausmaß Eingang gefunden, die Aufnahme von grafischen Erzählungen in den Zweit- und Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen scheint nur zögerlich voranzuschreiten. Luedwig (2016) beschreibt in ihrem Artikel „Using Graphic Novels for Content Learning in the German-Studies Classroom“ den Forschungsbedarf in diesem Bereich. Obwohl Forschungsergebnisse der letzten Jahre die Nutzung der grafischen Ressource aus mehreren Gründen befürworten, setzen sich bisher verhältnismäßig wenig wissenschaftliche Artikel mit den Einsatzmöglichkeiten im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinander (vgl. ebd.:121).

The existing modest body of research indicates that, by and large, students enjoy reading and analyzing Graphic Novels and comics. Beyond a general boost in motivation, Graphic Novels can also introduce and strengthen language acquisition and language skills and language arts skills. (Ebd.)

Luedwig erachtet die grafische Literatur neben der Ausbildung von Multiliteracies und den relevanten inhaltlichen Themen als eine wertvolle Ressource, um eine kritische LeserInnenschaft heranzuziehen (vgl. ebd.:123).

3.4.1 Literarisches Lernen

Hallet (2012) sieht in der Authentizität der Graphic Novels einen besonderen Mehrwert für die Sprach- und Literaturvermittlung. „Die *graphic novel* erlaubt schon früh die Begegnung mit einer originären fremdsprachigen Kunst- und kulturellen Ausdrucksform, wie sie sonst im Literaturunterricht nur schwer möglich ist.“ (Ebd.:3)

In den letzten Jahren wurden namhafte deutschsprachige Literaturklassiker als Graphic Novels oder Comics neu interpretiert. Einige Beispiele dafür sind: „Die Verwandlung“ von Franz Kafka gezeichnet und geschrieben von Horne und Corbeyran (2010), Thomas Bernhards „Alte Meister“ von Nicolas Mahler (2011), Karl Kraus Tragödie „Die letzten Tage der Menschheit“ von Boller und Pietsch (2014) und Goethes „Faust. Der Tragödie erster Teil“ als Comic von Flix (2010). Auch andere Klassiker der Weltliteratur wurden in grafischer Form dargestellt. Eine Sammlung von Maren Kahl findet sich auf der Seite www.wasliestdu.de. Grafische Erzählungen können genutzt werden, um für junge LernerInnen oder Lernende mit niedrigem Sprachniveau einen ersten Zugang zu Klassikern des deutschsprachigen Raums zu legen. Graphic Novels stellen so gesehen eine Möglichkeit dar, um auf zeitgemäße Weise die Leselust und das Interesse an deutschsprachiger Literatur zu wecken.

3.4.2 Inhaltliches und kulturelles Lernen

Neben der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen können durch die Beschäftigung mit Graphic Novels auch vielfältige inhaltliche Themen angesprochen werden. Oft sind interessante landeskundliche Aspekte in das Medium eingeschrieben (vgl. Luedwig 2016:122). Burwitz-Melzer und Quetz heben genau diesen Aspekt als besonders wertvoll hervor. Graphic Novels „sind Ausdruck ihres kulturellen Kontextes, sie stellen kulturelle Phänomene oft auf komplexe Art und Weise dar.“ (Ebd. 2011:138) Hinter Bildern, Orten und Worten können sozio-kulturelle, geographische und geschichtliche Informationen versteckt liegen. Damit diese als Ressource für das landeskundliche Lernen genutzt werden können, sollten sie gemeinsam mit den Lernenden kontextualisiert werden.

In diesem Sinne kann die Graphic Novel als ein wichtiger kultureller Versuch verstanden werden, die oft schwer durchschaubaren gesellschaftlichen Prozesse (z. B. Industrialisierung, Urbanisierung, Anonymisierung der Massengesellschaft), einschneidende historische Erfahrungen (die Weltkriege oder der Holocaust), kulturelle Entwicklungen (Migration und Exil) und vor allem auch technologische Revolutionen (Hochhausbau, Transport und Verkehr, Computerisierung usw.) visuell zu repräsentieren, zu strukturieren und erfahrbar zu machen. (Hallet 2012:3)

3.4.3 Darstellungsform

Ebenso trägt die Darstellungsform der Graphic Novel dazu bei, dass global relevante Thematiken für die RezipientInnen erlebbar werden. Grafische Bildnarrationen erzählen häufig aus Perspektive von Individuen. Durch die personale Erzählhaltung wird eine stärkere Unmittelbarkeit und Identifikation mit den ProtagonistInnen erzeugt (vgl. ebd.). Ebenso wird die Kombination aus Bild und Text vorteilhaft für den Sprachunterricht wahrgenommen. Die bildliche Darstellung ermöglicht teilweise eine direkte Abbildung der Realität. Im Gegensatz dazu führt Schrift zu einer starken Abstraktion, die häufig einen breiteren Interpretationsspielraum zulässt. Die Verbindung aus Bild und Schrift kann zu einer konkreteren Vermittlung von Inhalten führen (vgl. Hallet 2012:3, Ruck/Weger 2015:107). Die sprachlichen Anforderungen sind im Vergleich zu anderen Textsorten, die inhaltlich ähnliche Themen behandeln, geringer. Erleichtert wird das sprachliche Verstehen durch sich ergänzende Bild- und Textebenen.

Im Gegensatz zum Medium Film, das durch schnelle Bildabfolgen gekennzeichnet ist, lädt diese Textgattung zum Verweilen ein. Beliebig lang können die einzelnen Bilder betrachtet werden, ein zeitliches Vor- und Zurückblättern ist möglich und vielleicht regt eine Graphic Novel genau durch diesen Stillstand zur Reflexion und dadurch zu einem tieferen Verständnis an. Der Prozess des Lesens kann als ein rekursiver und konstruierender wahrgenommen werden (vgl. Hallet 2012:3f.; Bakis 2014:22). Graphic Novels bieten den Vorteil, dass auf diese Weise anspruchsvolle Themen bereits auf einem niedrigeren Sprachniveau behandelt werden können (vgl. Hallet 2012:3f.). Diese Position wird auch von Ruck und Weger (2015), welche eine Didaktisierung von „Persepolis“ im Fremdsprachenunterricht mit Jugendlichen getestet haben, bestätigt (vgl. ebd.:107).

3.4.4 Förderung von Multiliteracies

Bakis spricht ein weiteres Potential der Textsorte an – die Förderung kritischen Denkens und die Entwicklung anderer Literacies: “The analysis of the relationship between content and form of graphic novels prompts critical thinking and is applicable to analysis of other media” (Bakis 2014:23)

Inwiefern der Einsatz im Unterricht den Erwerb von vielfältigen Literacies fördern kann, führt Hallet in seinem Artikel „Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“ näher aus (vgl. Hallet 2012:5-7). Das abgebildete Modell zeigt auf, welche Kompetenzbereiche in der Auseinandersetzung mit Graphic Novels im Fremdsprachenunterricht zur Geltung kommen.

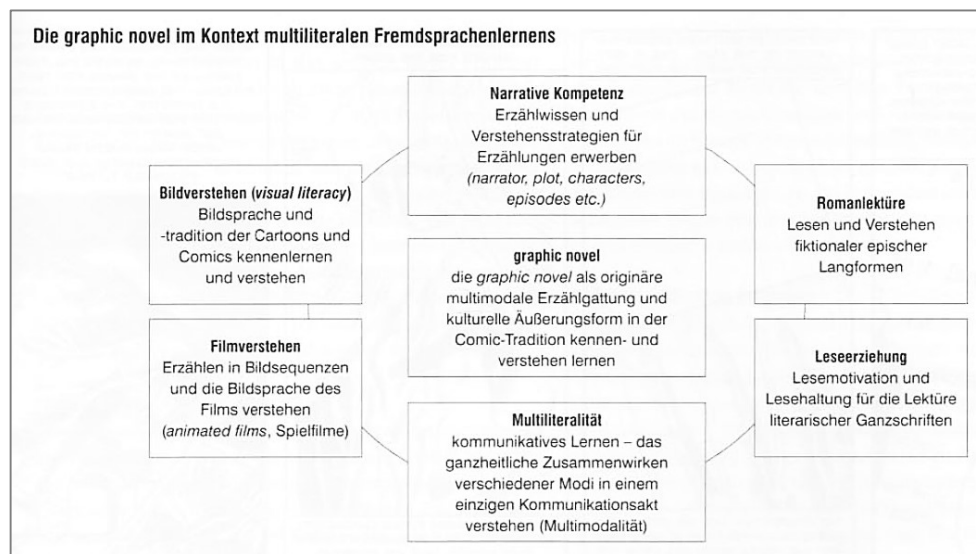


Abbildung 3 Multiliterales Fremdsprachenlernen durch die Graphic Novel (Hallet 2012:5)

Je nach Aufgaben- und Zielstellung kann auf die Förderung unterschiedlicher Literacies eingegangen werden.

3.4.5 Didaktische Hinweise für die Arbeit mit Graphic Novels

Neben den genannten Potenzialen für den Unterricht sollen auch die vielfältigen Anforderungen, die diese Textsorte an die LeserInnenschaft stellt, in Betracht gezogen werden. Wie aus der Abbildung 3 hervorgeht, sind unterschiedliche Literacies notwendig, um die Bedeutungen der spezifischen Bild- und Textsprache entschlüsseln zu können. Burwitz-Melzer und Quetz (2011) stellen fest, dass durch die beiden Ebenen – Bild und Text – auch Ambivalenzen entstehen können. Dies ist besonders dann der Fall, wenn der visuelle und der verbaler Code nicht deckungsgleich sind. Kommt dies vor, so besteht die Notwendigkeit, die vorhandenen Leerstellen sinnfüllend zu ergänzen. Erst über diesen Zwischenschritt wird es für die RezipientInnen möglich, die Bedeutung des Textes vollständig zu erschließen (vgl. ebd.:138).

Die Bearbeitung anspruchsvoller Inhalte, die Entschlüsselung „metaphorische® und symbolischer Darstellungsweise“ (Hallet 2012:4) sowie das Lesen in der Fremd- und Zweitsprache können zur Herausforderung für LeserInnen werden. Um die Lesemotivation zu wecken und die Lektüre zu einem Erfolgserlebnis für die Lernenden zu machen, ist es empfehlenswert den Leseprozess im Unterricht zu begleiten. Folgende Vorschläge unterstützen die RezipientInnen und führen zur Sicherung des Textverständnisses.

3.4.6 Vorentlastung und Arbeitsaufgaben

Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Lernenden wenig Vorerfahrung im Umgang mit der noch jungen Textgattung Graphic Novel hat, daher empfiehlt Luedwig (2016) die Lernenden zu allererst mit dem neuen Medium vertraut zu machen. Denn sind den Lernenden die Erzählkonventionen der Graphic Novels und der Comics nicht bekannt, können diese Irritationen auslösen. Das Kennenlernen von textsortenspezifischen Merkmalen und typischen Darstellungsformen und deren Bezeichnung kann einen ersten Zugang zum neuen Medium darstellen und den notwendigen Wortschatz für weitere Unterrichtsgespräche über die spezifische Darstellungsweise aufbauen. Um das Medium näher zu ergründen, können folgende Fragen im Unterricht besprochen werden: Was ist das Besondere an einer Graphic Novel? Wodurch unterscheidet sie sich von anderen Medien? Wie liest man eine Graphic Novel? Welche Elemente sind für das Verständnis wichtig? (vgl. ebd.:123f.)

Eine textsortenspezifische Eigenart sind „Gutters“ und „Panels“. Als Gutter wird ein Platzhalter zwischen zwei Einzelbildern, den sogenannten Panels, bezeichnet. Ein Gutter erzeugt im ersten Moment eine Leerstelle. Um die Bilder als eine zusammenhängende Erzählung lesen zu können, ist es notwendig, dass die RezipientInnen diesem Zwischenraum eine Bedeutung zuschreiben. Der/die LeserIn ist aufgefordert diesen Platzhalter mit Gedanken und Emotionen zu füllen. Die Vorkenntnisse und der Erfahrungsschatz der RezipientInnen beeinflussen, was zwischen den Bildern zu sehen ist bzw. was nicht gesehen werden kann (vgl. Bakis 2014:38).

Es bietet sich außerdem an durch Narrative Discourse-Aufgaben analytisch an diese Erzählform heranzugehen und spezifische Ausdrucksformen zu thematisieren. Welche Darstellungselemente werden gewählt? Wie wird erzählt? Was soll dadurch ausgedrückt werden? Welche Wirkung erzeugt das? Aufmerksamkeitslenkende Aufgaben können genutzt werden, um den Fokus auf einzelne Aspekte zu richten (storyworld, grafische Darstellung,...). Auf diese Weise können die Erzählkonventionen dieser Textsorte beleuchtet werden (vgl. Hallet 2012:8).

Hallet formuliert weitere Vorschläge, wie die Begleitung des Leseprozesses erfolgen kann. Diese umfassen leseunterstützende Aufgaben, wie beispielsweise das Schreiben eines Lesetagebuchs oder den Austausch über das Gelesene in der Kleingruppe. Um das Verstehen der grafischen Langform zu sichern sind Plot-Rekonstruktionsaufgaben, bei denen die Handlung nachvollzogen wird, sinnvoll. Eine Graphic Novel soll daher in überschaubare Sequenzen behandelt werden. Neben der zentralen Handlung kann auch Figuren, Orten, einzelnen Szenen usw. Aufmerksamkeit gewidmet

werden. Story-orientierte Aufgaben bieten sich an, um diese Aspekte näher zu betrachten. Dazu zählen auch Aufgabenstellungen, die näher auf die Gespräche, Gefühle und Gedanken der Figuren eingehen (vgl. ebd.:7). Die Beschäftigung mit thematischen Aspekten stellt eine weitere Ebene der Auseinandersetzung dar. An dieser Stelle sollen die produktionsorientierten Aufgaben besonders hervorgehoben werden, da diese in den performativen Einheiten eine bedeutende Rolle spielten. Die auch in der Didaktisierung vorkommenden Inszenierungstechniken, wie Standbilder, Gedankentunnel oder Hot Seating werden dazu gezählt (vgl. Rymarczyk 2011:17). Diese können während und nach dem Lesen eingesetzt werden und die individuelle Auseinandersetzung anregen (vgl. Hallet 2012:7). Aufgabe der Lehrperson ist es, die Lernenden dazu zu animieren, den Fokus auf in die Erzählung eingeschriebene Inhalte und Themen zu richten und, wenn gewünscht, eine Diskussion bzw. Reflexion darüber zu initiieren. Hallet schreibt: „Literarische Texte sind zugleich immer auch Text- und Darstellungsmodelle, die den Lernenden andere Weisen des persönlichen Ausdrucks und der Kommunikation eröffnen.“ (Ebd.:8) Im Rahmen dieser Arbeit wird die Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan als Zugang genutzt, um sich performativ mit Migrationserfahrungen auseinanderzusetzen. Aus welchen Gründen speziell diese Graphic Novel als Textgrundlage für die performativen Einheiten herangezogen wurde, wird im Folgenden erklärt.

3.5 „Ein neues Land“

Der erste Teil dieses Abschnitts beinhaltet eine Darstellung anhand welcher Kriterien, die Wahl des Pretextes getroffen werden kann. Es folgt eine Inhaltsangabe von „Ein neues Land.“ Der Handlungsverlauf wird zusammengefasst, die ProtagonistInnen präsentiert und die Hauptthemen vorgestellt. Die Graphic Novel wird auf für diese Textsorte charakteristischen Erzählkonventionen hin analysiert und ihre Besonderheiten werden hervorgehoben. Im zweiten Abschnitt wird die Eignung für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht in Hinblick auf ein performatives Setting diskutiert. Voraussetzungen, Herausforderungen und Potenziale werden dabei angesprochen, ebenso werden kritische Stimmen zu Wort kommen.

3.5.1 Kriterien zur Textauswahl

Dunn und Stinson (2011) argumentieren, warum die Wahl des Textes für die weitere Unterrichtsgestaltung eine grundlegende ist: „Given it's role in shaping and framing the work, selection of an appropriate pretext is critical if a rich experience for learners

and teachers is to be achieved.“ (Ebd.:625) Der Pretext stellt den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung dar und gibt die inhaltliche Richtung vor. Dieser kann als eine Art Leitfaden für die Unterrichtsgestaltung gesehen werden.

Auf welche Weise können Texte für den Unterricht auf ihre Eignung geprüft werden? Dunn und Stinson nennen folgende Kriterien, um eine geeignete Wahl zu treffen: Der Text löst bei den LeserInnen Fragen aus, weckt Emotionen und spricht die Kognition an, ebenso enthält dieser mehrdeutige Elemente und ist durch Offenheit gekennzeichnet. Der Text bezieht entweder eine Gruppe mit ein oder schließt eine aus, weist entweder in die Zukunft oder bezieht sich auf die Vergangenheit, zeigt starke visuelle Bilder, die über den Text hinausreichen, hat eine eigene Spannung und Ästhetik. Des Weiteren sollte der Text die Lernenden locken und sie ansprechen. Durch den Text soll auf die Bedürfnisse der Lernenden eingegangen und ihr Interesse geweckt werden (vgl. ebd.:625f.).

Inwiefern der ausgewählte Text „Ein neues Land“ diesen Kriterien entspricht, wird in der folgenden Literaturanalyse dargestellt. Ebenso wird die Eignung des Textes mit Lernenden des Forschungsprojekts diskutiert werden. Deren Sichtweise auf die Graphic Novel wird in der später folgenden Auswertung der Interviews mit den Lernenden präsentiert (vgl. Kapitel 6.3).

3.5.2 Inhaltsangabe

Shaun Tans bisher bekannteste Graphic Novel erzählt in sechs Kapiteln die Geschichte eines namenlosen Migranten, der seine Heimat und Familie verlässt und in ein neues Land aufbricht. Die grafische Erzählung thematisiert in gezeichneten Bildern Flucht, Verlust, Hoffnung, Neuanfang, Fremdheit und Integration. Auf 128 Seiten werden verschiedenen Etappen eines Migrationsprozesses dargestellt.

Der Protagonist ist ein Mann, der im ersten Kapitel sein Land verlässt. Zu Beginn der Bildnarration nimmt er Abschied von einer Frau und einem Kind und kehrt einer bedrohten Stadt den Rücken zu. Eine weite Reise beginnt und nach einer langen Schiffsreise, erreicht er schließlich zusammen mit anderen MigrantInnen den Hafen eines neuen Landes. Nach einem mehrphasigen Aufnahmeverfahren erhält er Dokumente und darf in das Land einreisen. Dort erwartet in eine ganz neue Welt in der fabelhafte Gestalten leben, eine ihm unbekannte Schrift geschrieben und eine ihm fremde Sprache gesprochen wird. Die LeserInnen begleiten den Protagonisten durch den Alltag am neuen Wohnort. Täglich erwarten ihn dort neue Herausforderungen, die Suche nach einem Dach über Kopf, der Einkauf von Lebensmitteln und die Suche

nach einem Arbeitsplatz. Mit Kommunikationsprobleme, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse entstehen, ist die Hauptfigur in der Anfangszeit konfrontiert. In seinen Gedanken und Briefen reist er zu seiner Familie, während sein Leben im neuen Land weiterläuft genauso wie die Arbeit am Fließband. Das anfangs Fremde wird allmählich zum Vertrauten. Personen, die der Protagonist im neuen Land kennenlernt, haben ähnliche Erfahrungen gemacht. Auch sie haben aus unterschiedlichen Gründen ihre Heimat verlassen. Sie tauschen ihre Geschichten aus und unterstützen sich gegenseitig. In kurzen Episoden berichten seine Bekanntschaften von ihren Migrationsschicksalen, die durch Gewalt, Krieg, Kinderarbeit oder totalitäre Systeme geprägt waren. Dem Protagonisten gelingt es, gespartes Geld an seine Familie zu schicken. Seine Hoffnung auf ein besseres Leben gemeinsam mit seiner Familie in der neuen Welt wird schließlich erfüllt. Die Geschichte endet kurz nach der Ankunft von Frau und Tochter im neuen Land. In der letzten Szene sieht man wie das Kind, das schon gut integriert zu sein scheint, einem Neuankömmling hilft, den Weg zu finden.

3.5.3 Erzählstruktur, Ort und Besonderheiten

Die Bildnarration zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie auf schriftlichen Erzähltext verzichtet. Die Graphic Novel „Ein neues Land“ verfügt über narrative und ästhetisch komplexe Strukturen, die einem Roman gleichen.

Weder über die Zeit, in der die Geschichte spielt, noch über die erzählte Zeit werden konkrete Informationen gegeben. Dass der zeitliche Rahmen der Geschichte ein bis zwei Jahre umfasst, kann durch den Jahreszeitenwechsel vermutet werden. In manchen Szenen kann von einer Zeitdeckung gesprochen werden, da die Erzählzeit und die erzählte Zeit beinahe gleich sind. Es gibt jedoch auch Sequenzen der Zeitraffung, bei denen weniger relevante Abschnitte gekürzt oder ausgelassen werden. Diese Darstellungsform wird beispielsweise bei der Bootsreise eingesetzt. Das Verstreichen der Zeit wird durch die Veränderung der Vegetation für die LeserInnen sichtbar gemacht.

Mit Ausnahme von drei zeitliche Rückblenden ist die Handlung der Erzählung linear und chronologisch gestaltet. An drei Stellen gibt es Zeitsprünge, die es ermöglichen in die Erinnerungen seiner neuen Bekanntschaften einzutauchen. Die Erzählungen der anderen MigrantInnen heben sich in der Farbgebung von der Haupterzählung ab. Durch die Wahl des dunklen Hintergrunds ist der Erzählerwechsel für die LeserInnen deutlich gekennzeichnet.

Grundsätzlich handelt es sich bei den Schauplätzen der Graphic Novel um fiktive Orte, die teils unserer Welt ähneln jedoch auch fantastische Elemente enthalten. Da die Farbgebung meist sepiafarben ist, ähnelt die Gestaltung des Buches an ein Album mit alten Fotografien. Die erzählte Welt wird realitätsnah abgebildet. Im Gegensatz zu anderen grafischen Narrationen hat der Zeichenstil wenig Comichaftes an sich. Da es sich um eine textlose Graphic Novel handelt, gibt es auch keine Angaben zu den Personen, ihren Gedanken und Gesprächen. Das wiederum fordert von den RezipientInnen erhöhte Aufmerksamkeit. Zusammenhänge müssen aus den Bildern und der gewählten Erzählstruktur gedeutet werden. Emotionen und Gedanken der Personen können nur aus den Gesichtern abgelesen werden. Diese Graphic Novel stellt so einige Anforderungen an die LeserInnen, eine hohe Dekodierfähigkeit ist notwendig, um die, im Detail versteckten, Informationen zu entschlüsseln. „Ein neues Land“ ist durch häufige Wiederholungen und selbstreferentielle Bezüge gekennzeichnet und regt die LeserInnenschaft zum genauen Hinsehen und zur Bedeutungssuche an (vgl. Burwitz-Melzer/Quetz 2011:138). Der Autor spielt in seiner Bildgestaltung mit verschiedenen gestalterischen Mitteln und unterschiedlichen Perspektiven. Wie die symbolhafte Bildsprache gedeutet wird, liegt im Auge des Betrachters. Das textlose Bilderbuch gibt den RezipientInnen, den Freiraum Metaphern darin zu finden und die Erzählung auf verschiedene Arten zu deuten. Versteckte Details regen dazu an, die Bildnarration mehrmals zu lesen und neue Aspekte zu entdecken. Die chronologisch gestaltete Erzählung nimmt die LeserInnen mit auf eine spannende Reise in eine fantasievolle neue Welt.

3.5.4 Hintergründe zur Entstehung der Graphic Novel

Der in Australien lebende Autor Shaun Tan entwickelte sein Werk „The Arrival“, auf Deutsch „Ein neues Land“, über den Zeitraum von vier Jahren. Die Entstehungsphase war gekennzeichnet durch vielfältige Recherchetätigkeit. Es waren vor allem Geschichten von MigrantInnen aus unterschiedlichen Ländern und verschiedenen geschichtlichen Epochen, die Tan zu dieser Graphic Novel inspirierten. Wertvolle Impulse zur Arbeit kamen von „Tales from a Suitcase“ (2003) von Will Davies und Andrea Dal Bosco und „The Immigrants“ (1985) von Lowenstein und Morag Loh. Migranten und Migrantinnen berichten darin von ihren Reisen und Eindrücken. Auch das Museum auf Ellis Island in New York, welches den damaligen Einbürgerungsprozess in die USA von der Registrierung der MigrantInnen über die medizinische Untersuchung bis zur Überfahrt aufs Festland dokumentiert, lieferte Informationen (vgl. Tan [o.J]:9). Dieses Material nahm Shaun Tan als Inspiration für seines Graphic Novel. Er

verdichtete es und entwickelte daraus seine facettenreiche grafische Erzählung. Alte Fotografien aus dem Europa der Nachkriegsjahre wurden ebenso in die Gestaltung der Graphic Novel einbezogen (vgl. Tan 2006:1ff.). Die Architektur des Herkunftslandes des Protagonisten erinnert daher stark an den europäischen Baustil, auch wenn in der Erzählung keine konkreten Ortsangaben gemacht werden. Dies trifft auch auf die zeitliche Einordnung zu. Kleidungsstil, Architektur, Technologie sowie die sepiafarbene Gestaltung der Bilder deuten auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hin. Auf abstrakter Ebene werden totalitäre Systeme, Faschismus und Nationalsozialismus thematisiert (vgl. Shaun Tan [o.J.]:10). Die Graphic Novel bietet viele Interpretationsmöglichkeiten und überlässt es den RezipientInnen, welche Bezüge schlussendlich hergestellt werden.

3.5.5 Potenziale und Anknüpfungspunkte für die Lernenden

Bei Shaun Tans Werk handelt es sich um eine, in der Literatur häufig thematisierte, Graphic Novel. Viele Artikel dazu stammen aus dem ESL (English as a Second Language) und EFL (English as a Foreign Language) Bereich. Im DaF/Z Kontext scheint die Graphic Novel bisher weniger häufig thematisiert worden zu sein.

Die fachwissenschaftliche Diskussion über diese Graphic Novel dreht sich häufig um den Mehrwert und die Einsatzmöglichkeiten des Buches für den Sprachunterricht. Verschiedene Gründe sprechen für den Einsatz im Fremd- und Zweitsprachunterricht. Die Bildnarration bietet den LeserInnen die Möglichkeit sich mit Themen, wie Fremdheitserfahrung, Migrationsprozesse, Sprachenlernen usw. zu befassen. Die textuelle Hybridität (dokumentarische Erzählung und Fiktion) und die daraus resultierende Vieldeutigkeit der Bilder sind Gründe, warum das Buch für den Unterricht eine interessante Ressource darstellt (vgl. Oppolzer 2016:73). Diese Argumente entsprechen den, von Dunn und Bundy (2006) festgelegten, Kriterien für die Wahl eines geeigneten Pretextes (vgl. Kapitel 3.5.1).

3.6 Wege der Interpretation

Die Offenheit der textlosen Graphic Novel erlaubt unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten und Lesearten. Wie stark die Deutungsversuche der textlosen Graphic Novel differieren können, zeigt sich anhand der literaturwissenschaftlichen Forschungen von Boatright (2010), Khailova (2015) und Arizpe, Colomer und Martínez-Roldán (2014). Im Folgenden werden diese präsentiert und mit den Absichten und Kommentaren des Autors verglichen.

3.6.1 Critical literacy approach

„Graphic novels can be a provocative resource for engaging the complex issues surrounding immigration and immigrant experiences.“ (Boatright 2010, 468)

Boatright sieht in der Literatur einen geeigneten Zugang, die Probleme und Schwierigkeiten von MigrantInnen und die damit verbundenen komplexen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und historischen Realitäten zu erforschen. Die Auseinandersetzung mit Texten könne als ein Weg zur Annäherung verstanden werden, denn Literatur stellt eine Brücke. In diesem Fall ist es die Beschäftigung mit der Graphic Novel, die einen Dialog eröffnet und Verbindungen zu den Erfahrungen und der Lebenswelt der LeserInnen herstellt (vgl. ebd.).

Boatright sieht den Einsatz von Graphic Novels über eine kritische Herangehensweise als provokative Ressource, um sich mit dem komplexen Thema Migration auseinanderzusetzen, um Migrationserfahrungen zu beleuchten und zu reflektieren.

We owe it to ourselves and our students to study and critique immigrant experiences as they are portrayed in works of literature, especially because literature has the potential to ignite dialogue, force questions, and foster community building in an atmosphere of inquiry and reflection (Ebd.:469).

Mit dieser Aussage vertritt Boatright den Standpunkt, dass das Thema Migration mit seiner Komplexität im Unterricht kritisch und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden sollte. Durch den Einsatz von Graphic Novels im Unterricht können auch critical literacy skills entwickelt werden. Boatright wählt einen kritischen Ansatz (*critical literacy approach*), der einfache Erklärungen ablehnt, um das Werk „Ein neues Land“ zu analysieren. Diese Zugangsweise steht vielfältigen Deutungsansätzen offen gegenüber und ist stets an der Erörterung der Kontexte interessiert. Ebenso setzt sich diese Leseart mit den traditionellen Wirkungsbeziehungen und Machtverhältnissen zwischen AutorIn und LeserIn auseinander und richtet den Fokus dabei auf die Lücken und Leerstellen im Text (vgl. ebd.:470, 474).

McLaughlin und DeVogd (2004) beschreiben den kritischen Zugang folgendermaßen: „critical literacy views readers as active participants in the reading process and invites them to move beyond passively accepting the text’s message to question, examine, or dispute the power relations that exist between readers and authors.“ (Boatright 2010:470 zit. nach McLaughlin/DeVogd 2004:14)

Dieser Ansatz beabsichtigt es, Bild und Text inhärente Ideologien und Glaubenssysteme aufzudecken. Die LeserInnen werden zu SpionInnen ihrer eigenen Leseerfah-

rungen ausgebildet und dadurch befähigt ideologische Tendenzen des Textes zu erkennen. Die Leserschaft wird eingeladen, sich mit diesen auseinanderzusetzen, etwaige Ideologien abzulehnen oder auch die Meinung der AutorInnen zu teilen. Auf diese Weise werden traditionelle Machtverhältnisse der LeserInnen-AutorInnen-Beziehung gestört. Ziel ist es, die RezipientInnen zum aktiven Mitgestalten des Textes anzuregen. Des Weiteren erforscht der kritische Ansatz die Annahmen, welche die AutorInnen über die LeserInnen macht. Wer spricht für wen und welche Stimmen bzw. Sichtweisen werden ignoriert? (vgl. Boatright 2010:470) Boatright unterzieht auch „Ein neues Land“ einer genauen Betrachtung und beleuchtet folgende Punkte kritisch.

„social mobility myths, issues of assimilation, and immigrant identities“ (Ebd.) sind Aspekte, die bei der Analyse der Graphic Novel näher unter die Lupe genommen werden sollen. Zusammenfassend bezeichnet Boatright „Ein neues Land“ als die Erzählung einer surrealen Migrationsgeschichte. Diese Ansicht vertritt Boatright aufgrund folgender Argumente:

Boatrights Hauptkritikpunkte sind, dass es sich beim Protagonisten, um einen „weißen“ Einwanderer handelt, der wahrscheinlich aus Westeuropa in die USA migriert. Geschichtlich betrachtet haben MigrantInnen mit nordischen Vorfahren ihre ethnischen Wurzeln aufgegeben und haben sich über die Zeit mit der weißen amerikanischen Kultur vermischt (vgl. ebd.:470f.). Westeuropäische Migranten wurden im geschichtlichen Kontext als diejenigen dargestellt, die ehrgeizig daran arbeiteten in der Gesellschaft aufzusteigen. Somit könnte man die Erzählung als eine Geschichte westeuropäischer EinwanderInnen in den USA bezeichnen, die sich den Schwierigkeiten und Herausforderungen des Lebens im neuen Land widmet.

Die Wahl der Hauptperson fiel bei Tan auf einen weißen jungen Mann. Somit entspricht der Protagonist dem vorherrschenden Bild eines erfolgreichen europäischen männlichen Migranten von vor über 100 Jahren. Durch die Darstellung im Buch könnte ein starker Kontrast zu den momentan vorherrschenden Migrationstrends entstehen, welcher die Identifikation der LeserInnen mit den Figuren erschwert und Distanz zur Erzählung schafft (vgl. ebd.:471).

Ein weiterer Aspekt ist das Bild eines idealen Migranten, welches im Laufe der Erzählung entworfen wird. Der Protagonist zeichnet sich durch sein vorbildliches Verhalten aus und triftet in keinem Moment in die Illegalität ab. Er arbeitet fleißig, findet viele Freunde und schafft es auf diese Weise, einen erfolgreichen Lebensstil zu erlangen (vgl. ebd.).

Boatrights Ansicht nach stellt die Erzählung die Personifikation des American-Dream-Mythos dar. Die Anstrengungen und der Mut des weißen, männlichen Einwanderers werden mit einem glücklichen Ausgang der Geschichte belohnt. Nachdem der Protagonist alle Herausforderungen überwunden hat, darf seine Familie nachkommen und er wird zum Selfmademan, der den amerikanischen Traum lebt. Boatright empfiehlt alle Erfahrungen von MigrantInnen, die als ideal und „gut“ dargestellt werden, kritisch zu betrachten. Zudem sei zu hinterfragen, was mit einem/r guten Migrant/in gemeint ist und wer dies festlege (vgl. ebd.).

Dass Boatrights Ansatz nur eine von vielen Möglichkeiten ist, die stumme Bildererzählung zu interpretieren, zeigt sich spätestens bei der Betrachtung Khailovas Deutungsversuchs.

3.6.2 Das nomadische Subjekt

Eine zu Boatright gegensätzliche Sichtweise nimmt Khailova (2015) ein. Khailovas Argumentation baut auf der Theorie des *nomadic subjects* von Rosi Braidotti auf.

The nomad does not stand for homelessness or compulsive displacement: it is rather a figuration for the kind of subject who has relinquished all idea, desire, or nostalgia for fixity. It expresses the desire for an identity made of transitions, successive shifts, and coordinated changes, without and against an essential unity. (Braidotti 2011:57)

Dieser Theorie zu Folge würde sich die Identität eines nomadischen Subjekts ständig wandeln und sich nicht über die Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat, einem Ort oder eine Ideologie definieren (vgl. Khailova 2015:1).

The Arrival presents an inspiring vision of characters who form a multiethnic culture that paradoxically combines mobility and multiplicity with coherence to challenge traditional hegemonic hierarchies, such as immigrant/native, center/periphery, and same/other. (Ebd.:4)

Khailova sieht den Anspruch des Buches darin, die Unveränderlichkeit bestehender Subjektpositionen infrage zu stellen und loszulassen. Die LeserInnen sollen stattdessen bestärkt werden, die Idee einer nichtdiskriminierenden Intersubjektivität in Form grenzüberschreitender WeltbürgerInnen zu feiern. Diese literaturwissenschaftliche Analyse entspricht dem Ansatz des postmodern readings (vgl. ebd.).

3.6.3 Die Intention des Autors

Vergleicht man die Analysen von Boatright (2010) und Khailova (2015) mit Aussagen des Autors Shaun Tan, verdeutlicht sich einmal mehr wie vielfältig die Interpretationen ausfallen können. Tan (2010b) beschreibt sein Werk mit folgenden Worten:

„a carefully researched visual essay distilled from many immigrant anecdotes: a universal tale that is both real and abstract, some unclear genre between fact and fiction“ (Ebd.:6). Shaun Tan verwebt dokumentarisches Material und fiktive Elemente zu einer universellen Erzählung über die Erfahrungen eines Migranten. Die Beheimatung des Werkes zwischen den Genres könnte eine Erklärung für die Deutungsschwierigkeiten dieser Graphic Novel sein.

Boatrights Kritikpunkt, dass es sich bei der Graphic Novel um eine surreale Migrationsgeschichte handle, steht der Aussage des Autors gegenüber. In einem Interview mit Verstappen begründet Tan, warum er sich dafür entschieden hat, eine positive Utopie zu erschaffen:

I wanted the overall theme of the book to be much simpler, and more a vision of how things should be, rather than how they are. I think that's also a better way to combat xenophobia, by showing how inappropriate it is, particularly by adopting the point of view of a newly arrived immigrant. (Verstappen 2008)

Tans Absicht war es, das in der Geschichte der Menschheit jeher aktuelle Thema Migration, durch einen persönlichen Blickwinkel zu thematisieren. Aufgrund dieser Absicht bezieht sich das Buch stark auf die Alltagswelt des Protagonisten und stellt diese detailreich dar.

Mit „Ein neues Land“ schafft Tan einen Ort, an dem alle MigrantInnen oder Flüchtlinge sind. Die gemachten Migrationserfahrungen werden somit zur verbindenden Gemeinsamkeit innerhalb dieser Gesellschaft. Es herrscht eine Atmosphäre der Hilfsbereitschaft und Gastfreundschaft. Tan zeigt in seinen Bildern, wie sich die Figuren gegenseitig dabei unterstützen, die neuen Lebensumstände zu bewältigen (vgl. Tan 2006:3). In „Ein neues Land“ stellt Tan eine Vision einer Gesellschaft der Vielfalt und Inklusion dar.

So I think I diverted a lot of my thoughts about racism and conflict into those backstories – these are worlds where things have gone very wrong. In the “New World” of the book, this has not happened, and perhaps that is because people here are more consciously exercising a philosophy of inclusion and pluralism, with so many different (and unknown) nationalities, objects, languages and animal-creatures living together out of shared necessity. Possibly they have learnt something from a troubled history. (Verstappen 2008:[o.S.])

Abgesehen vom häufig diskutierten Migrationsthema geht es Tan um eine universelle menschliche Daseinserfahrung: Veränderung und Wege damit umzugehen (vgl. Tan 2006:3).

It is intended to be more simply about the fact of changing circumstances as they inevitably happen in everyone's lives, and how people learn to adjust to and accept new situations, no matter how strange or disconcerting they at first appear. (Tan 2006:3)

3.7 Forschungsergebnisse und Zielgruppeneignung

Nachdem Positionen der Literaturwissenschaft und die des Autors aufgezeigt wurden, wird der Fokus nun auf den Wert der ausgewählten Graphic Novel für die Unterrichtspraxis gelegt.

Not only is Shaun Tan's *The Arrival* (2010c) one of the most successful and widely acclaimed picture books but in the ten years since its publication it has also become a perennial favorite of teachers around the world. (Oppolzer 2016:73)

Eine Empfehlung, für welche konkrete Zielgruppe „Ein neues Land“ bzw. „The Arrival“ geeignet ist, findet sich in der Literatur nicht. Oppolzer macht die Eignung vom dahinter stehenden Ziel abhängig. Generell könne das Buch auch mit jungen Lernenden der Volks- und Mittelschule verwendet werden. Für die Rekonstruktion der Bedeutung einzelner Bilder, die Identifikation von Charakteren und für ein umfassendes Verständnis der Erzählung im Kontext von Migration erfordere es jedoch fortgeschrittene visual literacy skills. Aus diesem Grund empfiehlt Oppolzer eine ältere Zielgruppe. Seiner Meinung nach können diese einen differenzierteren Blick auf die Graphic Novel einnehmen (vgl. ebd.:81-83).

Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zum Einsatz von „Ein neues Land“ bzw. „The Arrival“ im Unterricht vorgestellt.

3.7.1 Über Migrationserfahrungen sprechen

„Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival“ (2014) ist eine empirische Untersuchung, welche die Wahrnehmung von Kindern in Bezug auf die Graphic Novel beschreibt. In der Studie von Arizpe, Colomer und Martínez-Roldán wurde die Graphic Novel im Unterricht mit jungen Lernenden mit Migrationshintergrund verwendet. Das Forschungsteam erwartete sich, dass durch den Einsatz der textlosen Erzählung Gespräche über Migrationserfahrungen angeregt und eine Diskussion darüber entfacht werden würden.

Überraschende Fähigkeiten zeigten die Lernenden beim Erkennen und Ablesen von Emotionen aus den Gesichtern, sowie bei der Perspektivenübernahme der dargestellten Personen. Die Kinder setzten zwar visual literacy skills ein, um die Bilder zu deuten, jedoch entsprachen die Ergebnisse nicht den ursprünglichen Absichten der ForscherInnen. „[...] the aim of the activities was for the immigrant children to use' their personal experiences to reclaim the migrant experience – often fraught with difficulties – through their empathetic connections to the narrative“ (Oppolzer 2016:80 zit. Nach Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014:14) Die Bedeutung, die die jungen ProbandInnen den Bildern zuschrieben, waren geprägt von ihrem Weltwissen und Erfahrungsschatz. Ein Schüler vermutet, dass der Protagonist Mitglied einer Mafiafamilie ist und im Koffer wichtige Dokumente und eine Waffe aufbewahren würde. Die Assoziation des Jungen entstand vermutlich durch das Xbox Spiel „Mafia“, in dem die Figuren ähnliche Kleidung tragen würden. Dass die (inter-)kulturelle Aussage der Graphic Novel für die SchülerInnen nicht einfach festzulegen ist, ergab nicht nur diese Studie, sondern auch Oppolzers Recherche in akademischen Aufsätzen. Die jungen ProbandInnen hatten offenbar Probleme Bezüge zu ihrer persönlichen Lebensrealität herzustellen (vgl. Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014:118; Oppolzer 2016:73ff.). Das ForscherInnenteam mutmaßte, dass die Gestaltung des Buches ein Grund dafür sein könnte. Da diese aus Sicht junger Lernender nicht zeitgemäß sei. Die Erzählung spielt in einer fiktiven für diese Zielgruppe nicht greifbaren Welt, die für sie wenige Anknüpfungspunkte zu ihrem Alltag bietet. Arizpe, Colomer und Martínez-Roldán ziehen daraus den Schluss: „all readers, as they read and retell a story, construct a parallel text 53ot he one they are reading [...] because each person relies on his/her unique background knowledge and experiences“ (Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán 2014:135) Wie eng der Zusammenhang von Lesart und eigenem Erfahrungsschatz ist, wird durch die nun vorgestellte Forschung sichtbar.

In einem Forschungsprojekt von Bjartveit und Panayotidis „Pointing to Shaun Tan's *The Arrival* and Re-imagining Visual Poetics in Research“ (2014) wurde die Rezeption der Graphic Novel durch ausgebildete ElementarpädagogInnen mit Migrationshintergrund untersucht. Begründet wurde die Wahl des Textes aus ähnlichen Gründen: „We believe it provides opportunities for children and adults alike to develop visual literacy skills and to use the character's situations to understand their own lived experiences.“ (Bjarveit/Panayotidis 2014:248f.)

Die Untersuchung zeigt, wie die Graphic Novel von erwachsenen ProbandInnen wahrgenommen wurde. Ausgangspunkt für die Forschung war ein Interviewgespräch

zwischen ProbandInnen und den ForscherInnen über die Graphic Novel. Ein interkultureller Dialog wurde auf diese Weise ausgelöst. Die Konversationen wurden analysiert und ausgewertet. Themen, wie Trauma, Flucht und Verlust, wurden in den Interviews angesprochen. Die StudienteilnehmerInnen erzählten von eigenen Migrationserfahrungen, von persönlichen Herausforderungen, berichteten über soziale Akkulturation in ihrem derzeitigen Wohnland Kanada und gaben Einblick in ihre Gefühlswelt. Die erwachsenen ProbandInnen stellten somit einen direkten Bezug zur eigenen Biografie her. (vgl. ebd.:252) „This is not just a book...It could be me“, mit diesen Worten beschrieb eine Interviewteilernehmerin die Identifikation mit der grafischen Erzählung (Ebd.:254).

Im Rahmen der Untersuchung verfassten die ProbandInnen auch Kommentare zu den einzelnen Bildern, welche im Anschluss mit den anderen ProbandInnen geteilt wurden. Dabei stellten die TeilnehmerInnen fest, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht alleine sind und andere MigrantInnen ähnliche Erfahrungen durchlebt haben (vgl. ebd.:253).

Bjartveit und Panayotidis informierten den Autor über die Forschungsergebnisse. Shaun Tan gab für die Verknüpfung mit biografischen Erlebnissen folgende Erklärung ab:

My book is very much a kind of empty vessel, without much story or detail, so it invites the reader to fill a lot of empty spaces with their own thoughts and memories. [It] adds a sense of narrative coherence to memories of real experience, that it in some way elevates the migrant experience beyond a set of day-to-day chaotic problems, and that it can be seen as something profound and even heroic. (Ebd.:252)

Auch aus weiteren Rückmeldungen der LeserInnenschaft erfuhr Shaun Tan, dass sich erwachsene RezipientInnen mit Migrationshintergrund in der Bilderzählung häufig wiedererkannt haben (vgl. ebd.:253).

3.7.2 Förderung metakognitiver Reflexion und Entwicklung von visual literacy skills

Bakis, eine Englischlehrerin an der High School, hat sich häufig die Frage gestellt, warum ihre SchülerInnen keine Lust hatten zu lesen. Mit der Textsorte Graphic Novel gelang es Bakis, das Interesse der Jugendlichen für Literatur zu wecken (vgl. Bakis 2014:14-16). In Bakis' 2014 erschienen Buch „The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images“ zeigt sie anhand von ausgewählten Unterrichtsbeispielen und Didaktisierungsvorschlägen, auf welche Weise durch Graphic

Novels „Twenty-First Century Skills“ unterrichtet werden können. Darunter versteht sie eine Reihe von Kompetenzen:

Learning and innovation skills that include creativity and innovation, critical thinking and problem solving, and communication and collaboration, as well as the information, media, and technology skills outlined in the Partnership for 21st Century Skills Framework Definitions (2009) (Ebd.:25)

Die textlose Graphic Novel „The Arrival“ hält sie für geeignet, um metakognitive Reflexion und kritisches Denken anzuregen. Potenzial sieht sie in Tans Bildsprache, die Interpretationsspielraum öffnet sowie Diskussionen zwischen den SchülerInnen anregt (vgl. ebd.:46f.). Bakis erklärt in ihrem Handbuch für die Praxis, wie diese Kompetenzen gefördert werden können. Schrittweise leitet sie die SchülerInnen zur bewussten Wahrnehmung des Leseprozesses an. Mit folgenden Impulsfragen, die für die Arbeit mit Comics und Graphic Novels herangezogen werden können, fordert sie die SchülerInnen zur Reflexion auf:

- Was machst du, wenn du einen Comic/ eine Graphic Novel liest?
 - Welche kognitiven Prozesse laufen ab, wenn du dir Bilder ansiehst?
 - In welcher Verbindung stehen verschiedene Icons (Bilder/Zeichen/Symbole) zueinander?
 - Auf welche Weise vermittelt ein Icon Bedeutung?
 - Auf welche Weise erzeugen Bilder und Wörter gemeinsam eine Bedeutung?
- (vgl. ebd.:37)

Während des Lesens laufen viele kognitive Prozesse parallel ab. Das Beobachten und Beschreiben dieser Vorgänge kann anfangs eine Herausforderung für die LeserInnen darstellen. „Answering such questions is difficult for students at first because they must consciously slow down while they read and reflect on their cognitive habits.“ (Ebd.) Erlangen die LernerInnen jedoch mit der Zeit Einsicht in die mentalen Abläufe und die Dekodierungsvorgänge, kann dies zur Stärkung der Lesekompetenz beitragen und Bewusstsein dafür schaffen, auf welche Weise Bedeutungen konstruiert werden (vgl. ebd.).

Bakis schlägt vor, die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten von Texten sichtbar zu machen. Dafür verfassen die SchülerInnen Interpretationen des Textes und teilen dieses mit den anderen. Durch diese Aufgabe sollen die SchülerInnen für die Vielfalt der Lesearten und ihre aktive Rolle als LeserInnen sensibilisiert werden (vgl. ebd.:50f.).

By sharing and listening to the way others' read the text and the variations in meaning, and by facilitating the discovery and discussion of those differences, students realize how much their own experiences and prior knowledge colors, influences, or otherwise affects their understanding. (Ebd.:49f.)

3.7.3 Durch Standbilder zum Sprechen anregen

Rymarczyk (2011) legt den Fokus auf die zum Sprechen stimulierende Wirkung der „stummen“ Graphic Novel. Sie thematisiert die Einsatzmöglichkeit der textlosen Graphic Novel im Kontext des Fremdsprachenlernens mit SchülerInnen ab der 8. Schulstufe. Obwohl Tans Bilder eine zum Sprechen anregende Wirkung haben, kann das Fehlen des sprachlichen Materials aus ihrer Sicht für die Lernenden zur Herausforderung werden. „Es gilt einen Weg zu finden, der das positive Potenzial der semantisierenden, die Textrezeption erleichternden Funktion von Bildern in die Textproduktion überleitet.“ (Ebd.:17)

Sie schlägt vor, „Ein neues Land“ in Verbindung mit Techniken des szenischen Spiels im Unterricht einzusetzen, um die Lernenden auf diese Weise an die mündliche Sprachverwendung heranzuführen. Inszenierungstechniken, wie Standbilder, innerer Monolog und improvisierte Szenen, sollen die Lernenden unterstützen die Rezeption der grafischen Erzählung mit der sprachlichen Produktion zu verbinden (vgl. ebd.:17ff.). Parallelen zu diesem Ansatz finden sich auch in der Didaktisierung und praktischen Umsetzung im Rahmen dieser Forschungsarbeit.

3.8 Zusammenfassung

Die lebhaft geführte Diskussion und fachdidaktische Artikel zum Werk zeigen, dass „Ein neues Land“ eine spannende Ressource für den Unterricht darstellt. LernerInnengruppe, Lesart, Erwartungshaltung und Zielsetzung entscheiden darüber, welche Zugangsweise gewählt und welche Aspekte fokussiert werden. Welche Ergebnisse die performative Arbeit mit jungen Erwachsenen im Deutsch als Zweitsprachenunterricht bringt und, wie die Wahrnehmung dieser Zielgruppe von der Graphic Novel ist, wird sich in den nächsten Kapiteln zeigen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Unterrichtsplanung werden im folgenden Kapitel erläutert.

4 Didaktisierung

Wie kann der Lernprozess im DaZ-Erwachsenenunterricht gestaltet werden, wenn bei der Vermittlung literarischer Texte performativ gearbeitet wird? Dieses Kapitel widmet sich der unterrichtspraktischen Umsetzung der durchgeführten performativen Lehreinheiten. Rahmenbedingungen, didaktische Überlegungen und Zielsetzungen des Unterrichtsprojekts werden vorgestellt. Exemplarisch wird gezeigt, wie der performative Lehr- und Lernansatz basierend auf der Graphic Novel „Ein neues Land“ geplant und im Deutsch als Zweitsprachenunterricht umgesetzt werden kann.

4.1 *Inhaltliche Vorüberlegung*

Die Graphic Novel „Ein neues Land“, welche aus in Kapitel 3 genannten Gründen als Primärtext für den performativen Unterricht geeignet ist, behandelt das Thema Migration. Dieser Kontext ist aus der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden gegriffen. Die migrationsbedingten Erfahrungen der TeilnehmerInnen performativ zu behandeln, bringt zwei wichtige Vorteile mit sich. Zum einen werden für die TeilnehmerInnen bedeutungsvolle Inhalte in den Unterricht miteinbezogen und zum anderen werden durch den Einsatz performativer Methoden fiktive Situationen geschaffen, in denen die Lernenden in sogenannten „Als-ob“ Situationen authentische sprachliche Erfahrungen sammeln können. Durch einführende drama- und theaterpädagogische Übungen sollen die TeilnehmerInnen das performative Lernsetting kennenlernen und zeitgleich an die inhaltlichen Themen der grafischen Erzählung herangeführt werden. Die performative Herangehensweise soll es ermöglichen, in Situationen bzw. Momente der Erzählung einzusteigen und zu einer Perspektivenübernahme führen (vgl. Elis 2015:102).

Neben dem Kennenlernen und Erleben des performativen Unterrichts ist es ein weiteres Ziel der Didaktisierung, mit Migration verbundene persönliche biografische Erfahrungen der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen. Die Auseinandersetzung damit erfolgt performativ über die literarischen Figuren. Dieser Zugang ermöglicht es, sensible Kontexte im Unterricht mit einer gewissen Distanz zu den persönlichen Erfahrungen zu thematisieren und zu reflektieren.

4.2 Fallauswahl und Untersuchungsrahmen

Die Überlegungen zur Planung der Didaktisierung umfassten neben Faktoren, wie der Zielgruppe, dem Sprachniveau, den Lernbiografien und den Bedürfnissen der Lernenden auch die zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Auf einige dieser Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

4.2.1 Beschreibung der Zielgruppe

Im Juni 2017 wurde die Didaktisierung im Rahmen eines Fortgeschrittenenkurses, welcher der Niveaustufe B2 des GERS entspricht, am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten durchgeführt. Die Zielgruppe bestand aus erwachsenen Lernenden im Alter von 18 und 32 Jahren. Die LernerInnengruppe setzte sich aus 16 Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern zusammen. Die meisten von ihnen leben zum Zeitpunkt der Erhebung bereits zwischen 6 Monaten und 3 Jahren in Österreich. Das Studium an österreichischen Universitäten oder Hochschulen war für die TeilnehmerInnen des Kurses die Hauptmotivation, um nach Österreich zu kommen. Die Bildungsabschlüsse in ihren Herkunftsländern bzw. das Sprachniveau in Deutsch berechnete diese nicht dazu, in Österreich zu studieren. Um das Studium an einer Wiener Universität antreten zu können, müssen Studierende Ergänzungsprüfungen für Deutsch und in manchen Fällen auch für andere Fachbereiche im Rahmen eines Vorstudienlehrgangs an österreichischen Universitäten absolvieren. Am Wiener Vorstudienlehrgang belegen diese einen ein- bis eineinhalb Jahre dauernden Deutschkurs, in dessen Rahmen sie auch die Ergänzungsprüfung ablegen.

Folgende weitere biografische Informationen der TeilnehmerInnen waren für die Planung von Relevanz: Bei der Erstellung des Unterrichtskonzeptes wurde die Tatsache, dass zwei der TeilnehmerInnen als Geflüchtete nach Österreich gekommen waren, berücksichtigt. Im Vorgespräch mit der kursleitenden Lehrperson wurde das ursprüngliche geplante Konzept diesen Umständen entsprechend angepasst. Neben der Berücksichtigung der Autonomie der Lernenden war diese Gegebenheit mitunter ein Grund dafür, dass den Studierenden die Form der Bearbeitung der Aufgabenstellung freigestellt wurde. Auf diese Weise war niemand dazu verpflichtet, sich in eine bestimmte Situation hineinzusetzen oder eine Perspektive zu übernehmen. Zudem wurde die Möglichkeit angeboten, aus Übungen auszusteigen und betont, dass die Teilnahme an den Übungen zu jedem Moment freiwillig sei. Um nicht etwaige traumatische Erinnerungen hervorzurufen, wurde auf Empfehlung der Lehrperson

nicht tiefergehend auf die Rollenarbeit eingegangen. Ebenso wurde es vermieden, Situationen mit hohem Emotionspotenzial naturalistisch umzusetzen.

Laut Informationen der Lehrperson hatte die Gruppe im laufenden Kurs noch nicht performativ gearbeitet. Im Gespräch mit den Studierenden zeigte sich jedoch, dass einige Personen bereits in der Schulzeit schauspielerisch aktiv waren und zwei der Studierenden in Österreich an einem Theaterkurs teilnahmen.

4.2.2 Rahmenbedingungen und Zielsetzung

Das zeitliche Ausmaß des Projekts umfasste 2 Unterrichtseinheiten à 90-120 Minuten. Die Einheiten wurden in einem regulären Klassenraum abgehalten. Tische und Sessel wurden an die Wände gestellt, um einen größeren Bewegungsraum zu schaffen. Technische Ausstattung, wie PC und Beamer, waren vorhanden und wurden für eine unterstützende Powerpoint Präsentation zur Erklärung der Übungen (z.B. Impulsfragen, Bilder) verwendet.

Die beiden Einheiten fanden in den letzten zwei Wochen vor der mündlichen Abschlussprüfung statt. Das Interesse und die Bedürfnisse der StudentInnen und der Lehrperson lagen daher auf dem freien sprachlichen Ausdruck. Ursprüngliche Planungen, bei denen die ästhetische Wahrnehmung stärker im Zentrum gestanden wäre, wurden entsprechend adaptiert. Aus diesem Grund wurde der sprachliche Fokus in der Planung auf die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz gelegt.

Die Graphic Novel „Ein neues Land“ bietet für die Bearbeitung im DaF/Z-Unterricht eine Vielzahl an inhaltlichen Themenbereichen an: Abschied, Aufbruch, Reise, Ankunft, Bürokratie im neuen Land, Fremdheitserfahrungen, Kommunikationsschwierigkeiten, Analphabetismus, Sprachenlernen, Arbeitssuche, Freundschaft, Familie, Hoffnung, Zukunftsperspektiven usw. Es ergaben sich auch viele Überschneidungspunkte mit dem Prüfungsstoff der bevorstehenden Ergänzungsprüfung: die Suche nach dem Glück, Arbeitswelt, Migration und Bevölkerungsentwicklung sowie Sprachenlernen und Analphabetismus. Diese eben genannten Themenbereiche wurden durch performativen Aufgabenstellungen behandelt.

Zielsetzungen der performativen Einheiten waren das Kennenlernen der Lernmethode, die Ermöglichung einer Perspektivenübernahme, das Schaffen eines neuen Erfahrungsraums, der Einbezug der Fantasie und der Kreativität sowie das Schaffen sprachlicher Handlungssituationen. Aus forschungsmethodischer Sicht stellt die unterrichtspraktische Umsetzung der Didaktisierung die elementare Grundlage für die

Erhebung der TeilnehmerInnenperspektive auf den performativen Lehr- und Lernansatz dar.

4.3 Konzeption und Planung der performativen Einheiten

4.3.1 Aufbau der performativen Unterrichtseinheiten

Da die TeilnehmerInnen wenig bis keine Vorerfahrung mit performativen Unterrichtssettings hatten, wurden die Übungen schrittweise eingeführt. Der Aufbau des Workshops orientierte sich am drei Phasenmodell von Tselikas (1999), bestehend aus der Aufwärmphase, der Kernphase und der Abschlussphase (vgl. ebd.:44-180).

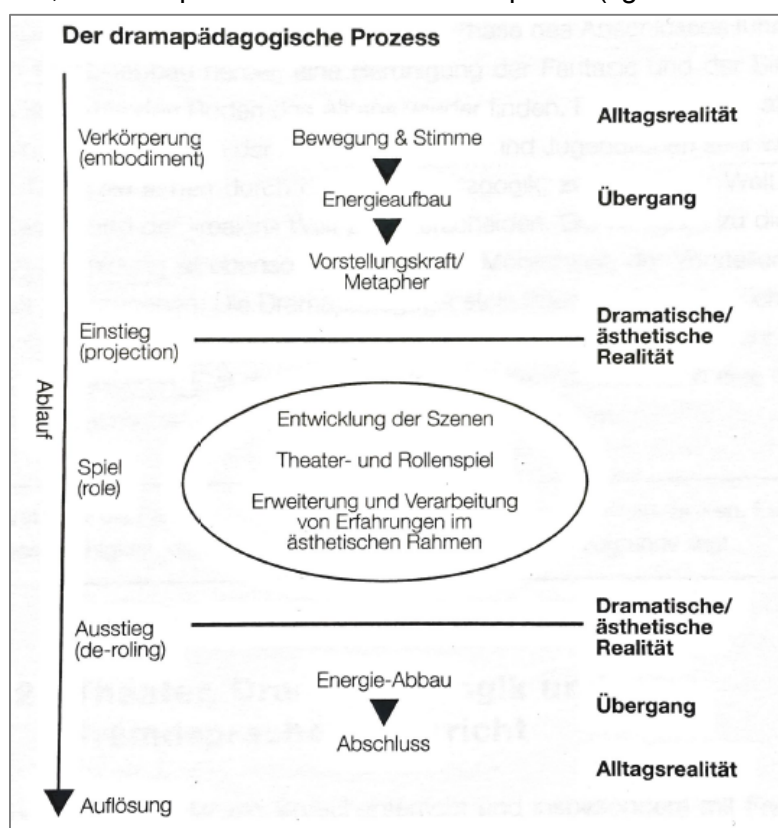


Abbildung 4 Der dramapädagogische Prozess (Tselikas 1999:24)

Im Folgenden werden die Zielsetzungen der einzelnen Phasen dargestellt und die Wahl der Übungen begründet. Um sich ein umfassendes Bild der performativen Lehreinheiten machen zu können, bietet es sich an, die detaillierten Planungen und die Unterrichtsmaterialien, die sich im Anhang befinden (Kapitel 11.1 und 11.2), zusammen mit dem nun folgenden didaktischen Kommentar zu lesen.

4.3.2 Aufwärmphase

Didaktische Erläuterung

Ziel der Aufwärmphase ist es, einen Rahmen für das performative Lernen zu schaffen. „Es gilt Konzentration, Atmosphäre, Entspannung und Motivation für individuelle, soziale und sprachliche Wahrnehmungs- und Lernprozesse herzustellen.“ (Sting 2012:34) Diese erste Phase einer performativ gestalteten Einheit initiiert den Übergang von der Alltagsrealität zur dramatischen bzw. ästhetischen Realität, wie Tselikas (1999) diese bezeichnet (vgl. ebd.:24). In Bezug auf die soziale Ebene bedeutet dies, ein wertschätzendes und vertrauensvolles Arbeitsklima zu schaffen. Tselikas schlägt vor, in dieser Phase einen Kontrakt mit der Gruppe zu schließen. Dabei handelt es sich um eine Art Vertrag für die Zusammenarbeit. Dieses Regelwerk bietet den TeilnehmerInnen und der Spielleitung zum einen Struktur, zum anderen gibt es Orientierung und reduziert somit Unsicherheit. Auf diese Weise wird für die Beteiligten von Anfang an transparent vermittelt, unter welchen Bedingungen Lernen in diesem Setting stattfindet. Diese erste Phase dient auch dazu, einen inhaltlichen Einstieg in das Thema zu finden und auf später folgende Aufgabenstellungen vorzubereiten (vgl. ebd.:44). Durch eine lockere Atmosphäre sollen Ängste und Hemmungen abgebaut, ein Klima der Offenheit erzeugt und die Spiellust und Spontaneität der TeilnehmerInnen geweckt werden (vgl. Tselikas 1999:60; Sting 2012:34). Übungen, welche die Gruppenbildung unterstützen und Vertrauen aufbauen, bieten sich für die Eingangsphase an. Eine wichtige Aufgabe des/der SpielleiterIn ist es daher ein Unterrichtsetting zu schaffen, welches es der Gruppe ermöglicht, sich kennenzulernen und einander zu begegnen (vgl. Sting 2012:34). Die TeilnehmerInnen sollen durch ausgewählte Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, aufeinander zuzugehen und miteinander in Kontakt zu treten. Besonders bei Gruppen, deren Mitglieder einander noch wenig kennen bzw. mit dem/der SpielleiterIn und der performativen Zugangsweise nicht vertraut sind, ist es wichtig, dieser ersten Phase genügend Zeit und Raum zu geben.

Umsetzung im Unterricht

Im Folgenden werden die Übungen, die in der Unterrichtsplanung für die Aufwärmphase ausgewählt wurden, samt ihrer Zielsetzung vorgestellt.

Die einführenden Übungen Raumlauf; Floßübung; Stop and Go und Einer geht – Alle gehen dienen zur körperlichen Einstimmung sowie zur Raum- und Gruppenwahrnehmung. Diese erste Phase des Prozesses unterstützte die SpielerInnen dabei die Alltagsrealität zu verlassen und die Bereitschaft herzustellen, sich auf die spielerische

Ebene zu begeben. Diese Übungen lenken die Wahrnehmung der TeilnehmerInnen von der häufig stark kognitiven Beschäftigung im Unterricht hin zum Raum, zur Gruppe und zum Körper. Die Übungen Klatschkreis und Platzwechsel mit Blickkontakt dienten dazu, die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen zu wecken und Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern herzustellen. Eine aus dem Improvisationstheater entlehnte Übung „Lasst uns! Ja, lasst uns!“ (vgl. Improwiki) forderte die TeilnehmerInnen auf sich körperlich und gedanklich auf das Spiel einzulassen, die Vorschläge anderer zu akzeptieren und spontan zu reagieren. Ziel der Übung war es, die Gruppe gemeinsam ins spontane Handeln zu führen. Die Spielfreude und Begeisterung wurden auf diese Weise geweckt und die Hemmschwelle gesenkt. Zur inhaltlichen Einstimmung wurde die Übung „Alle Leute, die...tauschen Platz!“ durchgeführt. Dabei wurden beispielsweise Sätze wie diese genannt: „Alle, Leute, die schon mal umgezogen sind, tauschen Platz.“; „Alle Leute, die in ein Land gereist sind, dessen Sprache sie nicht verstanden haben.“ Usw. Dabei wechselten alle TeilnehmerInnen, die sich angesprochen fühlten, ihre Plätze. Die Lernenden entdeckten auf diese Weise verbindende Gemeinsamkeiten und wurden zu den inhaltlichen Themen Reisen, fremde Orte, Leben im Ausland, Migration usw. hingeführt.

4.3.3 Kernphase

Didaktische Erläuterung

In dieser zentralen Phase des Workshops läuft die Hauptarbeit ab. Auf der sozialen Ebene findet die Festigung der Gruppe statt (Konsolidierung) und auf der Sachebene stellt die Fokussierung des Themas das wichtigste Ziel dar (vgl. Tselikas 1999:44). Die Bearbeitung von inhaltlichen Aufgabenstellungen, das Experimentieren mit Rollen sowie die Öffnung von Handlungsräumen stehen dabei im Fokus. Für den Sprachunterricht ist diese Phase bedeutungsvoll, da im fiktiven Kontext Situationen des authentischen Spracherwerbs geschaffen werden „Gleichzeitig bieten ihnen diese Übungen die Gelegenheit, ihre eigenen Fantasien und Gefühle in die Rolle zu projizieren bzw. bei der Arbeit mit literarischen oder anderen vorgegebenen Texten, die Leerstellen, die im Text vorhanden sind, zu füllen.“ (Ebd.:177). Die SpielerInnen schlüpfen in unterschiedliche Rollen und reagieren aus Sicht dieser Figuren auf die Erlebnisse der dramatischen Realität. Auf diese Weise werden unbewusste Lernprozesse ausgelöst, die denen des natürlichen Spracherwerbs ähneln. Dramapädagogische Übungen bieten hierin den Vorteil, dass die sprachlichen Handlungen authentisch sind und direkt an einen Anwendungskontext geknüpft sind (vgl. Turecek 2015b:263).

Unter welche Voraussetzungen, diese Rollenübernahme gut gelingen kann, beschreibt Scheller (2006):

Szenisches Handeln ist Spiel in vorgestellten Situationen. Je genauere Vorstellungen die Spieler bzw. Spielerinnen von ihrer Rolle und der Situation entwickeln, umso besser sind sie in der Lage, reale Räume und Gegenstände, die Mitspielenden und sich selbst als andere wahrzunehmen und aus der Rolle heraus zu handeln. Werden ihre Vorstellungen systematisch aufgebaut und entfaltet, haben sie Gelegenheit Schritt für Schritt in die Rolle und Situation einzufühlen, dann bleibt ihr Handeln im Spiel nicht fiktiv, sondern wird so real wie in Alltagssituationen auch.“ (Ebd.:26)

Umsetzung im Unterricht

Wie kann die Rezeption der Graphic Novel unterstützend begleitet werden? Hallet (2012) schlägt verschiedene Aufgabenarten zur Unterstützung des Leseprozesses vor. Im Falle dieser Didaktisierung wurden solche, die zur Förderung des Verstehens der Figuren und dem Erfassen der Handlung beitragen, ausgewählt (vgl. ebd.:7f.). Als inhaltliche Hinführung und sprachliche Einstimmung wurden die Arbeit mit dem Titelbild und ein Silent Storming zu den Schlüsselszenen durchgeführt. Dabei wurden in Einzelarbeit oder in Kleingruppen Assoziationen zu ausgewählten Bildern gesammelt und Hypothesen über die Erzählung aufgestellt. Dieselben Bilder wurden im Anschluss daran als Sprechimpuls genutzt. Nach der thematischen Annäherung wurden Übungen, die zur Rollenübernahme anregen, angeleitet. Die Methode des Standbilds (Freeze Frame) (vgl. Tselikas 1999:173; Drama Resource [o.J.]:2) wurde eingeführt und durch die kollektive Rolle (vgl. Tselikas 1999:175) und die Gedankenabfrage (Thought Tracking) (vgl. Drama Resource [o.J.]:4) erweitert. Die Übung heißer Stuhl (Hot Seating) (vgl. Tselikas 1999:171; Even 2003:164; Drama Resource[o.J.]:3) bot weitere Möglichkeiten in eine Rolle zu schlüpfen. Die Improvisation von Szenen sowie die Übung Gedankentunnel, auch Technik des Spaliers oder Conscience Alley genannt, führten dazu, den Text erlebbar zu machen. Der Gedankentunnel eignet sich besonders gut, um Konflikt- und Dilemmasituationen der Figuren aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten (vgl. Even 2003:163; Drama Resource[o.J.]:1). Dahinterliegende Idee war es, durch die Offenheit der Aufgabenstellung die Fantasie der TeilnehmerInnen anzuregen und ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit ihren eigenen Ideen und Erlebnisse einzubringen und diese sprachlich auszudrücken. Denn Tselikas (1999) zufolge lautet ein Ziel der Kernphase: „Erweiterung und Verarbeitung von Erfahrungen im ästhetischen Rahmen“ (vgl. ebd.:24).

4.3.4 Abschlussphase und Reflexion

Didaktische Erläuterung

In der Schlussphase geht es darum die fiktiven Rollen zu verlassen und wieder in der Realität anzukommen (vgl. ebd.:44). Traum- oder Fantasiereisen, eine Reflexion über die Eindrücke oder simple Rituale wie körperliches Aussteigen aus Rollen durch Ausschütteln und Abstreichen sind geeignete Möglichkeiten zur Beendigung einer Stunde. Ebenso sollten Reflexionsphasen Teil einer jeden performativen Einheit sein. Im Rahmen dieser können Zweifel, Hemmungen, Überraschungen, Erfolge usw. angesprochen werden. Den Lernenden soll Zeit und Raum vor allem aber ein Rahmen gegeben werden, um die persönlichen und sprachlichen Erlebnisse und Grenzerfahrungen nachzubereiten (vgl. Elis 2015:98). Moraitis (2011) sieht die Reflexion als eine Möglichkeit, bei den Lernenden metakognitive Denkprozesse anzuregen. Durch den Nachvollzug und die reflexive Auseinandersetzung mit den Lernzielen, können die TeilnehmerInnen Bewusstheit über die erreichten Lernziele erlangen. Eine Evaluation des Lernprozesses findet somit statt. Auf diese Weise kann das Potenzial dieses Lern- und Lehransatzes besser ausgeschöpft werden (vgl. ebd.:2).

Umsetzung im Unterricht

In der Abschlussphase wurden die TeilnehmerInnen dazu angeleitet die eingenommenen Rollen durch ein Ritual zu verlassen. Gemeinsam wurde pantomimisch die Rolle wie ein Kleidungsstück abgelegt und der Körper ausgeschüttelt. Abschließend gab es eine Reflexionsrunde. Die Lernenden konnten Fragen stellen und Feedback geben. Den Studierenden wurden freiwillige Schreibaufgaben zur Auswahl gestellt. Sie konnten zwischen mehreren Möglichkeiten auswählen und die Eindrücke entweder in Form des Assoziatives Schreibens, eines Tagebucheintrags (vgl. Tselikas 1999:171) oder eines inneren Monologs nachbereiten.

5 Wahl der Forschungsmethode

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen und der didaktischen Überlegungen zur Planung wird im empirischen Teil der Arbeit der Fokus auf die Wahrnehmung der Lernenden gerichtet. In diesem Kapitel wird zunächst die Wahl der Forschungsmethode begründet und die Vorgangsweise schrittweise dargestellt, bevor im Anschluss daran in Kapitel 6 die Auswertung der unterrichtspraktischen Umsetzung erfolgt.

5.1 Fragestellung

Ergänzend zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem performativen Lehr- und Lernansatz beleuchtet der empirische Forschungsteil nun die Perspektive der einzelnen Lernenden. Dahingehend richtet sich auch die gestellte Forschungsfrage, die das zentrale Erkenntnisinteresse darstellt: Welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen bietet der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur aus Sicht der TeilnehmerInnen?

5.2 Wahl der Erhebungsmethode

Da die subjektiven Erfahrungen, Eindrücke und die Reflexion der Lernenden in Bezug auf den performativen Lernansatz untersucht werden, fiel die Wahl auf ein qualitatives Forschungsdesign, in dem die Daten durch ein Interview erhoben werden. Mündliche und schriftliche Befragungsmethoden werden in der empirischen Fremdsprachenforschung häufig herangezogen, da auf diese Weise die Lehrenden und Lernenden selbst zu Wort kommen können. In diesem Forschungsbereich beliebte Untersuchungsgegenstände wie Erfahrungen, Motivationen und Einstellungen, der am Unterricht Beteiligten, können aus der Außenperspektive nicht beobachtet werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass die ProtagonistInnen des Unterrichts selbst ihre Standpunkte vertreten (vgl. Riemer 2016:155).

5.2.1 Das halbstrukturierte Interview

Das qualitative Interview ist in qualitativen Forschungsdesigns ein zentrales Erhebungsinstrument (vgl. ebd.:162). In diesem wird der/die InterviewpartnerIn animiert seine/ihre Gedanken und Erfahrungen zu einem bestimmten Sachverhalt auszudrücken. Es ist unter anderem deshalb gut für Untersuchungen geeignet, weil es einem

natürlichen Gespräch ähnelt und an alltägliche kommunikative Erfahrungen der ProbandInnen anknüpft (vgl. ebd.:155,162).

Die Interviewformate unterscheiden sich in ihrem Grad der Steuerung. Je nach Kontext gilt es abzuwägen, wie groß bzw. klein der Grad der Offenheit sein soll. Narrative Interviews und Gruppendiskussionen sind durch eine geringe Steuerung gekennzeichnet, während beispielsweise halbstrukturierte bzw. leitfadengestützte Interviews oder ExpertInneninterviews durch eine stärkere Lenkung geprägt sind (vgl. ebd.:162). Für dieses Forschungsvorhaben fiel die Wahl auf das halbstrukturierte Interview, das sich an einem Leitfaden orientierte.

Durch die Entscheidung für diese etwas stärker vorstrukturierte mündliche Befragung kann gewährleistet werden, dass die interessierenden Aspekte des Untersuchungsgegenstandes zur Sprache kommen – sie werden durch entsprechende Impulsfragen des Interviewers eingebracht. (Ebd.:163)

Das fokussierte Interview, „das sich thematisch auf ausgewählte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Untersuchungsteilnehmer bezieht, deren subjektive Sichtweisen und Reaktionen erhoben werden sollen.“ (Ebd.:165), wurde für diese Forschung als geeignet erachtet.

Die Aufforderung, sich an ein bestimmtes Ereignis zu erinnern, bzw. ein Gesprächsstimulus eröffnet das Interview. Dies kann beispielsweise – auf den Fremdsprachenunterricht bezogen – eingesetzte Lehr-Lern-Materialien betreffen, welche vorab zur Konstruktion eines Gesprächsleitfadens einer Inhaltsanalyse unterzogen wurden. (Riemer 2016:165)

Charakteristisch für diese Interviewform ist, dass die vorab formulierten Fragen einen Orientierungsrahmen für den Gesprächsverlauf darstellen. Eine strenge Einhaltung, die die ProbandInnen in ihren Ausführungen einschränken würde, ist unerwünscht. Im Gegenteil: „Die Befragten sollen zu möglichst ausführlichen Antworten ermutigt werden; auch sollte ihnen der Raum für offene Erzählungen gegeben werden.“ (Ebd.:163)

5.2.2 Erstellung des Leitfadens

Zur Konzeption eines Interviewleitfadens finden sich in der Literatur viele Anregungen. Riemer gibt eine Zusammenschau von „Faustregeln“ für die Erstellung von Fragen, die für offene und semioffene Interviews herangezogen werden können (vgl. ebd.:163f.). Die Konzeption der für diese Forschung eingesetzten Leitfäden orientiert sich an diesen Richtlinien. Folgende Empfehlungen wurden daher bei der Erstellung des Leitfadens und der Interviewführung berücksichtigt:

- (Leitfäden) müssen zu Beginn des Interviews um Erlaubnis für die Aufzeichnung des Gesprächs bitten;
- sollten die Möglichkeit einer selbstreflexiven Abschlussäußerung des Untersuchungsteilnehmers eröffnen (z.B. „Möchten Sie noch etwas sagen, wonach ich nicht gefragt habe?) [...]
- Fragen sind stets verständlich, widerspruchsfrei und möglichst kurz zu halten (keine Fremdwörter oder Fachausdrücke). Diese Regel ist zu beachten, wenn die Sprache des Interviews nicht die L1 der Befragten ist;
- sollen nicht nur mit ja und nein zu beantworten sein
- sollen nicht als geschlossene Fragen gestellt werden (Ebd.:164)

Des Weiteren wurde darauf geachtet, die Fragen so zu formulieren, dass sie zur näheren Ausführung anleiten, das Gespräch fortführen und zu einer tiefgreifenden Beantwortung der Fragen anregen.

Für die Gespräche mit den TeilnehmerInnen und der Lehrperson wurden zwei ähnliche Leitfäden konzipiert. Diese sind in Themenkomplexe gegliedert, die in theoretischen Vorüberlegungen entstanden sind. Im weiteren Verlauf der Datenauswertung konnte dadurch die Kategorienbildung unterstützt werden. Der skizzierte Ablauf und die vorformulierten Fragen dienten als Orientierungsrahmen. Die Reihenfolge der Fragen und der genaue Wortlaut wurden an die jeweilige Situation angepasst und variierten daher von Interview zu Interview.

5.2.3 Methodologische Vorüberlegungen

Da die empirische Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache angelegt ist, wurden vor Beginn der Untersuchung einige forschungsmethodologische Entscheidungen getroffen. Im Gegensatz zum Bereich Deutsch als Fremdsprache, in dem es in vielen Fällen möglich ist die Erhebungen in der Landes- bzw. Erstsprache der Lernenden durchzuführen, ist im Zweitsprachenkontext, die zu erlernende Sprache gleichzeitig auch häufig die einzige gemeinsame Kommunikationssprache. Daher wurde im Forschungskontext auf diese spezifische Anforderung eingegangen. Um Verbalisierungsschwierigkeiten möglichst einzuschränken, fiel die Wahl der Zielgruppe auf Lernende der Niveaustufe B1-B2. Auf diesem Sprachniveau ist es, möglich die eigene Meinung auszudrücken, Einstellungen zu begründen und in der Fremd- bzw. Zweitsprache über das Erlebte zu reflektieren. Auch bei der Konzeption des Leitfadens wurde auf die sprachlichen Gegebenheiten eingegangen. Aus diesem Grund wurden im Leitfaden häufig mehrere ähnliche Formulierungen zur Beantwor-

tung derselben Fragestellung angegeben, um so im Falle von Verständnisschwierigkeiten darauf eingehen zu können. Des Weiteren wurde den TeilnehmerInnen vor Beginn des Interviews angeboten, bei Nichtverstehen nachzufragen und sich bei Verbalisierungsproblemen die Zeit zu nehmen, um nach Wörtern bzw. Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen und zusätzliche Hilfsmittel wie Wörterbücher zu benutzen.

5.3 Datenerhebung und Aufbereitung

Zur Erhebung der Daten wurden nach der Beendigung des Projekts von der Workshopleiterin, die auch die Verfasserin der Arbeit ist, sechs halbstrukturierte Interviews abgehalten. Die ProbandInnen wurden über das Forschungsvorhaben aufgeklärt und gebeten über ihre Meinungen, Eindrücke und Erfahrungen zu sprechen und Kritikpunkte zu formulieren. Die Daten wurden nach den Richtlinien von Bohnsack (1999) transkribiert (vgl. Kapitel 11.4).

5.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Wahl der Auswertungsmethode fiel auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Bei dieser Methode handelt es sich um ein Verfahren zur systematischen Analyse von großen Textmengen. Die Quellen dieser Texte können neben Transkripten von halbstrukturierten Interviews auch offene Fragebögen, Gruppendiskussionsprotokolle, Beobachtungsprotokolle, Medienprodukte usw. sein (vgl. Mayring/Brunner 2010:324). Um das vorliegende Textmaterial interpretieren und die Ergebnisse vergleichen zu können, bedarf es einer systematischen Auswertung. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) leitet eine regelgeleitete Vorgehensweise an. In unterschiedlichen Phasen wird das sprachliche Material nicht nur inhaltlich, sondern auch im Kontext seiner Entstehungssituation beschrieben (vgl. Mayring 2010:26f.). Ziel ist es, aus dem strukturierten Datenmaterial Schlüsse für die Forschung ziehen zu können (vgl. ebd.:13). Die konkrete Vorgehensweise wird in den nächsten Teilabschnitten vorgestellt.

5.4.1 Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse

Durch das festgelegte Ablaufmodell soll gewährleistet werden, dass das Material systematisch beschrieben wird und die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar sind. Das Ablaufmodell zeigt, welche Schritte durchlaufen werden:

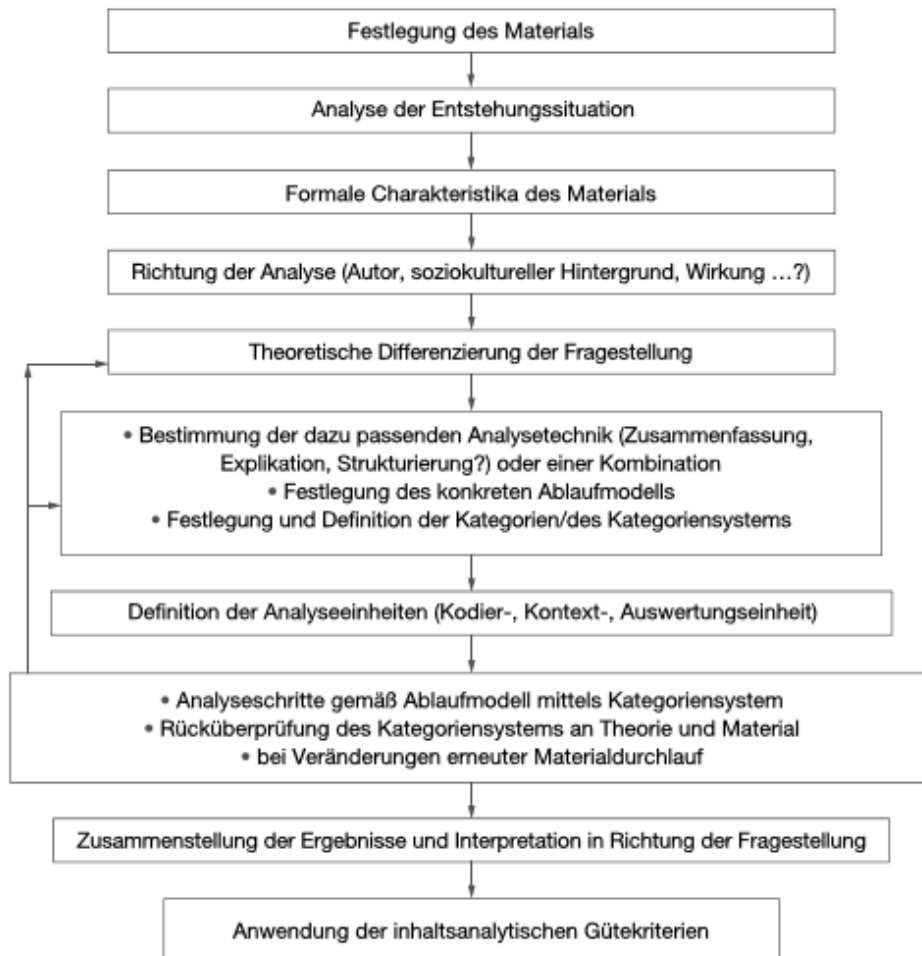


Abbildung 5 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010:60)

5.4.2 Vorstellung des Materials

Im Juni 2017 wurden im Anschluss an die performativen Einheiten am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten leitfadenorientierte Interviews geführt. Wie nehmen die Lernenden die performativen Unterrichtseinheiten wahr, welche positiven und negativen Aspekte gibt es und welche Potenziale und Lernchancen dieses Lehr- und Lernansatzes sehen die befragten Personen? Um diese Fragen beantworten zu können, wurden mit fünf der sechzehn TeilnehmerInnen Interviews geführt. Die ganze Gruppe wurde vor Beginn der Workshops über den Forschungszweck aufgeklärt und zu einem anschließenden Gespräch eingeladen. Die fünf Lernenden erklärten sich freiwillig dazu bereit, am Interview teilzunehmen. Es handelt sich somit um knapp ein Drittel der Gruppe. Um neben der Sichtweise der direkt beteiligten Personen auch die Außenperspektive zu erheben, wurde auch die kursleitende Lehrperson befragt.

Die leitfadenorientierten Interviews wurden mittels Tonbandgerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkripte haben einen Umfang von 35 Seiten und können im Anhang (vgl. Kapitel 11.6) nachgelesen werden.

5.4.3 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Analyse des Ausgangsmaterials erfolgte in drei Schritten:

5.4.3.1 Festlegung des Materials

Zu Beginn der Auswertung steht die Analyse des zugrunde liegenden Datenmaterials. Das zu analysierende Material wurde, wie schon beschrieben, durch sechs leitfadenorientierte Interviews im Juni 2017 erhoben.

Die befragten KursteilnehmerInnen verband, dass sie zu dieser Zeit gemeinsam einen Deutschkurs für Fortgeschrittene am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU) besucht haben, um die Zulassung zu den Wiener Universitäten zu erhalten. Die fünf InterviewpartnerInnen (P1, P2, P3, P4, P5) waren bei beiden performativen Unterrichtseinheiten anwesend. Der Kontakt zu den befragten Personen wurde direkt hergestellt und die ProbandInnen wurden persönlich zu einem Interview eingeladen.

P1 kommt aus dem Irak und ist 25 Jahre alt. Sein Bachelorstudium für Romanistik hat er in seinem Heimatland absolviert. Seit einem Jahr wohnt P1 nun in Österreich, wo dieser auch begonnen hat, Deutsch zu lernen. Nach dem Abschluss des VWU möchte er mit dem Master Romanistik an der Universität Wien beginnen.

P2 ist im Iran aufgewachsen und hat einige Zeit in Großbritannien gelebt. Sie ist 23 Jahre alt und wohnt nun seit eineinhalb Jahren in Wien. Seit sechs Monaten lernt sie am VWU Deutsch. Ihre Motivation, nach Österreich zu kommen, war, dass sie Architektur sowie Theater-, Film-, und Medienwissenschaften studieren möchte.

P3 ist 22 Jahre alt und lebte bis zum Abschluss ihres Bachelors Rechnungswesen und Finanzen im Kosovo und möchte in Wien Soziologie studieren. Sie hat zwei Semester lang am VWU einen Deutschkurs besucht.

P4 ist 20 Jahre alt, ihr Herkunftsland ist Moldawien. Zum Zeitpunkt der Erhebung lebte sie seit fünf Monaten in Wien. Sie möchte Wirtschaftsrecht studieren. Als Kind hat sie in der Schule Deutsch gelernt. Diese Zeit ist ihr jedoch kaum noch in Erinnerung. Seit sie in Wien lebt, absolviert sie am VWU einen Deutschkurs.

P5s Herkunftsland ist der Iran, er ist 33 Jahre alt. P5 möchte ein technisches Studium an der TU Wien beginnen. In den vergangenen eineinhalb Jahren hat er Sprachkurse bei der Orientgesellschaft, am Sprachenzentrum und am VWU belegt.

LP1 ist seit 20 Jahren Lehrbeauftragte am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten. Sie verfügt neben dem Lehramtsstudium über eine Zusatzausbildung zur Psychotherapeutin mit der Fachrichtung Psychodrama.

5.4.3.2 Analyse der Entstehungssituation

Zur näheren Bestimmung des Ausgangsmaterials wird die Entstehungssituation der Interviews beschrieben. Es wird Auskunft über die Bedingungen, in denen das Material erhoben wurde, gegeben. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig und den TeilnehmerInnen wurde vor Beginn des Gesprächs eine Anonymisierung gewährleistet. Die Personen wurden vorweg über die Hintergründe der Befragung informiert. Es wurde eine Dauer von ungefähr 15 Minuten angekündigt.

Da fünf Personen (P1, P2, P3, P4, P5) Deutsch als Zweitsprache erlernt haben, wurde im Vorhinein speziell auf die Sprachverwendung und mögliche Ausdrucksschwierigkeiten, die im Laufe des Interviews auftreten können, eingegangen. Den InterviewpartnerInnen wurde angeboten, die Fragen neben Deutsch auch auf Englisch beantworten zu können, da der Fokus nicht auf dem sprachlichen Ausdruck liegen würde, sondern es primär um die persönlichen Sichtweisen und individuellen Erfahrungen ginge. Um für das Interviewgespräch eine entspannte Stimmung zu ermöglichen, wurde ihnen versichert, dass es genügend Zeit geben werde, um nach Formulierungen bzw. Umschreibungen zu suchen und ebenso auch das Handywörterbuch benutzt werden könne.

Bei den Gesprächen handelte es sich um halbstrukturierte Interviews. Für die Befragung wurden zwei ähnliche Leitfäden herangezogen, diese setzten sich sowohl aus offenen Fragen wie auch aus geschlossenen Fragen zusammen.

Die Gespräche wurden von der Autorin dieser Arbeit im Anschluss an die performativen Einheiten durchgeführt. Zwei der Interviews (P1, P2) fanden direkt nach der letzten Unterrichtseinheit in einem leeren Klassenraum statt. Keine dritte Person war dabei anwesend. Drei Interviews (P3, P4, P5) wurden am Folgetag auf einem Tisch am Gang abgehalten, keine andere Person war in unmittelbarer Nähe. Das Interview mit der Lehrperson (LP1) wurde nach der zweiten performativen Unterrichtseinheit im LehrerInnenzimmer durchgeführt.

5.4.3.3 Formale Charakteristika des Materials

Im hier vorliegenden Fall wurden alle Interviews mündlich geführt und mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Im Anschluss daran wurde das Audiomaterial verschriftlicht. Die Transkriptionsrichtlinien nach Bohnsack wurden hierfür als Orientierung herangezogen (vgl. Bohnsack 1999:193). Diese finden sich im Anhang in Kapitel 11.4. Die teilnehmenden ProbandInnen wurden fortlaufend mit „P1“, „P2“, „P3“, „P4“ und „P5“ anonymisiert. Die Lehrperson wurde durch „LP1“ gekennzeichnet. Die/der Interviewer/in wird mit „I“ abgekürzt. Die Transkripte wurden mithilfe der Software MAXQDA, einem Programm zur Analyse qualitativer Daten, kategorisiert.

5.4.4 Fragestellung der Analyse

Die qualitative Inhaltsanalyse gibt vor, für die Interpretation des Ausgangsmaterials zunächst die Fragestellung festzulegen (vgl. Mayring 2010:56). Dies erfolgt im nächsten Schritt.

5.4.4.1 Richtung der Analyse

Ausgehend von den transkribierten Interviews gilt es zu überlegen, unter welchen Gesichtspunkten das Datenmaterial betrachtet werden soll. Die Entscheidung, in welche Richtung die Analyse gelenkt wird, ist daher eine grundlegende (vgl. ebd.). In den vorliegenden Fällen soll der Fokus auf die individuelle Wahrnehmung und die emotionalen sowie kognitiven Handlungshintergründe der Interviewpersonen gelenkt werden. Die Erfahrungen der Lernenden stehen dabei im Zentrum. Die performativen Unterrichtseinheiten wurden durchgeführt, um im Anschluss daran die TeilnehmerInnenperspektive und die Außenperspektive der beobachtenden Lehrperson erheben zu können. Die Einstellungen und Sichtweisen der ProbandInnen auf diesen Lehr- und Lernzugang wurden in Interviews abgefragt. Das dadurch gewonnene Datenmaterial wird in der folgenden Analyse ausgewertet und mit den aus der Forschungsliteratur gewonnenen Erkenntnissen in Verbindung gebracht. Auf diese Weise soll erhoben werden, welche Potenziale und Herausforderungen der Ansatz aus Sicht der ProbandInnen bietet.

5.4.4.2 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Datenmaterial enthält Aussagen von fünf erwachsenen Lernenden und einer Lehrperson, in denen sie ihre Erfahrungen mit dem performativen Lehransatz schildern. Die in diesem Fall ausgewählte Zielgruppe ist eine in der Forschungsliteratur

des performativen Bereichs noch wenig beleuchtete (vgl. Even 2003:79). In der theater- und dramapädagogischen Fachliteratur und in wissenschaftlichen Artikeln zum performativen Lernen wird eine Vielzahl von Potenzialen beschrieben, die diese Zugangsweisen für den Unterricht bieten. Die Aussagen darüber basieren häufig auf Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, aus dem schulischen Kontext und aus dem Fremdsprachenunterricht. In vielen Fällen werden Beobachtungen aus subjektiver Sicht der Lehrperson geschildert. Empirische Wirkungsforschung performativen Lernens und Lehrens im Bereich Deutsch als Zweitsprachen mit einer erwachsenen Zielgruppe stellen ein Desiderat dar. Das Forschungsvorhaben entwickelte sich ausgehend von den Fragen, wie die Reaktionen von erwachsenen Zweitsprachlernenden aussehen und welche Erfahrungen sie mit dem performativen Lernansatz machen.

In diesem Zusammenhang ist es nun von Interesse, herauszufinden, welche Erfahrungen die teilnehmenden ProbandInnen mit dem performativen Lernansatz machen und, ob sie darin ähnliche Potenziale für das sprachliche Lernen und die Persönlichkeitsbildung erkennen, wie in der Fachliteratur beschrieben (vgl. Kapitel 2-4).

Aus diesen Überlegungen ergab sich folgende Hauptfragestellung:

Welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen bietet der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur aus Sicht der TeilnehmerInnen?

5.4.4.3 Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells

Anschließend an die Erhebung des Datenmaterials gilt es dieses zu analysieren, um daraus Erkenntnisse gewinnen zu können. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) bietet drei Grundformen des Interpretierens an – die Strukturierung, die Explikation und die Zusammenfassung. Die Wahl der Analysetechnik fiel auf die strukturierte Inhaltsanalyse. Mithilfe dieser wird zu bestimmten inhaltlichen Aspekten passendes Textmaterial herausgefiltert und zusammengefasst (vgl. ebd.:94).

Das vorliegende Datenmaterial wurde in mehreren Schritten bearbeitet. Nachdem die Kategorien erstellt worden waren, wurden sie auf die Interviewtranskripte angewandt. Jede für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Aussage durchlief die drei Phasen – Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion.

5.4.5 Festlegung und Definition der Kategorien und der Analyseeinheiten

Die Analyse der Daten erfolgte durch ein dafür entwickeltes Kategoriensystem. Die Definition der Kategorien wiederum stand in engem Zusammenhang mit den Fragestellungen des Leitfadens und der Hauptfragestellung der Arbeit. Zur Beantwortung der Forschungsfrage konnten auf diese Weise relevante Aussagen gefiltert, kategorisiert und anschließend interpretiert werden.

Folgende Kategorien wurden auf das Datenmaterial angewandt:

Kategorie 1: Vorerfahrung mit performativem Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts

Kategorie 2: Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten

- 2.1 Allgemeine Wahrnehmung der TeilnehmerInnen
- 2.2 Positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken
- 2.3 Herausforderungen und Kritikpunkte
- 2.4 Beobachtungen der Lehrperson

Kategorie 3: Graphic Novel „Ein neues Land“

- 3.1 Assoziationen und Wahrnehmung der Graphic Novel
- 3.2 Identifikation mit Protagonisten, Anknüpfungspunkte zu den Themen bzw. Verbindung zur eigenen Lebenswelt
- 3.3 Migrationserfahrungen im Unterricht thematisieren

Kategorie 4: Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes

- 4.1 Theater und Sprachenlernen verbinden – performative Lernprozesse aus Sicht der TeilnehmerInnen
- 4.2 Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen
- 4.1 Lernchancen des performativen Lernansatzes aus Sicht der TeilnehmerInnen und der Lehrperson
- 4.4 Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht mit erwachsenen Lernenden

5.4.6 Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde relevantes Datenmaterial extrahiert, den Kategorien zugeteilt und im nächsten Schritt paraphrasiert. Auf die Paraphrasierung folgten die Phasen der Generalisierung und der Reduktion (vgl. Kapitel 11.5). Abschließend wurden die Ergebnisse der Analyse mit Erkenntnissen der Fachliteratur verknüpft und diskutiert. Die Auswertung der Daten und die Präsentation der Ergebnisse sind Inhalt des nächsten Kapitels.

6 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Forschung, die Wahrnehmungen, Haltungen und Einstellungen der TeilnehmerInnen, diskutiert. Bisher aus theoretischer Perspektive betrachtete Potenziale und Chancen des performativen Lehr- und Lernansatzes werden, um den unterrichtspraktischen Wert performativen Lernens in der Arbeit mit Literatur zu prüfen, mit Ansichten und Erfahrungen der Lernenden in Vergleich gesetzt.

6.1 *Kategorie 1:*

Vorerfahrung mit performativen Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts

Zu Beginn der Interviews wurden die Vorerfahrungen der Lernenden mit performativen Unterricht bzw. anderen theatralen Formen erhoben. Dies diente dazu, die Aussagen der TeilnehmerInnen im weiteren Verlauf der Auswertung besser einordnen zu können. Zusätzlich können etwaige Unterschiede zwischen Personen, die mit dem performativen Setting vertraut sind, und Personen, die wenig bis keine Erfahrung damit gemacht haben, festgestellt werden.

Zwei der fünf befragten TeilnehmerInnen (P1 und P4) bringen keine Spielerfahrung mit. P1 schätzt den ästhetischen Wert von Theater und besucht in seiner Freizeit gerne Theatervorstellungen.

P2 war, bevor sie nach Österreich kam, beruflich im Theaterbereich tätig. Als SchauspielerIn, RegisseurIn und AssistentIn hat sie bereits Arbeitserfahrung gesammelt.

P2 und P3 geben an, im schulischen Unterricht Theater gespielt zu haben. P5 hat in seiner Kindheit Spielerfahrungen gesammelt. P2, P3 und P5 haben im Rahmen des Vorstudienlehrgangs der Wiener Universitäten bislang keine Spielerfahrungen gesammelt. Im Gegensatz dazu haben P1 und P3 am Vorstudienlehrgang bereits Erfahrungen mit dieser Lernform gesammelt. Laut P1 werden performative Lernformen jedoch nicht so häufig im Unterricht eingesetzt. P3 gibt an, dass sie letztes Semester im Rahmen des Sprachkurses improvisiert und Szenen gespielt habe.

Die Lehrperson LP1 gibt an, dass sie performative Übungen vorwiegend in der Mittelstufe einsetzt und weniger im Fortgeschrittenenkurs, in dem sich die ProbandInnen zu diesem Zeitpunkt befanden (457, 469).

Allgemein konnte festgestellt werden, dass die meisten an der Untersuchung teilnehmenden Personen wenig Vorerfahrung im Bereich des performativen Lernens mitbrachten. Für die ProbandInnen P1, P3, P4 und P5 stellte diese Zugangsweise eine neues sprachliches Handlungsfeld dar. Wie die performativen Unterrichtseinheiten von den TeilnehmerInnen empfunden wurden, wird sich in der Auswertung der zweiten Kategorie zeigen.

6.2 Kategorie 2:

Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten

Neben der allgemeinen Wahrnehmung der TeilnehmerInnen (Kategorie 2.1) sollen positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken (Kategorie 2.2) sowie von den ProbandInnen formulierte Herausforderungen und Kritikpunkte (Kategorie 2.3) dargestellt werden. Die Aussagen der TeilnehmerInnen werden im Anschluss daran durch Beobachtungen der Lehrperson ergänzt (Kategorie 2.4).

6.2.1 Kategorie 2.1:

Allgemeine Wahrnehmung der TeilnehmerInnen

Wie performatives Lernen von erwachsenen Lernenden im Rahmen eines Sprachkurses wahrgenommen wird, war von grundlegendem Interesse. Im vorliegenden Fallbeispiel wurde der Ansatz mit einer Gruppe von Lernenden getestet, von der ein Großteil wenig bis keine Vorerfahrung mit dem performativen Unterrichtssetting hatte.

Die Eindrücke der performativen Unterrichtseinheiten waren für alle befragten TeilnehmerInnen positiv. Sie beschrieben ihre Erfahrungen mit den Worten „interessant“ (P1 78, P3 209), „lustig“ (P4 206), „gute Erfahrung“ (P5 346). P2 hat die Einheiten genossen, „Yeah, I really enjoyed it!“ (P2 159), P3 und P4 fanden es unterhaltsam und denken, dass es auch den nicht interviewten TeilnehmerInnen des Kurses Spaß gemacht hat (P3 227, P4 260). Die performativen Einheiten wurden auch als ein neues und intensives Erlebnis, das bisher unbekannte Perspektiven eröffnet hat, beschrieben (P1 78, P2 179, P3 227). Drei der fünf InterviewpartnerInnen bedankten sich für die Erfahrungen, die sie im Rahmen des Unterrichts gemacht haben (P1 78, P2 112, P3 235).

Für manche hat sich durch diesen Zugang ein neuer Erfahrungsraum geöffnet. Die Lernenden schätzten die ganzheitliche Herangehensweise. Sie genossen es, sich im

Unterricht mit ihrer Kreativität einbringen zu können. Auch der Einbezug des Körpers wurde von den TeilnehmerInnen als willkommene Abwechslung angenommen. In Zukunft würden sie gerne wieder an performativen Lerneinheiten teilnehmen.

Die Aussagen der ProbandInnen decken sich mit anderen Studienergebnissen. So werden performative Übungen in einem Großteil der Fälle als eine Bereicherung des Unterrichts empfunden, wenngleich es auch zu ablehnendem Verhalten kommen kann (vgl. Even 2003:168). Neben vielen positiven Rückmeldungen formulierten die ProbandInnen auch Kritik (vgl. Kapitel 6.2.3). Zunächst wird jedoch ausführlicher auf die affirmativen Reaktionen eingegangen.

6.2.2 Kategorie 2.2:

Positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken

Die Antworten der InterviewpartnerInnen auf die Frage, welche Übungen oder Momente besonders für sie waren, werden im Folgenden dargestellt.

Die TeilnehmerInnen P3 (207) und P4 (264) heben die Aufwärmübungen hervor. Auch P3 haben die Spiele der Warm-up Phase gut gefallen, da diese positive Auswirkungen auf die Gruppendynamik gehabt hätten und sich auf diese Weise ihre Konzentrationsfähigkeit verbessert hätte (P3 207).

Wir haben manchmal keine gute Stimmung, wenn wir in den Kurs kommen und dann diese Spiele, so ein bisschen Bewegungen haben mir viel geholfen, damit ich mich später konzentrieren kann und ich fand es wirklich super. Es war eine gute Idee. (P3 207)

Aus Perspektive der beiden TeilnehmerInnen P3 und P4 wurden die in der Fachliteratur beschriebenen Wirkweisen der Aufwärmphase erkannt. Die performativen Einheiten wurden nach einem Modell von Tselikas (1999:24) gestaltet. Ziele dieser ersten Phasen sind es, Konzentration herzustellen und die einzelnen TeilnehmerInnen sowie die Gruppe körperlich und mental auf den Prozess einzustimmen, um einen geeigneten Rahmen für das performative Lernen zu schaffen. „Die Warming up Phase ist die Entscheidende.“ (LP1 459) Auch die Lehrperson LP1 äußert sich in ähnlicher Weise zum Mehrwert der Aufwärmphase (459-461). In dieser wird eine vertrauensvolle Atmosphäre aufgebaut, die es den SpielerInnen ermöglicht, sich der Gruppe zu öffnen, Emotionen auszudrücken und sich als Person zu zeigen (459).

Die ProbandInnen P1 und P2 hoben standbilderbezogene Übungen hervor. P1 (54-58, 80) und P2 (143-151) fanden besonders die Übung „Standbilder mit Gedanken-

abfrage“ und die improvisierten Szenen spannend. P1 hat die Übung Thought Tapping, bei denen die TeilnehmerInnen erstarrten und diese durch Antippen zum Leben erweckt wurden, am besten gefallen. Zu dieser stellte er intermediale Bezüge her. Erstarren als ein ästhetisches Stilmittel war ihm aus Filmen und aus Videospiele bekannt. An einer Stelle des Interviews verglich er die Übung mit einem Konsolenspiel:

Wenn ich mit jemanden sprechen will, nur gehe ich zu diese Mann und berühren und er ist am Leben, er erzählt seine Geschichte, warum ist er in diese Platz, und dann er ist wieder wie ein Stein. (P1 80)

Bei P2 hat eine improvisierte Szene dreier StudienkollegInnen besondere Assoziationen ausgelöst. Durch das Betrachten der Szene aus der Außenperspektive wurde sie an sich selbst, an ihre Familie und die Lebensverhältnisse in ihrem Heimatland erinnert. Die Betrachtung des Standbildes hat sie zum Nachdenken über ihre Kindheit angeregt. Die Interviewpartnerin beschrieb es folgendermaßen:

it reminds me of my country and stuff and in my country we were a little bit rich. So it was always me playing and somebody next to me to put up the ball or everything like that but I never could see the person [...] Here I stood outside the Bild äh outside the picture and then I see another people. (P1 149)

like it reminds me of something, and also teaching me of something. Then like right now I am not like fifteen years old crazy girl. I can see it like from outside. (P1 150)

P1 stellte ausgehend von den szenischen Bildinterpretationen ihrer StudienkollegInnen Bezüge zu ihrer eigenen Biographie her. In ihrem Heimatland gehörte sie zur reicheren Bevölkerungsschicht. Es gab jemanden, der im Hintergrund für sie arbeitete, den sie jedoch nicht sehen konnte. Die Beobachtung von außen und die dadurch eingenommene Distanz löste in ihr eine Reflexion über ihre damalige, zur heutigen in Kontrast stehenden, Lebenswelt aus. Durch das Betrachten der Szene wurde ein metakognitiver Denkprozess angeregt.

Ein ähnlicher Effekt zeigte sich auch bei anderen ProbandInnen. Auf die Frage, an welche Übungen oder Momente sich die TeilnehmerInnen besonders erinnern können, antworteten drei der befragten Personen mit „Gedankentunnel“. Bei dieser Übung wurde die Dilemmasituation einer literarischen Figur thematisiert. Die TeilnehmerInnen beschäftigten sich mit einer zentralen Fragestellung des Protagonisten: „Soll ich meine Heimat verlassen und in ein neues Land aufbrechen oder nicht?“. Eine Hälfte der Gruppe suchte nach Pro- und die andere Seite nach Kontraargumenten. Danach stellten sich die SpielerInnen in Form eines Spaliers auf – gegen das Verlassen der Heimat auf der rechten Seite und für den Aufbruch in ein neues Land

auf der linken Seite. Während aus beiden Richtungen unterschiedliche Gründe genannt wurden, durchschritt ein/e Freiwillige/r langsam diesen Gedankentunnel und hörte sich die Argumente an. Am Ende des Spaliers angelangt, musste diese Person zwischen den genannten Aussagen abwägen und sich für eine Seite entscheiden.

Die ProbandInnen P1, P5 und LP1 nahmen diese Inszenierungstechnik als sehr interessant wahr. Durch die vorangegangene Diskussion der Fragestellung innerhalb der Gruppe und die spätere Gegenüberstellung von Argumenten wurden vielfältige Sichtweisen angesprochen. Die TeilnehmerInnen haben sich mit ihren unterschiedlichen Perspektiven eingebracht und eine große Vielfalt an Argumentationsmöglichkeiten gezeigt (vgl. Even 2003:163). Auf diese Weise wurden Aspekte sicht- und hörbar, die manche Lernenden zuvor möglicherweise noch nicht bedacht hatten (P1 54, P5 402, LP1 451-453). Die persönliche Sichtweise in Hinblick auf eine, für die KursteilnehmerInnen eng mit der eigenen Biografie verknüpften, Fragestellung wurde reflektiert. Somit hat die Inszenierungstechnik „Gedankentunnel“ dazu geführt, dass neue Denkwege eingeschlagen wurden.

6.2.3 Kategorie 2.3:

Herausforderungen und Kritikpunkte

Ein wichtiges Anliegen der Befragung war es, zu erheben, worin die Herausforderungen des performativen Lernens bestanden und in welchen Momenten bzw. bei welchen Übungen die TeilnehmerInnen innere Widerstände spürten. Ebenso sollten in den Interviews allgemeine Kritikpunkte formuliert werden.

Herausforderungen und Schwierigkeiten, die von den ProbandInnen angesprochen wurden, waren Probleme bei der Rollenübernahme (P5 364-371), Darstellung von Emotionen (P3 221), Finden nonverbaler Darstellungsformen bzw. Nutzen des Körpers als Ausdrucksmittel (P4 270-272, P5 364-371) und der empfundene Mangel an schauspielerischen Fähigkeiten (P1 74, P4 270-272).

Den letztgenannten Punkt vertrat auch P1. Er sieht sich selbst als keinen guten Schauspieler, und merkt an, dass er keine Vorerfahrung in diesem Bereich mitbringe. Er ist sich nicht sicher, ob Theaterspielen zu ihm passen würde (74).

P3 thematisierte die Schwierigkeiten, Gefühle, die sie bei der Rollenübernahme gespürt hat, auszudrücken.

Ja, was mir ein bisschen schwierig gefällt hat, war die Szene zu spielen, weil man nur dort Emotionen zeigen und das ist ein bisschen, wenn man das nicht übt, also das soll das nicht das erste Mal, aber es also wir haben nicht eine Vorbereitung gemacht, es war ganz spontan und es war ein bisschen schwierig zu zeigen, ich konnte vielleicht nicht das so gut zeigen, wie man diese, wie sich diese Menschen gefühlt haben. (P3 221)

P3 schilderte, dass sie die Emotionen von innen gespürt und mit den Figuren der Geschichte mitgeföhlt hätte. Aufgrund mangelnder Vorbereitung diese jedoch spielerisch nicht, wie gewollt, nach außen hin sichtbar machen konnte (223-225).

Die InterviewpartnerInnen P4 und P5 empfanden die Standbilderübung als herausfordernd, da dabei anfangs die Stimme nicht eingesetzt wurde, sondern der Körper als alleiniges Ausdrucksmittel diente. Nonverbale Darstellungsformen zu finden, war für die beiden ProbandInnen ungewohnt (P4 270- 272, P5 364-371). P5, der im Standbild ein abstraktes Element bzw. eine negative Atmosphäre nur mithilfe des Körpers darstellen sollte, fiel es schwer, diese Rolle einzunehmen. P5 hätte sich mehr vorbereitende Übungen gewünscht und fand zwei Termine nicht ausreichend, um sich als Student ohne Vorerfahrung auf diese Zugangsweise einlassen zu können.

Die Aufwärmphase wurde von den TeilnehmerInnen ambivalent wahrgenommen. Während P3 und P4 die Übungen der Aufwärmphase als sehr positiv empfunden haben (vgl. Kapitel 6.2.2), wurden diese von P5 als zu zeitintensiv gesehen. Seiner Meinung nach, sei es nicht notwendig eine halbe Stunde mit Spielen zu verbringen, bei denen die Sprache nicht im Vordergrund stehe bzw. Deutsch nicht geübt werde. Diese spielerischen Aufgaben seien seiner Ansicht nach für die Schule und für Kinder besser geeignet. Auf die Frage, ob er die dahinterstehenden Zielsetzungen erkennen könne, meinte er, dass diese von Lehrpersonen zur Aktivierung eingesetzt werden, ihre Gruppe zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht müde gewesen sei (P5 420-428). Im Gespräch mit P3 zeigte sich wiederum, dass der Grund für die Skepsis darin liegen könnte, dass die Zielsetzung des Raumlafs für ihn anfangs nicht transparent war (237-243).

P4, die sich selbst früher als schüchtern bezeichnet hatte, merkte an, dass diese Form des Unterrichts für introvertierte Personen herausfordernd sein kann. Für Menschen, die lieber für sich alleine arbeiten und Gruppenarbeiten nicht mögen, könnte es ihrer Ansicht nach schwierig sein, sich auf diesen Zugang einzulassen (296). Auch P2 äußerte Bedenken hinsichtlich Personen mit geringem Selbstvertrauen. Für diese könnte es unter Umständen unangenehm sein, sich auf diese Weise vor der Gruppe zu präsentieren (171).

Even (2003) beschreibt unterschiedliche Reaktionen auf performative Lernsettings. Sie klassifiziert drei Lerntypen, die dem Ansatz mit Kritik entgegenreten. Parallelen zu einem dieser Typen ließen sich in Aussagen der ProbandInnen erkennen.

„Kinderkram!“ Dieser Lernertyp steht dramapädagogischen Unterrichtsformen sehr skeptisch gegenüber; er vermutet, nicht genug zu lernen und sich auch noch lächerlich zu machen, da man ja die hohe Schauspielkunst nicht beherrsche. (Ebd.:168)

Even zu Folge würden eher kognitiv orientierte TeilnehmerInnen, Jugendlichen und auch schüchterne Personen diese Haltung einnehmen (vgl. ebd.).

Bei der Analyse der Aussagen der TeilnehmerInnen wurde deutlich, dass diese zum einen über eigene Herausforderungen sprachen und zum anderen Vermutungen anstellten, für welche Personengruppen dieser Zugang schwieriger bzw. unangenehm sein könnte.

Interessant ist, dass Interviewpartnerin P2, die bereits berufliche Vorerfahrung aus dem Theaterbereich mitbringt, keinen der genannten Kritikpunkte anspricht. Grund dafür könnte sein, dass sie mit performativen Aktivitäten vertraut ist. Durch ihre frühere Arbeit als Schauspielerin ist sie es vermutlich gewohnt, sich vor dem Publikum zu präsentieren. Ebenso kann vermutet werden, dass sie durch ihre darstellerische Vorerfahrung besser abschätzen kann, was sie in diesem Setting erwartet.

An dieser Stelle sollen auch die unterrichtspraktischen Empfehlungen der Lehrperson LP1 ausgeführt werden. Lehrperson LP1, die im Unterricht bereits häufig performative Lehrzugänge eingesetzt hat, gab folgende Ratschläge zur praktischen Umsetzung mit erwachsenen Lernenden. Da Erwachsene zum Teil große Widerstände haben und weniger spontan sind, ist es sinnvoll die Zielsetzung der Übungen gleich zu Beginn klar zu formulieren (486-489). Durch die Abklärung der Erwartungshaltung könnte auch ein Schutzraum angeboten werden. Erhalten die Lernenden Informationen darüber, was auf sie zukommt, vermittelt ihnen das ein Gefühl der Sicherheit. Somit können die Lernenden besser abschätzen, inwiefern sie sich auf die Übungen einlassen und wie sehr sie sich daran beteiligen wollen. Besonders in der Arbeit mit Geflüchteten ist das, ein zu berücksichtigender Aspekt (479-481). Im Allgemeinen könne einer Skepsis der TeilnehmerInnen, die aus Unsicherheit erwächst, durch die Abklärung der Erwartungshaltung und der Verdeutlichung der Zielsetzung entgegengesteuert werden. Ebenso wichtig sei es, den TeilnehmerInnen Möglichkeiten für Rückmeldungen anzubieten. Als SpielleiterIn sei es notwendig das Feedback der TeilnehmerInnen ernst zu nehmen und entsprechend umzusetzen. Je genauer die

Lehrperson für sich weiß, welche Aspekte des Themas und welche Übungsformen für ihre Lernenden interessant sind bzw. auf welche sie sich nur schwer einlassen können, desto besser kann sie den Unterricht an die vorhandenen Bedürfnisse anpassen (485). Auch Oelschläger (2017) äußert sich dazu: „Theaterarbeit muss in besonderem Maße diese Ziele transparent machen, denn auch Lernenden ist oft nicht ersichtlich, was ihnen diese ‚Spielerei‘ gebracht hat.“ (Ebd.:31) Wie auch LP1 empfiehlt Oelschläger zu Beginn der Stunde die sprachlichen Ziele zu benennen oder im Nachhinein gemeinsam mit den Lernenden darüber zu reflektieren (vgl. ebd.).

In den Interviews wurde auch der vermeintliche Mangel schauspielerischer Fähigkeiten angesprochen. Aussagen wie diese können im Unterricht thematisiert werden, denn Enttäuschungen entstehen häufig durch falsche Erwartungshaltungen. Aus diesem Grund sollen auch die Zielsetzungen des performativen Lernens diskutiert werden. Welche Intentionen stehen dahinter? Was ist wichtig? Worauf wird Wert gelegt? Ist eine schauspielerisch möglichst realistische Darstellung wichtig?

Eine solche Vorstellung soll in einem möglichst frühen Stadium revidiert werden. Es soll klagestellt werden, dass es sich in performativen Einheiten nicht um ein Training für SchauspielerInnen handelt und ebenso keine/r an solchen Kriterien gemessen werden wird. Vielmehr soll den TeilnehmerInnen näher gebracht werden, dass es sich dabei um einen Weg des Lernens und eine Möglichkeit des freien körperlichen und sprachlichen Ausdrucks handelt, welche die Beschäftigung mit Sprache und anderen Inhalten in einem geschützten Raum zulässt. Je nach Kontext, Gruppe und Aufgabenstellungen werden andere Ziele verfolgt. Im Falle dieser Didaktisierung standen das Kennenlernen des Lehr- und Lernansatzes, die Rollenübernahme sowie das Einfühlen in eine der literarischen Figuren im Zentrum.

Aus den Interviews ging zudem hervor, dass die TeilnehmerInnen ihre Wirkung auf die anderen beschäftigte (P3 221; P4 270-272; 364-371). Tritt diese zu stark in den Vordergrund, so können Hemmungen entstehen, die den Lernprozess negativ beeinflussen. Würde die Arbeit mit dieser Gruppe fortgeführt werden, so wäre es ein zentrales Anliegen, die Erwartungshaltungen beider Seiten zu thematisieren. Der performative Ansatz weist eine starke Prozessorientierung auf, dem entsprechend Raum und Zeit eingeräumt werden sollte.

In den geführten Interviews wurde zudem das Bedürfnis nach mehr vorbereitenden Übungen geäußert. Auf Anfrage der Lehrperson LP1 hin, war die Planung der performativen Einheiten stark auf die Förderung der Sprechkompetenz gerichtet worden.

Leider mussten aus diesem Grund auch Übungen zum körperlichen und emotionalen Ausdruck gekürzt werden.

6.2.4 Kategorie 2.4:

Beobachtungen der Lehrperson

LP1, die an den Übungen nicht teilnahm, beobachtete, dass sich die TeilnehmerInnen zur Mitarbeit angeregt fühlten, engagiert mitgemacht haben und auch emotional involviert waren (447). Überraschend für sie war, dass sich Teilnehmer P5 so stark eingebracht und sich aktiver als sonst beteiligt hatte. In ihrem Unterricht hat sie ihn als zurückhaltend und häufig gestresst wahrgenommen (449). Positiv merkte LP1 an, dass es viele Sprechansätze gegeben hat, die für die Prüfungsvorbereitung wichtig waren, und die Gruppe trotz des Drucks der bevorstehenden Prüfung aktiv teilgenommen hat (449).

6.3 Kategorie 3: Graphic Novel „Ein neues Land“

In diesem Abschnitt werden die Wahrnehmungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die Graphic Novel „Ein neues Land“ sowie deren persönliche Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenswelt herausgearbeitet.

6.3.1 Kategorie 3.1:

Assoziationen und Wahrnehmung der Graphic Novel

Fachdidaktische Artikel zeigten, dass „Ein neues Land“ eine spannende Ressource für den Unterricht darstellt. Auch bei den Lernenden stieß die Graphic Novel auf positive Resonanz. Für alle fünf interviewten TeilnehmerInnen war die Arbeit mit einer Graphic Novel, oder wie in diesem Fall einer textlosen Erzählung, eine neue Erfahrung. Keine der befragten Personen kannte das Buch vor dem Projekt (P1 28, P2 121, P3 213, P4 282, P5 392). Die Erzählung „Ein neues Land“ stieß bei den Studierenden auf Interesse und weckte die Neugier, den Ausgang der Geschichte zu erfahren (P1 28-30, P3 209, P4 284, LP1 439). Die fiktiven Elemente der Erzählung wurden von P1 (28) und P4 (284) hervorgehoben. P4 fand die vorherrschende Stille und die dunkle und negative Stimmung sowie die Fantasiereisen interessant (284).

Die Lehrperson LP1 bewertete die Geschichte für den Unterricht als geeignet, da das Buch viele für die Zielgruppe relevante Themen aufgreift – Weggehen aus der Heimat, Leben in einem neuen Land, Abschied und Migration. Ein aus ihrer Sicht weiterer Vorteil der Erzählung ist, dass die Studierenden sowohl kognitiv als auch emotional

angesprochen wurden (439). Das Buch löste in den TeilnehmerInnen starke Eindrücke aus. Die ersten Assoziationen, die P3 mit dem Buch hatte, waren Krieg und Flucht (215). P2 wurde durch das Buch stark an ihre eigene Geschichte erinnert (123).

Die Tatsache, dass die gesamte Erzählung ohne Text gestaltet ist, empfanden die TeilnehmerInnen P2 (114), P3 (209, 213), P4 (323) als spannend. Das Fehlen der verbalen Erzählung eröffnet einen Interpretationsspielraum. Auf diese Weise können unterschiedliche Geschichten entstehen und die eigene Kreativität kann genützt werden.

I really liked the book and the things that it sets you free you can say whatever you want. [...] it's good, but when they let you to use you your brain, your things, it's like we are fifteen people and one book has fifteen different stories, and I really liked that, and I really liked to see it. (P2 114)

P4 (288-292) und P5 (394) nahmen die Offenheit des Buches anfangs als eine Herausforderung wahr. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die TeilnehmerInnen zu Beginn nur mit einzelnen Bildern bzw. Schlüsselszenen des Buches konfrontiert wurden. Erst nach und nach erfolgte die chronologische Einbettung dieser Ausschnitte in den Kontext der Erzählung. P4 empfand es als kompliziert, die Geschichte mit nur wenigen Bildern zu verstehen, da sie auf diese Weise den roten Faden nicht erkennen konnte. In der weiterführende Auseinandersetzung wurde die Geschichte für sie jedoch nachvollziehbar (288-292). Ähnlich erging es auch P5. Für ihn war es anfangs unvorstellbar, wie sich die Bilder zu einer Geschichte zusammenfügen würden (394). Die anfänglichen Interpretationsschwierigkeiten wurden vermutlich eher durch die gewählte Herangehensweise als durch die Gestaltung des Buches ausgelöst.

Welche Anknüpfungspunkte die Lernenden mit dem Protagonisten finden konnten, wird im nächsten Abschnitt näher beschrieben.

6.3.2 Kategorie 3.2:

Identifikation mit Protagonisten, Anknüpfungspunkte zu den Themen bzw. Verbindung zur eigenen Lebenswelt

Die befragten TeilnehmerInnen konnten sich mit dem Protagonisten oder anderen literarischen Figuren identifizieren und Anknüpfungspunkte zur eigenen Biografie finden. Einige dadurch ausgelöste Wahrnehmungen und Empfindungen teilten sie in den Interviewgesprächen mit.

P1 (46) und P3 (223- 225) beschrieben, die Gefühle der Personen nachempfunden bzw. Mitgefühl verspürt zu haben. P1 lebt weit weg von seiner Familie und weiß aus

eigener Erfahrung, dass der Abschied schwerfällt und es schmerzlich ist, seine Familie zu verlassen (46). P3 hat in ihrer Kindheit eine dem Protagonisten ähnliche Erfahrungen gemacht. Damals als sie noch jünger war, ist ihr Vater aus dem Heimatland weggegangen. P3 (223-225) erkannte in der Graphic Novel folgende Ähnlichkeiten zu ihrer eigenen Biografie:

Ich konnte es ein bisschen mitfühlen, weil ich weiß auch ein bisschen, wie dieses Gefühl ist, weil mein Vater hat uns auch, als wir klein waren, hat er uns auch verlassen und ist er nach Deutschland gegangen und nur und damit wir ein besseres Leben haben, und ich habe es ein bisschen so gefühlt, das war ein bisschen ähnlich mit meinem Leben. (P3 225)

P3 hat wie auch ihr Vater und die Hauptfigur der Erzählung das Heimatland auf der Suche nach einer besseren Zukunft verlassen. P3 kam für ein Studium nach Wien und möchte hier ein neues Leben beginnen (217). Eine weitere Parallele zu ihrer Biografie sieht sie darin, dass in ihrem Herkunftsland Krieg herrschte und viele Menschen flüchten mussten (219).

Auch bei P2 wurden Erinnerungen geweckt. P2 erkannte sich beim Anblick des Buches wieder. Die Bilder erinnerten sie an sich selbst, als sie damals in Österreich angekommen ist (P2 123-125). P2 identifizierte sich mit dem Protagonisten in folgenden Punkten:

The things that he is full of hope, and that he has a luggage, that he wants to improve it in the future, and also everything is really bright and interesting for him, you know, he doesn't know, that, what's going on in the future. (P2 129)

Besonders die optimistische Einstellung stellte für sie eine verbindende Gemeinsamkeit mit dem Protagonisten dar.

P4 (280) sind die Migrationsprozesse der Hauptperson vertraut, auch sie hat vergleichbare Erfahrungen gemacht. Aufgrund der schlechten Wirtschaftslage in ihrer Heimat entschloss sie sich für ein Studium in Österreich. Sie verließ ihre Freunde und Familie und begab sich auf der Suche nach einem besseren Leben in ein Land, in dem sie vorerst niemanden kannte. Behördengänge und sprachliche Schwierigkeiten, die im Alltag viele Herausforderungen bergen, sind auch ihr bekannt. Ihrer Ansicht nach ermögliche, das Fehlen des Textes und die dadurch entstandene Offenheit des Buches den LeserInnen Verbindungen zu den literarischen Figuren herzustellen und Anknüpfungspunkte zu finden (P4 323).

P5 (396-398) sprach die innere Konfliktsituation an, in der sich der Protagonist befindet. Soll man aus dem Land weggehen, oder doch lieber bleiben? P5 meinte, dass es im Leben täglich problematische Situationen gäbe, in denen man sich für oder

gegen eine Seite entscheiden müsse. In diesem Dilemma, welches durch die Übung Gedankentunnel theatral dargestellt wurde, fand sich P5 wieder.

Beim Vergleich der Aussagen der ProbandInnen mit den Ergebnissen der Literaturforschung (vgl. Kapitel 3.5.5, 3.6, 3.7) finden sich einige Parallelen. Hallet, sieht in Graphic Novels einen besonderen Wert, da sie häufig aus Sicht einer Figur erzählen. Dies kann mit einer personalen Erzählhaltung verglichen werden. Durch diese Erzählweise wird eine stärkere Unmittelbarkeit und Identifikation mit dem Protagonisten erzeugt. Die grafische Bildnarration „Ein neues Land“ orientiert sich beispielsweise an der Perspektive einer zentralen Hauptfigur (vgl. ebd. 2012:3). Die TeilnehmerInnen der performativen Einheiten gaben in den Interviews an, sich mit überwiegend mit dem Protagonisten identifiziert zu haben. Weitere bereits genannte Potenziale der Graphic Novel, wie etwa, dass die RezipientInnen Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenswelt finden und biografische Bezüge herstellen würden, konnten in der Befragung der TeilnehmerInnen bestätigt werden.

Wie bei Bjartveits und Panayotidis Studie „Pointing to Shaun Tan’s *The Arrival* and Re-imagining Visual Poetics in Research“ (2014) berichteten auch die ProbandInnen dieser Forschung im Zuge des Interviews von ihren persönlichen Migrationserfahrungen. Die Graphic Novel stellte einen Impulsgeber für die Auseinandersetzung mit der eigenen Migrationsgeschichte dar. Die performativen Übungen zum einen und das Interview zum anderen führten dazu, dass in Form theatraler Umsetzung oder im Rahmen eines Gesprächs Raum zur Auseinandersetzung mit biografischen Erlebnissen geschaffen wurde. Die Offenheit der Bilderzählung wurde in der vorliegenden Arbeit sowie auch in der Forschung von Bjartveits und Panayotidis von den RezipientInnen als positiv gewertet. Auf diese Weise eröffnete sich ein Interpretationsspielraum, in dem verschiedene Geschichten entstehen konnten.

6.3.3 Kategorie 3.3:

Migrationserfahrungen im Unterricht thematisieren

Die Antworten auf die Frage, ob Migrationserfahrungen im Unterricht thematisiert werden sollten, fielen seitens der ProbandInnen unterschiedlich aus.

P2 gab an, dass im Rahmen des Sprachkurs zwar über Migration gesprochen werde, sie jedoch Schwierigkeiten habe, mit bzw. vor Personen aus ihrem Herkunftsland darüber zu sprechen (135). P2 empfindet es grundsätzlich als unangenehm, über persönliche Erfahrungen bzw. über ihr Privatleben gefragt zu werden.

It depends, I don't like when the people asking me a lot about my personal life and unfortunately austrian people are like that, like everytime I see them, they just like, where is your mother, where is your father, why did you come to Austria, why didn't you go to Germany, that's always, that's always the question, they are asking. (P2 141)

Ein ehrliches Gespräch könne sie unter FreundInnen führen (135).

P3 und P4 hingegen halten es aus unterschiedlichen Gründen für ein relevantes Thema im Sprachenunterricht.

Naja, für mich ist es auch ähm eigentlich eine wichtige Thema, weil wir hatten auch im Kosovo-Krieg, und wegen des Krieges mussten wir auch flüchten und ähm und ja, ich denke, dass es auch eine traurige Geschichte ist, weil man muss ihr Land verlassen, nur weil die Situation in diesen Land schlecht ist und ja, ich denke, dass Emigration und sowas ist äh eine eine wichtige Thema, die fast jeden heutzutage betrifft. (P3 219)

P4 fand es für die Gruppe interessant und wichtig, über dieses Buch zu diskutieren, da es Themen wie Probleme mit der Sprache, Schwierigkeiten bei der Arbeitssuche usw. aufwirft. Im Allgemeinen erachtet sie es aus psychologischer Sicht als wertvoll persönliche Erfahrungen zu teilen und darüber zu diskutieren. Auf diese Weise wird ihr deutlich, dass andere ähnliche Erfahrungen machen und sie mit ihren Erlebnissen nicht alleine ist. Die Auseinandersetzung damit hilft ihr, eigene Probleme besser verstehen zu können (274). Ihrer Meinung nach sollen die Unterrichtsthemen der Zielgruppe entsprechend ausgewählt werden (276).

Inwiefern sollen Themen wie Migration auf persönlicher Ebene im Rahmen eines Sprachkurses besprochen werden? Even äußert sich zu dieser Thematik und spricht eine Warnung aus: „Unsere Lernenden befinden sich nicht in der psychotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppe, sondern im Fremdsprachenunterricht!“ (2003:169) Even nennt wichtige Prinzipien für die performative Arbeit. Um kritische Situationen, die jemanden zu nahe gehen, zu vermeiden, sollte die Teilnahme der Lernenden grundsätzlich freiwillig sein. Auf diese Weise können die Lernenden selbst entscheiden, inwiefern sie sich beteiligen bzw. gegebenenfalls abgrenzen wollen. Sollte es passieren, dass ein für eine/n TeilnehmerIn sensibles Thema angesprochen wird und dadurch eine unangenehme Situation entsteht, so rät Even, die Aktivität sofort zu beenden, eine Unterbrechung einzuleiten und neue Impulse für die Weiterarbeit zu setzen. Als Grundregel sollte gelten, dass TeilnehmerInnen nicht gegen ihren Willen in Situationen gebracht werden dürfen, die zu sensible Themen ansprechen und in diesem Rahmen nicht angemessen aufgefangen werden können. Es erfordert me-

thodische Sensibilität, Flexibilität und Erfahrung, um in einer kritischen Situation entsprechend reagieren zu können. Even empfiehlt Lehrpersonen daher, Fortbildungsveranstaltungen zu besuchen, in denen die PädagogInnen auch die TeilnehmerInnenperspektive erleben und ihre performative Kompetenz ausbauen können (vgl. Even 2003:169).

6.4 Kategorie 4

Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes

Abschließend werden in der Auswertung dieser Kategorien die Potenziale aus Sicht der InterviewpartnerInnen formuliert.

6.4.1 Kategorie 4.1:

Theater und Sprachenlernen verbinden – performative Lernprozesse aus Sicht der TeilnehmerInnen

P1 hält die Kombination aus Sprachenlernen und Theater spielen grundsätzlich für gut geeignet: „Das ist eine sehr intelligente und schöne Idee.“ (24). P1 ist der Überzeugung, dass es beim Sprachenlernen hilfreich ist.

Für P2, die berufliche Vorerfahrung aus dem Theaterbereich mitbringt, erfüllte sich ein Wunsch (161): „That is for me a dream come true.“

Auch P4 hält es für eine gute Symbiose, auf diese Weise können Fremdsprachen Spaß machen (296) und man könne dadurch besser lernen (314).

P5 (378-380) vertritt ebenso die Ansicht, dass dieser Zugang zum Lernen viele Vorteile bietet. Nachteile konnte er darin bislang nicht erkennen.

Aus welchen Gründen die befragten Personen den performativen Unterricht als geeignet empfanden, wird im Folgenden näher ausgeführt.

6.4.2 Kategorie 4.2:

Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen

Wichtige Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen waren die Rollenübernahme und die persönliche Identifikation mit der Erzählung, diese wurden bereits thematisiert und daher an dieser Stelle nur kurz erwähnt (vgl. Kapitel 6.3.2).

Bei allen befragten TeilnehmerInnen kam es zur Identifikation mit den Figuren und zur Rollen- und Perspektivenübernahme, ebenso gab es Anknüpfungspunkte zur eigenen Biografie. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Bildern konnte P3 spüren, wie sich die Personen fühlen (223-225). Auch bei P5 kam es zur Übernahme einer anderen Rolle (360).

Teilnehmer P5 war damit konfrontiert negative Stimmung – eine abstrakte Rolle darzustellen. Für ihn war es neu und anfangs schwierig, eine nicht menschliche Rolle zu spielen. P5 hat schließlich den Körper als Ausdrucksmittel genutzt, um eine negative Atmosphäre anzudeuten. Auf diese Weise hat er eine für ihn neue Darstellungsformen kennengelernt (364-371).

P1 hat bei den Übungen Freeze und Standbilder einen intermedialen Bezug zu Filmen und Videogames hergestellt, da ihm das Gestaltungselement des Einfrierens von Personen aus anderen Medien bekannt war (54-56, 80).

P2 beschrieb, dass eine Standbildübung bei ihr Erinnerungen ausgelöst und sie zum Nachdenken gebracht hat. Durch den veränderten Blickwinkel, in dem sie zur Betrachterin von außen wurde, konnte sie die Situation differenziert betrachten und eine Reflexion wurde angeregt (151). Durch die szenische Darstellung wurde ihr eine neue Perspektive eröffnet und mentale Räume erweitert. Ebenso erging es den TeilnehmerInnen P1, P5 und LP1 bei der Inszenierungstechnik Gedankentunnel (vgl. Kapitel 6.2.2).

P2 sieht sich als eine Person, die die Gabe hat, sich schnell in Emotionen, Texte und Situationen hineinzusetzen (153-157). Nach langer Zeit hatte sie im Rahmen der Einheiten wieder die Gelegenheit, ihr schauspielerisches Können zu zeigen (109). Als positiv nahm P2 die Möglichkeit der freien Interpretation und die Offenheit für unterschiedliche Ergebnisse wahr (114). „We are fifteen people and one book has fifteen different stories, and I really liked that.“ (P2 114) Auch P3 merkte an, dass sie sich mit ihrer Kreativität einbringen konnte (209).

6.4.3 Kategorie 4.3:

Lernchancen des performativen Lernansatzes aus Sicht der TeilnehmerInnen und der Lehrperson

I think people can learn life in three situations when they fall in love, when they are in war- in a bad situation, and when they play theatre. (P2 171)

Dieses, bereits eingangs erwähnte, Zitat stammt von einer Studierenden. Wie diese Aussage zu verstehen ist, und welchen Mehrwert die InterviewpartnerInnen im performativen Ansatz sehen, wird im Folgenden erläutert. Die Potenziale, welche die ProbandInnen dem performativen Lernen zusprechen, lassen sich in die Bereiche sprachliches Lernen und die persönlichkeitsbildenden, sozialen und die affektiven Komponenten des Lernens untergliedern.

P1 sprach davon, dass der Redeanteil der Lehrpersonen im Unterricht oft höher ist, als der der Studierenden (20). Ein methodisch-didaktisches Prinzip des performativen Unterrichts ist die Lerneraktivierung. Performativer Unterricht ermöglicht zahlreiche Sprechkanäle für die Lernenden. „Die Sozialformen sind methodisch vielfältig und so gewählt, dass möglichst viele Lernenden gleichzeitig und miteinander aktiv sein können und ihre Redeanteile hoch sind.“ (Oelschläger 2017:20)

P1 war der Meinung, dass Präsentationsmomente im performativen Unterricht die Notwendigkeit zu sprechen, schaffen. Auf diese Weise sieht er sich dazu veranlasst, sich zu äußern, und kann so seine Sprachkompetenzen verbessern (18). Durch die Übernahme von Rollen bekam er das Gefühl seine sprachlichen Fertigkeiten trainieren zu können (24). Sprachen beim Theater spielen zu lernen, ähnelt seiner Ansicht nach dem natürlichen Spracherwerb. Sein Handeln in diesem Setting war authentisch und für ihn mit realen Situationen vergleichbar (66). Nicht nur für das Erlernen von Sprachen, sondern auch zur Ausbildung von schauspielerischen Fähigkeiten kann performatives Lernen P1s Ansicht nach förderlich sein (26).

Auch P5 fand den anwendungsorientierten Zugang gut (358-360). Dadurch würde er auf sprachliches Handeln in alltäglichen Situationen, in denen man in gewisser Weise auch Rollen einnehme, vorbereitet (380-390). Neben dem Lernen in „Als-ob“ Situationen sprach P5 noch einen weiteren Punkt an, der in der Fachliteratur häufig genannt wird – die Sprachnotstandssituation (vgl. Tselikas 1999:40ff.). Im szenischen Spiel entstehe die Notwendigkeit, auf die Situation zu reagieren und sprachlich zu handeln (380-390). P1 beschrieb, dass er sich durch das Erleben der Situation die Sätze besser merken könne (P1 66- 68).

Auch P2 sprach von einer gesteigerten Behaltensleistung. Im Gegensatz zum textzentrierten Zugang im regulären Unterricht, den sie als langweilig empfindet, könne sie sich durch das Zeigen von Emotionen beim Theater spielen besser an die Inhalte erinnern (161). „It just stays in your mind forever.“ (P2 161) Ebenso merkte P2 an, dass sich nicht nur die SpielerInnen selbst durch das Zeigen von Emotionen sprachliche Strukturen und Inhalte gut merken würden, sondern auch die ZuschauerInnen

davon lernen könnten (163-165). Wie in Kapitel 2.5 näher beschrieben, führt Lernen durch Emotionen zu erhöhter Merkfähigkeit. Mehrere für diese Arbeit herangezogenen Quellen beschreiben diesen Effekt (vgl. Even 2008:83; Sambanis 2016:57f; Oelschläger 2017:25).

P2, die sich beim Sprechen im Kurs generell viele Gedanken über Grammatik macht und dadurch gehemmt ist, frei zu sprechen, ging im Spiel aus sich heraus. Sie dachte nicht mehr über die Sprachrichtigkeit nach, der Wunsch, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken, war primär (169).

I think a lot when I want to speak Deutsch, but when I let it go, then I speak like the thing that I want, I speak correctly and good. But when I speak a lot, you know it was like I love playing so much, so it was like, I don't care about anything else but my play. I was speaking like free person. But always in the class I say, oh no that's Dativ that's Akkusativ I don't know how to do that. (P2 169)

Dieser Zustand könnte mit einer Art Selbstvergessenheit, einem Flow Zustand verglichen werden. Ist die Spielbereitschaft gegeben und ist der/die SpielerIn ganz im Hier und Jetzt, so kann durch das theatrale Spiel ein Flow-Erlebnis ausgelöst werden (vgl. Even:2013134-138, Oelschläger 2017:25).

Flow bezeichnet einen Zustand, in dem Lernen auf eindrucksvolle Weise, emotional berührend und die Leistungsbereitschaft fordernd, erfolgt. Überdies entsteht im *Flow* unter der Einwirkung von Dopamin der Wunsch nach weiteren vergleichbaren Erlebnissen. (Even 2013:135)

P4 empfand die Arbeit mit Bildern als gute Abwechslung zum textzentrierten Zugang im regulären Unterricht (260). Die Beschäftigung mit der Graphic Novel hat sie sprachlich gefordert (314). Die Lektüre anspruchsvoller Texten nimmt sie teilweise als stressig und langweilig wahr. Im Gegensatz dazu machte ihr die Arbeit mit der graphischen Erzählung Spaß. Inhaltlich interessante Themen wurden in den Einheiten behandelt und sie konnte verschiedene sprachliche Fähigkeiten trainieren (314). P2 wies auf einen weiteren Mehrwert des performativen Lernens hin. Durch das Theaterspiel in der Vergangenheit hätten sich ihr Akzent und ihre Betonung in der Fremdsprache Englisch verbessert (161). P3 sieht in performativen Übungen einen geeigneten Weg, um freies Sprechen zu trainieren. Besonders betonte sie die Sprechflüssigkeit, die dadurch verbessert werden kann (231-233).

Zusammenfassend wurden aus TeilnehmerInnenperspektive folgende Chancen für das sprachliche Lernen genannt: Förderung der Sprachkompetenz im Allgemeinen, Förderung der Fertigkeit Sprechen im Speziellen, Sprechflüssigkeit und Verbesse-

zung der Aussprache, Ähnlichkeit performativer Unterrichtssituationen mit dem natürlichen Spracherwerb, Lernen durch „Als-ob“ Situationen, Lernen durch Rollenübernahme, Sprachnotstandsituationen, gesteigerte Behaltensleistung und Selbstvergessenheit.

P2 hob das persönlichkeitsbildende Potenzial des Theaterspielens stark hervor. Wie das Zitat am Anfang des Unterkapitels zeigt, ist sie der festen Überzeugung, dass man durch Theater für das Leben lernt. Sie begründet es folgendermaßen:

Because in the theatre you put yourself in the other persons shoes, and like I never killed anyone but when I play as a killer or something like that they told me don't think as an innocent person. Think that brings you joy, that makes you really think, on the other hand I am a selfish person, and they make me to play a character as a mother and then they told me, it's not about you anymore, it's about the child and it also makes me think. What, what, what you know, you see another window is open (P2 175)

Die Rollen- und Perspektivenübernahme, die im Spiel entsteht, regt zur Reflexion an. Gedanken und Handlungsmuster unterschiedlicher Figuren werden erforscht und neue Perspektiven eröffnet. P2 berichtete auch davon, dass sie, eine der im Unterricht gespielten, Szenen an ihre eigene Vergangenheit erinnerte hatte. Durch die szenische Darstellung war eine Distanz entstanden, die es ihr ermöglichte, sich selbst als fünfzehnjähriges Mädchen von außen zu betrachten und eine gegenwärtige Sichtweise auf die damalige Situation einzunehmen. Daraus gewann sie eine neue Erkenntnis (151). P2 denkt, dass Theater spielen für Personen mit geringem Selbstbewusstsein förderlich sei (171). P4 meinte von sich, dass sie früher introvertiert gewesen sei. Sie habe Lernen damals mit Stress verbunden und Angst vor Gruppenübungen gehabt (296-304). Gruppenarbeiten sind eine im performativen Unterricht häufig eingesetzte Sozialform. Mittlerweile denkt sie anders darüber. Bei der Zusammenarbeit mit anderen genießt sie die kooperative Komponente des Lernens, da miteinander nach Lösungen gesucht werde. Gute Beziehungen innerhalb der Gruppe und zur Lehrperson und eine vertrauensvolle Atmosphäre hält sie für wichtig. Unterrichtsinhalte performativ zu erarbeiten, findet sie interessant. Dieser Zugang mache ihr Spaß und führe dazu, dass sie sich dabei nicht gestresst fühle (296- 304, 310). P4 beschrieb, dass sich ihre Angst vor Fehlern durch diese Herangehensweise reduziert hätte. Durch die Bearbeitung des Buches mit performativen Übungen würden ernste Themen behandelt und auf diese Weise verschiedene Fähigkeiten gefördert werden. Ein weiterer Aspekt, den sie beim performativen Lernen und Lehren, beobachtete, war die Gleichberechtigung. Bei den Spielen und szenischen Darstellungen war das Alter und die Herkunft der TeilnehmerInnen nicht von Relevanz, das nahm sie als

positiv war (310). P4 richtete im Interview den Fokus vor allem auf die motivationalen Aspekte dieses Lehr- und Lernzuganges. Performative Übungen schienen ihre Haltung zum Sprachenlernen positiv zu beeinflussen.

Nach der Erläuterung der TeilnehmerInnenperspektive folgt nun die Darstellung der Sichtweise der Lehrperson. Für LP1 ist es ein wichtiges Ziel, den Lernenden die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Vor allem in den niedrigeren Kursstufen seien die Hemmungen vor dem Sprechen der Sprache und die Angst vor Fehlern oft groß. Emotional und kognitiv herausfordernde Übungen regen die Studierenden an und motivieren sie zum freien sprachlichen Ausdruck (453). Im Gegensatz zu einem Unterricht, in dem viel mit Arbeitsblättern gearbeitet wird, werden die TeilnehmerInnen durch performative Arbeitsformen vielfältig aktiviert. Neben den Emotionen und der Kognition der Lernenden wird auch der Körper miteinbezogen, was im regulären Unterricht weniger häufig vorkomme. Auf diese Weise käme Bewegung und Leben in den Unterricht. Ein besonderes Potenzial, das LP1 in der szenischen Arbeit sieht, ist also, dass die Lernenden auf mehreren Ebenen aktiviert werden. LP1 spricht wie auch P1 (66) und P2 (161) von der Steigerung der Behaltensleistung. Inhalte, Gefühle und Gedanken, die performativ dargestellt wurden, werden auf diese Weise vernetzt abgespeichert. Dies wiederum führt dazu, dass sie im neuronalen Netz fester verankert werden und man sich länger daran erinnern kann. Für LP1 wirkt sich dieser Effekt sowohl auf die DarstellerInnen als auch auf die ZuschauerInnen aus (473). Obwohl die spielerischen Elemente, für einige LernerInnen auch Hürden darstellen können, erachtet sie diese Elemente als besonders wertvoll. Bereitschaft sieht sie als notwendige Voraussetzung für das performative Unterrichtssetting. Insgesamt könne der performative Zugang Stress reduzieren (473). Eine weitere Lernchance sieht LP1, in der an die Übungen anschließenden Reflexion über die Wahrnehmungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen. In der Reflexion können Einstellungen, Erfahrungen sowie mögliche Widerstände und Hemmungen thematisiert werden. Wertvolle kommunikative und fremdsprachliche Kompetenzen werden in einer anwendungsorientierten Form trainiert. Wortschatz, um über Gedanken und Gefühle sprechen zu können, wird aufgebaut (481-485). Sie spricht hier nicht nur von sprachlichen, sondern auch von persönlichkeitsbildenden Effekten.

6.4.4 Kategorie 4.4:

Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht mit erwachsenen Lernenden

Die InterviewpartnerInnen sehen für performative Übungen unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und -häufigkeiten. Während manche sprachliche Teilkompetenzen bzw. die soziale Komponente ansprechen, die dadurch gefördert werden können, geben andere auch interessante Einblicke in, die von ihnen gewünschte, Frequenz performativer Einheiten.

P1 (24-26) nannte die Förderung sprachlicher Fertigkeiten im Allgemeinen. P3 (207) fand Aktivitäten, bei denen die Sprechfertigkeit trainiert wurde, hilfreich, um sich auf die bevorstehende mündliche Prüfung vorzubereiten. P2 sieht den Einsatz theatraler Methoden allgemein als eine gute Möglichkeit die Aussprache zu schulen (161). Als sie damals Englisch als Fremdsprache gelernt hat, hat ihr das Theater spielen geholfen, die Aussprache und die Betonung zu verbessern.

P3 (207), P4 (264), LP1 (469) sprachen den dramapädagogischen Übungen der Aufwärmphase einen positiven Stellenwert zu. P4 ist der Ansicht, dass die Aufwärmspiele die Gruppendynamik und die Konzentrationsfähigkeit fördern können.

Wir kommen manchmal, wir haben manchmal keine gute Stimmung, wenn wir in Kurs kommen und dann diese Spiele, so ein bisschen Bewegungen haben mir viel geholfen, damit ich mich konzentrieren kann und ich fand es wirklich super. Es war eine gute Idee. (P3 207)

P4 (264) vertritt die Meinung, dass durch die Einstimmungsübungen Barrieren zwischen den TeilnehmerInnen abgebaut werden. Das sei besonders am Anfang wichtig, wenn sich die Gruppenmitglieder noch nicht kennen. Performative Übungen könnten somit einen Beitrag zur Herstellung eines lernförderlichen Klimas leisten.

Die gewünschte Häufigkeit legte die Teilnehmerin P4 (318) mit ein- bis zweimal pro Woche fest. Sie sieht darin eine willkommene Abwechslung zum regulären Unterricht. Die Lehrperson LP1 schlug im Interview vor, dramapädagogische Elemente zwei- bis dreimal wöchentlich beispielsweise für den Einstieg in ein neues Thema einzusetzen (469). Die Häufigkeit des Einsatzes macht LP1 grundsätzlich von der Kursstufe abhängig. Jahrelange Erfahrung habe ihr gezeigt, dass sich der performative Zugang für die Mittelstufe besonders gut eigne. Sie begründet dies mit unterschiedlichen Argumenten. Zum einen werden bei den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen A2 bis B1 die Äußerung und Begründung der eigenen Mei-

nung als wichtige Kompetenz beschrieben. Des Weiteren hätten Lernende mit diesem Sprachniveau bereits einen umfangreicheren Wortschatz erworben, können sich so besser artikulieren und seien dadurch in ihren Ausdrucksmöglichkeiten flexibler. Performative Übungen würden Personen mit geringerer Sprachkompetenz, die große Ängste und Unsicherheiten haben, Impulse geben und diese zum Sprechen anregen (453-457). In Kursen der höheren Niveaustufen B2 bis C1, bei denen komplexe Themenbereiche behandelt werden und der Unterricht aufgrund der Prüfungsanforderungen häufig textzentriert gestaltet wird, sieht LP1, weniger Möglichkeiten spielerische Elemente einzubauen als in den niedrigeren Niveaustufen (469). Ebenso wie LP1 haben auch andere Lehrpersonen am Wiener Vorstudienlehrgang dramapädagogische Ausbildungen gemacht und setzen performative Übungsformen im Sprachunterricht ein (471).

Da die Durchführung der Didaktisierung in die Phase der Prüfungsvorbereitung gefallen war, wurde auf Wunsch der Lehrperson der Fokus der performativen Einheiten verändert. Ursprünglich sollte die ästhetischen Wahrnehmung im Mittelpunkt stehen, aufgrund der Umstände wurde die Zielsetzung auf die Förderung der Sprechfertigkeit und die Bearbeitung von Prüfungsthemen verändert. Die Frage, ob die zunehmende Standardisierung und das damit einhergehende „Teaching to the test“ in Konkurrenz zum performativen und ästhetischen Lernen stehe, verneint LP1 (469).

Naja, das glaube ich gar nicht. Darum war das ja jetzt schade, dass Sie jetzt in der Prüfungsphase da waren, weil da wirklich der Fokus auf die Prüfungsvorbereitung ist und in anderen Phasen ist aber viel mehr Freiraum. (LP1 469)

Oelschläger (2017), Theaterpädagogin und DaF Lehrende, berichtet das Lehrpersonen Zeitmangel und curriculare Vorgaben häufig als Schwierigkeiten und Hindernisse für den Einsatz von performativen Lehrmethoden im Unterricht nennen. Da die zeitlichen Ressourcen in den Sprachkursen tatsächlich häufig begrenzt sind und die Förderung aller vier sprachlichen Fertigkeiten stattfinden soll, empfiehlt sie, schriftliches Training auf das Selbststudium zu verlegen, und Theater mit Textarbeit sowie mit der Anwendung neuer Strukturen zu verknüpfen (vgl. ebd.:30f.). „Zeit für Theatermethoden zu finden bereitet keine Probleme, sobald sie mit klaren Zielsetzungen verbunden sind, die man auch in Lehrplänen oder Lehrbüchern findet.“ (Ebd.:31)

Welche Potenziale die TeilnehmerInnen und die Lehrperson in den performativen Lerneinheiten sahen, wurde in diesem Kapitel ausführlich diskutiert. Im abschließenden Resümee werden die wichtigsten Erkenntnisse hervorgehoben.

7 Resümee

Die vorliegende Arbeit stellte den performativen Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur im Kontext Deutsch als Zweitsprache vor und widmete sich folgender Fragestellung:

Welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen bietet der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur aus Sicht der TeilnehmerInnen?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden unterschiedliche Aspekte beleuchtet: performatives Lehren und Lernen, Graphic Novels, Didaktisierungsmöglichkeiten und die TeilnehmerInnenperspektive. In diesem abschließenden Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienen, zusammengefasst.

Das erste Kapitel befasste sich mit dem performativen Lernen. Die eingehende Begriffsdefinition stellte die Basis für die weiterführende Auseinandersetzung dar. Der Begriff *performativ* umfasst nicht nur den Einbezug von theatralen Inszenierungstechniken im Unterricht, sondern auch anderer Künste, wie der Literatur. Besonders für den Sprachunterricht bietet dies zahlreiche Vorteile. Der multisensorische Zugang, der Einbezug von Emotionen, die Prozess- und Handlungsorientierung und das Lernen im kooperativen Setting sind charakteristisch für die performative Herangehensweise. Als weitere Potenziale werden in der Forschungsliteratur das sprachliche Lernen im geschützten Rahmen, das „Als-ob“-Lernen als authentische Spracherwerbssituation und das Lernen in Sprachnotsituationen genannt. Aus Sicht der Lehrperson sprechen die Erweiterung des Methodenrepertoires und die vielfältige Anwendbarkeit im Unterricht als weitere Argumente für diese Lernform. In der Fachliteratur wird eine große Bandbreite an Einsatzmöglichkeiten für das performative Lernen erläutert. Diese reicht von der Förderung sprachlicher Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, dem Einbezug interkulturellen Lernens im Sprachunterricht, der Ausspracheschulung, der Stärkung des Selbstvertrauens, bis hin zum literarischen Lernen. Abschließend wird ein Einblick in den aktuellen Forschungsstand gegeben. Forschungen wie DICE, Domkowskys Studie „Theaterspielen – und seine Wirkung“ und die *Object*-Studie wurden vorgestellt.

Im aktuellen Diskurs um das performative Lehren und Lernen wird nach Antworten auf folgende Fragen gesucht: Inwiefern sind aus den Bezugswissenschaften stammenden Studienergebnisse auf den Zweit- und Fremdsprachenunterricht übertrag-

bar? Inwiefern lassen sich theatrale Prozesse erforschen? Welche Forschungsdesigns sind dafür geeignet? Um darauf Antworten finden zu können, besteht die Notwendigkeit empirischer Forschung, die Evaluation von Forschungsdesigns und disziplinärer und interdisziplinärer Vernetzung. Die hier vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zum Ausbau des noch jungen Feldes der performativen Forschung leisten.

Um die performative Herangehensweise in Bezug auf die Arbeit mit Literatur im Zweitsprachenunterricht erforschen zu können, erfolgte im nächsten Schritt eine Auseinandersetzung mit der Textsorte Graphic Novel. Graphic Novels stellen eine noch relativ junge literarische Gattung dar, deren didaktischer Wert für den Erst-, Zweit- und Fremdsprachenunterricht erst nach und nach erkannt wird. Graphic Novels stellen mit ihrer eigenen Ästhetik und der innovativen Bildsprache eine Faszination für jugendliches und erwachsenes Publikum dar. Die große thematische Bandbreite macht die Textsorte für den Sprachunterricht attraktiv. Gesellschaftspolitische und landeskundliche Themen können mittels Graphic Novel im Sprachunterricht angesprochen werden. Häufig handelt es sich um komplexe Erzählungen mit ausdifferenzierten Figuren- und Handlungssträngen. Durch die Kombination aus Wort und Bild sind die sprachlichen Anforderungen geringer und das Verständnis wird erleichtert. Auf diese Weise können beispielsweise Literaturklassiker aus dem deutschsprachigen Raum für Lernende niedriger Niveaustufen zugänglich gemacht werden. Da Shaun Tans Graphic Novel „Ein neues Land“ (2006) als Textgrundlage für die performativen Unterrichtseinheiten gewählt wurde, wurde diese ins Zentrum der literaturwissenschaftlichen Diskussion gerückt. Die Graphic Novel überzeugt mit ihrer Ästhetik und den vielen inhaltlichen Anknüpfungspunkten für die Lernenden. Themen wie das Verlassen der Heimat, Sprachenlernen und Neuanfang in einem fremden Land sind aus der Lebensrealität der TeilnehmerInnen gegriffen. Die Hypothese, dass die ProbandInnen durch die performative Auseinandersetzung mit der Graphic Novel „Ein neues Land“ emotional und kognitiv involviert werden und es auf diese Weise zur Reflexion eigener migrationsbedingter Erfahrungen kommt, galt es in dieser Arbeit unter anderem zu überprüfen. Welche Potenziale und Herausforderung die gewählte Zielgruppe in der Graphic Novel „Ein neues Land“ sah, zeigte sich in den im Anschluss an die performativen Einheiten geführten Interviews.

Methodisch-didaktische Überlegungen zu den performativen Einheiten, die im Juni 2017 am Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten durchgeführt wurden, wurden in Kapitel 4 erläutert. Exemplarisch wurde dargestellt wie eine Didaktisierung der Gra-

phic Novel „Ein neues Land“ aufgebaut sein kann. Das Unterrichtsphasenmodell Tselikas (1999), das sich in Aufwärmphase, Kernphase und Abschlussphase gliedert, diente dafür als Orientierung. Neben den Beschreibungen des Aufbaus der Einheiten macht ein zusätzlicher didaktischer Kommentar Überlegungen zur Übungswahl transparent. Dieses Kapitel stellt einen Leitfaden für die praktische Umsetzung dar. Das detaillierte Stundenkonzept soll als eine Einladung gesehen werden, den Zugang des performativen Lernens in der Arbeit mit Literatur für den Sprachunterricht zu nutzen.

Kapitel 5 beschäftigte sich mit forschungsmethodologischen Überlegungen zur Erhebung der TeilnehmerInnenperspektive. Um die subjektiven Erfahrungen der Lernenden in Bezug auf den performativen Lernansatz untersuchen zu können, fiel die Wahl auf ein qualitatives Forschungsdesign. Als Erhebungsmethode wurde ein leitfadensorientiertes Interview gewählt. Das in sechs mündlichen Befragungen gewonnene Datenmaterial wurde mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

In Kapitel 6 wurden die Ergebnisse der empirischen Forschung diskutiert. Die Wahrnehmungen, Haltungen und Einstellung der TeilnehmerInnen wurden mit der Perspektive der Fachliteratur verglichen.

Die performativen Einheiten fielen aus Sicht der ProbandInnen sehr positiv aus. Die Beobachtung der kursleitenden Lehrperson bestätigte diesen Eindruck. Aus Sicht der Lehrperson wurden die performativen Lerneinheiten von den TeilnehmerInnen gut angenommen. Die Übungen der Aufwärmphase sowie die Inszenierungstechniken Standbilder und Gedankentunnel wurden von den ProbandInnen positiv hervorgehoben.

Ein wichtiges Anliegen der Befragung war es, zu erheben, worin die Herausforderungen der performativen Lerneinheiten lagen und in welchen Momenten bzw. bei welchen Übungen die TeilnehmerInnen innere Widerstände spürten. Herausforderungen und Schwierigkeiten, die von den ProbandInnen angesprochen wurden, waren Probleme bei der Rollenübernahme, Zeigen von Emotionen, Finden nonverbaler Darstellungsformen und der Mangel an schauspielerischen Fähigkeiten. In den Interviews wurde angemerkt, dass die TeilnehmerInnen mehr Zeit gebraucht hätten, um sich auf die Übungen einzulassen. Einige der befragten ProbandInnen schienen hohe Anforderungen an sich selbst und an ihr schauspielerisches Darstellungsvermögen gestellt zu haben. Aus den Rückmeldungen der InterviewpartnerInnen wurde daher folgende Empfehlung formuliert:

Um die Potenziale des performativen Lernens und Lehrens nutzen zu können, sollten im Vorhinein die Erwartungshaltungen der Lernenden abgeklärt werden. Besonders

wenn es sich um Lernende mit wenig spielerischer Vorerfahrung handelt, ist es wichtig, diesem Thema ausreichend Raum zu geben. Ziel des performativen Lernens ist es, Erlebnis- und Handlungsspielräume zu eröffnen und ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Die Einfühlung in Rollen und Situationen hat gegenüber einer realistischen schauspielerischen Darstellung von Szenen Priorität. Ein Gespräch über den Ablauf, die Rahmenbedingungen, die Erwartungen der TeilnehmerInnen und die Absichten der Lehrperson sollten ebenso wie die Reflexion ein integraler Bestandteil einer performativen Lerneinheit sein. Im Falle der durchgeführten Einheiten hätte den Kritikpunkten der TeilnehmerInnen zufolge mehr Zeit gewidmet werden sollen.

Wie der Einsatz der Graphic Novel "Ein neues Land" von erwachsenen Lernenden wahrgenommen wird und welche Assoziationen diese auslöst, waren zentrale Fragestellungen dieser Arbeit. Die Graphic Novel stieß bei den ProbandInnen auf positive Resonanz. Obwohl den Lernenden weder die Erzählung „Ein neues Land“ noch die Textsorte Graphic Novel bekannt waren, wurde die Erzählung mit großem Interesse und Zustimmung angenommen. Sowohl die TeilnehmerInnen als auch die beobachtende Lehrperson beschrieben viele der bereits in Kapitel 3 genannten Potenziale, die für den Einsatz von „Ein neues Land“ im Unterricht sprechen. Die Lehrperson und die TeilnehmerInnen bewerteten das Buch für die Didaktisierung als geeignet, da viele für die Zielgruppe relevante Themen – Weggehen aus der Heimat, Abschied, Ankunft, Leben in einem neuen Land und Sprachenlernen – angesprochen werden. Ein weiterer Vorteil der Erzählung und der performativen Zugangsweise ist, dass die Studierenden sowohl kognitiv als auch emotional angesprochen wurden. Die Offenheit der Bilderzählung wurde von allen Seiten als positiv empfunden. Durch das Fehlen der Wortebene, die vorkommenden fantastischen Elemente und die eingeschriebenen Leerstellen eröffnete sich ein Interpretationsspielraum, der eine für die RezipientInnen animierende Wirkung hatte. Unterschiedliche Interpretationswege wurden von den TeilnehmerInnen gewählt. Die ProbandInnen gaben an, dass sie es genossen haben, sich mit ihrer Kreativität einbringen zu können.

Zu den Erfahrungs- und Erlebnisräumen der performativen Einheiten zählte auch die Identifikation mit literarischen Figuren. Die multiperspektivische Darstellungsweise der Graphic Novel in Kombination mit den ausgewählten performativen Übungen regte die TeilnehmerInnen zur Perspektivenübernahme an. In szenischen Übungen versetzten sie sich in die Lage der Figuren. Dadurch eröffneten die SpielerInnen den ZuschauerInnen und sich selbst Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt der ProtagonistInnen. Auf diese Weise konnte ein tieferes Verständnis für das Handeln und

Erleben der Figuren entstehen, mentale Räume wurden erweitert und Reflexion wurde angeregt. Die im Interview befragten Personen konnten sich mit den ProtagonistInnen der Erzählung identifizieren und fanden Anknüpfungspunkte zur eigenen Lebenswelt. Sie erkannten Parallelen zu ihrer Biografie und verglichen die Erfahrungen der literarischen Figuren mit ihren Eigenen. Im Interviewgespräch erzählten sie von ihren Assoziationen zu den Bildern und berichteten von eigenen migrationsbedingten Erlebnissen. Die performative Behandlung von Migrationserfahrungen führte dazu, dass sich die TeilnehmerInnen mit ihren eigenen Ideen und Vorstellungen einbringen konnten. Das performative Setting gab ihnen Impulse und Raum, um persönliche Migrationserfahrungen zu verarbeiten, zu benennen, darzustellen und mit anderen zu teilen. Kreativer Ausdruck, Einsatz des Körpers als Gestaltungsmittel und Anwendung ästhetischer Mittel zur Rollen- und Szenengestaltung waren weitere ästhetisch-künstlerische Kompetenzen, die in performativen Lernsettings gefördert werden konnten. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass sich nicht alle Übungen für jede Gruppe eignen. Vorsicht ist beispielsweise in der performativen Arbeit mit geflüchteten und traumatisierten Personen geboten, da manche Übungen stark emotionalisierende Situationen schaffen.

Chancen für das sprachliche Lernen sehen die ProbandInnen in den vielfältigen Sprechansätzen, im hohen Redeanteil der Lernenden und in den Präsentationsmomenten, die als Vorbereitung für außerunterrichtliche Situationen dienen. Die TeilnehmerInnen sehen performatives Lernen als einen geeigneten Weg, um freies Sprechen zu trainieren. Das Üben im geschützten Raum und der spielerische kreative Zugang führen zur Reduktion von Stress. Sprechhemmungen konnten somit reduziert werden. Sofern das Unterrichtssetting entlastend wirkt und kein Leistungsdruck aufgebaut wird, kann dies gut gelingen. Durch die kognitive und emotionale Beteiligung der Lernenden kam es im performativen Lernsetting zu einem Zustand der Selbstvergessenheit – einem Flowerlebnis. Die ProbandInnen gaben an, dass es durch die Verbindung von Emotionen und performativer Darstellung zu einer gesteigerten Behaltensleistung kommen kann. Sprachliche Strukturen würden ihnen auf diese Weise besser in Erinnerung bleiben. Aus TeilnehmerInnenperspektive können durch theatrale Übungen zudem Aussprache, Prosodie und Betonung gefördert werden. Auf Ebene der Persönlichkeitsbildung können über den performativen Zugang das Selbstvertrauen und die Konzentrationsfähigkeit gestärkt werden. Auf der sozialen Ebene wird die Gruppendynamik gefördert und ein lernförderliches Klima hergestellt.

Die Sichtweise der TeilnehmerInnen auf das performative Lehren und Lernen in der Arbeit mit Literatur war sehr positiv und stellte sich für erwachsene Zweitsprachenlernende in dieser Arbeit als geeignet dar. Aus den Interviews gingen viele Gründe hervor, die für den Einsatz performativer Herangehensweisen sprechen, Herausforderung wurden formuliert und vielfältige Einsatzmöglichkeiten für das sprachliche Lernen wurden aufgezeigt. Zahlreiche in der Forschungsliteratur genannte Potenziale wurden auch aus der Lernendenperspektive beschrieben.

Auf die anfangs gestellte Frage, inwiefern es möglich ist, den Fremd- und Zweitsprachenunterricht so zu gestalten, dass dieser "ereignishaft" wird und sich imaginativer Spielraum eröffnet, konnten in dieser Arbeit Antworten gefunden werden. Der performative Zugang in der Arbeit mit Literatur stellt einen Weg dahin dar. 16 TeilnehmerInnen, eine Lehrperson und die Spielleiterin haben sich gemeinsam auf eine Reise begeben, deren Ausgang anfangs ungewiss war. Auf diesem Weg haben sie imaginative Spiel- und Handlungsräume für sich entdeckt. Die grafische Erzählung wurde zum Leben erweckt und stummen Bildern wurden Stimmen geschenkt. Unterschiedliche Geschichten sind auf diese Weise aus den Ideen- und Erfahrungswelten der Lernenden entsprungen und wurden szenisch umgesetzt. Das Unterrichtssetting sprach die Lernenden ganzheitlich an, und gab ihnen Raum, sich zu entfalten. Performative Übungen ermöglichten es den TeilnehmerInnen zu experimentieren und sich als Individuen einzubringen. Die Auseinandersetzung mit der Graphic Novel "Ein neues Land" wurde für die Beteiligten zu einem Erlebnis. Persönlichkeitsbildung, ästhetischer Ausdruck sowie die Freude und Lust am Spiel mit Sprache nehmen in diesem Setting einen zentralen Stellenwert ein. Aus all den genannten Gründen stellt performatives Lehren und Lernen eine wertvolle Ressource für den Zweit- und Fremdsprachunterricht dar.

Zum Abschluss soll auch nach den Grenzen dieser Forschung gesucht werden. Hierbei handelt es sich um eine Fallstudie, die mit einer geringen Anzahl an ProbandInnen durchgeführt wurde. Die Auswertung, der in dieser Masterarbeit erhobenen Daten, führte zu den bereits dargestellten Ergebnissen und Schlüssen, die für den Einsatz performativer Unterrichtsmethoden sprechen.

Mit Theatermitteln zu unterrichten bedeutet, sich in einem Laboratorium zu bewegen, für das es keine feststehenden Rezeptideen gibt. Ob alles zu einem guten Erfolg kommt, ist sehr abhängig von den Menschen, die miteinander arbeiten. (Oelschläger 2017:28)

Sprachenlernen, die Wahrnehmung und das Gelingen von Unterricht sind von vielen sich gegenseitig bedingenden Faktoren abhängig. Nur am Rande wurde in dieser

Arbeit auf die Rolle der Lehrperson im performativen Lehr- und Lernsetting eingegangen. Diese stellt einen erheblichen Einflussfaktor für den Unterricht im Allgemeinen und für die Wahrnehmung und Bewertung des performativen Lernens dar. In der Fachliteratur werden drama- und theaterpädagogische Fort- und Weiterbildungen empfohlen, um methodische Sensibilität zu entwickeln und Eigenerfahrung zu sammeln (vgl. Even 2003 :169). Weiterführende Forschungen könnten sich mit der Perspektive der Lehrpersonen und folgenden Fragestellungen beschäftigen: Welche Rolle spielt die Lehrperson im performativen Prozess? Welche Voraussetzungen sollte sie mitbringen? Wie bewerten Lehrpersonen die Potenziale der performativen Lernmethode? Wie kann performative Unterrichtskompetenz definiert werden?

An dieser Stelle wird für alle interessierten Lehrpersonen eine Einladung ausgesprochen, bekannte Wege zu verlassen und zusammen mit den Lernenden neue Territorien des Sprachenlernens zu erkunden – ein Plädoyer für mehr performative Spracherlebnisse im Unterricht!

8 Literaturverzeichnis

- Alison Bechdel (2006): *Fun Home*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Alison Bechdel (2012): *Are you my mother?* Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Arizpe, Evelyn/Colomer, Teresa/Martínez- Roldán, Carmen (2014): *Visual Journeys through Wordless Narratives: An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Baetens, Jan/Frey, Hugo (2015): *The Graphic Novel: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Bakis, Maureen (2014): *The Graphic Novel Classroom: POWERful Teaching and Learning with Images*. New York: Skyhorse Publishing.
- Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur-Theater-Bildende Kunst-Musik-Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bjartveit, Carolyn J./Panayotidis E. Lisa (2014): „Pointing to Shaun Tan’s *The Arrival* and Re-imagining Visual Poetics in Research“, in: *Contemporary Issues in Early Childhood* 15:3, 245-261.
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boatright, Michael D. (2010): “Graphic Journeys: Graphic Novel’s Representations of Immigrant Experiences.”, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53:6, 468-476.
- Bohnsack, Ralf (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Braidotti, Rosi (2011): *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Bourke; Eoin (1993): “Work at the Coalface-An Empirical Approach to Foreign Language Theatre for Students”, in: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Hrsg.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227-247.
- Bundy, Penny/Dunn, Julie (2006): “Pretexts and possibilities”, in: *The journal of the Queensland Association for Drama in Education: Drama Queensland Says* 29:2, 19-21.
- Burwitz- Melzer, Eva/Quetz, Jürgen (2011): „Shaun Tan’s *Arrival* als *graphic novel* für alle Fremdsprachen“, in: Schmenk, Barbara/Würffel Nicola (Hrsg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Narr Verlag, 135-146.
- Campbell, Eddie (2004): “The Graphic Novelists’ Manifesto”, in: *The Comic Journal*, H.263, 169. URL: <http://donmacdonald.com/2010/11/eddie-campbells-graphic-novel-manifesto/> [07.07.2018]
- Coggin, Philip A. (1956): *Drama and Education. An Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day*. London: Thames and Hudson.
- Corbeyran, Erik/Horne, Richard/Wilksen, Kai (2011): *Die Verwandlung von Franz Kafka*. München: Knesbeck.
- Davies, Will/ Dal Bosco, Andrea (2003): *Tales from a Suitcase*. Melbourne: Lothian Books.

Drama Resource

- 1) URL: <https://dramaresource.com/conscience-alley/> [27.04.2018]
- 2) URL: <https://dramaresource.com/freeze-frames/> [27.04.2018]
- 3) URL: <https://dramaresource.com/hot-seating/> [27.04.2018]
- 4) URL: <https://dramaresource.com/thought-tracking/> [27.04.2018]

DICE-Konsortium (Hrsg.) (2010a): DICE – Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungs-drama. Informationunterlage. URL: http://www.dramanetwork.eu/file/policypaper_short_DE.doc [30.03.2018]

DICE-Konsortium (Hrsg.) (2010b): Ein himmelweiter Unterschied. DICE – Eine entscheidende Ressource für Pädagogen des Bildungstheaters und Bildungs-dramas. Kurzausgabe. URL: http://www.dramanetwork.eu/file/educationresource_short_DE.doc [30.03.2018]

Domkowsky, Romi (2008): Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung- Auf Spurensuche. Saarbrücken: VDM

Domkowsky, Romi (2011): Theaterspielen - und seine Wirkung. Dissertation an der Universität der Künste Berlin. URL: <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/25> [02.09.2017]

Domkowsky, Romi/Walter, Maik (2012): „Was kann Theater? Ergebnisse empirische Wirkungsforschung“, in: *Scenario* 2012:1, 85-111. URL: <http://publish.ucc.ie/scenario/2012/01/domkowskywalter/07/de> [07.07.2018]

Dunn, Julie/Stinson, Madonna (2011): Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 16:4, 617-633. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.617110> [01.07.2018]

Eder, Barbara (2015): „Graphic Novels“, in: Abel, Julia/Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 156- 168.

Eisner, Will (1978): *A Contract with God and Other Tenement Stories. A Graphic Novel*. New York: Baronet Books.

Eigenbauer, Karl (2009): „Dramapädagogik und szenisches Interpretieren“, in: *ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 1:09, 62-75.

Elis, Franziska (2015): „Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern“, in: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89-115.

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium-Verlag.

Fleiner, Micha (2014): „Zur Notwendigkeit einer performativ-ästhetischen Fremdsprachenlehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum: Zusammenfassende Einblicke in Theorie und Praxis“, in: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur- Theater- Bildende Kunst- Musik- Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 179- 190.

Flix (2010): *Faust. Der Tragödie erster Teil*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Gaiman, Neil (1989): *Sandman*. Burbank: DC Comics.

- Göhmann, Lars (2003): „Drama in Education“, in: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Uckerland: Schibri-Verlag, 80-82.
- Hallet, Wolfgang (2012): „Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 2012:3 (117), 2-9:
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hentschel, Ulrike (2003): „Als-ob“, in: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri- Verlag, 15-17.
- Hille, Katrin/Sambanis, Michaela/Vogt, Katrin/Fritz, Michael (2010): „Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5:3, 337-350.
- Hippe, Lorenz (2011): *Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hrsg.) (2014): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: Transcript- Verlag.
- IDEA International Drama/Theatre Education Association
URL: <https://www.ideadrama.org/> [02.09.2017]
- Improwiki
URL: https://improwiki.com/de/wiki/improtheater/au_ja/ [17.02.2018]
- Kahl, Maren (o.J.): *Klassiker der Weltliteratur als Comics*
URL: <https://www.wasliedtu.de/magazin/2015/klassiker-der-weltliteratur-als-comic> [22.02.2018]
- Kessler, Benedikt/Küppers, Almut (2008): „A shared mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen“, in: *Scenario* 2008:2, 3-24.
- Khailova, Ladislava (2015): „Politics of Postmodern Multiculturalism“, in: *Shaun Tan's The Arrival: Reconfiguring the Subject as a Nomad [Online]. Papers: Explorations into Children's Literature*, 23:1, 1-16. URL: http://www.paperschildlit.com/pdfs/Papers_23.1_2015_1-16.pdf [24.03.2018]
- Kutch, Marie Lynn (Hrsg.) (2016): „Introduction“, in: Kutch, Marie Lynn: *Novel Perspectives on German Language Comics Studies. History, Pedagogy, Theory*. Lanham, Maryland: Lexington Books, 1-15.
- Küppers, Almut (2011): „The DICE Consortium (2010), The DICE has been cast“, in: *Scenario* 2011:1, 69-74.
- Küppers, Almut (2015): „Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft“, in: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 145-164.
- Lenakakis, Antonius (2003): *Paedagogus ludens. Erweiterte Spiel- und Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri- Verlag.
- Lowenstein, Wendz/Loh, Morag (1985): *The Immigrants*. Victoria: Penguin.
- Luedwig, Julia (2016): „Using Graphic Novels for Content Learning in the German- Studies Classroom: The Basel City Reportage Operation Läckerli“, in: Kutch, Lynn Marie (Hrsg.): *Novel Perspectives on German-Language Comics Studies. History, Pedagogy, Theory*. Lanham, Maryland: Lexington Books, 121-143.

- Mahler, Nicolas (2011): *Alte Meister*. Berlin: Suhrkamp
- Mayring, Phillip (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz
- Mayring, Phillip/Brunner, Eva (2010): „Qualitative Inhaltsanalyse“, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 323-333.
- McLaughlin, Maureen/De Voogd, Glenn L. (2004): *Critical literacl: Enhancing student's comprehension of text*. New York: Scholastic.
- National Drama-Magazine of Professional Practice
URL: <https://www.nationaldrama.org.uk/> [02.09.2017]
- Oelschläger, Birgit (2017): *Bühne frei für Deutsch!: das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Oppolzer, Markus (2016): „Intercultural Perspectives on and in Shaun Tan's *The Arrival*“, in: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann-Verlag, 73-84.
- O´Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Passon, Jenny (2015): „Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze“, in: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 69-86.
- Pietrangeli, Olimpia (2011): *Theater der Unterdrückten als Empowerment im transkulturellen Kontext*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Pietsch, Reinhard/Boller, David (2014): *Die letzten Tage der Menschheit: Eine Graphic Novel nach Karl Kraus*. München: Herbert Utz Verlag.
- Riemer, Claudia (2016): „Befragung“, in: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael/Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag, 55-173.
- Ruck, Julia/Weger, Denis (2015): „Graphic Novels im DaF- Unterricht. Potentiale und praktische Anregungen“, in: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweisprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, 103-120.
- Rymarczyk, Jutta (2011): „Eine „stumme“ Graphic Novel regt zum Sprechen an. Shaun Tan's *The Arrival* szenisch umsetzen“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* (110) 2/2011, 16-22.
- Sacco, Joe (1997): *Palestine*. Seattle: Fantagraphics.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaft*. Tübingen: Narr Verlag.
- Sambanis, Michaela (2016): „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht- Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht“, in: Even, Susanne/ Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren Lernen Forschen. Performative Teaching Learning Research*. Berlin: Schibri-Verlag, 47-66.

- Satrapi, Marjane (2000): *Persepolis*. Paris: L'Association.
- Scenario Call for Papers
URL: <https://www.ucc.ie/de/scenario/scenarioforum/scenarioforumkonferenz2017/>
[02.09.2017]
- Scenario Forum Conference
URL: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenarioforum/scenarioforum-conference2017/>
[09.03.2018]
- Scenario Correspondents-Initiative
URL: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenariocorrespondents/> [05.06.2017]
- Scenario Journal. A Journal for performativ Learning, Teaching, Research
URL: <https://www.ucc.ie/en/scenario/scenariojournal/> [12.07.2018]
- Scheller, Ingo (2006): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Dissertation an der Universität Oldenburg.
- Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Hrsg.): (1993): *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schewe, Manfred (2007): *Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn*. *Scenario 2007*, Ausgabe 1, 142-153.
- Schewe, Manfred (2010): „Drama- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“, in: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1590-1595.
- Schewe, Manfred (2011): „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer neu verzaubern- Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!“, in: Küppers, Almut/Schmidt, Torben/Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroeder, 20-31.
- Schewe, Manfred (2014): „Für das Ästhetische einen Ort schaffen. DaF als *Bauhaus*- Ein Vorentwurf“, in: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur-Theater- Bildende Kunst-Musik-Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 167-177.
- Schewe, Manfred (2015): „Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik“, in: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 21-36.
- Schewe, Manfred (2016): „Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘“, in: Betz, Anica/Schuttkowski, Caoline/Stark, Linda/Wilms, Anne- Kathrin (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 63-77.
- Sting, Wolfgang (2012): „Performance und Theater als anderes Sprechen“, in: *Scenario 2012:1*, 28-37.
- Surkamp, Carola/Hallet, Wolfgang (2015) „Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: zur Einleitung“, in: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 1-18.

- Tan, Shaun (2006): Teacher's Book Notes. The Arrival.
URL: http://www.scool.scholastic.com.au/schoolzone/toolkit/assets/pdfs/the_arrival.pdf [28.08.2017].
- Tan, Shaun (2008): Ein neues Land. Hamburg: Carlsen.
- Tan, Shaun (o.J.): Interview: Video 9. Tan on the Ellis Island Experience and His Illustrations in The Arrival. URL: <https://www.scholastic.com/teachers/videos/teaching-content/shaun-tan-interview-tan-ellis-island-experience-and-his-illustrations-arrival/> [23.02.2018].
- Tan, Shaun (o.J.): Interview. Video 10. Tan Discusses the Significance of the Giants Image in The Arrival. URL: <https://www.scholastic.com/teachers/videos/teaching-content/shaun-tan-interview-tan-discusses-significance-giants-image-arrival/> [23.02.2018].
- Tan, Shaun (2010). Sketches from a Nameless Land: The Art of 'The Arrival'. Melbourne: Lothian Books.
- Tselikas, Elektra (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Turecek, Egon (2015a): „Theaterpädagogische Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten an Pädagogischen Hochschulen in Österreich“, in: *Erziehung & Unterricht*. (österreichische pädagogische Zeitschrift) Theaterpädagogik in der Schule. Ausgabe 3-5 2015, 165. Jahrgang. Wien: öbv, 312-314.
- Turecek, Martina (2015b): „Dramapädagogik und Sprachbildung“, in: *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift*, 3-4, 165, 261-271.
- Turecek, Martina/Turecek, Egon (2017): „In der Theaterpädagogik spielt die Emotion eine Hauptrolle“, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, 33:2, 153-160.
- Verstappen, Nicolas (2008): Shaun Tan. Du9: l'autre bande dessinée.
URL: <http://www.du9.org/en/entretien/shaun-tan922/> [23.02.2018]
- Von Törne, Lars (2014): „Vom Türöffner zur Streitaxt“, in: *Der Tagesspiegel*, 4.7.2014. URL: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/graphic-novels-vom-tueroeffner-zur-streit-axt/10144890.html> [17.02.2018]
- Wiese, Hans- Joachim/Günther, Michael/Ruping Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Uckerland: Schibri-Verlag.

9 Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1 Reisekoffer der dramapädagogischen Methoden (Elis 2015:91)..... | 24 |
| Abbildung 2 Behaltensleistung (Sambanis 2016:53) | 27 |
| Abbildung 3 Multiliterales Fremdsprachenlernen durch die Graphic Novel (Hallet 2012:5)..... | 41 |
| Abbildung 4 Der dramapädagogische Prozess (Tselikas 1999:24) | 60 |
| Abbildung 5 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2010:60) | 69 |
| Abbildung 6 Ein neues Land (Tan 2008:[o.S.])..... | 111 |

10 Abstract

Eine Person geht mit einem Koffer in der Hand über die Bühne, Verwirrung spiegelt sich in ihrem Gesichtsausdruck wider: „Wo bin ich hier?“ Ein Passant kommt vorbei. Mit den Worten: „Entschuldigung, können Sie mich verstehen?“, spricht sie diesen an. Aus der Begegnung des Stadtbewohners und des Neuankömmlings entwickelt sich ein Dialog.¹



Abbildung 6 „Ein neues Land“
(Tan 2008:[o.S.])

Den Sprachunterricht ereignishaft zu gestalten, ist eines der Ziele des performativen Lernansatzes. Dabei handelt sich um eine ganzheitliche und handlungsorientierte Lernform, die theatrale Inszenierungstechniken und andere Künste wie auch Literatur für das Lernen heranzieht. Im Kontext des Zweitsprachenunterrichts stellt die Erforschung performativen Lehrens und Lernens bislang ein Desiderat dar.

Antworten auf die Frage, welche Handlungs- und Erlebnisräume, Potenziale und Herausforderungen der performative Lehr- und Lernansatz in der Arbeit mit Literatur für erwachsenen Lernenden bietet, werden daher in der vorliegenden Arbeit gesucht. In den ersten Kapiteln werden wichtige Grundlagen zum performativen Lern- und Lehransatz und der Textsorte Graphic Novel gegeben. In Anlehnung an die textlose Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan wurden performative Unterrichtseinheiten konzipiert, welche mit Deutsch als Zweitsprache-Lernenden durchgeführt wurden. Im Anschluss daran wurde die Sichtweise der TeilnehmerInnen auf diesen Lehransatz durch halbstrukturierte Interviews erhoben. Der performative Zugang stieß bei den ProbandInnen auf positive Resonanz. Auf mehreren Ebenen beschreiben die InterviewpartnerInnen Potenziale, die für den Einbezug performativen Lernens in den Deutsch als Zweitsprachenunterricht sprechen: Förderung sprachlicher Fähigkeiten, Persönlichkeitsentwicklung, Verbesserung des Lern- und Gruppenklimas sind einige Beispiele dafür. Durch die Perspektivenübernahme in theatralen Übungen entstanden neue Erlebnisräume. Ein tieferes Verständnis für das Handeln und Erleben der Figuren wurde evoziert und ebenso wurden zahlreiche Anknüpfungspunkte zu eigenen Migrationserfahrungen geschaffen.

¹ Diese Szene entstand im Rahmen der performativen Lehreinheiten, die als Grundlage für die Datenerhebung dienten. Ausgangspunkt für die Improvisation war eine Illustration der Graphic Novel „Ein neues Land“ von Shaun Tan (vgl. Abbildung 5).

11 Anhang

11.1 *Didaktisches Material der ersten performativen Einheiten*

11.1.1 Planung der ersten Einheit

Thema/Inhalt:

- Bearbeitung der Graphic Novel „Ein neues Land“, Überblick der Erzählung und Fokus auf Kapitel 1 und 2
- inhaltliche Themen des Buches: Reise, Abschied, Suche nach dem Glück, Ankunft im neuen Land, Arbeitssuche
- Kennenlernen und Ausprobieren performativer Übungen

Zielsetzung:

Sprachliche Ziele:

- Abbau von Sprechhemmungen, Förderung des freien Sprechens, Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionfähigkeit,
- Bildbeschreibung, Erzählung einer Bildreihe, Hypothesenbildung, Argumente äußern- überzeugen, innere Monologe sprechen, Tagebucheintrag verfassen,

Performative Ziele:

- ästhetisch-künstlerische Kompetenzen, die in der performativen Lerneinheit erworben werden können.
- Einsatz von Fantasie und Kreativität
- Kennenlernen ästhetischer Mittel der Rollen- und Szenengestaltung
- Einsatz von Atem, Stimme, Sprache
- Kennenlernen von körpersprachlichen Gestaltungsmitteln
- Improvisation: Zusammenspiel, Spontaneität, Flexibilität
- Rollenübernahme und Perspektivenwechsel
- Verständnis für den ästhetischen Wert von Sprache und Literatur

Pädagogische Ziele:

- Schaffung einer angenehmen Atmosphäre
- Aufbau von Vertrauen
- Interesse und Motivation der Gruppe wecken

Regeln- Prinzipien

Impro- Regeln, Prinzip der Freiwilligkeit, es gibt kein „richtig“ oder „falsch“, keine Bewertung, wertschätzender Umgang und Feedback, Freude am Spiel, keine Angst vor Fehlern

Ablauf

| |
|--|
| Phase, Aktivität, Zielsetzung |
| Vorbereitung Raum vorbereiten- Tische an den Rand stellen, Musikanlage einrichten, Beamer, Bilder, Bücher, Kamera |
| Aufwärmphase Begrüßung im Kreis Spinning- Vorstellung des Themas, meiner Person, Forschung, Ablauf, Ziele der Einheit, Prinzipien, offene Fragen klären kurze energetische Übung z.B. Klatschkreis Ein Klatschen wird im Kreis weitergegeben, die Richtung kann durch zweimaliges Klatschen geändert werden, die TeilnehmerInnen sollen möglichst schnell auf den Klatschimpuls reagieren. Ziel: Ankommen im Hier und Jetzt, aufeinander reagieren <i>Körperliche Einstimmung- Ankommen im Raum</i> Raumlauf Die TN gehen im Raum und fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Körperteile, auf den Raum oder die Gruppe. Spielleiter gibt Anweisungen: <i>normales Gehen, Was tut mir gut?, Dehnen- Strecken, Ausschütteln, ganz groß machen, auf den Zehenspitzen gehen, neue Wege wählen, sich im Raum umsehen, die anderen ansehen, Wer ist da?, ja, manche lächeln schon, einander in die Augen sehen, Kontakt mit anderen aufnehmen, Richtung wechseln, Zick Zack durch den Raum, gerade aus gehen, mit der Geschwindigkeit spielen, spüre ich meine Füße?</i> Stop and go Die TeilnehmerInnen gehen im Raum, beim Klatschen der Lehrperson erstarren sie in der Bewegung, beim nächsten Klatschen gehen sie weiter. Floßübung Die TeilnehmerInnen sollen sich vorstellen, dass der Raum ein Floß ist. Damit das Floß nicht kentert und keiner von den TeilnehmerInnen untergeht, müssen sie jederzeit gleichmäßig im Raum verteilt sein. Wenn ein Klatschen ertönt, frieren alle ein und es wird geschaut, ob das Floß die Balance halten kann, ob die Belastung gleich verteilt ist. Einer geht, alle gehen! Einer steht, alle stehen! Die TeilnehmerInnen gehen im Raum, sobald eine Person stehen bleibt, folgen die anderen dem Impuls und verharren auch, solange bis eine Person wieder weitergeht. Dann gehen alle wieder weiter. Reagiert die Gruppe gut aufeinander, so ist von außen nicht festzustellen, wer diesen Impuls gegeben hat. Ziel der Übungen: Ankommen im Hier und Jetzt, körperliche Aufwärmung, Gruppen- und Raumwahrnehmung, Nutzung des Raums, aufeinander reagieren, Vorbereitungen für Standbilder und weiterführende Übungen |

Lasst uns!- Ja, lasst uns! Spiel Improvisationstheater

1) im Kreis das Prinzip erklären 2) zu zweit mit einem/r PartnerIn durchführen
Eine Person macht einen Vorschlag z.B. „Lasst uns alle auf einem Bein hüpfen!“
Die Gruppe reagiert darauf und ruft begeistert: „Ja, lasst uns auf einem Bein hüpfen!“
Alle hüpfen solange auf einem Bein, bis ein anderer Spieler/Spielerin einen weiteren Vorschlag bringt. Im Kreis werden drei Durchläufe durchgeführt, um sicherzugehen, dass das Spielprinzip verstanden wurde, ehe es in Partnerarbeit fortgeführt wird.

Überleitung und Partnerfindung: „Lasst uns zu zweit zusammengehen.“ „Ja, lasst uns zu zweit zusammengehen.“

TN gehen gemeinsam durch den Raum, die Personen machen abwechselnd Vorschläge und stellen diese pantomimisch dar.

Beispiele:

„Lasst uns eine Reise machen!“, „Ja, lass uns eine Reise machen!!“

„Lass uns nach.... fahren.“, „Ja, lass uns nach... fahren.“

Koffer packen, zum Flughafen fahren, im Meer schwimmen

Zwischendrin stoppen – klatschen – Freeze – alle frieren ein.

SL geht herum, tippt sie an und fragt: „Was macht ihr denn gerade?“

Ziel: freies Sprechen, ohne Nachzudenken, Gruppenerlebnis schaffen, TeilnehmerInnen aktivieren, spontanes Reagieren, Spielbereitschaft, Angst vor Fehlern nehmen, kreativ werden

Inhaltliche Einstimmung- Hinführung zum Thema

Arbeit mit Titelbild (vgl. AB)

In Kleingruppen oder für sich:

1) Assoziationen sammeln, Hypothesen aufstellen, W-Fragen klären

Impulsfragen: *Was sieht man am Bild? Wer ist diese Person? Wie ist die Körperhaltung? Was denkt sie? Wohin reist sie? Wie ist die Gestaltung des Bildes? Was sieht man nicht am Bild? Woher kommt die Person gerade? Wohin geht sie?*

2) Titel überlegen: *Wie würdet ihr das Bild nennen? Welcher Titel würde passen?*

Im Plenum werden Ideen besprochen verschiedene Titel genannt. Die Lehrperson zeigt das Buch.

Ziel: Assoziationen sammeln, Hypothesen bilden, Spannung aufbauen, Interesse wecken

Kernphase

Silent Storming zu den Schlüsselszenen (mit ruhiger Musik)

Bilder werden auf die Tische gelegt. Die TN gehen im Raum herum und sehen sich die Bilder an.

Worum geht es in dieser Geschichte? Welche Wörter assoziiert du damit? Welche Themen fallen dir dazu ein? Wie ist die Stimmung, die Atmosphäre? Welche Gefühle bzw. Erinnerungen lösen die Bilder in dir aus? Welches Bild bzw. welcher Moment spricht dich besonders an?

Welche Prüfungsthemen findest du in den Bildern wieder? (Suche nach dem Glück, Arbeitswelt- Arbeitslosigkeit, Männer und Frauen, globale Probleme, Analphabetismus, Lerntipps- neue Sprachen, Kinderarbeit, Emmigration)

Gedanken und Assoziationen zu den Bildern werden an die Tafel geschrieben. *Lauter Vorlesen der Assoziationen* - die Assoziationen der TN werden vorgelesen

Ziel: einen Überblick über das Buch bekommen, individuelle Auseinandersetzung mit den Bildern, inhaltliche Einstimmung auf die Themen, Wortschatz sammeln, Stimmung beschreiben können

Sprechen zu einem Bildimpuls

Powerpoint Präsentation mit sprachlichen Strukturen und Impulsfragen projizieren

Alle TeilnehmerInnen nehmen sich ein Bild vom Tisch. Sehen es sich kurz an, gehen im Raum. Wenn ein akustisches Signal ertönt (Klingeln oder Klatschen), sucht sich jeder eine/n Partner/in und erzählt ihm/ihr über sein Bild bzw. über das Thema des Bildes. Nach 1-2 Minuten klingelt es erneut, und die zweite Person beginnt zu erzählen. Sie tauschen das Bild aus und gehen weiter bis es klingelt und sich neue Partner gefunden haben. Drei bis vier Durchgänge finden auf diese Weise statt.

Was sieht man auf diesem Bild? Was machen die Personen? Wo befinden sie sich? Was denken bzw. fühlen sie? Ist es dir auch schon einmal so gegangen? Welche Themen verbindest du damit?

Ziel: Prüfungsvorbereitung- spontanes Sprechen zu einem Bildimpuls wird geübt, jede Person hat die Möglichkeit zu sprechen, die TeilnehmerInnen lernen die Schlüsselszenen der Erzählung kennen

Anmerkung: Bei dieser Übung ist es wichtig, Leerstellen zu ergänzen, da auf den Bildern nicht alles ersichtlich oder gezeigt wird. Zudem ist der Kontext, in dem die Bilder eingebettet sind, nicht bekannt. Personen können dazu erfunden werden, ein Ort festgelegt,... Die Fantasie soll genützt werden. Es gibt kein richtig oder falsch

Kennenlernen der Standbildermethode

Standbilder

Im Plenum wird ein Bild ausgewählt, dass dann gemeinsam von Freiwilligen gebaut wird.

Beispiel: Abschied in der Küche

- *Betrachte das Bild- nimm dir Zeit dazu*
- *Übernimm die Haltung, die Gestik und Mimik der Personen und baue ein Standbild.*
Du kannst auch Requisiten verwenden.
- *Wie geht es dir dabei? Welche Gefühle verbindest du mit dieser Körperhaltung?*
Was machen sie gerade? Was denken die Personen?
- *Was sind deren Gefühle, Ängste, Sorgen, Wünsche, Hoffnungen, Geheimnisse, Pläne?*

Erweiterung der Methode Standbild

Kollektive Rolle

Im Plenum

Zwei Personen gehen nach vor, übernehmen die Position und die Körperhaltung und frieren als Standbild ein. Zwei bis drei SpielerInnen stellen sich jeweils hinter

die Hauptpersonen. Die SpielerInnen sprechen in kollektiver Rolle deren Gedanken und Gefühle, Ängste, Sorgen, Hoffnungen aus. Dabei repräsentieren die einzelnen Personen verschiedene Facetten/unterschiedliche Charakterzüge der Figur. Einmal wird die Position von der einen Person, einmal von der anderen Person dargestellt. Die Stimmen beginnen einen Art Dialog. Danach wird das Standbild aufgelöst. Die TeilnehmerInnen schütteln sich aus und steigen aus den Rollen aus.

Reflexionsfragen: Was haben wir gerade gesehen? Wer kann die Situation beschreiben? Wie heißt das Bild?

Ziel: die Technik der Standbilder kennenlernen, Einblick in das Innenleben der Personen bekommen, aus der Perspektive einer anderen Person sprechen

Gruppenstandbilder

In Kleingruppen 2-4 Personen wird ein Bild ausgewählt und ein dazu passendes Standbild gestellt. Die SpielerInnen können auch Gegenstände, Gefühle, oder etwas, das man nicht sieht, darstellen. Jede Gruppe sucht sich einen Platz im Raum, um sich vorzubereiten.

- *Betrachte das Bild- nimm dir Zeit dazu*
- *Übernimm die Haltung, die Gestik und Mimik der Personen und baue ein Standbild.*
Du kannst auch Requisiten verwenden.
- *Wie geht es dir dabei? Welche Gefühle verbindest du mit dieser Körperhaltung?*
Was machen sie gerade? Was denken die Personen?
- *Was sind deren Gefühle, Ängste, Sorgen, Wünsche, Hoffnungen, Geheimnisse, Pläne?*
- *Wie könnte das Bild heißen?*

Die SpielerInnen besprechen das Bild und die Impulsfragen in der Gruppe und finden dann gemeinsam ein Standbild dazu.

Präsentation Standbilder und Thought Tapping- Gedankenabfrage

*SL legt die Reihenfolge, der Geschichte entsprechend fest, die Reihenfolge der Präsentation fest.

Die Gruppen stellen nacheinander ihr Standbild dar, die Zuschauer können zu den Personen hingehen, sie antippen und ihnen eine Frage stellen. Beispiele: Wer bist du? Was machst du? Wo bist du? Was denkst du? Wie fühlst du dich? usw. Die Personen oder Gegenstände können auch Schweigen oder nur ein Geräusch machen.

Reflexion: Was haben wir gerade gesehen? Wer kann die Situation beschreiben? Wie heißt das Bild?

Ziel: Perspektivenübernahme, aus Sicht einer fiktiven Person sprechen

Abschlussphase

körperlicher Ausstieg aus Rollen: Körper abwischen und ausschütteln,
mentale Nachbereitung: Reflexion, Feedback, offene Fragen klären
Ausblick: Wie geht es in der nächsten Einheit weiter?

Schreibaufgaben zur Auswahl (vgl. AB)

Assoziatives Schreiben

Einzelarbeit, die TN nehmen sich einige Minuten Zeit, um ihre Eindrücke, Gedanken aufzuschreiben. Das Geschriebene kann sich auf die Erzählung, Bilder, Themen oder im Rahmen der Einheit gemachten Erfahrungen, usw. beziehen.

Tagebucheintrag

In Ich- Form können Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Träume oder die Auseinandersetzung des Protagonisten mit den Themen (Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.) dem Tagebuch anvertraut werden.

Innerer Monolog

unter Verwendung der Ich- oder Du- Form beschreiben die TN, die Innensicht einer der Personen.


Welche Gefühle bzw. Gedanken hat die Person? Was geht in ihr vor? Was denkt die Person über Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.?

11.1.2 Powerpoint Präsentation der ersten Einheit

EIN NEUES LAND

Was steht man am Bild?
Wer ist diese Person?
Wie ist ihre Haltung?
Was denkt die Person?
Was macht die Person?
Was hat sie vorher gemacht?
Was macht sie nun?

???



Worum könnte es in der Geschichte gehen?
Wie könnte das Bild heißen?

LASST UNS BEGINNEN!

Los geht's!



STILLES BILDBETRACHTEN


Worum geht es in der Geschichte?
Welche Wörter verbindest du damit?
Welche (Prüfungs-)Themen fallen dir dazu ein?
Wie ist die Stimmung?
Welche Gefühle/ Erinnerungen lösen die Bilder aus?
Welche Bild gefällt dir besonders? Warum?



EIN NEUES LAND

Auf dem Bild sieht man...
Es könnte sein, dass die Person...
In der Geschichte könnte es um... gehen.
Die Geschichte erzählt von...
Der Titel des Bildes könnte... sein/lauten.

=



SPRECHEN ZU EINEM BILDIMPULS



- Worum geht es in der Geschichte?
- Welche Wörter verbindest du damit?
- Welche (Prüfungs-)Themen fallen dir dazu ein?
- Wie ist die Stimmung?
- Welche Gefühle/ Erinnerungen lösen die Bilder aus?
- Welche Bild gefällt dir besonders? Warum?



Was haben wir gerade gesehen?
Wer sind die Personen?
Wie könnte das Bild heißen?

STANDBILDER

- Betrachte das Bild- nimm dir Zeit dazu
- Übernimm die Haltung, die Gestik und Mimik der Personen und baue ein Standbild.
- Wie geht es dir dabei?
- Welche Gefühle verbindest du mit dieser Körperhaltung?
- Was machen sie gerade? Was denken sie gerade? Person?
- Was sind deren Gefühle, Ängste, Sorgen, Wünsche, Hoffnungen, Geheimnisse, Pläne?
- Was könnte als Nächstes passieren?

GEDANKENABFRAGE

- Beispiele:
 - Wer bist du?
 - Was machst du?
 - Wo befindest du dich?
 - Wie geht es dir?
 - Fragen zu den Gedanken, Gefühlen, Wünschen, Sorgen, Hoffnungen der Personen



- Geh zu einer Person, tippe sie an und stelle ihr eine Frage.
- Die Person antwortet und friert wieder ein.

Assoziatives Schreiben

Einzelarbeit, die TN nehmen sich einige Minuten Zeit, um ihre Eindrücke, Gedanken aufzuschreiben. Das Geschriebene kann sich auf die Erzählung, Bilder, Themen oder im Rahmen der Einheit gemachten Erfahrungen, usw. beziehen.

Tagebucheintrag- Innerer Monolog

In Ich- Form können Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Träume oder die Auseinandersetzung des Protagonisten mit den Themen (Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.) dem Tagebuch anvertraut werden.



11.1.3 Arbeitsblatt Titelbild

Der Titel des Bildes könnte lauten:



Was sieht man am Bild? Wer ist diese Person?

Wie ist ihre Haltung?

Was denkt die Person?

Was macht die Person?

Was hat sie vorher gemacht?

Was macht sie nachher?

Worum könnte es in der Geschichte gehen?

Auf dem Bild sieht man....

Es könnte sein, dass die Person...

In der Geschichte könnte es um..... gehen.

Die Geschichte erzählt von....

11.1.4 Arbeitsblatt kreatives Schreiben

Assoziatives Schreiben

Einzelarbeit, die TN nehmen sich einige Minuten Zeit, um ihre Eindrücke, Gedanken aufzuschreiben. Das Geschriebene kann sich auf die Erzählung, Bilder, Themen oder im Rahmen der Einheit gemachten Erfahrungen, usw. beziehen.

Tagebucheintrag- innerer Monolog

In Ich- Form können Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Träume oder die Auseinandersetzung des Protagonisten mit den Themen (Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.) dem Tagebuch anvertraut werden.

11.2 Didaktisches Material der zweiten performativen Einheit

11.2.1 Planung der zweiten Einheit

Thema/Inhalt:

- Bearbeitung der Graphic Novel „Ein neues Land“, Kapitel 1 und 2
- inhaltliche Themen des Buches: Suche nach dem Glück, Arbeitswelt/Arbeitslosigkeit, Kinderarbeit, Sprachenlernen und Analphabetismus, Migration und Bevölkerungsexplosion
- Kennenlernen und Ausprobieren dramapädagogischer Übungen

Zielsetzungen:

Sprachliche Ziele:

- Abbau von Sprechhemmungen, Förderung des freien Sprechens, Verbesserung der Kommunikations- und Interaktionfähigkeit,
- Erzählung einer Bildreihe, Hypothesenbildung, Argumente äußern- überzeugen, einen Dialog improvisieren, Tagebucheintrag verfassen,

Performative Ziele:

- ästhetisch-künstlerische Kompetenzen, die in der performativen Lerneinheit erworben werden können.
- Einsatz von Fantasie und Kreativität
- Kennenlernen ästhetischer Mittel der Rollen- und Szenengestaltung
- Einsatz von Atem, Stimme, Sprache
- Kennenlernen von körpersprachlichen Gestaltungsmitteln
- Improvisation: Zusammenspiel, Spontaneität, Flexibilität
- Rollenübernahme und Perspektivenwechsel
- Verständnis für den ästhetischen Wert von Sprache und Literatur

Pädagogische Ziele:

- Schaffung einer angenehmen Atmosphäre
- Aufbau von Vertrauen
- Interesse und Motivation der Gruppe wecken

Regeln- Prinzipien:

Impro- Regeln, Prinzip der Freiwilligkeit, es gibt kein „richtig“ oder „falsch“, keine Bewertung, wertschätzender Umgang und Feedback, Freude am Spiel, keine Angst vor Fehlern

Ablauf

| |
|---|
| Phase, Aktivität, Zielsetzung |
| <i>Vorbereitung</i> Raum vorbereiten, Musik, Beamer, Requisiten, Bücher, Bilder Kamera |
| Aufwärmphase Platztausch mit Blickwechsel Die TeilnehmerInnen stehen im Kreis einander zugewandt, eine Person A nimmt mit einer anderen Person B Blickkontakt auf, ist dieser hergestellt, tauschen sie die Plätze. Danach sucht Person B jemanden aus, nimmt Blickkontakt auf und tauscht die Plätze. Die Plätze werden getauscht, bis alle einmal dran waren. Ziel: Ankommen im Hier und Jetzt, Einstimmung auf die Gruppe und Konzentration Begrüßung im Kreis - Besprechung des Ablaufs, Videoaufnahmen und Interview, Prinzipien (Freiwilligkeit- Einladung mitzumachen- Sprechanlässe nutzen), offene Fragen klären. |
| <i>Körperliche und inhaltliche Einstimmung- Ankommen im Raum</i> Raumlauf Die TN gehen im Raum und fokussieren ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Körperteile, auf den Raum oder die Gruppe. Gehen, als ob... Klatschen alle bleiben stehen „Freeze und wenn ich ‚Los‘ sage, dann gehst du, als ob...“ <i>du neu in der Stadt wärst, du bist neugierig, du bist ängstlich, als ob es eine bekannte Stadt ist, du bist entspannt, die Sonne scheint, ganz langsam, ganz schnell, gestresst, weil du zu spät zur mündlichen Prüfung bist, du läufst, du hast es geschafft, du freust dich....</i> Ziel: Sinneswahrnehmungen schärfen (Raum, Körper, Gruppe), Konzentration, im Hier & Jetzt ankommen, Aufeinander reagieren, Vorbereitungen für Standbilder und weiterführende Übungen. Einer geht, alle gehen! Einer steht, alle stehen! Die TeilnehmerInnen gehen im Raum, sobald eine Person stehen bleibt, folgen die anderen dem Impuls und verharren auch, solange bis eine Person wieder weitergeht. Dann gehen alle wieder weiter. Reagiert die Gruppe gut aufeinander, so ist von außen nicht festzustellen, wer diesen Impuls gegeben hat. Ziel der Übungen: Ankommen im Hier und Jetzt, körperliche Aufwärmung, Gruppen- und Raumwahrnehmung, Nutzung des Raums, aufeinander reagieren „Alle Leute, die.....tauschen Platz.“- Übung im Kreis. Spielleiter und TeilnehmerInnen rufen Sätze zu den Themen Reisen, fremde Orte, Leben im Ausland, Arbeitssuche, Sprachenlernen, Migration „Alle, die....tauschen Platz“. Die TeilnehmerInnen, die sich angesprochen fühlen, tauschen den Platz. Beispiele: „Alle, die schon einmal umgezogen sind...“, „ Alle, die zwei Sprachen |

sprechen.“, „Alle, die drei Sprachen sprechen.“, „Alle, die gerne reisen...“, „Alle, die sich am Anfang im neuen Land nicht verständigen konnten.“, „Alle, die schon einmal im Ausland gearbeitet haben.“, „Alle, die jetzt in Wien wohnen.“, „Alle, die in ein Land gereist sind, dessen Schrift sie nicht lesen konnten.“, „Alle, die schon einmal lange Bus/Zug/Auto/Rad gefahren/geflogen/zu Fuß gegangen sind.“, „Alle, die schon einmal alleine gereist sind/allein unter Fremden waren.“

Ziel: gedankliche Einstimmung auf die Themen der Geschichte, Anknüpfungspunkte mit Protagonisten finden, Hörverstehen

Kernphase

Gedankentunnel „Die Suche nach dem Glück“

Fragestellung: Soll der Mann seine Heimat verlassen und in ein neues Land aufbrechen, um sein Glück zu finden?

Einteilung der TeilnehmerInnen in zwei Gruppen, die eine Gruppe vertritt Pro und die andere Kontra

Auswahl der Hauptperson, die die Rolle der Figur/des Protagonisten der Erzählung einnimmt und später für diese entscheiden wird. Wahl einer Person, die die Hauptperson führt.

In den Gruppen Argumente, was spricht für und was spricht gegen den Umzug?

Aufstellung in zwei gegenüberliegenden Reihen, jede der Seiten hat eine bestimmte Position zu vertreten und soll dafür überzeugende Argumente finden z.B. Pro und Kontra zum Verlassen der Stadt. Eine SpielerIn übernimmt die Rolle des Protagonisten und wird langsam durch den entstandenen Tunnel geführt. Währenddessen flüstern ihm/ihr die MitspielerInnen ihre Argumente zu. Das Argument eines jeden soll deutlich zu hören sein.

P1 Ende des Tunnels hat die Hauptperson einen Moment Zeit, um die Eindrücke zu verarbeiten. Dann dreht sie sich um und entscheidet sich für eine Seite.

* Da die TeilnehmerInnen den Positionen zugeteilt wurden, ist es wichtig ihnen am Ende die Möglichkeit zu geben, sich selbst für die eine oder andere Seite zu entscheiden. Sie haben kurz einen Moment Zeit darüber nachzudenken und stellen sich dann auf die jeweilige Seite.

Reflexion: Wie war es für euch Argumente zu finden? Wie war es für dich die Entscheidung zu treffen? Was war für dich das stärkste Argument?

Ziel: Thematisierung einer Konflikt- oder Dilemmasituation, große Anzahl an Pro- und Kontraargumenten werden dargestellt, Perspektivenübernahme.

Nacherzählung des ersten Kapitels

Arbeit in Gruppen, Beschreibung des ersten Kapitels aus unterschiedlichen Perspektiven

Die TeilnehmerInnen können zwischen der Sicht des Mannes, der Frau, des Kindes, eines neutralen Erzählers oder eines Gesellschaftsforschers (Experte für Migration) wählen und gehen dann in die jeweilige Gruppe.

Jede Gruppe erhält ein Buch und sieht sich das Kapitel gemeinsam an, betrachtet die Bilder und spricht über die Eindrücke bzw. inhaltlichen Themen aus der gewählten Perspektive und versucht, die Geschichte aus der jeweiligen Sicht nachzuerzählen.

AB mit Impulsfragen, Erzählperspektiven und Beispielsätzen für jede Gruppe

(liegt im Buch)

Wen sieht man? Was passiert? Was machen die Personen? Wo sind sie? Wohin gehen sie? Wie ist ihr Gesichtsausdruck? Welchen Eindruck erwecken die Bilder bei dir? Was wird als Nächstes passieren?

Was passiert im ersten Kapitel? Wie kann man die Geschichte aus Sicht des Mannes/ aus Sicht des Kindes/ aus Sicht der Frau/ aus Sicht eines Erzählers/ aus Sicht eines Migrationsexperten nacherzählen?

Heißer Stuhl/ Hot Seating

Präsentation im Plenum

Von jeder Perspektive wird eine bzw. werden zwei Personen nach vorne eingeladen, um aus ihrer Sicht zu erzählen, was im ersten Kapitel passiert ist. Das Publikum kann Fragen stellen.

*es kann auch einen Moderator/eine Moderatorin geben.

Reflexion: Was macht der Perspektivenwechsel mit der Geschichte? Wie geht es euch, wenn ihr eine Sicht/Perspektive übernehmt? Warum habt ihr genau diese Perspektive gewählt? Was findet ihr interessant daran?

Ausstieg aus Rolle z.B. durch Ausschütteln

Ziel: Bildbetrachtung- und beschreibung, Erzählung einer Bilderreihe, Perspektivenübernahme, verschiedene Erzählperspektiven einnehmen

Kurze Unterbrechung- Hinsetzen/Entspannen/Zurücklehnen

**Hypothesen formulieren: Wie könnte die Geschichte weitergehen?*

SL erzählt den Studierenden, wie die Erzählung aufgebaut ist und wie sie weitergeht.

Welche Themen sind für die Geschichte wichtig? Welche Prüfungsthemen kommen vor?

Gruppenarbeit zu Themenbereichen/ Abschnitten des Buches

Zu dritt oder zu viert entscheiden sich die Kleingruppen für eines der folgenden Themen.

- Migration/Bevölkerungsexplosion
- Arbeitswelt/Arbeitslosigkeit/Arbeitssuche
- Globales Problem- Kinderarbeit
- Sprachenlernen und Analphabetismus- Lerntipps
- Kapitel 4 und 5 „Wie geht die Geschichte weiter?“

Jede Gruppe erhält eine Graphic Novel, in der der entsprechende Abschnitt bzw. thematische passende Bilder gekennzeichnet sind. In 15 Minuten sollen sie sich überlegen, wie sie ihr Thema präsentieren. Es soll ein Anfangsstandbild geben, aus dem heraus eine Improvisation entsteht, am Ende der Präsentation sollen sie wieder in einem Abschlussstandbild enden.

Szenen improvisieren

Präsentation der Gruppenarbeiten

Thema vorstellen, W- Fragen klären (Wer?, Wo?, Was mache ich gerade?), Anfangsstandbild- Improvisation- Endstandbild

Ziel: die TeilnehmerInnen nutzen theatrale Darstellungsformen, um ein Thema zu präsentieren, sie setzen ihren Körper und die Sprache als Darstellungsmittel ein, die Erzählung wird lebendig gemacht, eigene Erfahrungen miteinfließen lassen

Abschlussphase

körperlicher Ausstieg aus Rollen: Körper abwischen und ausschütteln, mentale Nachbereitung: Reflexion, Feedback, offene Fragen klären

Schreibaufgaben zur Auswahl

Assoziatives Schreiben

Einzelarbeit, die TN nehmen sich einige Minuten Zeit, um ihre Eindrücke, Gedanken aufzuschreiben. Das Geschriebene kann sich auf die Erzählung, Bilder, Themen oder im Rahmen der Einheit gemachten Erfahrungen, usw. beziehen.

Tagebucheintrag

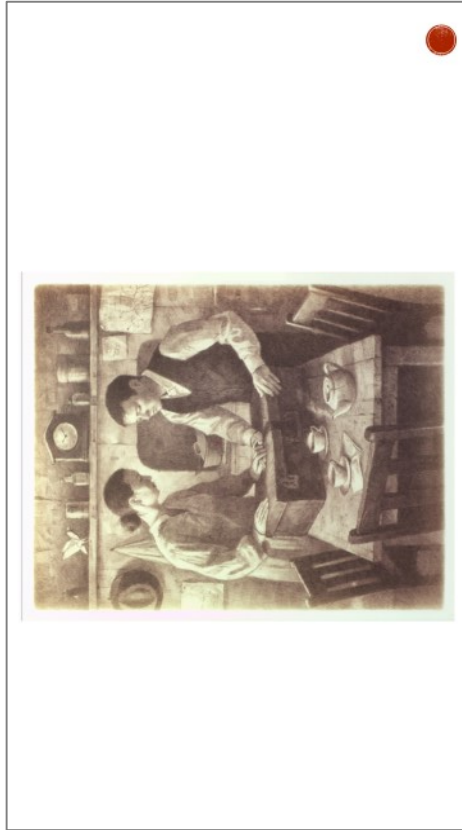
In Ich- Form können Gedanken, Gefühle, Wünsche, Hoffnungen, Träume oder die Auseinandersetzung des Protagonisten mit den Themen (Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.) dem Tagebuch anvertraut werden.

Innerer Monolog

unter Verwendung der Ich- oder Du- Form beschreiben die TN, die Innensicht einer der Personen.

Welche Gefühle bzw. Gedanken hat die Person? Was geht in ihr vor? Was denkt die Person über Migration, Wohnen im neuen Land, Analphabetismus, neue Sprache lernen, die Suche nach dem Glück usw.?

11.2.2 Powerpoint Präsentation der zweiten Einheit



DIE SUCHE NACH DEM GLÜCK

Soll der Mann sein Heimat verlassen und in ein neues Land aufbrechen, um sein Glück zu finden?
Ja, weil...../ Nein, weil....

KAPITEL 1

Was passiert im ersten Kapitel?
Wie kann man die Geschichte nacherzählen?

- aus Sicht des Mannes
- aus Sicht des Kindes
- aus Sicht der Frau
- aus neutraler, objektiver Sicht
- Analyse aus Sicht eines Gesellschaftsforschers

→ Arbeit in Gruppen
verschiedene Erzählperspektiven

GEDANKENTUNNEL

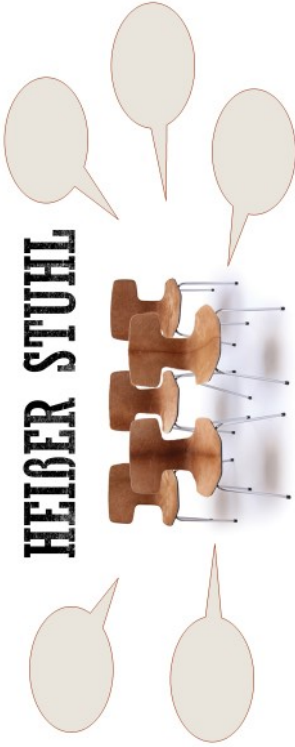
Ja, weil...
Soll ich das Land verlassen???

Nein, weil...
...

PRO & KONTRA ARGUMENTE

1. Überlegt innerhalb der Gruppe, warum die Person das Land verlassen soll/ warum die Person das Land NICHT verlassen soll
2. Stellt euch in zwei Reihen auf
3. Flüstert der Person eure Argumente ins Ohr und versucht sie zu überzeugen.

HEIßER STUHL



WAS PASSIERT IM ERSTEN KAPITEL?



THEMENBEREICHE FÜR DIE GRUPPENARBEIT

- Arbeitswelt/ Arbeitslosigkeit
- Kinderarbeit
- Lerntipps- neue Sprachen- Analphabetismus
- Migration- Bevölkerungsexplosion
- Kapitel 5 und 6 „Wie geht die Geschichte weiter?“

- 3 DINGE, DIE WIR HEUTE GEHÖRT HABEN
- 2 SACHEN, DIE ICH MIR MERKE
- 1 FRAGE, DIE NOCH OFFEN IST

Reflexion

11.2.3 Arbeitsblatt Hot Seating

Was passiert in Kapitel 1?

Welche Personen kommen vor und was machen die Personen?

Wo sind sie? Wohin gehen sie? Wie ist ihr Gesichtsausdruck?

Was passiert danach?

Aus Sicht des Mannes

Wie kannst du die Geschichte aus Sicht des Mannes erzählen?

Was denkt er? Was fühlt er?

Welche Pläne, Ängste, Hoffnungen hat er?

Beispielsatz

Langsam packte ich all meine Sachen zusammen. Als ich gerade den Koffer geschlossen hatte, kam meine Frau zu mir und legte ihre Hand auf meine. So standen wir da. Ich dachte mir....und....

Aus Sicht der Frau

Wie kannst du die Geschichte aus Sicht der Frau erzählen?

Was denkt sie? Was fühlt sie?

Was sind ihre Sorgen, Hoffnungen, Pläne?

Beispielsatz

Der Tag war gekommen. Wir waren in unserer Küche. Der Koffer war schon fast fertig gepackt. Mein Mann nahm unser Familienbild und legte es hinein und schloss leise den Koffer, unser Kind schlief schon. Dann legte ich meine Hand auf seine. Ich dachte mir..... und sagte zu ihm.....

Aus Sicht des Kindes

Wie kannst du die Geschichte aus Sicht des Kindes erzählen?

Was denkt das Kind? Was fühlt es?

Wovor hat es Angst? Worüber freut es sich?

Beispielsatz

Als ich schon im Bett lag, hörte ich meine Eltern in der Küche. Sie räumten etwas herum. Dann hörte ich das Schließen eines Koffers, dann nichts mehr. Am nächsten Morgen...

Aus Sicht eines neutralen Erzählers

Ein neutraler Erzähler weiß und sieht alles, auch das was in der Zukunft passiert.

Wie kannst du die Geschichte aus Sicht eines neutralen Erzählers erzählen?

Was denken sich die Personen? Was fühlen die Personen?

Warum geht der Mann aus der Heimat weg?

Was passiert in der Zukunft (siehe Kapitel 2)?

Beispielsatz

Es waren einmal ein Mann und eine Frau. Heute war der letzte gemeinsame Abend. Sie standen gemeinsam in ihrer Küche. Der Mann packte alle wichtigen Dinge ein, denn er wollte eine weite Reise in ein neues Land machen. Die Frau....

Aus Sicht einer/s Migrationsforschers/in

Ein/e Migrationsforscher/in analysiert die Situation und spricht über Migration im Allgemeinen.

Wie kannst du das erste Kapitel aus Sicht eines/r Migrationsexpert/in analysieren?

Was machen die Personen, bevor sie ins Ausland gehen?

Welche Gedanken, Gefühle, Ängste, Hoffnungen haben sie?

Beispielsatz

Hier sehen wir die Geschichte einer kleinen Familie. Die Wohnung ist einfach eingerichtet. Sie besitzen die wichtigsten Dinge, die sie zum Leben brauchen. Oft ist es so, dass der Mann ins Ausland geht, um dort nach einem besseren Leben für seine Familie zu suchen. Der Abschied fällt nicht leicht.....

11.2.4 Arbeitsblatt Szenen improvisieren

Migration – Bevölkerungsexplosion

1. Bildbetrachtung

Seht euch die orange markierten Seiten im Buch an.

Was passiert? Welche Erfahrungen macht der Mann? Was erleben die anderen Personen?

2. Aufgabe auswählen

a) Spielt eine Szene oder die Situation, die auf einem Bild zu sehen ist nach.

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

Überlegt euch ein Anfangs- und ein Endstandbild. Was passiert dazwischen?

ODER

b) Erzählt dem Publikum/den Anderen was das Thema eurer Bilder ist.

Was sieht man auf den Bildern? Was passiert?

Sprecht über Migration und Bevölkerungsexplosion im Allgemeinen. Was wisst ihr darüber?

Wie ist die Lage in eurem Herkunftsland? Gibt es viele Menschen, die emigrieren?

Was sind die Gründe für Migration? Was sind eure persönlichen Erfahrungen?

3. Kommt nach vorne und präsentiert euer Ergebnis! ☺

Arbeitswelt/Arbeitslosigkeit/Arbeitssuche

1. Bildbetrachtung

Seht euch die orange markierten Seiten im Buch an?

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

2. Aufgabe auswählen

a) Spielt eine Szene oder die Situation, die auf einem Bild zu sehen ist nach.

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

Beispiel: Die Szene könnte mit einem Gespräche des Mannes mit der Frau beginnen.

Sie lernen sich kennen und sie erzählt, warum sie in das neue Land gekommen ist.

Überlegt euch ein Anfangs- und ein Endstandbild. Was passiert dazwischen?

ODER

b) Erzählt dem Publikum/den Anderen was das Thema eurer Bilder ist.

Was sieht man auf den Bildern? Was passiert?

Welche Schwierigkeiten hat der Mann? Was wisst ihr über das globale Problem Arbeitslosigkeit?

Wie ist es in einem neuen Land Arbeit zu suchen? Was habt ihr für Erfahrungen gemacht?

3. Kommt nach vorne und präsentiert euer Ergebnis! ☺

Globales Problem- Kinderarbeit

1. Bildbetrachtung

Seht euch die orange markierten Seiten im Buch an?

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

2. Aufgabe auswählen

a) Spielt eine Szene oder die Situation, die auf einem Bild zu sehen ist nach.

Was machen, denken und sagen die Personen?

Überlegt euch ein Anfangs- und ein Endstandbild. Was passiert dazwischen?

ODER

b) Erzählt dem Publikum/den Anderen was das Thema eurer Bilder ist.

Was sieht man auf den Bildern? Was passiert?

Sprecht über das globale Problem der Kinderarbeit. Was wisst ihr darüber?

3. Kommt nach vorne und präsentiert euer Ergebnis! ☺

Sprachenlernen und Analphabetismus – Lerntipps

1. Bildbetrachtung

Seht euch die orange markierten Seiten im Buch an?

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

2. Aufgabe auswählen

a) Spielt Bilder oder Szenen nach.

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

Welche Schwierigkeiten hat er mit der neuen Sprache? Welche Situationen gibt es?

Überlegt euch ein Anfangs- und ein Endstandbild. Was passiert dazwischen?

ODER

b) Erzählt dem Publikum/den Anderen was das Thema eurer Bilder ist, was man darauf sehen kann.

Sprecht über das Sprachenlernen und Analphabetismus im Allgemeinen. Was wisst ihr darüber?

Welche Lerntipps kennt ihr? Welche persönlichen Erfahrungen habt ihr damit?

ODER

c) Spielt eine Situation:

Der Mann ist bei seinen neuen Freunden eingeladen. Er erzählt ihnen über seine Erfahrungen und Schwierigkeiten mit der neuen Sprache. Seine Freunde geben ihm Tipps, wie er die Sprache und die Schrift einfacher und schneller lernen kann.

3. Kommt nach vorne und präsentiert euer Ergebnis! ☺

Kapitel 5 und 6 – Wie geht die Geschichte weiter?

1. Bildbetrachtung

Seht euch die orange markierten Seiten im Buch an?

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen?

2. Aufgabe auswählen

a) Spielt die Szene oder ein Bild nach.

Was passiert? Was erlebt der Mann? Was erleben die Personen? Was fühlen sie?

Überlegt euch ein Anfangs- und ein Endstandbild. Was passiert dazwischen?

ODER

b) Erzählt dem Publikum/den Anderen was in Kapitel 5 und 6 passiert.

Wie endet das Buch?

ODER

c) Spielt eine Situation:

Ihr seid als Familie bei neuen Freunden eingeladen. Erzählt ihnen von eurer Geschichte, von eurem Wiedersehen und dem Leben im neuen Land.

3. Kommt nach vorne und präsentiert euer Ergebnis! ☺

11.3 Interviewleitfäden

11.3.1 Interviewleitfaden TeilnehmerInnen

Einleitung

freiwilliges Interview, Interview wird anonymisiert, das Interview wird aufgezeichnet, Sprachverwendung Deutsch oder Englisch, vorrangig ist der Inhalt, es geht nicht um die Grammatik, Zeit um Umschreibungen zu suchen, Handywörterbuch benutzen, wenn Frage nicht verstanden wurde nachfragen

Allgemeine Informationen:

Wie alt bist du? Seit wann lebst du in Österreich?

Aus welchem Grund nach Wien/Österreich gekommen? Was hast du nächstes Semester vor? Seit wann Deutsch gelernt? Wo hast du begonnen Deutsch zu lernen?

Vorerfahrungen mit dramapädagogischen/ theaterpädagogischen/ performativen Lernen und Lehren:

Welche Erfahrungen hast du bisher mit Theater/Schauspiel im Unterricht/ in deiner Freizeit gemacht?

Einschätzung/Wahrnehmung/TeilnehmerInnenperspektive

Allgemein Erfahrungen:

Wie waren diese „Theaterstunden“ für dich?

Welche Erfahrungen hast du gemacht?

An welche Übungen oder Momente kannst du dich besonders erinnern? Warum?

Positive Aspekte

Was hat dir an den Einheiten gefallen? Was hast du als positiv empfunden?

Was hat dir Spaß gemacht? Welche Übungen bzw. Momente? Warum?

Negative Aspekte

Was hat dir nicht so gut gefallen? Was hast du als negativ empfunden? Was hat dich irritiert? Was war komisch für dich? Welche Übungen bzw. Momente? Aus welchen Gründen war das so?

Herausforderungen, Schwierigkeiten und Kritik

Welche Momente waren für dich herausfordernd?

Welche Schwierigkeiten/Probleme hattest du?

Wie bist du damit umgegangen?

Theater und Spracherlernen

Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten hast du auf diese Weise trainieren können?

Wenn du länger auf diese Weise arbeiten würdest, was könntest du dabei trainieren oder lernen?

Graphic Novel im Sprachunterricht

Arbeit mit einer Graphic Novel

Habt ihr schon mal mit einem Buch, so ähnlich wie dieses, mit Bildern ohne Text bzw. einer Graphic Novel gearbeitet?

Gestaltung der Bilder/Wahrnehmung

Was hast du dir gedacht, als du zum ersten Mal die Bilder gesehen hast?

Welche Assoziationen hattest du?

Inhalt/Themen

Konntest du Anknüpfungspunkte in der Geschichte Anknüpfungspunkte/Verbindungen zu deiner eigenen Lebenswelt finden?

Rollenübernahme/Perspektivenwechsel/Identifikation/Anknüpfungspunkte

Konntest du dich mit den Personen des Buches identifizieren/in ihre Rolle schlüpfen?

Migrationserfahrungen thematisieren

Wie findest du es, im Sprachunterricht über Migration bzw. über persönliche Erfahrungen in Bezug auf Migration zu sprechen? *gut, wichtig, egal, unwichtig, will ich nicht*

Geschichte erleben

Inwiefern konntest du die Geschichte/die Situationen durch Theater selbst erleben?

Meinung zum performativen Lernansatz

Wie kann man den Ansatz/die Methode jemanden erklären, der diese Herangehensweise nicht kennt? Denkt an eine Person, die so etwas bisher noch nicht gemacht hat.

Wie bzw. auf welche Weise hast du dabei gelernt? Was hast du dabei gelernt?

In Bezug auf den Sprachunterricht

Findest du diesen Zugang geeignet zum Lernen einer Fremdsprache?

Warum ja? Warum nein? Welche Vor- bzw. Nachteile kannst du darin erkennen?

Würdest du in Zukunft gerne öfters solche Stunden haben?

bzw. Hättest du rückblickend gerne öfter so eine Art von Unterricht gehabt?

Warum ja, warum nein?

Gibt es etwas, dass du noch anmerken möchtest?

11.3.2 Interviewleitfaden Lehrperson

Einleitung:

freiwilliges Interview, Interview wird anonymisiert

Beobachtungen der Lehrperson

Allgemein:

Was konnten Sie beobachten?

Gab es etwas das Sie verwundert oder überrascht hat? Womit sie nicht gerechnet hätten? Neue Seiten von TeilnehmerInnen? Bekannte Verhaltensmuster?

Welche Potenziale oder Vorteile sehen Sie in Bezug auf dramapädagogisches Lernen im Unterricht?

Welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten sehen Sie/haben Sie von außen beobachten können?

Was davon konnten Sie in welchen Momenten und bei wem beobachten?

Bereitschaft, Motivation, Spielfreude, Neugier, Herausforderung, Skepsis, Schwierigkeit, Rollen/Perspektivenübernahme, Kreativität, Emotionen, usw.

Theater und Sprachlernen

Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten konnten hier durch dramapädagogische Übungen trainiert werden? Welche Fertigkeiten/Fähigkeiten könnten allgemein verbessert werden?

Graphic Novel

Haben Sie schon einmal mit einer Graphic Novel im Unterricht gearbeitet?

Wie ist ihr Eindruck von diesem Buch? Halten Sie es für den Einsatz im Sprachunterricht für geeignet? Aus welchen Gründen?

Inhalt/Themen

Inwiefern bietet die Graphic Novel für die Lernenden relevante Themen bzw. Anknüpfungspunkte zu ihrer Lebenswelt an?

Thematisieren/Sprechen über Migrationserfahrungen

Inwiefern sollten Migrationserfahrungen im Unterricht thematisiert werden?

Inwiefern sollten persönliche Erfahrungen miteinbezogen werden?

11.4 Transkriptionsrichtlinien

| | |
|-----------------|--|
| ja-ja | schneller Anschluss; Zusammenziehen |
| (3) | Pause; Dauer in Sekunden |
| (.) | kurzes Absetzen; kurze Pause |
| jaaa | Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung |
| <u>nein</u> | Betonung |
| nein | Lautstärke |
| vie- | Abbruch |
| (kein) | Unsicherheit bei Transkription, z.B. auf Grund schwer verständlicher Äußerungen |
| () | Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung |
| [räuspert sich] | Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen |
| ... | Auslassungen im Transkript |

(vgl. Bohnsack 1999:193)

11.5 Kategorienbildung

Kategorie 1: Vorerfahrung mit performativen Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts

Kategorie 2: Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten

- 2.1 Allgemeine Wahrnehmung der TeilnehmerInnen
- 2.2 Positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken
- 2.3 Herausforderungen und Kritikpunkte
- 2.4 Beobachtungen der Lehrperson

Kategorie 3: Graphic Novel „Ein neues Land“

- 3.1 Assoziationen und Wahrnehmung der Graphic Novel
- 3.2 Identifikation mit Protagonisten, Anknüpfungspunkte zu den Themen bzw. Verbindung zur eigenen Lebenswelt
- 3.3 Migrationserfahrungen im Unterricht thematisieren

Kategorie 4: Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes

- 4.1 Theater und Sprachenlernen verbinden- performative Lernprozesse aus Sicht der TeilnehmerInnen
- 4.2 Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen
- 4.1 Lernchancen des performativen Lernansatzes aus Sicht der TeilnehmerInnen und der Lehrperson
- 4.4 Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht mit erwachsenen Lernenden

11.5.1 Kategorie 1: Vorerfahrung mit performativen Unterricht bzw. mit Theater außerhalb des Unterrichts

| |
|---|
| Reduktion |
| Keine Vorerfahrung, Vorerfahrung aus dem schulischen Bereich, Vorerfahrung am VWU, Berufliche Vorerfahrung, Beschäftigung mit Theater in der Freizeit |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|---------|--|--|
| P1 | 10 - 14 | Hat nicht Theater gespielt. | Keine Spielerfahrung |
| P1 | 12 | Geht in seiner Freizeit gerne ins Theater | Besucht gerne Theatervorstellungen |
| P1 | 16 | In anderen Kursen werden nicht so oft dramapädagogische/spielerische Übungen eingesetzt. | Wenig dramapädagogische/spielerische Zugänge im Unterricht am VWU kennengelernt |
| P2 | 101 | Sie hat als Schauspielerin, Regisseurin und als Assistentin gearbeitet. | Beruflich im Theaterbereich tätig |
| P2 | 105 | Hat im Englischunterricht Theater gespielt. | Erfahrungen mit Theater aus dem schulischen Bereich |
| P2 | 107 | Hat im VWU nicht Theater gespielt. | Keine dramapädagogische/spielerische Zugänge im Unterricht am VWU kennengelernt |
| P3 | 193 | Hat in der Schule kleine Szenen gespielt | Erfahrungen mit Theater aus dem schulischen Bereich |
| P3 | 195-197 | Hat am VWU im letzten Semester improvisiert und Szenen gespielt | Erfahrungen mit Improvisationstheater und szenischer Arbeit im Unterricht am VWU |
| P4 | 254-256 | Hat noch nie Theater gespielt nicht in der Freizeit und nicht im Unterricht | Keine Spielerfahrung. |
| P5 | 334 | Als Kind häufig Theater gespielt | Spielerfahrung aus Kindheit |
| P5 | 342 | Hat am VWU nicht Theater gespielt | Keine Erfahrungen mit dramapädagogischen/performativen Zugängen am VWU |

11.5.2 Kategorie 2:

Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen in Bezug auf die performativen Lerneinheiten

Kategorie 2.1 Allgemeine Wahrnehmung der TeilnehmerInnen

| Reduktion |
|---|
| Positive und interessante Erfahrung Spaß gehabt Neues Erlebnis Neuer Zugang zu Unterricht, bringt Abwechslung Neue Perspektiven Dankbar für die Erfahrung Unsicherheit in Bezug auf das Theaterspiel Trainiert die Sprechkompetenz Erweckt vergessene Leidenschaft Ausgeglichene Unterrichtseinheit Gute Gestaltung und Durchführung der Einheit Kreativität eingebracht Viele Spiele, viel Bewegung Unsicherheit Zu wenig Zeit um sich auf die Zugangsweise einlassen zu können Wunsch nach mehr performativen Unterrichtseinheiten |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|-------------|-------------|--|--|
| P1 | 18 | Als positiv betont er das Erzählen der Geschichte, da es eine hilfreiche Übung zum Sprechen gewesen sei. | Positive Erfahrung Trainiert die Sprechkompetenz |
| P1 | 78 | Für ihn waren die Einheiten ein Erlebnis, er fand es interessant und hilfreich, und er konnte Neues ausprobieren. Dankbar für neue Erfahrung | Positive Erfahrung Neues Erlebnis Dankbar für die Erfahrung |
| P1 | 74 | Ist sich nicht sicher, ob Theaterspielen zu ihm passt, da er keine Vorerfahrung hat und sich selbst nicht als guter Schauspieler sieht. | Unsicher, ob Theaterspielen zu ihm passt, sieht sich nicht als guter Schauspieler. |

| | | | |
|----|---------|--|--|
| P2 | 109 | Durch die performativen Einheiten wurde sie nach eineinhalb Jahren an ihre „Leidenschaft“ erinnert. | Erweckt ihre Leidenschaft für das Spiel |
| P2 | 112 | Sie ist dankbar dafür, dass sie jetzt wieder weiß was sie machen will. | Dankbar für die Erfahrung |
| P2 | 159 | Sie hat die Einheiten, die für sie ausgeglichen waren, nicht zu viel und nicht zu wenig, genossen. | Ausgeglichene Einheit |
| P2 | 179 | Durch die Einheiten Erinnerung an Traumjob, Dankbarkeit, neue Perspektiven für das Leben hier | Dankbar für die Erfahrung Neue Perspektiven |
| P3 | 207 | Empfand die Einheiten als eine gute und neue Erfahrung, | Positive Erfahrung |
| P3 | 209 | Konnte dabei ihre Kreativität einbringen | Kreativität eingebracht |
| P3 | 227 | Sie hatte zwar bereits Vorerfahrung aus dem Wintersemester, jedoch seien die Erlebnisse nicht so intensiv gewesen. | Intensiveres Erlebnis als bisherigen Erfahrungen |
| P3 | 227 | Fand es interessant die Szenen des Buches zu spielen. | Positive, interessante Erfahrung mit dem Buch gemacht |
| P3 | 227 | Es hat ihr und anderen Spaß gemacht. | Hat für sie und die Gruppe Spaß gemacht |
| P3 | 235 | Dankbar für gute Erfahrung, fand die Einheit gut gestaltet und durchgeführt | Dankbar für positive Erfahrung Gute Gestaltung und Durchführung der Einheit |
| P4 | 260 | Es war für sie und die anderen lustig. Es gibt auch keine introvertierten Personen in der Gruppe. | Hat für sie und die Gruppe Spaß gemacht |
| P4 | 260 | Es war anders, als der reguläre Unterricht, in dem normalerweise viel gesprochen, geübt und geschrieben wird, wurde in diesen Einheiten viel gespielt und mit Bewegung gearbeitet. | Neuer Zugang Abwechslung zu normalen Unterricht Viel gespielt und viel mit Bewegung gearbeitet |
| P4 | 315-318 | Würde in Zukunft gerne wieder so einen Unterricht haben. Nicht jeden Tag, aber ein- oder zweimal pro Woche. | Wunsch nach mehr performativen Unterrichtseinheiten |
| P4 | 320 | Hatte viele Lehrpersonen doch bisher hat sie noch nie so etwas | Neuer Zugang zu Unterricht Positive Erfahrung |

| | | | |
|----|---------|--|---|
| | | gemacht, hält es für ein gutes Konzept. | |
| P5 | 346 | Es war eine gute Erfahrung für ihn. | Positive Erfahrung |
| P5 | 348 | Er empfand es als interessant. | Positive, interessante Erfahrung |
| P5 | 348 | Für ihn ist es das erste Mal, dass im Deutschkurs Theater gespielt wird und dieser anders gestaltet wird. | Neuer Zugang zu Unterricht |
| P5 | 374 | Es sei cool gewesen und er habe alles verstanden. | Positive Erfahrung |
| P5 | 408-414 | Empfand zwei Tage nicht als ausreichend, da viele Studierenden keine Erfahrung haben und man mehr Zeit dafür braucht. Als sie verstanden haben wie man eine Rolle spielt war das Projekt schon wieder vorbei. Wünscht sich mehr Übung. | Zu wenig Zeit um sich auf die Zugangsweise einlassen zu können Wunsch nach mehr performativen Unterrichtseinheiten |
| P5 | 416 | Würde in Zukunft gerne noch länger solche Einheiten haben. | Wunsch nach mehr performativen Unterrichtseinheiten |

Kategorie 2.2 Positiv wahrgenommene Inszenierungstechniken

| |
|--|
| Reduktion |
| <p>Gedankentunnel, unterschiedliche Perspektiven werden gezeigt.</p> <p>Freeze und Standbilder mit Gedankenabfrage, Erinnerung an Film und Videospiele- Intermedialität.</p> <p>Standbilder/improvisierte Szenen</p> <p>Aufwärmübungen, positive Auswirkung auf Gruppendynamik und Konzentrationsfähigkeit</p> <p>Übung aus dem Improvisationstheater „Ja, lasst uns!“</p> |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|-------------|-------------|---|---|
| P1 | 54 | Der Teilnehmer fand die Übung Gedankentunnel sehr gut. Es war interessant, weil jeder eine Idee hatte. | Gedankentunnel Unterschiedliche Perspektiven werden gezeigt |
| P1 | 54-58 | Am meisten haben ihm die Übungen gefallen bei denen die TeilnehmerInnen erstarrt bzw. eingefroren sind (Freeze und Standbilder mit Gedankenabfrage) und | Freeze und Standbilder mit Gedankenabfrage Interessante Idee |

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| | | nur durch das Antippen zum Leben erwachen. Das hat ihn an einen Film erinnert. Er fand, dass es eine schöne Idee war. | Erinnerung an Film- Intermedialität |
| P2 | 80 | Die Freezeübungen bei denen man erstarrt haben ihm sehr gut gefallen, da er so etwas schon von Videospiele kenne. | Freeze und Standbilder Erinnerung an Videospiele |
| P2 | 143-151 | Ihr hat eine improvisierte Szene einer anderen Gruppe am besten gefallen, weil es sie an sich selbst und ihre Familie im Heimatland erinnert hat und sie zum Nachdenken gebracht hat. | Standbilder/improvisierte Szene einer anderen Gruppe, weckte Erinnerungen, löst Reflexion aus |
| P3 | 207 | Ihr haben die Aufwärmspiele gut gefallen, da sich diese positiv auf die Stimmung und die Konzentration auswirken würden. | Aufwärmübungen positive Auswirkung auf die Gruppendynamik und Konzentrationsfähigkeit |
| P4 | 264 | Ihr haben die Aufwärmübungen/Bewegungsspiele zu Beginn der Stunde gut gefallen. | Aufwärmübungen |
| P5 | 402 | Die Übung Gedankentunnel fand er toll, weil auf diese Weise viele Vor- und Nachteile gesammelt werden und man neue Ideen bekommt. | Gedankentunnel Unterschiedliche Perspektiven werden gezeigt |
| LP1 | 451-453 | Gedankentunnel, es ähnelt einer Übung mit der sie gute Erfahrungen gemacht hat, bei der auch unterschiedliche Aspekte dargestellt werden. | Gedankentunnel Unterschiedliche Perspektiven werden gezeigt |
| LP1 | 490-491 | Hat die Übung „Ja, lasst uns!“ sehr gut gefallen. | Ja, lasst uns |

Kategorie 2.3 Herausforderungen und Kritikpunkte

| |
|--|
| Reduktion |
| <p>Nonverbales Darstellen</p> <p>Rollenübernahme</p> <p>Emotionen zeigen</p> <p>Fehlende Vorbereitung</p> <p>Zu wenig Zeit um sich auf die Zugangsweise einlassen zu können, wünscht sich mehr Übung</p> <p>Unsicherheit in Bezug auf schauspielerische Fähigkeiten</p> <p>Erklärung bzw. Zielsetzung einer Übung nicht verstanden</p> |

Zu viel Zeit mit Spielen verbracht

Problematisch für introvertierte Personen bzw. Personen mit geringem Selbstvertrauen

Skepsis gegensteuern durch Abklärung der Erwartungshaltung, Verdeutlichung der Zielsetzung, Rückmeldungsmöglichkeiten anbieten und Feedback umsetzen

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|-------------|-------------|---|---|
| P1 | 60 | Hat das Gruppenarbeitsthema Sprachenlernen nicht so interessant gefunden. | Thema Sprachenlernen nicht interessant |
| P1 | 74 | Ist sich nicht sicher, ob Theaterspielen zu ihm passt, da er keine Vorerfahrung hat und sich selbst nicht als guter Schauspieler sieht. | Unsicher, ob Theaterspielen zu ihm passt, sieht sich nicht als guter Schauspieler. |
| P2 | 171 | Es kann Leute mit geringem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl helfen aber es kann auch wie eine Folter für sie sein, sich vor anderen Leuten so zu zeigen. | Problematisch für Leute mit geringem Selbstvertrauen |
| P3 | 221 | Fand es schwer eine Szene zu spielen und dabei Emotionen zu zeigen, da es keine vorbereitenden Übungen dazu gab. | Emotionen zeigen Fehlende Vorbereitung |
| P3 | 237-243 | Hat den Sinn des Raumlafs zu Beginn der Einheit nicht verstanden und fand es daher komisch. | Sinn und Zweck des Raumlafs nicht verstanden |
| P4 | 296 | Für introvertierte Personen, die lieber für sich alleine arbeiten und Gruppenarbeiten nicht mögen, kann es schwierig sein. | Problematisch für introvertierte Personen |
| P4 | 270-272 | Fand die Vorgehensweise bei den Standbildern am Anfang kompliziert, als sie es dann verstanden hat, war es gut für sie. Schwierig etwas darzustellen ohne dabei zu sprechen. Begründung keine Schauspielerin (P4 270) | Übungserklärung für Standbilder kompliziert bzw. undeutlich Nonverbales Darstellen |
| P5 | 408-414 | Empfand zwei Tage nicht als ausreichend, da viele Studierenden keine Erfahrung haben und man mehr Zeit dafür braucht. | Zu wenig Zeit um sich auf die Zugangsweise einlassen zu können |

| | | | |
|-----|---------|---|--|
| | | Als sie verstanden haben wie man eine Rolle spielt war das Projekt schon wieder vorbei. Wünscht sich mehr Übung. | Rollenübernahme Wünscht sich mehr Übung |
| P5 | 420-428 | Persönliche Meinung eine halbe Stunde Zeit für die Spiele ist zu lang, Spiele sind für die Schule oder Kinder geeignet, dabei wird nicht die Deutsch geübt. Es könnte sein, dass Lehrpersonen diese Übung einsetzen, um die TeilnehmerInnen aufzuwecken, sie waren jedoch nicht müde. | Zu viel Zeit für Aufwärmspiele Besser für SchülerInnen geeignet TeilnehmerInnen hätten nicht aktiviert werden müssen |
| P5 | 364-371 | Es war nicht einfach die Rolle zu übernehmen, eine negative Atmosphäre darzustellen, mit Hilfe des Körpers ausgedrückt aber nicht genau gewusst, wie man das machen soll. | Rollenübernahme Nonverbale Darstellung |
| LP1 | 479-481 | Lernenden Schutz anbieten, eine Erwartungshaltung aufbauen, damit sie wissen, was auf sie zukommt und wie weit sie sich darauf einlassen wollen, speziell bei der Arbeit mit Geflüchteten. | Schutz anbieten Erwartungshaltungen klären |
| LP1 | 485 | Feedback von den Studierenden einholen, welche Aspekte und Übungen für sie interessant sind und auf welche sie sich nur schwer einlassen können. | Rückmeldungen einholen und mit Feedback arbeiten |
| LP1 | 486-489 | Erwachsene haben zum Teil große Widerstände und sind weniger spontan, daher ist es sinnvoll die Zielsetzung der Übungen klar zu formulieren und ihre Meinung dazu abzufragen. Manche Übungen sind nicht möglich. | Widerstände bekämpfen durch Vorstellung der Zielsetzung |

Kategorie 2.4 Beobachtung der Lehrperson

| |
|---|
| Reduktion |
| Aktive Beteiligung Emotionale Involviertheit |

| |
|----------------------|
| Prüfungsvorbereitung |
|----------------------|

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|------|---|--|
| LP1 | 447 | TeilnehmerInnen haben sich zur Mitarbeit angeregt gefühlt, sich engagiert und auch emotional eingebracht. | Engagierte Mitarbeit und emotionale Involviertheit |
| LP1 | 449 | Teilnehmer P5 hat sich überraschend stark eingebracht, häufig zurückhaltend und gestresst, war aktiver als sonst. | Teilnehmer ist aus sich herausgegangen und war aktiv dabei |
| LP1 | 449 | Die Gruppe war trotz des Prüfungsstressses aktiv dabei. Es gab viele Sprechkanäle, die für ihre Prüfungsvorbereitung wichtig waren. | Gruppe hat sich aktiv beteiligt Förderlich für Prüfungsvorbereitung |

11.5.3 Kategorie 3: Graphic Novel

Kategorie 3.1 Assoziationen und Wahrnehmung der Graphic Novel

| Reduktion |
|--|
| <p>Buch und Graphic Novel bisher unbekannt</p> <p>Interessante Geschichte, weckt Neugier</p> <p>Fiktive Geschichte</p> <p>Positive Aspekte: Stille, Stimmung, fiktive Elemente</p> <p>Die Graphic Novel ermöglicht es Kreativität einzubringen, eigene Interpretationen sind möglich, viele unterschiedliche Geschichten entstehen,</p> <p>Identifikation mit eigener Biografie</p> <p>Assoziationen mit Krieg und Flucht</p> <p>Geschichte im ersten Moment schwer zu verstehen, nach Weiterarbeit verständlich</p> <p>Für die Zielgruppe relevante Themen, Emotional und kognitiv angesprochen</p> |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|------|--------------------------------|-----------------------|
| P1 | 28 | Buch war bisher nicht bekannt. | Buch bisher unbekannt |

| | | | |
|----|---------|--|---|
| P1 | 28-30 | Interesse geweckt, möchte gerne die Geschichte lesen und ist neugierig auf das Ende. | Interesse und Neugier geweckt |
| P1 | 28 | Neues Land ist wie ein Wunderland, erinnert an Film, es ist eine nicht reale Geschichte. | Fiktive Geschichte |
| P2 | 121 | Hat das Buch zum ersten Mal gesehen. | Buch bisher unbekannt |
| P2 | 114 | Das Buch macht einen frei, man kann sagen was man möchte. Man muss sich nicht einen genauen Text merken. Es gibt einen die Freiheit selbst nachzudenken. Mit dem Buch haben wir fünfzehn unterschiedliche Geschichten erzählt, das hat mir gefallen. | Buch gibt Freiheit, ermöglicht eigene Kreativität einzusetzen, viele unterschiedliche Geschichten entstehen |
| P2 | 123 | Das Buch erinnert an die eigene Geschichte. | Identifikation mit eigener Biografie |
| P3 | 213 | Kannte so ein Buch, bei dem man selbst die Geschichte erzählt nicht. | Textloses Buch, das eigene Interpretation zulässt, war unbekannt |
| P3 | 215 | Der erste Gedanke zum Buch war Krieg, sie werden gezwungen das Land zu verlassen. | Assoziation Krieg und Flucht |
| P3 | 209 | Fand das Buch und die dazu improvisierten Szenen interessant. | Interessante Geschichte, Szenische Umsetzung interessant |
| P3 | 209 | Da der Text fehlte haben sie versucht selbst eine Geschichte zu erfinden und wurden dabei kreativ. | Buch ermöglicht eigene Kreativität zu erfinden, eigene Geschichten entstehen |
| P4 | 282 | Bisher noch nicht mit Graphic Novels gearbeitet. | Erste Erfahrung mit Graphic Novels |
| P4 | 284 | Finde das Buch sehr schön, besonders die vorherrschende Stille und die dunkle und negative Stimmung und die Fantasietiere sind interessant. | Positive Aspekte: Stille, Stimmung, fiktive Elemente |
| P4 | 288-292 | Es war kompliziert die Geschichte mit nur wenigen Bildern zu verstehen, sich eine Logik daraus zu machen, doch nach der Weiterarbeit wurde die Geschichte klar. | Anfangs schwer die Geschichte zu verstehen Später verständlich |
| P4 | 323 | Das Buch ist interessant, weil es keinen Text gibt. | Interessant, da es ein textloses Buch ist. |

| | | | |
|-----|-----|---|---|
| | | Es ist besser, weil man sich dadurch selbst entscheidet, was passiert. | Eigene Interpretation möglich |
| P5 | 392 | Erste Erfahrung mit Graphic Novels | Erste Erfahrung mit Graphic Novels |
| P5 | 394 | Am Beginn nicht vorstellbar wie daraus eine Geschichte entstehen kann, weil es auch nicht in der Muttersprache möglich war. | Anfangs schwer die Geschichte zu verstehen |
| LP1 | 439 | Findet die Geschichte sehr interessant, da die Studenten kognitiv und emotional angesprochen werden. | Interessante Geschichte, die Studenten werden kognitiv und emotional angesprochen |
| LP1 | 439 | Die Geschichte spricht viele Themen der Studierenden an (Weggehen, neues Land, Abschied, Migration). | Für die Zielgruppe relevante Themen |

Kategorie 3.2 Identifikationen mit dem Protagonisten, Anknüpfungspunkte zu den Themen bzw. Verbindung zur eigenen Lebenswelt

| |
|--|
| Reduktion |
| <p>Identifikation mit Protagonisten und Figuren des Buches</p> <p>Anknüpfungspunkte zu eigenen Migrationsprozesse</p> <p>Erinnerungen und Gefühle wurden geweckt</p> <p>Verlassen des Herkunftslandes wegen Krieg oder der Wirtschaftslage, Zukunftsperspektive</p> <p>Für die Zielgruppe relevante Themen werden angesprochen (Teil der Lebensrealität)</p> <p>Das Buch eröffnet Diskussionen über inhaltliche Themen</p> |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|------|---|--|
| P1 | 40 | Wie auch der Protagonist in neues Land gefahren, der Unterschied sind Frau und Kinder. | Anknüpfungspunkt mit Protagonisten, eigene Migration |
| P1 | 43 | Im Gegensatz zu Buch wissen was zu erwarten ist. Unterschiede gibt es in der Mentalität und den neuen Regeln. | Erwartungshaltung ist bei ihm klar, jedoch gibt es ebenso kulturelle Unterschiede mit denen er konfrontiert ist. |
| P1 | 46 | Ähnliche Erfahrung gemacht, es ist schmerzhaft seine Familie zu verlassen, als er eine | Anknüpfungspunkte mit eigener Biografie. Gefühle geweckt |

| | | | |
|----|---------|--|--|
| | | ähnliche Szene im Buch gesehen hat ist er emotional geworden. | |
| P2 | 123-125 | Erkennt sich selbst wieder, als sie nach Österreich gekommen ist. Erinnerungen werden dadurch geweckt. | Identifikation mit Protagonisten/ eigener Biografie, Erinnerungen geweckt |
| P2 | 127-129 | Identifikation mit Protagonisten, die Hoffnung, das Gepäck, der Wille die Zukunft zu verbessern. Alles ist hell und er interessiert, er erkennt die Gefahren noch nicht. | Identifikation mit Protagonisten und seiner optimistischen Zukunftseinstellung |
| P3 | 217 | Ebenso für eine bessere Zukunft bzw. Ausbildung nach Österreich gekommen, um hier ein neues Leben zu beginnen. | Identifikation mit Protagonisten, Zukunftsperspektiven |
| P3 | 219 | Im Heimatland war auch Krieg, mussten flüchten. | Verlassen der Heimat wegen Krieg |
| P3 | 223-225 | Gefühle des Mannes, der seine Familie verlassen hat, nachempfinden/mitfühlen können, da ihr Vater für ein besseres Leben der Familie nach, Deutschland gegangen. | Identifikation mit Protagonisten, Anknüpfungspunkte zur eigenen Biografie, Gefühle geweckt |
| P4 | 274 | Die Themen des Buches sind persönlich wichtig für die Studierenden, viele haben auch Probleme mit Sprache, Arbeit und Studium. Durch das Buch werden Gespräche und Diskussionen angeregt. | Für die Zielgruppe relevante Themen werden angesprochen, Diskussionen werden ausgelöst |
| P4 | 280 | Ebenso wie beim Protagonisten herrscht in Herkunftsland eine schlechte Wirtschaftslage, weshalb sie die Freunde und Familie verlassen, um nach einem besseren Leben zu suchen. Im neuen Land kennt man niemanden. Migrationsprozesse werden durchlaufen, Ansuchen um ein Visa, Anmeldung für das Studium. Die Landessprache wird anfangs nicht beherrscht, daher verspürt man Angst. | Identifikation mit Protagonisten, hat ähnliche Migrationsprozesse durchgemacht, Migration wegen schlechter Wirtschaftslage, Abschied von Freunden und Familie, Alleinsein, Suche nach Zukunftsperspektive, Behördengänge, sprachliche Herausforderung |

| | | | |
|-----|---------|---|---|
| P4 | 323 | Da der Text fehlt, müssen die LeserInnen selbst erfinden, was im Buch passieren könnte. Auf diese Weise finden sie eine für sie wichtige Verbindung mit Personen aus dem Buch. | Durch die Offenheit des Buches können die LeserInnen Anknüpfungspunkte mit den Figuren des Buches finden. |
| P5 | 396-398 | Jeden Tag haben wir die manchmal problematische Situation, dass wir uns für den besseren Weg entscheiden müssen, so wie auch der Protagonist, im Leben, der Liebe in der Arbeit, mit der Familie, oder wegzugehen, zu reisen. | Identifikation mit Protagonisten, jede Person hat Entscheidungen zu treffen |
| LP1 | 439 | Themen, die die Studierenden betreffen Weggehen, neues Land, Abschied und Migration finden sich im Buch wieder. | Anknüpfungs- und Identifikationspunkte mit Figuren, da viele der behandelten Themen für die Studierenden relevant sind. |

Kategorie 3.3 Migrationserfahrungen im Unterricht thematisieren

| |
|--|
| Reduktion |
| Thema Migration ist ein wichtiges Thema im Unterricht/für diese Zielgruppe Gegensätzliche Meinungen: Nicht öffentlich über diese persönliche Themen sprechen Wichtig über Erfahrungen zu sprechen |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|------|---|--|
| P2 | 135 | Im Unterricht wird über migrationsbezogene persönliche Themen gesprochen, kann gegenüber Leuten aus dem Herkunftsland nicht ehrlich sprechen, spricht mit Freunden darüber. | Im Unterricht wird das Thema Migration aufgegriffen, Hat Schwierigkeiten mit Personen aus ihrem Herkunftsland über Migration zu sprechen, teilt persönliche Erfahrungen mit Freunden. |
| P2 | 141 | Will nicht gerne über Privatleben gefragt werden. Wenn jemand aber sieht, dass etwas emotional los ist und fragt, dann sehr dankbar. | Bevorzugt es nicht über ihr Privatleben befragt zu werden |
| P3 | 219 | Kommt selbst aus einem Land in dem Krieg herrschte, denkt das Migration ein wichtiges Thema ist, das jeden betrifft. | Hält Migration für ein wichtiges Thema, das jeden betrifft |

| | | | |
|----|-----|---|--|
| P3 | 274 | Fand es interessant und wichtig für ihre Gruppe über dieses Buch zu diskutieren, da es für sie wichtige Themen (Probleme mit Sprache, Arbeit, Studium) aufwirft. Hält es aus psychologischer Sicht wichtig, Erfahrungen zu teilen und darüber zu diskutieren, da die anderen ähnliche Erfahrungen gemacht haben und man somit nicht mehr alleine ist bzw. die Probleme besser verstehen kann. | Das Buch gab Anlass über für die Zielgruppe relevante Themen zu sprechen. Wertvoll Erfahrungen mit anderen zu teilen. |
| P4 | 276 | Die Themen sollten der Altersgruppe entsprechend gewählt sein, was ist für diese Gruppe wichtig | Für die Zielgruppe relevante Themen sollen im Unterricht angesprochen werden. |

11.5.4 Kategorie 4:

Potenziale des performativen Lehr- und Lernansatzes

Kategorie 4.1 Theater und Sprachenlernen verbinden- performative Lernprozesse aus Sicht der TeilnehmerInnen

| |
|--|
| Reduktion |
| Gute Kombination Unterstützt den Lernprozess Fremdsprachenlernen macht auf diese Weise Spaß Ein Traum geht in Erfüllung |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|------|--|--|
| P1 | 24 | Intelligente und schöne Idee, die beim Sprachenlernen hilft. | Gute Kombination Unterstützt das Sprachenlernen |
| P2 | 161 | Ein Traum wird wahr. | Traum wird wahr. |
| P4 | 296 | Ein guter Weg, damit Fremdsprachen lernen Spaß macht. | Fremdsprachenlernen macht auf diese Weise Spaß |
| P4 | 314 | So kann man leichter lernen. | Unterstützt das Sprachenlernen |

| | | | |
|----|---------|--|---|
| P5 | 378-380 | Denkt, dass es viele Vorteile gibt, kann keine Nachteile erkennen und, dass es ein gutes System ist. | Gute Kombination Bringt viele Vorteile und keine Nachteile |
|----|---------|--|---|

Kategorie 4.2 Erfahrungs- und Erlebnisräume der TeilnehmerInnen

| |
|---|
| Reduktion |
| <p>Identifikation mit der Hauptperson, Rollenübernahme Perspektivenübernahme Veränderte Sichtweise, neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten Anknüpfungspunkte zu eigener Biografie, Emotionen und Erinnerungen werden geweckt, Reflexion wird ausgelöst Spüren und spielen von Emotionen Intermedialität Offenheit und Freiheit für unterschiedliche Ergebnisse Kreativ sein</p> |

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|-------------|-------------|--|---|
| P1 | 46 | Konnte sich mit der Geschichte identifizieren, es ist schmerzhaft seine Familie zu verlassen. Bei einer Passage des Buchs bzw. bei der später gespielten Szene wurden Emotionen geweckt. | Identifikation mit Geschichte, Anknüpfungspunkte zur eigenen Biografie, durch Szenen wurden Emotionen geweckt |
| P1 | 54-56 80 | Aktivität Freeze und Standbilder erinnern an Elementen aus Filmen und Videogames, gut gefallen, sehr interessant. | Intermedialität- Vergleich mit Filmen und Videogames |
| P2 | 114 | Man ist frei und man kann sagen was man möchte, jeder hat anders erzählt, mit einem Buch sind fünfzehn Geschichten entstanden. | Offenheit und Freiheit für unterschiedliche Ergebnisse |
| P2 | 151 | Löst Erinnerungen aus, regt zum Nachdenken an und zeigt etwas, das bisher nicht so gesehen wurde. Betrachtung aus der Außenperspektive führt zur Reflexion. | Reflexion wird ausgelöst, veränderte Sichtweise durch Szenische Darstellung |

| | | | |
|----|---------|---|--|
| P2 | 153-157 | Hat die Gabe sich schnell in Emotionen, Texte und Situationen hineinversetzen zu können. Kann schauspielerische Tricks um Emotionen zu zeigen. | Hineinversetzen in/und Darstellen von Emotionen |
| P3 | 209 | Konnte ihre Kreativität einbringen | Kreativität einbringen |
| P3 | 223-225 | Hat die Bilder gesehen und von innen gespürt, wie sich die Personen fühlen. Hat eine ähnliche Erfahrung in ihrer Kindheit gemacht, Vater hat die Familie verlassen. | Perspektivenübernahme, sich in andere Person hineinversetzt, biografische Anknüpfungspunkte gefunden |
| P5 | 360 | Geschichte erfunden, Rolle übernommen, sich in Situation hineinversetzt | Geschichte erfunden, Rollenübernahme, sich in Situation hineinversetzt |
| P5 | 364-371 | Wurde damit konfrontiert eine Atmosphäre dazustellen, setzte dabei den Körper ein. Es war nicht einfach. | Herausforderung eine nicht menschliche Rolle durch den Körper darzustellen. |

Kategorie 4.3 Lernchancen des performativen Lernansatzes aus Sicht der TeilnehmerInnen und der Lehrperson

| |
|---|
| Reduktion |
| <p>Trainiert Sprachkompetenz</p> <p>Fertigkeit Sprechen (Flüssigkeit, Akzent,...)</p> <p>Höherer Redeanteil, als im regulären Unterricht</p> <p>Auswirkung auf das Sprachenlernen:</p> <p>Rollenübernahme</p> <p>Ähneln dem natürlichen Spracherwerb</p> <p>Handeln in „Als-ob“ Situationen</p> <p>Sprachnotsituation</p> <p>Gesteigerte Behaltensleistung (aktives Handeln, Zeigen von Emotionen, Lernen durch Situationen)</p> <p>Trifft auf SpielerInnen und den ZuschauerInnen zu</p> <p>Freies Sprechen, Selbstvergebenheit, Flow Zustand</p> <p>Hemmungen werden abgebaut, Reduktion von Fehlern, Umgang mit Stress</p> <p>Regt zur Reflexion an, bringt Einsichten, eröffnet neue Perspektiven</p> <p>Schauspielerische Fähigkeiten werden ausgebildet</p> <p>Förderung des Selbstbewusstseins</p> |

| Fall. | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|-------|------|---|---|
| P1 | 18 | Durch Grammatik, Schreibaufgaben und Leseaufgaben alleine würde man nicht Deutsch lernen, dazu müsse man sprechen. Beim Präsentieren ist man gezwungen zu sprechen, das ist gut. Die Sprechanlässe, die Geschichte zu erzählen, haben geholfen die Sprachanwendung zu trainieren. | Um die Sprache zu lernen, muss es Sprechanlässe geben. Präsentationsmomente schaffen die Notwendigkeit, um zu sprechen. Trainiert die Sprachkompetenz |
| P1 | 20 | Im Unterricht sprechen die Studierenden nur manchmal und hören hauptsächlich zu, die Lehrerin spricht am meisten. | Redeanteil der Lehrperson ist höher, als der der Studierenden. |
| P1 | 24 | Eine Rolle zu spielen hilft beim Erlernen von Sprachen. | Rollenübernahme/Schlüpfen in eine Rolle hilft beim Erlernen von Sprachen |
| P1 | 26 | Sprache lernen durch Theater ähnelt dem natürlichen Spracherwerb und hilft beim Erlernen der Fremdsprache. Theater spielen in der Erstsprache bildet schauspielerische Fähigkeiten aus. | Ähnlichkeit zumeine natürlichen Spracherwerb , hilft beim Erlernen von Sprachen Schauspielerische Fähigkeiten können ausgebildet werden |
| P1 | 66 | Es fühlt sich wie die Realität an, man erlebt eine Situation, es ist ein Erlebnis, dadurch vergisst man die Sätze schwerer. | Handeln in „Als- ob“ Situationen Gesteigerte Behaltensleistung |
| P1 | 68 | Ohne Theater und ohne Rollenspiele vergisst man schneller. | Behaltensleistung gesteigert |
| P2 | 151 | Die gespielten Szenen erinnern sie an die Vergangenheit und zeigten ihr etwas, nun kann sie es von außen betrachten. | Regt zur Reflexion an |
| P2 | 161 | Theater spielen hilft um den Akzent zu verbessern, um an Betonung und anderen Bereichen zu arbeiten. | Theatrale Methoden können die Schulung der Aussprache fördern |
| P2 | 161 | Nur Texte zu lesen ist langweilig, durch das Zeigen von Emotionen beim Theaterspiel, erinnert man sich für immer. | Textzentrierter Zugang im regulären Unterricht, |

| | | | |
|----|---------|---|--|
| | | | gesteigerte Behaltensleistung durch aktives Handeln und Zeigen von Emotionen |
| P2 | 163-165 | Manche Personen spielen gerne, die die es nicht tun können auch zusehen. Die Zuschauer können dabei lernen und werden sich daran erinnern. | Sowohl SpielerInnen als auch ZuschauerInnen können dabei lernen und es kann sich förderlich auf die Behaltensleistung auswirken. |
| P2 | 169 | Beim Sprechen im Kurs viele Gedanken über Grammatik, im Spiel geht sie aus sich heraus, sie möchte den unbedingt Gedanken ausdrücken, sie denkt nicht mehr über Sprachrichtigkeit nach, dadurch bessere Sprachverwendung, freieres Sprechen. | Selbstvergessenheit, Flow Zustand, spricht ohne zu denken, Wille und Notwendigkeit zur Sprachverwendung ist vorhanden, bessere Sprechkompetenz |
| P2 | 171 | Gut für Personen mit geringem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Kann aber auch unangenehm sein. | Förderung des Selbstbewusstseins, aber kann auch unangenehm sein |
| P2 | 171 | Durch Theater für das Leben lernen. | Lernen fürs Leben |
| P2 | 175 | In theatralen Prozessen schlüpft man in neue Rollen. Man übernimmt die Perspektive einer Figur, die nicht dem eigenen Charakter entspricht. Es geht dabei nicht mehr um einen selbst, man versucht wie diese Person zu denken und zu fühlen. Das eröffnet neue Sichtweisen. | Rollen- bzw. Perspektivenübernahme, veränderte Sichtweise, neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten Eröffnung neuer Perspektiven |
| P3 | 231-233 | Möglichkeit freies Sprechen zu üben, Flüssigkeit zu verbessern, Fehler gehören dazu | Förderung der Sprechkompetenz, freies Sprechen, Flüssigkeit, Umgang mit Fehlern |
| P4 | 260 | Im regulären Unterricht wird häufig mit Text gearbeitet und selten mit Bildern. Bilder sind interessant. | Abwechslung zum textzentrierte Zugang, Interesse an Arbeit mit der Graphic Novel |
| P4 | 296-304 | Lernen macht auf diese Weise Spaß und ist interessant, dadurch hat man keinen Stress, gut geeignet für Kinder. Heute keine Angst mehr vorm Lernen, früher introvertiert, hätte bei Gruppenübungen Angst gehabt. Gute Beziehungen in der | Lernen macht Spaß und ist interessant, reduziert Stress, Beziehung in der Gruppe und zur Lehrperson, vertrauensvolle Atmosphäre |

| | | | |
|-----|---------|--|--|
| | | Gruppe und zur Lehrperson, eine vertrauensvolle Atmosphäre sind wichtig, in der Gruppe sucht man gemeinsam nach einer Lösung. | soziale Komponente des Lernens |
| P4 | 310 | Bei den Spielen und den Szenen ist es egal wie alt du bist oder woher du kommst. | Im Spiel sind alle gleichberechtigt |
| P4 | 310 | Durch die Arbeit mit dem Buch und den dramapädagogischen Übungen wurden ernste Themen bearbeitet und dabei verschiedene Fähigkeiten gefördert. Es macht Spaß und ist interessant, weniger Stress und weniger Angst vor Fehlern. | Verschiedene Kompetenzen gefördert Reduktion von Stress und Angst vor Fehlern |
| P4 | 314 | Im Gegensatz zu einem anspruchsvollen Text, bei dem man zwar lernt, es aber langweilig und stressig ist, muss man bei einem Buch auch viel übersetzen und kann die Sprache benutzen. Das Positive an der Arbeit mit dem Buch ist, dass es Spaß macht, wichtige Themen behandelt werden und es interessant ist. | Die Arbeit mit sprachlich anspruchsvollen Texten kann stressig sein. Die Arbeit mit dem Buch macht mehr Spaß, inhaltlich interessante Themen werden behandelt und man ist sprachlich gefordert (übersetzen, Sprache benutzen). |
| P5 | 350-358 | Im Deutschkurs lernt man das was die Lehrperson sagt oder aufschreibt. Ein besserer Weg ist es durch Situationen zu lernen. | Im Gegensatz zum regulären Unterricht lernt man, dass was von der Lehrperson bestimmt wird, im performativen Unterricht durch Situationen. |
| P5 | 358-360 | Praktischer Zugang, Deutsch wird in der Situation gelernt, in den Einheiten waren sie in Situation und haben eine Rolle gespielt, das erleichtert das Lernen, ähnelt der Realität, ist wichtig. | Sprachlernen passiert in Situationen, Rollenübernahme, „Als-ob“ Situation, ähnelt natürlichem Spracherwerb |
| P5 | 380 | Lernen für alltägliche Lebenssituationen, in denen man auch eine Rolle spielen muss. | Lernen für den Alltag, vergleichbar mit Rollenübernahme |
| P5 | 384-390 | Wenn man Theater spielt, ist man wirklich unter Druck, man muss wie in der Realität handeln und das ist toll. | Sprachnotstandssituation, Lernen in Als-Ob Situationen, ähnelt der Realität |
| LP1 | 453 | Am Anfang ist das Sprechen mit starken Hemmungen und mit Angst vor Fehlern verbunden, | Angst vor Fehlern, Hemmungen vor dem Sprechen, |

| | | | |
|-----|---------|--|---|
| | | Übungen, die sie persönlich ansprechen oder emotional herausfordern, motivieren die Lernenden zum Sprechen. | emotional und kognitiv herausfordernde Übungen regen die Lernenden zum Sprechen an |
| LP1 | 473 | Lernenden werden auf einer andere Art und Weise aktiviert als im regulären Unterricht Lernenden werden auf der emotionalen Ebene angesprochen. | Aktivierung, Einbezug der Emotionen, emotionaler Zugang |
| LP1 | 473 | Einbezug des Körpers bringt Bewegung in den Unterricht | Einbezug des Körpers, körperlicher Zugang |
| LP1 | 473 | Der szenische Zugang macht etwas mit den Lernenden, er öffnet viel auch auf der kognitiven Ebene. Inhalte, Gefühle und Gedanken die szenisch dargestellt wurden, werden anders abgespeichert sowohl bei den DarstellerInnen, wie auch bei den ZuschauerInnen. | Szenischer Zugang spricht die Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen an. Vernetzte Abspeicherung und längere Behaltensleistung auf Seite der SpielerInnen und der ZuschauerInnen |
| LP1 | 473 | Reduziert Stress | Reduktion von Stress |
| LP1 | 473 | Spielerische Elemente, sofern man sich darauf einlässt | Spielerische Elemente |
| LP1 | 481-485 | Im an die Übung anschließenden Gespräch kann über Einstellungen, Gedanken, Widerstände und Wahrnehmungen gesprochen werden, dabei wird wertvoller Wortschatz trainiert um über Gefühle sprechen zu können. | Reflexion über Wahrnehmung der TeilnehmerInnen, wertvolle kommunikative und sprachliche Kompetenz wird dadurch trainiert (über Gefühle und Haltungen sprechen) |

Kategorie 4.4 Einsatzmöglichkeiten im Sprachunterricht mit erwachsenen Lernenden

| |
|---|
| Reduktion |
| <p>Sprachförderung- mündliche Sprachproduktion/Sprechfertigkeit</p> <p>Ausspracheerwerb/Aussprachevermittlung</p> <p>Förderung der Motivation</p> <p>Lösung von Blockaden und Reduktion von Performanzängsten.</p> <p>Aufwärmübungen: Verbesserung der Gruppendynamik, Kennenlernen von neuen Gruppen, Abbau von Barrieren, Förderung der Konzentrationsfähigkeit</p> |

Impuls zur Sprachanwendung wird gegeben
 Theatraler Einstieg zur Einführung eines neuen Themas
 Gewünschte Häufigkeit liegt bei ein- bis dreimal wöchentlich
 Einsatzhäufigkeit ist Abhängig von der Kursstufe

| Fall | Abs. | Paraphrase | Generalisierung |
|------|-------|--|---|
| P1 | 24-26 | Sprachförderung | Sprachförderung |
| P2 | 161 | Theater spielen hilft um den Akzent zu verbessern, um an Betonung und mehr zu arbeiten. Zugang über die Emotionen war erfolgreich. | Verbesserung der Phonetik und Prosodie, emotionaler Zugang |
| P3 | 207 | Aktivitäten mit den Bildern waren eine gute Vorbereitung für die mündliche Prüfung. | Prüfungsvorbereitung, mündliche Sprachverwendung |
| P3 | 207 | Aufwärmspiele können die Stimmung der Gruppe bessern und die Konzentration fördern. | Aufwärmübungen: Verbesserung der Gruppendynamik, Förderung der Konzentration |
| P4 | 318 | Als Abwechslung zum regulärem Unterricht einmal pro Woche bis zweimal pro Woche solche Unterrichtseinheiten haben | Einsatz zwei- bis dreimal wöchentlich, Abwechslung zum regulären Unterricht |
| P4 | 264 | Durch Aufwärmübungen können Barrieren zwischen den TeilnehmerInnen abgebaut werden, das ist wichtig, wenn sich die Gruppenmitglieder noch nicht kennen. Das trifft sowohl auf Kinder, wie auch auf Erwachsene zu. | Aufwärmübungen helfen Barrieren/Hemmungen abzubauen, Geeignet als Kennenlernübungen bei neuen Gruppen, für Kinder und Jugendliche geeignet, |
| LP1 | 453 | Am Anfang ist das Sprechen mit starken Hemmungen und mit Angst vor Fehlern verbunden, Übungen, die sie persönlich ansprechen oder emotional herausfordern, motivieren die Lernenden zum Sprechen. | Angst vor Fehlern, Hemmungen vor dem Sprechen, emotional und kognitiv herausfordernde Übungen regen die Lernenden zum Sprechen an |
| LP1 | 457 | Je nach Kursstufe setzt sie unterschiedliche viele dramapädagogische Übungen im Unterricht ein. | Einsatzhäufigkeit ist kursstufenabhängig |
| LP1 | 457 | In der Mittelstufe hat sie häufig dramapädagogisch gearbeitet, | Durch performative Übungen können die Lernenden zum Sprechen angeregt werden, |

| | | | |
|-----|-----|---|--|
| | | weil man die Lernenden dadurch zum Sprechen bringt. | |
| LP1 | 469 | Die Mittelstufe ist prädestiniert dafür, die Themenstellungen bieten sich für diese Lernform an. | Inhaltliche Themenbereiche der Mittelstufe sind zur Bearbeitung mittels des performativen Zugang gut geeignet |
| LP1 | 469 | Die Lerninhalte der fortgeschrittenen LernerInnengruppe sind stark kognitiv geprägt. Komplexe Themenbereiche werden zur Prüfungsvorbereitung bearbeitet, spielerische Elemente haben dadurch wenig Platz. | Weniger für kognitive Lehrinhalte bei fortgeschrittenen LernerInnen geeignet, seltenere Verwendung spielerischer Elemente auf dieser Niveaustufe |
| LP1 | 469 | Zwei bis dreimal pro Woche zum Beispiel um in ein Thema einzusteigen. | Als Einstieg in ein Thema, zwei bis dreimal wöchentlich |
| LP1 | 471 | Einige KollegInnen haben dramapädagogische Ausbildungen und setzen Elemente im Unterricht ein. | Lehrpersonen am Sprachinstitut setzen performative Elemente im Unterricht ein |

11.6 Transkriptionen der Interviews

11.6.1 Interview mit P1

-
- 2 **I: Könntest du dich bitte kurz vorstellen, sagen wie alt du bist und woher du kommst?**
P1: Ich heiße P1, ich komme aus dem Irak, ich bin 25 Jahre alt. Und ich habe schon den Bachelorstudium im Irak gemacht und äh absolviert und jetzt mache ich die Masterstudium in Romanistik auch in die gleiche Spezialität also Französisch lernen.
-
- 3 **I: Und seit wann lebst du in Österreich?**
- 4 P1: Seit einem Jahr und ein paar Monaten.
-
- 5 **I: Ah, okay und seit wann lernst du Deutsch?**
- 6 P1: Auch seit einem Jahr.
-
- 7 **I: Und hast du schon im Irak Deutsch gelernt oder erst hier begonnen?**
- 8 P1: Also äh nein erst hier, das ist mein erstes Mal Deutsch zu lernen.
-
- 9 **I: Und ich hab gesehen bei den Szenen heute hast du schon einmal Theater gespielt?**
- 10 P1: Theater äh nein. Ich hab kein Theater gespielt.
-
- 11 **I: Also nicht in der Schule und auch nicht in der Freizeit.**
- 12 P1: Nein, nein aber ich mag gerne in Theater gehen und äh zum Beispiel äh ein Show sehen, das gefällt mir. Ich war in ein paar Theater in Wien. Zum Beispiel Akz es gibt Akzent Theater
-
- 13 **I: Mhm**
- 14 P1: Das war viermal dort. Es war sehr schön. Und äh ja Theater gefällt mir, aber ich habe leider keine Rolle gespielt.
-
- 15 **I: Und macht dir so etwas, wie wir gerade gemacht haben auch manchmal im Unterricht?**
- 16 P1: Nein, äh das ist wir machen das nicht so oft, aber wenn wir mit Frau Bauer haben wir das gemacht ein paar Spiele und springen und so [seuzt] äh und ja.
-
- 17 **I: Und wir haben jetzt letzte Woche eine Stunde gehabt und heute eine Stunde gehabt. Welche Erfahrungen hast du gemacht? Wie war das für dich?**
- 18 P1: Zuerst sage ich dir die Sachen, die mir nicht gefalle, gefallen haben. Vielleicht diese Sachen. Zum Beispiel laufen oder vielleicht ein bisschen zu Fuß oder springen. Das vielleicht hat mir nicht so viel gefallen, aber es ist nur weil es gibt nicht so viel Sprechen dazu oder aber natürlich die Geschichte erzählen war super. Ich hab das gefunden sehr hilfreich und das hilft man zum Sprechen. So äh wie kann man Deutsch lernen, also nur beim Sprechen, also Grammatik oder Schreibaufgabe oder Lesen, das ist nicht genug also man immer muss sprechen oder sich zwingen zum Sprechen.
-

- 19 **I: [lacht] Du hast gesagt sich zwingen zum Sprechen hat es einen Moment gegeben, wo du vielleicht gar nicht wolltest und du dann doch begonnen hast?**
-
- 20 P1: Ne, ne, ne, ne, ne, ich meine zum Beispiel äh ja es ist manchmal reden wir mit der Lehrerin oder ein bisschen aber nicht so viel. Die Lehrerin macht, am meisten sie nur sie spricht. Und wir müssen nur hören und äh also nur das aber wenn wir, wir müssen etwas präsentieren. Also das müssen wir sprechen das was meine ich beim Zwingen.
-
- 21 **I: Mhm, mhm**
-
- 22 P1: Also wozu kommen wir hier in Deutschkurs zum Lernen
-
- 23 **I: Also was denkst du? Wie findest du die Kombination wenn Theater und Sprache lernen zusammenkommt?**
-
- 24 P1: Äh ich finde das ist eine sehr intelligente und schöne Idee. Es hilft sicher hilft. Wenn man zum Beispiel eine Rolle spielt und spricht zur gleichen Zeit das ist sehr hilfreich.
-
- 25 **I: Und was denkst du was kann man durch Theaterübungen trainieren oder üben?**
-
- 26 P1: Mit Theater kann man sicher natürlich die Sprache. Speziell wenn man eine fremde Sprache lernen will dann Theater auch hilft aber wenn man in der Muttersprache Theater spielt dann das hat nichts zu tun mit der Sprache, sondern äh vielleicht wie kann man Schauspielen. Also äh das.
-
- 27 **I: Und wie ist es dir gegangen, hast du dich mit einer Person im Buch identifizieren können. Hast du in die Rolle schlüpfen können?**
-
- 28 P1: Äh leider nein. Das Buch war sehr neu für mich ich hab nie solche Buch gesehen, aber es war sehr interessant die Geschichte speziell diese neue Land. Es war sehr interessant, so wie Wunderland vielleicht haben wir im Film sowas gesehen, so etwas wie Wunderland. Aber war sehr interessant, jetzt will ich alle die Geschichte lesen. Und wissen was gibt's am Ende. Also ja ich bin sehr neugierig
-
- 29 **I: Das Buch hat dich also neugierig gemacht?**
-
- 30 P1: Ja, sehr neugierig.
-
- 31 **I: Als du das Buch die Bilder zum ersten Mal gesehen hast an was hast du da gedacht?**
-
- 32 P1: Also Sie waren hier vor drei Wochen das erste Mal. Sie haben uns ein paar Fotos gezeigt. Also random Fotos wie man das sagt. Da habe ich nicht verstanden, wie kann ich dazu sprechen oder darüber sprechen, also es war sehr kompliziert, aber jetzt am Anfang jetzt am Ende das ist sehr gut wenn man Schritt bei Schritt.
-
- 33 **I: Also hast du das Gefühl, dass du die Geschichte jetzt besser verstehst?**
-
- 34 P1: Jetzt sicher verstehe ich die Geschichte besser. Die Geschichte ist also non fiction. Nicht real. Also aber es ist sehr interessant.
-
- 35 **I: Und was hast du ich mein dieser Mann der geht ja weg aus seinem Land. Was hast du für Anknüpfungspunkte verstehst du Anknüpfungspunkte mit**
-

ihm gefunden? Also was ist mit dir und dem Mann Was gibt es für Ähnlichkeiten?

-
- 36 P1: Ähnlichkeiten [überlegt]
-
- 37 **I: gibt es für Ähnlichkeiten. Was habt ihr gemeinsam? Was ist gleich?**
-
- 38 P1: Was meinen Sie genau?
-
- 39 **I: Also du und der Mann aus der Geschichte.**
-
- 40 P1: Ah was haben wir gemeinsam? Ah wir haben etwas gemeinsam, dass ich in einem neuen Land bin und er hat auch also er ist auch äh ins dieses neues Land gefahren und das haben wir gemeinsam aber also ich hab keine Frau und Kinder das ist der Unterschied zwischen uns und ja.
-
- 41 **I: Und ahm habt ihr im Unterricht schon mal über Migration gesprochen?**
-
- 42 P1: Ja, wir haben viel darüber gesprochen. Also er ist mit vielen Migrationen gegangen in Boot gegangen, es war vielleicht das erste Mal für ihn und er war vielleicht ein bisschen überrascht und er hat viele Leute gesehen und so und er weiß nicht, was erwartet in diesen neuen Land.
-
- 43 **I: War das bei dir auch ähnlich, dass du nicht wusstest was dich erwartet?**
-
- 44 P1: Bei mir ja nein bei mir ist etwas anderes. Ich weiß, was ich erwarte oder was gibt's in diesem Land. Nicht so wie in dieser Geschichte, ists ein Wunderland nicht so, etwas anderes ja. Aber bei mir nur was vielleicht etwas anderes ist vielleicht manche Mentalität der Menschen vielleicht oder ahm ahm vielleicht die neue Regeln. Jedes Land hat eine Regel aber es ist verschiedener von einem Land zu dem anderen.
-
- 45 **I: Du hast schon viel erzählt. Ahm also hast du das Gefühl gehabt bei unseren Spielen, dass du mit deinen Emotionen im Spiel warst. Hat das emotional etwas mit dir gemacht? Erzähl.**
-
- 46 P1: Also ich würde sagen nicht so viel emotional, aber vielleicht, aber mit dem Kind wenn der Vater hat die Familie verlassen, das war sehr es war ein bisschen emotional, weil jede Person wenn seine Familie verlässt ist es sehr schwer, und weil ich erleide von das, ich habe, ich bin sehr weit von meiner Familie und ähm also ja natürlich eine Familie zu verlieren ist etwas sehr Schweres.
-
- 47 **I: Ähm und du hast dich heute auch als Freiwilliger für den Gedankentunnel gemeldet.**
-
- 48 P1: Meinen Sie das? [zeigt etwas]
-
- 49 **I: Also ich meine das wo zwei Reihen sind und du in der Mitte durchgegangen bist. Wie war das für dich, als die Stimmen von links und rechts gekommen sind?**
-
- 50 P1: Ich dachte das war eine andere Spiele. Ich habe nicht genau verstanden, ich habe nichts so konzentriert, ich dachte sie meinen, ah ich gehe durch nur versuchen zu zum Beispiel predict.
-
- 51 **I: vorhersagen**
-

- 52 P1: Was sie denken oder was ich habe nicht gewusst was soll ich fragen, so wie die Meinung lesen.
-
- 53 **I: Genau**
-
- 54 P1: Mindreading also ja und dann haben Sie gesagt, also musst du fragen und ja es war interessant, jeder hat eine Idee, es ist sehr gut. Und was hat mir am meistens gefallen. Also die letzte Mal war eine spezielle Spiel, wenn alle uns müssen zum Beispiel bewegen und dann musst du stoppen, und wenn du jemanden berührst, dann kann er sich bewegen oder am Leben fühlen, das war sehr interessant. Hat mir sehr gefallen.
-
- 55 **I: Ja, warum hat dir das gefallen?**
-
- 56 P1: So wie ein Film oder so wie ich hab solche ah ah solche Film oder solche etwas gesehen. Also wars sehr interessant. Sehr schöne Idee.
-
- 57 **I: Dieses Freeze, das Einfrieren?**
-
- 58 P1: Und Freeze nur wenn du jemanden berührst er ist am Leben, wieder am Leben und er kann erzählen und er ist zurückgefroren. Das hat mir sehr gefallen.
-
- 59 **I: Gab es eine Übung, du hast gesagt eine Übung, wo ihr nicht gesprochen habt, das hat dir nicht so gut gefallen. Gibt es ahm**
-
- 60 P1: Was hat mir nicht gefallen so ein spezielles Thema meinen Sie ah [überlegt]. Vielleicht die Sprachenlernen. Also die Sprachenlernen, die, es ist auch ein wichtiges Thema, aber in dieser Geschichte, sie haben eine komplett andere Sprache. Ich habe, ich habe geschaut, es ist so, wie eine Symbole, also das ist die Sprache, man muss lernen und so, aber ja vielleicht beim Schauspielen war nicht so, aber ja alles war gut
-
- 61 **I: Und okay angenommen, du erzählst einem Freund, was wir hier gemacht haben. Wie kannst du jemanden, der noch nie Sprache mit Theater gelernt hat das erklären? Was wir gemacht haben? Stell dir vor, du bist mein Freund und du erklärst mir.**
-
- 62 P1: Ich werde dir erzählen, was ich mit meine Kollegen gemacht habe. Also wir haben ein Spiel. Eine neue Lehrerin ist zu uns gekommen. Ahm wir haben eine spezielle Spiel gespielt, so wie ein Theater wir müssen zum Beispiel die Rolle spielen und jeder Mann kann eine Person auch von dieser Geschichte wählen, zum Beispiel welche Person willst du spielen, ich spiele die Mann oder das Kind oder du spielst die Frau ja und äh
-
- 63 **I: Was macht man dann da?**
-
- 64 P1: Man muss was gibt's in der Geschichte genau machen, und was über welches Thema reden die in der Geschichte und darüber sprechen.
-
- 65 **I: Und warum hilft das beim Sprachenlernen?**
-
- 66 P1: Beim Sprachenlernen ah vielleicht es gibt mehr, es ist so wie Realität, man erlebt diese Situationen oder dieses Erlebnis und äh und, dass man und man vergisst nicht, was er hat gesagt, also natürlich, wenn du einen Satz sagt, oder wenn du eine andere Satz sagst und auch wenn in eine Theaterstück spielt, dann vergisst du nicht also es ist schwer zu vergessen.
-
- 67 **I: Also du denkst, wenn man eine Situation gespielt hat oder Sätze verwendet hat im Spiel, dann vergisst man das nicht so schnell, oder?**
-

- 68 P1: Ohne Theater oder ohne Rollenspiele vergisst man schneller als mit einem Theaterstück zu spielen.
-
- 69 **I: Und hast du das Gefühl gehabt, wenn du dir Stücke anschaust und du hast gesagt, dass du in deiner Freizeit gerne welche anschaust, dass du dabei auch Sprache lernen kannst?**
-
- 70 P1: Also bei mir die Filme. Also die Filme hilft, nicht nur Theaterspielen, sondern ein ganzes ganze Film und äh welche Sprache will ich lernen, also English habe ich so gut gelernt wegen vieler amerikanischer oder englischer Filme gesehen hab, und Deutsch manchmal auch versuche ich vielleicht englisch Film auf Deutsch zu, die Sprache ist auf Deutsch, sehen oder die Untertitel ist auf Deutsch zu sehen. Also das hilft sehr.
-
- 71 **I: Warum hilft dir das? Was denkst du warum ist das so?**
-
- 72 P1: Ich interessiere mich für Engli oder am Film, und ähm wenn etwas passiert, ich kann immer ah ich kann die neue Wörter bemerken oder wie sagt man, lernen schnell lernen beim Sprechen oder vielleicht bei Untertitel ist es ein bisschen schwerer, weil sie gehen weg schnell, also bei Film ist viel besser und auch die zweite ist Musik hören also deutsche Musik hören und äh also.
-
- 73 **I: und jetzt habe ich noch eine Frage. Würdest du gerne ahm in Zukunft Theater spielen, um Sprache zu lernen, oder hättest du das gerne öfter gemacht?**
-
- 74 P1: Ahm (2) weiß nicht, ob das Theaterspiel wirklich ist mein Stil, aber ich habe, ich habe niemals ein Theaterspiel oder ein Theaterstück gespielt, und äh also ist vielleicht ein bisschen schwer, ich bin kein so guter Schauspieler.
-
- 75 **I: Warum glaubst du das?**
-
- 76 P1: Ahm ich weiß nicht, also nur denke ich das, ja.
-
- 77 **I: Möchtest du noch irgendetwas sagen am Ende?**
-
- 78 P1: Ich möchte natürlich sagen, Sie haben uns viel geholfen und diese Theaterstück zu spielen und diese Erlebnis zu leben oder erleben, also es war sehr interessant, so für mich ist das etwas Neues, ich habe niemals so was gemacht und es war sehr interessant und sehr hilfreich, das hat mir gefallen, neue Ideen gibt's.
-
- 79 **I: Also denkst du, dass das auch neue Erlebnisse da waren. Was, warum?**
-
- 80 P1: Neue Ideen gibt's, ich habe schon erzählen diese Freeze, das hat mir sehr gefallen, ich hab viele Sachen, das in Videogames gesehen. Ich spiele gerne Xbox und ich hatte damals eine Spiel, also wo die Menschen sind so gefroren, so wie eine Seele oder so wo, so gefroren wenn ich mit jemanden sprechen will, nur gehe ich zu diese Mann und berühren und er ist am Leben, er erzählt seine Geschichte, warum ist er in diese Platz, und dann er ist wieder wie ein Stein.
-
- 81 **I: Spannend!**
-
- 82 P1: Das hat mich erinnert
-
- 83 **I: Dankeschön fürs Mitmachen!**
-
- 84 P1: Danke dir.
-

11.6.2 Interview mit P2

-
- 86 **I: Ich habe schon gesagt du kannst Deutsch oder Englisch reden, was für dich am besten ist. Vielleicht erzählst du kurz, wie alt du bist, seit wann du in Österreich bist und warum du hergekommen bist?**
-
- 87 P2: Ahm I am twenty-three years old yes i am a bit old. I come here for I think a it's a year and a half that I am here and ah and its interesting you know to leave another country with another culture. Especially for me, I come from Teheran, Iran, and here its just like apples and oranges, you know what I am saying?
-
- 88 **I: Mhm und wie lange bist du schon da? One and a half year you said. Why did you come to Austria?**
-
- 89 P2: Das ist, that is das ist ein bisschen schwierig zu sagen, aber für das Studium.
-
- 90 **I: Für das Studium. Was möchtest du hier studieren?**
-
- 91 P2: Ich möchte Architektur studieren aber auch ich möchte Theater Theater und Media Wissenschaft studieren.
-
- 92 **I: Und wo oder wann hast du begonnen Deutsch zu lernen?**
-
- 93 P2: Seit sechs Monaten
-
- 94 **I: Und hast du den ersten Kurs hier gemacht?**
-
- 95 P2: Ja, ja, ich war in meine neighbourhood, war eine englisch neighbourhood, deswegen ich brauche nicht deutsche Sprache sprechen, aber wenn ich entscheide, ich muss in Uni gehen dann muss ich deutsche Sprache lernen.
-
- 96 **I: Ja okay und hast du schon früher einmal Theater gespielt oder hast du Vorerfahrungen mit Schauspiel?**
-
- 97 P2: In Deutsch
-
- 98 **I: Nein, egal in welcher Sprache.**
-
- 99 P2: In Heimatland es war meine Arbeit. Eh Job es war meine Job, I was making living out of it.
-
- 100 **I: You were an actress?**
-
- 101 P2: I was theater actress and also I was the director and writing assistant.
-
- 102 **I: Wow, cool!**
-
- 103 P2: Yeah, I didn't like to decide to go to the architectural things but äh my parents and my brother said, oh no go there, it's not really good. Ahm then I was there, I was ahm playing like the normal people, and also I had the theatre in London.
-
- 104 **I: Cool, das heißt du hast schon einiges an Erfahrung. Habt ihr schon mal im Unterricht Theaterspiele oder Rollenspiele gemacht?**
-
- 105 P2: In English ja.
-
- 106 **I: Und hier jetzt am VWU?**
-
- 107 P2: Im VWU nein.
-

108 **I: Okay vielleicht, wir haben jetzt letzte Woche und diese Woche eine Stunde gehabt. Vielleicht magst du kurz erzählen, wie es für dich war?**

109 P2: To be honest. For one and a half year I forget the things that i love the most. For the last time you came here, it was like ,you know it poked to me like this is the things that you like to do, so just go there and make it and that's why, I had I get a big decision. I had a lots of decisions to do and I know, I always I can make it, because when I it's really hard to get a visa to come here from our country, I just saw a picture of Austria in a magazine and then I pulled my brother we must go there and then my brother said, no shut up, it's its it is no then. They make fun of me and I said yeah yeah we move there and three years later I was here.

110 **I: Wow**

111 [beide lachen]

112 P2: So, thank you, thank you for reminding me about what it what I should do.

113 **I: Okay und bei den letzten Stunden, welche Erfahrungen hast du gemacht. Du hast gerade erzählt, es war schön für dich war, dich wieder zu erinnern?**

114 P2: I really liked the book and the things that it sets you free you can say whatever you want. It's not something that you must learn and remind and stuff, that's good if you have some notes, it's good, but when they let you to use you your brain, your things, it's like we are fifteen people and one book has fifteen different stories, and I really liked that, and I really liked to see it.

115 **I: Und hast du schon mal vielleicht hast du schon mal mit einem Bild mit einem Buch ohne Text gearbeitet?**

116 P2: Mit den Bildern ähm ähm when I was in Teheran for like when I was a beginner my teacher said that you have a no notes or anything to remind, we just give you the one foto but sorry, it's a little bit schwierig. Ich weiß sechs languages [lacht]

117 **I: [lacht] Es ist in Ordnung, egal was du verwendest. Also Deutsch und Englisch verstehe ich, die anderen leider nicht.**

118 [beide lachen]

119 P2: Ahm and then he said if you wanna be good at it, you must know, what is it inside you and it must to set you free. But I had the, but I, I didn't allow to, you know, so many emotional show it, like back then, just like I have to put it in the middle. But I have to see the others people work and then I have to see the picture and then I have to decide what I should do with the others people and what it's this.

120 **I: Okay nächste Frage [überlegt] genau und als du das Buch zum ersten Mal gesehen hast oder die Bilder zum ersten Mal gesehen hast?**

121 P2: Ja, erste Mal.

122 **I: Was hast du dir gedacht? Welche Assoziationen hast du gehabt?**

123 P2: [lacht] Das ist ein bisschen lustig, weil wenn ich deine Buch gesieht, ich sag, das ist ich wann ich in Austria gekommen bin.

124 **I: Ehrlich!**

- 125 P2: Ja, das ist ich war wie das ich war like wow was ist das was ist das? (kein)
-
- 126 **I: Das heißt du hast dich mit dem Protagonisten mit der Hauptperson identifizieren können?**
-
- 127 P2: Ja, identifizieren
-
- 128 **I: Ja, in welchen Punkten in welchen oder in welchen**
-
- 129 P2: The things that he is full of hope, and that he has a luggage, that he wants to improve it in the future, and also everything is really bright, and interesting for him, you know, he doesn't know, that, what's going on in the future, and so he just like interesting about that stuff and also maybe, because he doesn't understand, what it is it dangerous for him cause, he it is the first time, he sees this animal, and it's a little bit for me, I am not such a brave person, but it's a little bit hard for me to understand, that what it is dangerous for me so I am always going through the risky stuff, and two days later, I say wow why did I did that?
-
- 130 **I: Okay das heißt das Buch war gut für dich, weil du dich mit ihm identifizieren konntest?**
-
- 131 P2: Ja.
-
- 132 **I: Ja und ähm habt ihr im Unterricht über Migration gesprochen? Habt ihr da auch über persönliche Dinge im Unterricht gesprochen?**
-
- 133 P2: Ja, in der VWU oder?
-
- 134 **I: Nein allgemein im VWU ja, oder ja im VWU.**
-
- 135 P2: Yes, we talk about it, but unfortunately I cannot be really honest with the people, comes from my country. Because äh its two type of people, one type they need the money and they wanna have the money, and one type, they thinks, that they have the money but they think,s because you're the lady in another country, they can catch you easy, you know that you are easy peasy. That's why I am always nervous, when I see somebody, when I see somebody from my country and that's really bad. But it's like after revolution all the things in our country is different and ähm but it in the class I speak with my friends and ähm I really feel close to the my albanish friends, they the people who comes from albanish culture.
-
- 136 **I: Why?**
-
- 137 P2: Ahm
-
- 138 **I: For what reason?**
-
- 139 P2: They are honest and also they don't understand sarcastic stuff like I don't understand the sarcastic stuff but it's really rich in our culture. So my brothers says sarcastic and I don't understand and I guess I became some sarcastic person ah but here the people from albanish are like when I was young. They don't understand sarcastic stuff, they say whatever they want, and they are honest with you, and if you had a bad make up, they tell you, uh its really bad. Or if you had a good make up, uh that's good.
-
- 140 **I: Also sie sind ehrlich? Also denkst du, findest du das interessant im Unterricht von anderen die Erfahrungen zu hören, wie geht es ihnen in einem neuen Land? Findest du das wichtig, dass es ein Thema ist, oder denkst du dir, egal, das kann ich in meiner Freizeit besprechen?**
-

- 141 P2: It depends, I don't like when the people asking me a lot about my personal life and unfortunately austrian people are like that, like like everytime I see them, they just like, where is your mother, where is your father, why did you come to Austria, why didn't you go to Germany, that's always, that's always the question, they are asking. When somebody from another culture another things sees something emotional inside me without talking and he comes to see whats up whats happening I really appreciate that.
-
- 142 **I: Thank you. Dann komme ich nochmal zurück zum Theater spielen mit mir in den beiden Stunden ahm welche welche Übungen oder welche Momente waren für dich besonders?**
-
- 143 P2: Ahm I liked the one at the first time I liked the one for the P4 and you know it was the new game, that and it was something like a golf but it was not.
-
- 144 **I: The still also das Standbild?**
-
- 145 P2: Ja, ja, ja.
-
- 146 **I: Also das Standbild.**
-
- 147 P2: I liked it a lot.
-
- 148 **I: Warum hat dir das gefallen?**
-
- 149 P2: Ahm again it reminds me of my country and stuff and in my country we were a little bit rich. So it was always me playing and somebody next to me to put up the ball or everything like that but I never could see the person you know what I am saying just me. Here I stood outside the Bild äh outside the picture and then I see another people and that was a little bit
-
- 150 **I: Also hat dich das Bild stimmt das hat dich das Bild so ein bisschen zum Nachdenken gebracht? Stimmt das, kann man das so sagen? Oder an etwas erinnert oder?**
-
- 151 P2: Oder an etwas erinnert. Ja, eh wir können both, ja wir können both of them say like it is like it reminds me of something, and also teaching me of something, then like right now I am not like fifteen years old crazy girl. I can see it like from outside.
-
- 152 **I: Okay and ähm bei dir hatte ich das Gefühl, dass du sehr emotional geworden bist in den Rollen? War das**
-
- 153 P2: [unterbricht]Ahm ja, I really, I think that's a gift, I really can get in touch with the notes and everything, they give it to me, it doesn't matter, I try that role or not, I mean and but for the crying thing, I have a trick, I learn it in Teheran.
-
- 154 **I: [lacht] (**
-
- 155 P2: [Sie öffnet viermal das Kiefer] you must do this
-
- 156 **I: [lacht]**
-
- 157 P2: Seriously like four times and then the cry coming and then you can cry
-
- 158 **I: Okay I'll try that later. Und ahm hast du hat es etwas gegeben, während meinen Stunden, das ein bisschen schwierig für dich war oder wo du dir gedacht hast, nein darüber will ich nicht sprechen, das ist mir zu persönlich? Oder etwas, wo du nicht mehr weiter machen wolltest?**
-

- 159 P2: The weird thing is I always said, there is something, that I didn't wants to be but it wasn't in the class. Even it was like in the perfect level. You know what I am saying nothing much nothing less. Yeah I really enjoy it
-
- 160 **I: Ich habe ja das ausgesucht mich in meiner Masterarbeit damit zu beschäftigen, wie man Theater mit Sprachenlernen verbinden kann. Und welche Vorteile siehst du darin oder vielleicht welche Nachteile? Funktioniert das für dich, dass man mit Theater Sprachen lernt? Ja oder nein? Warum?**
-
- 161 P2: That is for me dream come true, because I always when I came to, even in London, when I want to play a theatre and stuff, and then they said. Right now my accent is really good. But back then my accent was awful. So they told me, you have to work on your accent, you have to work on your pronunciation and stuff and I was like working in order to go to the theatre, you know what I am saying, and that was really good for me, because I didn't wants to do anything, I just want to play and that was the really good achievement for me. And also when you know it's a little bit boring, when they're just like read this read this, but when you do it in the theatre and you see the emotional, it just stays in your mind forever.
-
- 162 **I: Also denkst du, dass man sich dann besser erinnert, wenn man**
-
- 163 P2: Besser. In both ways we have some peoples, that really like theatre and that they go to play that, so it's a way to go there and also we have a people that ähm they can see it, in others people and then they can remember it perfectly.
-
- 164 **I: Also heißt das man kann lernen, wenn man es selbst macht, aber auch wenn man zuschaut. Hast du das damit gemeint?**
-
- 165 P2: Anders Leute können lernen.
-
- 166 **I: Okay und Ihr habt ja nächste Woche mündliche Prüfung gabs etwas, dass du jetzt trainieren konntest?**
-
- 167 P2: Ja, ähm [lacht] Ja, I not speak German that much.
-
- 168 **I: Aber ja, heute im Unterricht hast du ja Deutsch gesprochen.**
-
- 169 P2: Ja, ja, ja you know the thing is I really the things right now. I think a lot when I want to speak Deutsch, but when I let it go, then I speak like the thing that I want, I speak correctly and good. But when I speak a lot, you know it was like I love playing so much, so it was like, I don't care about anything else but my play. I was speaking like free person. But always in the class I say, oh no that's Dativ that's Akkusativ I don't know how to do that. Yeah so.
-
- 170 **I: Aber denkst du, dass. Ähm Nächste Frage also findest du, dass Theater in den den Sprachunterricht passt bzw. passt es oder warum passt es nicht? Weißt du was ich meine. Du spielst ja sehr gerne Theater, aber abgesehen von dir was ist mit den anderen, wenn du jetzt ein ganz normaler Student bist, denkst du, dass es sinnvoll ist für jemanden Theater im Unterricht zu spielen, ja warum, nein warum nicht?**
-
- 171 P2: I had a college in Teheran and she was, I think she was like director assistant or something like that, and she was always shy to come and show her. She was afghani and she said, I am always afraid to speak in Persian, the way that we talk. So one day on purpose I set here to the, I push her to the stage, you have to play Maro and she played it like really faboulus, it just like, I think it's like things that, you know, you can do it, if you give it a chance. You know it doesn't harm anyone,

if you don't get any good experience at least you didn't lose anything. You know, what I am saying. But yeah, I I but in the other hand, there is some people who have a problem with a self-esteem and confidence and stuff like that and also I think it's good for them, but maybe its torturing for them, oh no we don't wanna people see us like. I remember the first time, when I went for my playing like in the theatre for the first run. It was a guy in the first row and he was showing me with the finger and he would laugh at me. And I said that that to the director and the director told me the next time, we have to look directly to his eyes, that was the thing I learned so I think people can learn life in three situations when they fall in love, when they are in war- in a bad situation, and when they play theatre.

172 **I: Und warum lernen sie es beim Theater?**

173 P2: I was ähm, why I don't

174 **I: Why you think, you said three things you can learn in live.**

175 P2: Because in the theatre you put yourself in the other persons shoes, and like I never killed anyone but when I play as a killer or something like that they told me don't think as an innocent person. Think that brings you joy, that makes you really think, on the other hand I am a selfish person, and they make me to play a character as a mother and then they told me, it's not about you anymore, it's about the child and it also makes me think. What, what, what you know, you see another window is open

176 **I: Hmhmh**

177 P2: So yeah it's really good.

178 **I: Okay, gibt's noch etwas, dass du sagen möchtest, irgendetwas?**

179 P2: Thank you for reminding me my love job my dreamjob. I really forget it, because I came here, my situation here was so hard. People were racist for me, people where not really nice to me and then I always think to go to the university, get the document or the bachelor or anything like that, and then come back and work as hard as I can. But right now I see, that I can do that, but also enjoy my job, enjoy my thing. Thank you for reminding me of that.

180 **I: Dankeschön für das Interview!**

11.6.3 Interview mit P3

182 **I: Vielleicht kannst du dich kurz vorstellen.**

183 P3: Ja, Hallo ich heiße P3 und komme aus dem Kosovo, ich bin hier in Wien seit elf Monaten so.

184 **I: Und warum bist du nach Österreich oder Wien gekommen?**

185 P3: Ich bin nach Österreich gekommen, um zu studieren ich wollte Soziologie auch im Kosovo studieren, aber ich hatte nicht diese Gelegenheit, darum habe ich im Kosovo auch ein anderes Studium gemacht, ich habe einen Bachelor in Rechnungswesen und Finanzen gemacht. Aber dann habe ich entschlossen nach Wien zu kommen und Soziologie zu studieren.

186 **I: und seit wann lernst du Deutsch.**

- 187 P3: Ich lerne Deutsch seit also jetzt habe ich schon zweites Semester gemacht
-
- 188 **I: Also am VWU?**
-
- 189 P3: Ja, am VWU.
-
- 190 **I: Und hast du im Kosovo auch schon Deutsch gelernt?**
-
- 191 P3: Nein, nein. Nur hier. [lacht]
-
- 192 **I: Hast du Hast du früher mal Theater gespielt oder in der Schule in der Freizeit oder hier am VWU?**
-
- 193 P3: In der Schule schon so klein Szenen haben wir schon gemacht aber nicht wirklich so im Theater oder so also.
-
- 194 **I: Und ahm im VWU habt ihr im Unterricht manchmal so etwas wie Rollenspiele gemacht?**
-
- 195 P3: Ja, ja im VWU haben wir schon auch im letzten Semester haben wir so ein bisschen improvisiert, ein paar Szenen haben wir ein bisschen so Theater gespielt nicht etwas Großes.
-
- 196 **I: Also kein ganzes Stück mit Aufführung.**
-
- 197 P3: Ja, genau also nur kleine Stücke.
-
- 198 **I: Und okay du warst ja gestern, gestern warst du nur die halbe Stunde da.**
-
- 199 P3: Ja
-
- 200 **I: Oder warst du zum Ende**
-
- 201 P3: Nein bis zum Ende war ich nicht.
-
- 202 **I: P1 Ende von der Präsentation warst du nicht.**
-
- 203 P3: Die letzten dreißig Minuten war ich nicht da
-
- 204 **I: Aber letzte Woche die ganze Zeit?**
-
- 205 P3: Ja
-
- 206 **I: Und wie waren diese Stunden für dich oder welche Erfahrungen hast du gemacht?**
-
- 207 P3: Ja, also ich fand es sehr gut. Also die Erfahrungen waren sehr gut für mich, ich habe etwas Neues gelernt. Mit diesen Bilder, das fand ich sehr gut, das war auch sehr gut für uns für eine Vorbereitung für die mündliche Prüfung und auch dieses andere, weil zum Beispiel wir kommen manchmal, wir haben manchmal keine gute Stimmung, wenn wir in Kurs kommen und dann diese Spiele, so ein bisschen Bewegungen haben mir viel geholfen, damit ich mich später konzentrieren kann und ich fand es wirklich super. Es war eine gute Idee.
-
- 208 **I: Und ahm gab es gibt es eine Übungen oder Momente an, die du dich besonders erinnerst, die besonders interessant für dich waren?**
-
- 209 P3: Hm, naja es war schon (2) ich fand es interessant mit äh (1) dieses Theater, diese kleine Stücke, die wir gespielt haben, das fand ich interessant, weil wir mit diesen Buch, wir haben ein bisschen diese Geschichte ähm so wie eigentlich
-

nicht erfunden, sondern wir haben es beschreibt, diese Bilder haben wir beschreiben, und ich fand es interessant, weil es war nicht so genau, wie geschrieben, wir haben es versucht so zu machen und es war auch ein bisschen Kreativität dazu und das hat mich am meisten, wie soll ich sagen [überlegt]

210 **I: Hat es dir gefallen?**

211 P3: Gefallen, ja, ja, das hat mir eigentlich am besten gefallen.

212 **I: Und habt ihr schon mal mit einer Graphic Novel, einem Bilderbuch für Erwachsene, mit so etwas gearbeitet?**

213 P3: Wir haben nur mit Fotokarten so etwas, also über diese Fotokarten gesprochen, aber so ein Buch, eine Geschichte zu formulieren, nein so etwas nicht.

214 **I: Als du das Buch gesehen hast, was hast du dir gedacht. Welche Ideen, Assoziationen hast du gehabt? Oder wie du die Bilder gesehen hast?**

215 P3: Ahm naja also, als ich mir die Bilder angesehen habe, dann habe ich mir gedacht, es ist eine Geschichte, wo sich um ein Krieg geht, also eine, das war ich habe gedacht, es war eine Pflicht das Land zu verlassen, das war meine erste Meinung über dieses Buch.

216 **I: Und hast du ahm die Situation, er geht ja weg in ein neues Land und versucht dort zu arbeiten, beginnt ein neues Leben hast du da für dich so Anknüpfungspunkte gefunden so Parallelen oder Gemeinsamkeiten mit der Person? Hast du dich ein bisschen identifizieren können?**

217 P3: Ja [lacht] ein bisschen schon. Ich bin ja auch hier nach Österreich gekommen, um hier auch eine bessere Zukunft zu haben, auch eine bessere eine, mich besser auszubilden. Ja, ich denke auch, dass ich mich mit diese Geschichte identifiziert habe, weil ich bin auch hier her gekommen um mein neues Leben zu zu zu machen, zu beginnen.

218 **I: Und findest du das, wie findest du das im Unterricht über sowas wie Migration oder über persönliche Erfahrungen in Zusammenhang mit Migration zu sprechen. Ist es für dich wichtig, ist es egal, ist es gut, oder eher zu persönlich?**

219 P3: Naja, für mich ist es auch ahm eigentlich eine wichtige Thema, weil wir hatten auch im Kosovo Krieg, und wegen des Krieges mussten wir auch flüchten und ähm und ja, ich denke, dass es auch eine traurige Geschichte ist, weil man muss ihr Land verlassen, nur weil die Situation in diesen Land schlecht ist und ja, ich denke, dass Emigration und sowas ist äh eine eine wichtige Thema, die fast jeden heutzutage betrifft.

220 **I: Und hat es gegeben, ich versuche auch die kritische Seite zu finden, was ist vielleicht schwierig für Lernenden, was ist eine Herausforderung Theater im Unterricht zu mache. Siehst du da Dinge, wo du dir denkst, okay, das ist schwierig oder das ist ein bisschen komisch, oder das kann eine Herausforderung sein, entweder für dich oder für andere?**

221 P3: Ja, was mir ein bisschen schwierig gefällt gefällt hat, war die Szene zu spielen, weil man nur dort Emotionen zeigen und das ist ein bisschen, wenn man das nicht übt, also das soll das nicht das erste Mal, aber es also wir haben nicht eine Vorbereitung gemacht, es war ganz spontan und es war ein bisschen schwierig zu zeigen, ich konnte vielleicht nicht das so gut zeigen, wie man diese, wie sich diese Menschen gefühlt haben.

- 222 **I: Aber hattest du das Gefühl, dass wie war es hast du dir vorstellen können, wie es den Personen geht?**
-
- 223 P3: Ja, ja, habe ich es mir auch vorstellt. Ja, also ich habe es vielleicht von innen gespürt, als ich dieses Bild da gesehen habe, also diese Bilder mit diesem Mann, der seine Familie verloren hat und sie er sie [überlegt]
-
- 224 **I: Verlassen hat**
-
- 225 P3: Verlassen hat, ja genau. Und ich konnte es ein bisschen mitfühlen, weil ich weiß auch ein bisschen, wie dieses Gefühl ist, weil mein Vater hat uns auch als wir klein waren, hat er uns uns auch verlassen und ist er nach Deutschland gegangen und nur und damit wir ein besseres Leben haben, und ich habe es ein bisschen so gefühlt, das war ein bisschen ähnlich mit meinem Leben.
-
- 226 **I: Und wenn, angenommen, wir haben ja jetzt zwei Stunden gehabt, angenommen du erzählst einer Freundin davon, einer Person, die noch nie im Unterricht Theater gespielt hat, wie könntest du das erzählen? Angenommen ich bin deine Freundin und du erzählst mir, was wir gemacht haben.**
-
- 227 P3: Ah also wir haben ähm eine gute Erfahrung erstens gemacht, es war auch eine neue Erfahrung für mich, weil dieses Spiele, diese Sachen habe ich noch nie so so eigentlich gemacht, im letzten Kurs schon aber nicht so intensiv, nur manchmal, es war ca. nur ein ein einmal oder zweimal und ich finde, ich fand es sehr gut und es hat mir auch Spaß gemacht, ich habe gesehen, auch das den anderen es Spaß gemacht hat, ich habe auch von anderen auch gute gute Erlebnisse gehört und ja, ich denke, dass es für
-
- 228 **I: Was macht man da? Warum spielt man im Sprachunterricht Theater? Warum hilft das beim Sprachenlernen?**
-
- 229 P3: Mich persönlich hat es sehr geholfen, weil dieser Sprechimpuls dieser Bildimpuls war auch eine Vorbereitung für mich, wir konnten viel Sprechen und wir haben natürlich auch Unterstützung von unserer Lehrerin und von Sie genommen, und ja, das fand ich super.
-
- 230 **I: Und was denkst du, was kann man mit was kann man trainieren oder üben wenn man das öfter macht für das Sprachenlernen und aber auch Allgemein?**
-
- 231 P3: Also je mehr man spricht, desto mehr lernt man auch die Sprache, man macht zwar Fehler aber man kann von Fehlern lernen und ich denke, dass es auch so zum Beispiel ich rede und rede aber man sieht auch ein bisschen, dass du Fehler machst, aber je mehr man das wiederholt, dann kann man das auch besser auch die Sprache verbessern.
-
- 232 **I: Und bei der Sprache, was kann man durch Theater verbessern? Es gibt ja verschiedene Bereiche, weil ansonsten könnte man ja einfach sagen, mach zehn Referate, dann lernst du besser zu sprechen. Ginge auch.**
-
- 233 P3: Ja, also frei Sprechen, Flüssigkeit, Flüssigkeit, denke ich, dass das wichtig ist, weil bei einer fremden Sprache, wenn man flüssig spricht, dann ist es natürlich, es gibt auch mehr Sicherheit, wenn man flüssig spricht. Egal, ob mit Fehler, wir lernen es natürlich. Wir lernen, wir sind in diesem Prozess.
-
- 234 **I: Gibt es etwas, dass du noch sagen magst? Etwas, dass dir noch einfällt?**
-
- 235 P3: Eigentlich kann ich dir nur sagen, dass sagen, Danke, dass du bei uns warst

und du mitgemacht hast und, dass du diese ganze Energie in uns verbracht hast, weil vielleicht ist es auch für dich nicht leicht, weil wir nicht so gute Sprache, aber du hast es versucht mit uns zu reden und ich denke, dass du es super gemacht hast. Ich habe auch eine gute Erfahrung davon gemacht und ich danke dir dafür.

236 **I: Gab es vielleicht etwas womit du Schwierigkeiten hattest, oder was eine Herausforderung war, oder wo du dir vielleicht auch gedacht hast, warum machen wir das? Wo du einfach nicht wusstest, wozu macht man das?**

237 P3: Ja, es war ein bisschen als wir diese, wo wir in Raum gegangen sind und dann wieder gelaufen und dann wieder stehen geblieben, das fand ich ein bisschen komisch, weil ich wusste nicht, warum wir das machen, wir haben nur geklatscht, dann sind wir wieder gegangen und dann wieder geklatscht und dann eingefroren und Freeze oder?

238 **I: Ja, Freeze.**

239 P3: Und das fand ich ein bisschen komisch, weil ich wusste nicht, warum wir das machen. Aber sonst war es alles okay, alles super

240 **I: Jetzt, wenn du so überlegst hast du eine Idee, warum man das macht?**

241 P3: Eigentlich habe ich keine Idee, warum wir das gemacht haben, also ich weiß, du hast gesagt, dass wir versuchen alle eine Bilanz, dass wir wie ein Schiff

242 **I: Genau eine Balance**

243 P3: Wir machen eine Balance, damit alle alle eine eine Position haben, nicht das wir alle so auseinander sind, ja, aber ich habe trotzdem nicht gewusst, was die Idee war, warum machen wir das. Das fand ich ein bisschen komisch. Sonst war alles super.

244 **I: Soll ich dir noch sagen, was die Idee war. Ich habe das vielleicht hätte ich das besser erklären sollen, also die Idee ist, wenn man eine Stunde beginnt, dann dann sind alle noch mit dem Kopf irgendwo und vielleicht denken manche schon an den Nachmittag und manche noch an den Vormittag und manche schlafen und die Idee war, dass man alle mit den Spielen aufweckt, und dass man sich bewegt, das macht man selten im Unterricht.**

245 P3: Ja, genau.

246 **I: Und dieses Freeze war dafür da, dass man in den Standbildern, dass man sich daran gewöhnt, dass man mal so dasteht, also das macht man ja selten, dass man einfach so einfriert und ich dachte, wenn man das davor schon öfter macht, wenn man das übt, dann ist es beim Standbild nicht mehr ganz so komisch.**

247 P3: Ja, ähm, ja jetzt verstehe ich, warum wir diese Übung gemacht haben.

11.6.4 Interview mit P4

-
- 249 **I: Möchtest du dich kurz vorstellen? Vielleicht sagst du kurz, wie du heißt, wie alt du bist, woher du kommst?**
-
- 250 P4: Ich heiße P4, ich bin 20 Jahre alt, ich komme aus Moldawien und ich bin in Wien seit Februar und ich habe sofort angefangen mit dem Deutschkurs, weil ich möchte Wirtschaftsrecht studieren.
-
- 251 **I: Hast du in Moldawien schon Deutsch gelernt oder hast du hier begonnen?**
-
- 252 P4: Ja, ein bisschen ich habe für ein Monat gelernt, aber ich habe hier angefangen. Aber ich habe Deutsch auch in meiner Schule gelernt, aber ich war so klein und so ich erinnere nichts, aber ich konnte schon lesen und das war
-
- 253 **I: und hast du schon mal in deiner Freizeit oder in der Schule oder an der Uni Theater gespielt?**
-
- 254 P4: Nein, ich habe nicht. Ich bin nicht so eine emotionale Person, so dass ist ein bisschen schwer für mich.
-
- 255 **I: Und hast du habt ihr im VWU so etwas schon einmal gemacht, zum Beispiel Rollenspiele?**
-
- 256 P4: Ja, mit Ihnen.
-
- 257 **I: Mit mir. Und sonst mit anderen Lehrerinnen?**
-
- 258 P4: Nein
-
- 259 **I:Nein, noch nicht. Ja, also wir haben jetzt letzten Dienstag eine Stunde gehabt und gestern. WUnd auch Buch war so interessant. Wir arbeiten mit Text immer und nicht mit Bilder, das es war interessantie war das für dich?**
-
- 260 P4: Ja, es war so lustig, ich glaube es war nicht normalerweise wir einfach sprechen, üben oder schreiben in Unterricht, aber wir haben so viel gespielt. und wir hatten ein bisschen Bewegung und ja das war ja ich glaube, das war lustig ein bisschen verschiedenes, das ist immer
-
- 261 **I: Du meinst es war ein bisschen ein anders als sonst?**
-
- 262 P4: Ja, anders
-
- 263 **I: Und gibt es irgendwie einen Moment, an den du dich besonders erinnern kannst? Oder eine Übung, die du besonders fandest?**
-
- 264 P4: Ich werde mir immer die Bewegung am Anfang. Ich glaube es ist so lustig, weil auch für Erwachsene nicht nur für Kinder, ich glaube, es ist besonders wichtig für Gruppen, die sind neu, die wissen nicht so gut einander. Weil es gibt immer eine Barriere zwischen den Leuten und Erwachsenen auch, und ich glaube, dass löst diese Barriere, das war so lustig, weil ich glaube ich habe das nur im Kindergarten gemacht. So das war lustig.
-
- 265 **I: Und dieses Spiel, ja, lasst uns. Hast du dir am Anfang irgendetwas gedacht. Kannst du dich erinnern an dieses, ja, lasst uns?**
-
- 266 P4: Ahm (1) so also, es war lustig, aber ich habe anfangs nicht alles verstanden, was wir machen müssen. Ja, das war auch lustig.
-

267 **I: Bei diesem Spiel habe ich gedacht, ich weiß nicht, ich werde es probieren, weil es ist so ein bisschen, es ist komisch und es ist vielleicht ein bisschen peinlich, aber wenn man einmal diese Barriere überschritten hat, dann hat man vielleicht danach weniger Angst vor Fehlern.**

268 P4: Ja

269 **I: Ja, das habe ich mir überlegt. Und gab es eine Übung, wo du dir am Anfang gedacht hast, puh, da muss ich mich jetzt überwinden, vielleicht will ich gar nicht nach vorne gehen, das finde ich komisch?**

270 P4: Vielleicht bei Standbildern, das war ein bisschen kompliziert. Ich weiß nicht, ich glaube, alle haben nicht so gut verstanden, was wir machen müssen. Am Anfang es war nicht so lustig, aber es war trotzdem gut für mich, wenn alles verstanden habe. Wir mussten nicht so viel sprechen, es ist sehr kompliziert etwas zu zeigen und ja ohne sprechen.

271 **I: Warum ist das kompliziert?**

272 P4: Weiß nicht, vielleicht, weil ich bin keine Schauspielerin, es war ein bisschen eine Pose. Ja, das war für mich besonders, vielleicht für andere, das war nicht so kompliziert, wie für mich.

273 **I: Okay du hast schon gesagt, die Übungen am Anfang, wo man im Raum geht, hat dir Spaß gemacht, gab es noch eine, die du interessant fandest?**

274 P4: Ja, ich glaube, wenn ich haben die Geschichte in dieses Buch gelernt, es war interessant zu diskutieren, die Geschichte ist auch interessant und wichtig für Studenten, die kommen aus anderen Ländern und ja, ich glaube, viele natürlich haben Probleme mit Sprache und mit Arbeit, vielleicht mit Studium. Es war persönlich für uns wichtig. Wenn wir das diskutieren, es über es ist ein bisschen leichter über diese Probleme zu verstehen und wenn alle sprechen über das, das ist nicht mehr so kompliziert, ich meine, wenn Leute teilen etwas, wenn Leute haben ein Problem, wenn Leute haben eine gleiche Probleme, es ist vielleicht, ja es ist besser es ist besser für uns psychologisch.

275 **I: Also findest du es gut, wenn man im Sprachunterricht über Themen, wie Migration, Arbeitssuche, Sprachenlernen spricht.**

276 P4: Und ja und vielleicht es ist immer besser zum Beispiel für Kinder etwas über weiß nicht über Kindheit oder so was so ich glau meine eine Thema wählen, was ist wichtig für diese besondere Gruppe für diese bestimmte Gruppe, ich glaube das finde ich sehr gut

277 **I: Weißt du was Anknüpfungspunkte heißt?**

278 P4: Anknüpfungspunkte heißt?

279 **I: Konntest du dich mit dieser Person und seiner Geschichte identifizieren? Hast du Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten entdeckt?**

280 P4: Ja, vielleicht, er hat, er hat eine schlechte Wirtschaftssituation in seinem Land, das ist auch bei meinem Land so und er wollte ein besseres Land so, und er wollte ein besseres Leben finden und er musste seine Familie verlassen und ich habe auch so gemacht, ich habe meine Freunde und meine Familie verlassen, weil ich habe niemand in Wien und in Österreich gewusst, so war wirklich alleine und so das war verständlich, ich hatte natürlich Angst, weil ich habe nur Englisch gewusst und, weil ich musste alles machen, Universität anmelden und ich habe

Visa gemacht, und so weiter, und es war und auch Sprache nicht, alles, sehr wenige Leute in Österreich wissen Englisch. Am Anfang es war sehr kompliziert, so ich verstehe, wenn er da hat Probleme mit Sprache, mit Fremdsprache, ja, das war für mich verständlich

281 **I: Und okay dann nochmal eine Frage vielleicht zu dem Buch. Hast du schon mal, du hast ja zuerst erzählt, ihr arbeitet mit viel Text, habt ihr auch mal mit, habt ihr schon mal mit einer Graphic Novel, einem Comic oder einen Bilderbuch für Erwachsene gearbeitet?**

282 P4: Nein

283 **I: Und als du das Buch zum ersten Mal gesehen hast, was hast du dir gedacht, welche Ideen, welche Assoziationen hast du dabei gehabt?**

284 P4: Also ich habe zuerst, nicht das ganze Buch, sondern nur die Bilder geschaut, aber ich finde das sehr schön, diese still, diese Stille, ich finde das wirklich sehr schön, ich mag das, sie sind ein bisschen dunkel, ein bisschen negativ und das gefällt mir. Ich finde das interessant, und diese diese Tiere.

285 **I: Dieses Fantastische?**

286 P4: Ja, dieses Fantastisch.

287 **I: aber wie war das für dich? Am Anfang sieht das alles ganz normal aus und plötzlich sind da Dinge, die man nicht versteht?**

288 P4: Es war ein bisschen kompliziert die Geschichte zu verstehen, wenn wir sie haben noch nie gesehen. Weil sie sind so spezifisch diese Bilder und äh eine logische Geschichte, eine Logik zu verstehen.

289 **I: Und als ihr dann gestern, gestern habt ihr ja dann, welche Gruppe warst du?**

290 P4: Arbeitswelt

291 **I: Gestern konntet ihr das Buch ja genauer anschauen. Hat es dann mehr Sinn für mich gemacht?**

292 P4: Ja, natürlich die Geschichte war klar, so klar. Und äh ja ich finde diese Geschichte sehr schön.

293 **I: Hmm und jetzt frage ich nochmal so ganz allgemein, weil mich interessiert bei meiner Masterarbeit wie man Theater und Sprachenlernen verbinden kann, was denkst du, was kannst du üben wenn man Sprache und Theater verbindet?**

294 P4: Wie?

295 **I: ahm also jetzt in meinen Stunden, weil ich spiele gerne Theater und ich unterrichte Deutsch und ich möchte wissen, was kann man vielleicht dadurch üben, was ist der Vorteil, aber was ist vielleicht auch schwierig, was können Probleme sein? Was denkst du?**

296 P4: Ich glaube, das ist eine gute Weg, besonders für Kinder und ich glaube es ist immer lustig, wenn zum Beispiel Fremdsprache lernen macht Spaß, man hat nicht so viel Stress, weil Fremdsprache lernen ist immer ein Stress, weil man macht immer Fehler und wenn es gibt viel Stress, man wollte das nie mehr lernen und so weiter, aber wenn es gibt, etwas Lustig im Unterricht, ich glaube es ist

mehr interessant und es gibt nicht so viel Stress, aber es gibt Leute, die sind introvertisch introvertiert und es ist, nicht alles können in Gruppe lernen und es gibt Leute, die alleine lernen besser, als mit viele Leute und für ihnen ist es, für sie ist es schwer ein bisschen so ich ich weiß, dass ich war ein introvert in meiner Kindheit und es war so schwierig, wenn wir hatten eine Übung mit viele Leute und vielleicht es gibt nicht so gute Beziehungen in der Gruppe, so jetzt für mich ist das okay, aber früher, aber es war nicht so, dass ist eine Nachteile, aber ich glaube, es gibt mehr Vorteile, in meiner Schule die Lehrerin sie war böse immer und ich hatte keinen Spaß, ich hatte immer Stress in alle Unterricht in jede und den ganzen Tag nur ein Stress, und ich wollte nie lernen also ich hatte Angst vor Lernen, egal ob ich das interessant oder nicht und ja, ich glaube, wenn man auch diese kleine Spiele macht und ein bisschen Bewegung, das ist gut. wenn es gibt, etwas Lustig im Unterricht, ich glaube es ist mehr interessant und es gibt nicht so viel Stress.

297 **I: Und was, okay, das heißt, ich fasse mal kurz zusammen, ob ich es richtig verstanden habe, also das heißt die Atmosphäre ist wichtig, stimmt es, wenn es eine vertrauensvolle Atmosphäre vielleicht ist?**

298 P4: ja

299 **I: Und die Spiele findest du auch wichtig?**

300 P4: Ja, weil es gibt einen Kontakt mit die Gruppe, und wenn zum Beispiel, es gibt eine Aufgabe, und sie versuchen eine Lösung zu machen äh

301 **I: zu finden**

302 P4: Ich glaube ja, das ist gut.

303 **I: Und was hast du das Gefühl, wie war die Dynamik die Stimmung bei euch in der Gruppe?**

304 P4: Ich glaube, wir sind eine ganz freundliche Gruppe, ich glaube, sie war ganz okay und ich glaube, es gibt keine introvert in unserer Gruppe, es war so lustig für alle.

305 **I: Und du hast am Anfang gemeint, du hast kurz über Emotionen gesprochen, hat es bei dir Emotionen oder Gefühle gegeben, die beim Spiel oder durch das Buch geweckt worden sind?**

306 P4 :geweckt?

307 **I: Geweckt heißt, dass du etwas gefühlt hast während des Spiels?**

308 P4: [überlegt] Ich weiß nicht, es war einfach lustig für mich, ja, weil es war anders als in der Schule,so ja.

309 **I: Okay und jetzt noch angenommen, du erzählst einer Freundin von den Theaterstunden, die wir gemacht haben und, die hat es noch nie erfahren, wie man im Unterricht Theater spielt, jemanden der das noch gar nicht kennt. Was haben wir im Unterricht gemacht? Also ich bin jetzt deine Freundin und du beschreibst mir was ihr gemacht habt.**

310 P4: Also wir haben mehrere Spiele gespielt und wir hatten kleine Theater gemacht und wir haben Bewegungen gemacht, und auch, ich wollte sagen, es ist lustig, wenn wir alles machen, diese Kinderbewegung, weil es gibt Leute, die sind 20 Jahre alt und manche sind 30 Jahre alt, und es ist ein großer Unterschied,

wenn wir das machen, es ist egal, wie alt bist du wovon kommst du, das ist auch gut für mich, deshalb diese Spiele hat mir gefällt und ja und so wir haben eine Buch gelesen, nicht gelesen aber geschaut, und das war sehr interessant für mich, weil ich habe dieses noch nie gesehen, dieses Buch nur mit Bildern, und es war so interessant, so lustig und äh

311 **I: Aber wenn ihr Theater gespielt habt, denkst du, warum hilft das beim Sprachen Lernen ?**

312 P4: Ahm so, das ist schwer [lacht] ahm

313 **I: Oder hilft es nicht, du kannst auch sagen, ich weiß nicht, hilft das beim Sprachenlernen?**

314 P4: Vielleicht es leichter so zu lernen. Wenn es gibt zum Beispiel, es gibt einen schweren und langweiligen Text und du musst alles übersetzen, das hilft, aber das ist stressig und das ist langweilig. Aber wenn es ein Buch gibt, es ist du machst die gleichen, du machst die gleichen Dinge, du musst übersetzen, du musst nachdenken, was muss du jetzt sagen, aber das ist was macht viel Spaß, weil es ist, ich glaube interessant, wenn du sprichst über eine, über serieuse theme. Du hast ein bisschen Angst, aber wenn du hast ein Buch, es ist glaube nicht so viel Stress, weil du denkst aso, das ist nur ein Buch, das ist nicht so große Problem, wenn ich Fehler mache und ich glaube, es ist einfach mehr lustig und weniger Stress.

315 **I: Okay, gibt's noch also der VWU ist ja jetzt fast vorbei, aber wenn du in Zukunft noch ein Jahr Unterricht hättest, würdest du so etwas gerne nochmal machen? Ja, warum oder auch nein, warum nicht?**

316 P4: Ahm meinen Die diese Bewegungsspielen?

317 **I: Ja, mehr mit Spielen und Rollen arbeiten.**

318 P4: Ja, vielleicht nicht jeden Tag, aber manchmal ja, es ist gut, weil wenn es gibt einen Tag und an einem anderen Tag, es gibt immer die gleiche Dinge, das ist einfach langweilig, und ja manchmal einmal pro Woche, alle zwei Wochen es wäre so lustig so einen Unterricht zu machen. Ja.

319 **I: Okay, gibt es noch etwas, dass du sagen möchtest?**

320 P4: Ich weiß nicht aber es war so interessant für mich, weil ich hatte viele Lehrerinnen in meiner Schule und wir haben das noch nie gemacht, ich glaube es ist so interessant und für Kinder besonders, und ich glaube, das ist eine natürlich gute Idee und sehr interessant und sehr wichtige und wenn Sie mehr das machen, Sie lernen deine Fehler vielleicht Sie verbessern dieses Konzept, die Idee und es werde immer besser und besser und ich glaube es ist eine gute Konzept.

321 **I: Dankeschön für das Interview!**

322 Nachträgliche Anmerkung von P4 zum Buch

323 P4: Ja, ich glaube dieses Buch ist sehr interessant, weil ich glaube wenn es gibt's keinen Text äh man muss selbst nachdenken, was passiert in diesem Buch und vielleicht er denkt nicht genau, was ist in diesem Buch, was ist für ihn wichtig, er findet etwas, er findet eine Verbindung mit dieser Person, mit diese Person in dem Buch und äh vielleicht man muss viel mehr denken und so ich glaube es ist manchmal viel besser, wenn es ist kein Text, sondern wenn man muss selbst entscheiden was passiert.

11.6.5 Interview mit P5

-
- 325 **I: Also vielleicht kannst du dich kurz vorstellen. Wie du heißt, wer du bist?**
-
- 326 P5: Hallo, ich bin P5, ich komme aus dem Iran und ja ich bin 32, ich bin heute 33 Jahre alt
-
- 327 **I: und seit wann bist du in Österreich?**
-
- 328 P5: Seit ah eineinhalb Jahren
-
- 329 **I: und wann oder wo hast du begonnen Deutsch zu lernen?**
-
- 330 P5: Zuerst ich ging ahm was ist zu Orientgesellschaft, glaube ich danach ein Semester ich habe Deutschkurs in Sprachenzentrum gemacht und danach hier in VWU.
-
- 331 **I: Das heißt du hast in Wien begonnen Deutsch zu lernen?**
-
- 332 P5: Aber in Sprachzentrum ich hab äh nur in Sommer Abendkurs gemacht, zweiten Tage pro Woche, nicht so viel und nur einmal.
-
- 333 **I: Und hast du schon mal in deiner Freizeit oder in deiner Schule oder in einem anderen Kurs Theater gespielt?**
-
- 334 P5: Ja, ich hab schon gemacht. vielmals als ich klein war, ich hab in einer tragedy
tragedy
tragedy Tragödie
-
- 335 **I: Tragödie**
-
- 336 P5: Tragödie, Tragödie, nicht eine richtige Rolle, aber uhm eine Rolle gemacht, ja.
-
- 337 **I: Was warst du? Was hast du gespielt?**
-
- 338 P5: Okay ich bin alten, ich bin ein trauriger alter Mann ja
-
- 339 **I: [lacht] und habt ihr?**
-
- 340 P5: Ich bin, ich war Großvater.
-
- 341 **I: Habt ihr im VWU in anderen Kursen so Rollenspiele gemacht oder andere Theaterübungen gemacht?**
-
- 342 P5: Leider nicht, weil dieses Semester keine keine genug Zeit, ich hatte so viel Dinge zu tun, aber heute bin ich frei also
-
- 343 **I: Und wir haben jetzt gestern und letzte Woche zwei Stunden gehabt, wie waren diese Stunden für dich? Welche Erfahrungen hast du gemacht?**
-
- 344 P5: Gestern?
-
- 345 **I: Von den Stunden, die ich mit euch gemacht habe.**
-
- 346 P5: Ja, es war eine gute Erfahrung für mich.
-
- 347 **I: Warum war es gut für dich?**
-
- 348 P5: Okay, weil es ist erstes Mal, ich sehe im Deutschkurs etwas anderes machen,
-

weil Theater und neue neue Lehrerin kommt, ich weiß nicht und für es ist, es war interessant, sehr interessante Dinge.

349 **I: Und gab es bestimmte Übungen oder Momente, die für dich interessant waren?**

350 P5: Wissen Sie es ist andere Typ, so etwas Neue lernen.

351 **I: Neues lernen?**

352 P5: Nicht wie normaler Kurs

353 **I: Was ist anders im Gegensatz zum normalen Kurs?**

354 P5: Anderes Typ, anderer Stil

355 **I: Anderer Weg**

356 P5: Ja, anderer Weg zum Lernen

357 **I: und was würdest du sagen, ist ein Unterscheid ein großer Unterscheid?**

358 P5: ahm wie heißt ein practical? mhm ein praktischer, praktisch ein praktischer und man muss glaub ich und man muss Deutsch in Situation lernen und nicht nur im Deutschkurs. Lehrerin sagt oder schreibt und dann du studieren. Man muss ich glaube am besten Weg, um Deutsch zu lernen ist in richtige in ah realität in Situation lernen, bei mir das ist einfach zum Lernen.

359 **I: und wo hat es, hat es für dich im Unterricht also bei den Theaterstunden so eine Situation gegeben, oder du hast gesagt, man muss in der Situation lernen, und war das für dich, gab es eine Situation jetzt bei diesen Stunden?**

360 P5: Ja, natürlich. Wir bekommen viele verschieden Bild zuerst wir müssten über Bild äh denken und eine Geschichte finden und dann wir müssen eine Rolle spielen, das heißt wir waren genau in dieser Situation und es ist wichtig ich glaube

361 **I: Ja und wie war es für dich in eine andere Rolle zu gehen? Wie ist es für dich? Wie war das für dich? Welche Rolle hast du gespielt?**

362 P5: Was ist meine Rolle [lacht]?

363 **I: Was warst du?**

364 P5: Ich war nur negative Atmosphäre für mich, es war nicht einfach, weil ich ah weil ich äh ich habe oder ich habe keine Ahnung, wie kann man negative Atmosphäre spielen, aber ich

365 **I: Aber wie hast du das dann gemacht?**

366 P5: Ja, ich habe es dann versucht, ich habe es versucht, nur mit meiner Hand und ja

367 **I: Also du hast deinen Körper benutzt?**

368 P5: ja nur Körper nur das.

369 **I: Und woher hast du die Ideen gehabt, wie man das machen kann?**

370 P5: Ich hatte keine Idee, ich muss etwas spielen und ja, ich habe nur versucht mit meine Korp

371 **I: Ja mit deinen Körper. Und okay was hat es etwas gegeben, dass du nicht**

verstanden hast, dass dir vielleicht nicht gut gefallen hat, wo du dir gedacht hast, eigentlich ich habe keine Lust das zu machen. So einen Moment, wo du dir dachtest, ich verstehe nicht was wir machen?

372 P5: Im Deutschkurs meinst du?

373 **I: Jetzt bei meinen Stunden.**

374 P5: Ahm bei ihren Stunden, na, es war cool, glaube ich, ich verstehe alles und ja na ich verstehe alles, aber normalerweise in meine Probleme ist, ich verstehe fast alles auf Deutsch aber manchen Satz und äh sprechen bei mir ist nicht leicht

375 **I: mhm**

376 P5: nicht einfach bei mir, ja

377 **I: Und denkst du, oder was denkst du über die Kombination aus Theater-spielen und Sprache lernen. Was denkst du darüber, was sind vielleicht Vorteile? Was sind Nachteile?**

378 P5: Ja, ich habe schon gesagt. Ja, ich habe schon gezeigt, es gibt viele viele Vorteile und ich kenne nicht was schlecht

379 **I: Was denkst du, was sind die Vorteile, das interessiert mich, was denkst du darüber? Welche Vorteile siehst du?**

380 P5: Wissen Sie, wenn jemand auf der Straße gehen und in eine deutsche Länder gehen, es ist Realität, es ist nicht die Deutschkurs. Du brauchst etwas, du bist in Situation, du musst diese Situation verstehen, es ist nicht, man kann nicht ,äh seine Heft offen und nur ein Satz , nur ein Satz nachschauen und sagt ein Satz, es ist nicht Deutsch reden, man muss richtig in Rolle spiele, ich weiß nicht, ich kann nicht erzählen, aber ich denke, diese dieses System, das ist super

381 **I: Also wenn ich das richtig verstanden habe, weil man hier bei diesen Stunden übt in der Situation zu sein und es ist dann so ähnlich wie draußen in der Welt, hast du das gemeint? Dass man im Theater**

382 P5: Wie bitte?

383 **I: Ich überlege gerade, ob ich es richtig verstanden habe, meinst du, dass man in Theaterübungen übt man ein Sprechen, wie in einer Situation, oder? Und diese Situationen sind dann so ähnlich, wie draußen in Welt, hast du das gemeint?**

384 P5: Meine Meinung ist, wann jemand Theater spielt, es heißt du musst wirklich, du bist wirklich in der Drusch

385 **I: Hmm du bist wirklich in der Drusch?**

386 P5: drusch pressure

387 **I: Ahja, und du bist unter Druck.**

388 P5: Ja, ähm Druck und etwas in Realität spielen, es ist nicht nur ein Frage und du beantwortest. Ganz wie Realität musst du das spielen. Wissen sie?

389 **I: Ja**

390 P5: Und ich finde das toll.

391 **I: Und hast du schon mal, habt ihr im Unterricht vielleicht schon einmal mit**

einem Bilderbuch für Erwachsene mit einer Graphic Novel gearbeitet. Mit einem Buch nur mit Bildern und ohne Text? Habt ihr oder kennst du solche Bücher?

392 P5: Es ist, es war mein erste Erfahrung.

393 **I: Und was hast du dir im ersten Moment gedacht, als du die Bilder oder das Buch gesehen hast?**

394 P5: Ich habe gesagt, es ist sehr sehr schwierig, weil ich kenne nicht, weil ich konnte nicht sogar in meiner Muttersprache etwas hmm ja [beide lachen] Aber nach und nach verstehe ich, es ist möglich und bei Ihrer Hilfe, ja, ich verstehe, wie kann man eine Geschichte Geschichte machen.

395 **I: Mhm Geschichte erzählen mhm und hast du diese Person hast du dich ein bisschen identifizieren können mit diesen Mann oder hast du vielleicht welche Parallelen hast du gesehen von dir zu diesem Mann zu dieser Geschichte. Hat das etwas gegeben, wo du dir gedacht hast, wow das kenne ich?**

396 P5: Ja, ich dachte, ich ich dachte, er hat er hat Probleme, er hat zwei wichtige Sachen zu entscheiden und ich denke, für er es ist nicht einfach zu entscheiden und diese Situationen man, diese Situation vielleicht jede Mensch passiert. Und in jede, in jede Leben passiert und ich finde die Idee ist sehr cool, weil wir haben jede Jahr oder jeden Tag, wir haben diese Situation stark oder nicht so stark und wir müssen immer entscheiden, welche Weg ist besser und leben, lieben und studieren und welche Fach, und wir müssen immer entscheiden

397 **I: Du meinst dich zu entscheiden?**

398 P5: Und arbeiten, mit Familie zu sein oder draußen gehen, ja, Reise machen.

399 **I: Wie fandest du diese Übung, gestern haben wir diesen Gedankentunnel gemacht, wo eine Seite für das Verlassen des Landes ist und eine ist gegen**

400 P5: Vorteile

401 **I: Und eine Seite ist gegen das Verlassen des Landes, wie war diese Übung dann für dich?**

402 P5: [überlegt] Wie war das? Okay ich finde auch das toll, weil wir ahm wir verstehen ahm zweite Seite von einem Thema, viele Vorteile, viele Nachteile und ah vielleicht ich kenne nur zweite Dinge finden, aber wann mit wann in Gruppe machen, sie finden viele viele Vorteile, viele Nachteile und das war gut.

403 **I: Neue Seiten?**

404 P5: Ja, neue Idee, interessant!

405 **I: Also eine Frage habe ich noch, findest du, dass es im Unterricht wichtig oder interessant, oder eher nicht so wichtig ist, dass man über so über persönliche Migrationserfahrungen spricht, oder ist es vielleicht etwas, dass man nur für sich behalten soll. Weißt du was ich meine?**

406 P5: Nein

407 **I: Einfach so über persönliche Erfahrungen in Bezug auf Migration zu sprechen. findest du das im Unterricht wichtig, interessant oder denkst du, das ist etwas, dass man nur für sich mit den anderen besprechen kann, wenn**

man Lust hat?.

-
- 408 P5: Okay, es ist interessant, aber ich glaube nur für ein Tage oder zwei Tage, es ist nicht genug, wir haben heute verstehen, wie kann man eine Rolle spielen und für eine Tat machen, aber es ist nicht so genug, wenn man hat nur ein Tage oder zwei Tage, es ist nicht gut, glaub ich, es ist nicht genug.
-
- 409 **I: Du meinst, was wir jetzt gemacht haben, dass man Theater spielt und man versucht in die Rolle zu gehen, dann sind zwei Stunden zu wenig? Ist das richtig?**
-
- 410 P5: Ja! Ja, weil bei mir wäre vielleicht, viele Studenten haben keine Erfahrung, so, so wir brauchen glaube ich mehr Zeit. Es funktioniert nicht, wenn nur ein Tage oder zwei Stunden und dann auf Wiedersehen auf Wiedersehen.
-
- 411 **I: Aber was denkst du, wir haben ja jetzt zwei Stunden gespielt und es sind Szenen entstanden, was denkst du muss man mehr machen? Und warum muss man das noch mehr machen?**
-
- 412 P5: Weil zuerst wir nur verstanden, wie kann man in Tat
-
- 413 **I: Tat, hast du gesagt?**
-
- 414 P5: Ja, oder wie kann man eine Rolle spielen, und das ist fertig. Wir brauchen mehr Übung.
-
- 415 **I: Würdest du, wenn du jetzt noch länger einen Sprachkurs machen würdest, würdest du das gerne dann noch ein bisschen mehr machen?**
-
- 416 P5: Ja, natürlich.
-
- 417 **I: Jetzt würde ich nochmal gerne wissen, gibt es etwas. Ich suche auch nach der Kritik. Gibt es etwas, dass du als negativ empfunden hast, etwas, dass dich irritiert hast. Gibt es etwas, das für dich komisch war, wo du dir gedacht hast naja. Gibt es eine Situation einen Moment?**
-
- 418 P5: Ah Negative
-
- 419 **I: Oder eine Übung, die du nicht verstanden hast?**
-
- 420 P5: Sie hatten viele Zeit zu eine Spiele gelassen, glaube ich, ich weiß es nicht, was ist das?
-
- 421 **I: Am Anfang**
-
- 422 P5: Ja, am Anfang und ich finde das nicht sehr gut, weil ich, es ist gut, aber für Schule, aber nicht für
-
- 423 **I: Meinst du für Kinder?**
-
- 424 P5: Ja, für Kinder und Sie haben schon glaube ich eine halbe Stunden gelassen und ich persönlich glaube ich nicht gern, so viel gern, und was noch alles ja, ich kann nicht etwas negativ bemerken.
-
- 425 **I: Das heißt die Spiele ganz am Anfang, da hast du nicht genau gewusst, warum machen wir das?**
-
- 426 P5: Es ist nicht auf Deutsch, sondern nur eine Spiel und ich habe gefragt, warum wir müssen diese Spiele und halbe Stunde gespielt und
-
- 427 **I: und hast du eine Idee, warum wir das gemacht haben? Oder gar nicht?**
-

428 P5: Ja, ich weiß wenn alle Leute in Deutschkurs müde sind, ich weiß Lehrerin es ist eine Lösung für Lehrerin zum wie kann man sagen es ist eine Lösung wann alle ins Platz in Deutschkurs müde waren, aber wir waren nicht müde, wir waren fresh. Oder?

429 **I: Super, ja. Dann bedanke ich mich für das Interview. Gibt es etwas, dass dir gerade noch einfällt?**

430 P5: Nein.

431 **I: Danke**

432 P5: Dankeschön

11.6.6 Interview mit LP1

434 **I: Mich würde interessieren, wie Sie als Lehrperson, die die Gruppe kennt, die Einheiten wahrgenommen haben? Was Sie beobachten konnten?**

435 LP1: Also zuerst ein bisschen ein persönliches Feedback. Ich glaube, dass Sie sehr talentiert sind für den Job. Also wenn Sie das mal vorhaben, das zu machen werden Sie das sicher gut machen. Sie kriegen sofort Kontakt mit den Studenten, Sie sind sehr natürlich und sehr entspannt kommen sie rüber und machen das sehr gut, auch energisch. Was mir besonders gut gefällt, weil das ist nämlich ganz wichtig, dass die Studenten das spüren, da gibt's eine Kraft dahinter und auch einen Willen dahinter, also das ist alles wunderbar gewesen. Hat mir gut gefallen. Der Plan war auch klar, der ist auch klar rübergekommen. Sie haben einmal gesagt, vielleicht habe ich nicht gut erklärt, ich finde aber, dass Sie eigentlich meistens relativ klar gesagt haben, was der Auftrag ist, es ist natürlich so, dass Sie vielleicht bei der Klientel noch machen müssen ist öfter nachzufragen, ob alles klar ist. Sie sagen nämlich ganz oft ja, ja oder die, die verstanden haben sagen ja, ja und die, die es nicht verstanden haben, sagen nichts. Und dann merken Sie okay, die halbe Gruppe hat nicht verstanden.

436 **I: oder vielleicht mehr vorzuzeigen, vielleicht ein Beispiele**

437 LP1: Ja, aber wirklich ganz bewusst nachfragen und immer wieder auch gezielt nachzufragen, um wirklich draufzukommen, ist das angekommen, wie ist das angekommen, was macht jeder damit im Kopf...Also meine Erfahrung ist auch die, dass die Studenten es sehr positiv finden, wenn man wirklich nachhakt, also das kommt als Aufmerksamkeit bei ihnen an. Also ich gehe wirklich auch oft hin frage persönlich bei denen nach, wo ich weiß, dass das vielleicht nicht so klar rüberkommt, oder, dass sie Manches nicht verstehen. Ist das klar geworden und oder wie haben Sie das verstanden? Also diese Frage, wie haben Sie das verstanden, ist oft sehr hilfreich, weil Sie dann merken, wie unterschiedlich die Dinge ankommen, die man sagt.

438 **I: So wie beim Buch tausend verschiedene Geschichten rausgekommen sind.**

439 LP1: Ja, genau...Ja, also ich denke, das machen Sie sehr gut und ähm und diese Geschichte finde ich sehr interessant, weil die Studenten auf verschiedenen Ebenen die Studenten anregt. Die Kombination hat mir gut gefallen. Das ist sowohl

über das Kognitive her über das Intellektuelle aber auch auf der emotionalen Ebene sind die Bilder natürlich wahnsinnig wertvoll und die Geschichte ist super, weil die natürlich ihre Themen ganz viele ihrer Themen abrufen und ... Das Buch ist natürlich gerade für unser Klientel ein Wahnsinn ja, also das sind genau die Themen, die also die fast alle eigentlich betreffen, das Weggehen, neues Land, Abschied, Migration und so weiter ist natürlich perfekt ausgewählt, ja. Und es war für mich interessant, ich habe ihnen ja auch , a bissl Vorsicht goi, wir haben a paar Flüchtlinge drinnen und so aber

440 **I: also ich hab ja dann auch gar nicht gewusst, wer es ist.**

441 LP1: Ist eh gut.

442 **I: Ich habe mir dann gedacht, ich probiere es jetzt einfach.**

443 LP1: Haben Sie ein Bild zu A. Das ist Einer.

444 **I: Und der Zweite?**

445 LP1: Flüchtling aus Syrien und der Zweite ist der, der jetzt rechts neben mir gesessen ist, H. Auch ein Flüchtling aus Syrien. Hat den Asylstatus.

446 **I: Von H. habe ich nicht so viel mitbekommen, von A., der war ja voll dabei.**

447 LP1: Mhm H. hat sich eingebracht. ja, also, also das hat, war für niemanden problematisch oder so sich in das hineinzubegeben. P2 hat uns ja heftig gespielt, die Emotion lässt man raushängen, wobei die P2 ist ein eigenes Kapitel, aber trotzdem habe ich es interessant gefunden, dass sich manche doch irgendwie die Mühe gemacht haben, sich wirklich rein, also nicht die Mühe, also sich angeregt gefühlt haben, sich wirklich reinzuhängen auch emotional.

448 **I: Und hat es für Sie, ich kenne ja die Gruppe nicht so und die Einzelpersonen auch nicht, hat es für Sie eine Überraschung gegeben, wo es eine neue Seite gab oder wo**

449 LP1: Bei manchen Leuten? Also mich hat es gewundert, dass sich P5 so eingebracht hat, der ist ja normalerweise total zurückhaltend, aber irgendetwas an dieser szenischen Geschichte hat ihn offensichtlich herausgefordert und interessiert, was ich toll finde, er war dadurch sehr aktiv, der ist ja normalerweise, hält sich im Hintergrund, wirkt gestresst und und ähm war ein schwieriges Kapitel in dem Semester mit ihm, ja. Sonst die, die aktiv waren sind immer aktiv und sind auch wirklich die Zugpferde in dieser Gruppe, und ich glaube, dass es trotz allem Stresses wegen der Prüfung jetzt für sie gestern doch sehr gut gepasst hat, weil sie viel zum Reden gekommen sind, aber in anderen Kontexten und doch a bissl andere Fragestellungen, also also ich habe mir wirklich gedacht, dass ich Sie fragen möchte, wie es ist, ob ich einige Bilder aus diesem Buch verwenden kann...

Weil zu einigen Themen einige Bilder wirklich, ich habe gestern mehrmals durch das Buch geblättert, wirklich gut passen und ähm dieses Sprechen zu Bildimpulsen bei uns immer wichtiger wird. Also gefällt mir sehr gut und auch die Aktivitäten, die Sie gemacht haben ähm

450 **I: Gab es irgendeine für Sie eine besondere Übung?**

451 LP1: Sehr interessant habe ich gefunden (.) also das kommt der Dramapädagogik sehr nahe, die ich habe ja Psychodrama gemacht, dieses durch den Tunnel gehen und links und rechts, das kenne ich ganz gut, das finde ich sehr fein, und wir

haben früher ich habe früher oft, aber eher in den unteren Kursen dieses Ambivalenz doppel. Kennen Sie das?

452 **I: So wie Engel und Teufel, dass man verschiedene Perspektiven beleuchtet?**

453 LP1: Ja, nein also im Psychodrama nennt man das Ambivalenz doppel, das heißt eine also da sind Zwei die argumentieren miteinander und die anderen haben die Möglichkeit sich hinter diese Personen zu stellen, sie haben es ein bisschen anders gemacht mit auf die Schulter und so weiter, die stellen sich hinter die Person und können noch andere Aspekte hineinbringen, so quasi im Namen dieser Person, wie sie das empfinden und wenn's da unterschiedliche Empfindungen gibt, zu dem was die Person ausdrückt, dann kann man sich auch links und rechts stellen und verschiedene Aspekte dieser Idee ausdrücken, das halte ich für eine ganz wichtige Geschichte, weil sie das irrsinnig herausfordert, ja. Also wir haben uns ja sehr intensiv beschäftigt mit Sprechhandeln und wie bringt man die Studenten dazu alle, möglichst viele Ressourcen zu aktivieren und zu sprechen. Weil sie, weil das ja am Anfang mit so einer starken Hemmung verbunden ist, weil sie ja Angst haben Fehler zu machen und so und da ist natürlich alles was sie emotional herausfordert oder sie persönlich herausfordert irrsinnig anregend und dieses Ambivalenz doppel äh oder überhaupt das Doppel, da habe ich die Erfahrung gemacht, das da doch oft der Wunsch seine Meinung dazu zu sagen oder zu verstärken oder jemanden zu unterstützen äh, so viel Motivation ist, dass sie doch aufstehen, sich hinstellen, das äußern und das sind oft Leute, die einfach drinsitzen und sich sonst nicht äußern würden in der Gruppe. Was ich auch wahnsinnig gut finde dabei ist, wenn Sie immer mit einer Gruppe von circa fünfzehn bis achtzehn Leuten arbeiten, haben Sie immer drei bis vier Leute, die so stark sind, die permanent reden, die sich dauernd zu Wort melden auch, oder natürlich ohne Aufzeigen, ich mag das mit dem Aufzeigen ah ned, das kommt mir irgendwie bissl kindlich vor, man muss dann halt wirklich sehr stark steuern, aber es gibt ein paar Leute, die irre dominant sind und jede Antwort sofort rausklatschen und immer was dazu sagen wollen, und da gibt's dann immer als Resultat davon mindestens fünf sechs Leute, die da ganz in den Hintergrund rutschen, weil die einfach nicht so schnell sind und nicht so spontan sind und ah ned so kommunikativ sind und diese Übungen sind aber irrsinnig gut dazu geeignet wirklich alle zum Sprechen

454 **I: alle reinzuholen**

455 LP1: und ich mache es oft auch so, dass beim Doppel müssen immer alle rausgehen, also sie müssen sich entscheiden, welche der zwei Personen sie unterstützen wollen, aber auf der einen oder anderen Seite müssen sie da sein und ihre Meinung auch sagen und das ist ganz wichtig.

456 **I: Das heißt verwenden Sie manchmal dramapädagogische Übungen im Unterricht?**

457 LP1: Ja, ja, also früher habe ich das noch viel intensiver noch gemacht als heute. Es kommt auch auf die Kursstufe drauf an. Also ich habe jetzt erst seit Kurzem die höchste Kursstufe, war vorher eher in der Mittelstufe und da habe ich ganz viel damit gearbeitet, weil man sie dadurch zum Reden bringt. Jetzt auf der Kursstufe, fühlen sie sich schon sicher, dass sie sich einfach Reden trauen, ja. Aber auf der Mittelstufe, da gibt es Leute, die teilweise überhaupt nichts sagen, gar nichts, so ganz große Ängste oder Unsicherheiten oder auch oft die Kompetenz so niedrig also so, die Sprechkompetenz so schlecht ist.

458 **I: Aus Ihrer Sicht, was denken Sie, ist es bei diesen dramapädagogischen Übungen, das die Leute zum Reden bringt, was löst es aus?**

459 LP1: Die emotionale Betroffenheit, dass viele Leute doch so sind, dass sie ihr Gefühl gerne ausdrücken würden, wenn man eine Atmosphäre schafft, wo das Gefühl willkommen ist, ja. Also das haben Sie finde auch gut hergestellt, das ist nämlich finde ich das Allerwichtigste, man kann Gefühle nicht einfach so abrufen, so und jetzt sagts ihr mir euer Gefühl zu X, Y. Man muss sie hinführen, man muss sie anwärmen und das Thema irgendwie ein bisschen vorbereiten, ja. Und des Anwärmen ist ja oft das Wichtigste. Wir im Psychodrama sagen ja immer die Warming up Phase ist die Entscheidende. Was dann eingebracht wird, und das ist bei uns ja natürlich auch so, wobei ich sagen muss, dass die Art, wie wir unterrichten nämlich jeden Tag so viele Stunden, da gibt dann nach eigentlich schon nach kurzer Zeit so ein hohes Vertrauen, wenn man das schafft, in der Gruppe. Also das halte ich überhaupt für das Wichtigste, ein produktives Gruppenklima herzustellen und ständig auf Störungen zu reagieren oder auf alles was einem auffällt in der Gruppe zu reagieren ned nur die Sprache so im Fokus zu haben, weil man dadurch a Atmosphäre herstellt, wo die Leute

460 **I: Sich öffnen können**

LP1: Und da kommen auch sehr viele persönliche Dinge dann, wenn man sie lässt und wenn man ihnen das Gefühl gibt, es ist erwünscht und auch gut aufgehoben hier und und ähm, das heißt alleine wie man die Gruppe führt ist oft schon das Warming up, ein permanentes Warming up eigentlich um äh äh a herzliche Atmosphäre herzustellen, ja. Und sie werden in jeder Gruppe immer wieder Leute drinnen haben, die des entweder stören oder die sehr auffällig sind. Also wir haben viele Studenten, die sehr auffällig sind, sehr problematisch auch sind und ich kriege die meistens zu mir.

461 [beide lachen]

462 **I: Gibt es einen Grund dafür?**

463 LP1: Ja, weil ich da halt eine Ausbildung habe und ich werde dann immer gefragt, würdest du den nehmen oder die nehmen und das macht mir aber einen besonderen Spaß, weil ich da meine Gruppenkompetenz einfach einbringen kann.

464 **I: Und die Psychodramausbildung, was war für Sie da so der Anreiz das zu machen?**

465 LP1: Na, die Arbeit mit der Gruppe die Arbeit mit der Gruppe. Ich wollte immer was machen mit der Gruppe. Also Einzeltherapie fände ich zwar a sehr interessant und wichtig, aber des mit der Gruppe hat noch einmal eine völlig andere Kraft, ja. Heilungskraft aber auch Gestaltungskraft und ich bin irgendwie einfach selbst so sozialisiert. Ich habe begonnen mit einer Gestalttherapiegruppe, selber als Teilnehmerin schon ganz am Anfang meines Studiums aus Interesse, ja aus Interesse. Habe das viele Jahre gemacht und dann die Ausbildung drangehängt, darum war's für mich relativ klar, dass ich eine Gruppentherapie wähle, weil mir das irrsinnig gut gefällt, aber ich muss sagen, ich habe auch ziemlich früh begonnen mit ganz problematischen Gruppen zu arbeiten, also ich habe ahm am Beginn meiner Unterrichtstätigkeit, habe ich daneben immer wieder in Flüchtlingsprojekten oder auch anderen Projekten gearbeitet, auch mit Analphabeten, mit Flüchtlingsgruppen, wo Analphabeten drinnen waren und musste das handeln innerhalb einer Gruppe. Wirklich gut ausgebildete Leute zu haben, und Leute, die nie in einer Schule gegangen sind und das hat mich so herausgefordert und so

beschäftigt, das für mich klar war, ich will auf jeden Fall etwas in Richtung Gruppentherapie lernen.

466 **I: Ja, voll spannend.**

467 LP1: Und ich habe zuerst Gestaltpädagogik gemacht, das ist keine therapeutische Richtung, sondern eine Gruppenmethode, ja, mit verschiedenen Facetten und dann die Therapieausbildung noch drangehängt und ich glaube, dass das beim Unterrichten sowieso was Wichtiges ist.

468 **I: Und ich habe noch so eine Fragestellung, die mir wichtig war, Ästhetisches Lernen oder Lernen eben mit Bildern und Theatermitteln, welchen Stellenwert, das im Sprachunterricht hat oder welche Berechtigung oder Wichtigkeit, weil durch diese, ich habe das Gefühl durch diese standardisierten Prüfungen wird das so ein bisschen schwieriger, das zu rechtfertigen. Was denken Sie?**

469 LP1: Naja, das glaube ich gar nicht. Darum war das ja jetzt schade, dass Sie jetzt in der Prüfungsphase da waren, weil da wirklich der Fokus auf die Prüfungsvorbereitung ist und in anderen Phasen ist aber viel mehr Freiraum und da gibt's was Anderes zu machen und meine Erfahrung ist, die das in den; besonders in den bissl unteren Kursstufen also ned die totalen Anfänger; die sind beim Sprechen einfach noch zu verunsichert, aber die Mittelstufe ist prädestiniert dafür, in der höchsten Stufe ist es doch so, dass wir sie sehr stark auf der kognitiven Ebene sie ansprechen müssen. Es sind zum Teil so komplexe Inhalte, die abgeprüft werden, von Globalisierung bis Minderheiten bis ich weiß nicht was, da haben spielerische Elemente einfach weniger Platz. Zum Anwärmen immer wieder, aber weniger. Aber in der Mittelstufe sind die Themenstellungen einfach viel einfacher und da geht's viel mehr darum, dass sie ihre Meinung formulieren und nicht irgendwas auch wiedergeben müssen. Wir haben ja jetzt bei der mündliche Prüfung Fragestellungen, wo sie zum Beispiel einen Text kriegen, den sie lesen müssen, den sie verstehen müssen, zu dem sie Stellung nehmen müssen, ja, also das ist wirklich eine andere Aufgaben und Herausforderung, aber in der Mittelstufe geht's wirklich darum, was denken sie über dieses Thema, das ist die Fragestellung und da hat's den Platz, da hat's den wichtigsten Platz und also zweimal, dreimal in der Woche zum Beispiel, das auch dialogisch Aufarbeiten zu lassen oder Zugang zu legen, zu irgend so einem Thema ist eigentlich ganz normal. Ganz normal.

470 **I: Also normal am VWU oder normal bei Ihnen?**

471 LP1: Bei mir. Also wir haben einige KollegInnen, die so kleine dramapädagogische Ausbildungen so gemacht haben, eine, die das sehr intensiv eingesetzt hat, aber ich glaube das viele von uns so kleine Elemente machen, aber ich kann natürlich nur über mich sprechen. Bin bei den anderen nicht dabei und für mich ist es etwas was ganz Normales, ja.

472 **I: Also ich habe mich ja damit auseinandersetzt, welche Vorteile findet man da in der Literatur dazu, aber was denken Sie persönlich, warum ist die Kombination aus Theater und Sprachenlernen wertvoll? Was ist der Mehrwert davon? Was ist das Potenzial?**

473 LP1: Naja, ich kann nur wiederholen, was ich schon gesagt habe, es ist das, dass es den Lerner auf der emotionalen Ebene anspricht, dass er aktiviert wird, ganz anders, als wenn ich über ein Arbeitsblatt oder über eine Wortschatzübung oder so den Zugang mache, des läuft einfach auf einer anderen Ebene an, was mir

sehr gut gefällt ist auch der körperliche Aspekt, das Aufstehen müssen, sich bewegen müssen und sich hinsetzen ah das Szenische. Im Grunde der szenische Zugang, macht ganz viel auf, ich glaube, der macht auch auf der kognitiven Ebene was auf, reduziert auch Stress, meiner Meinung nach, ja, wenn man sich mal darauf einlässt, das spielerische Element, ja und hat, ich glaube, dass es auch so ist, dass man sich ah Inhalte, die man in einer szenischen Form ausgedrückt hat und Gefühle und Gedanken, die man ausgedrückt hat, mehr, anders abgespeichert werden, ja, ich glaube, da gibt es Untersuchungen dazu, dass die Formulierungen, die da auch gehört werden, die die anderen sagen, die man selber findet, einfach anders bleiben, weil in Kombination mit der Szene, ja, es wird einfach szenisch abgespeichert und bleibt deshalb bildhafter irgendwie im Kopf und das ist ein riesiger Vorteil meiner Meinung nach.

474 **I: Und jetzt habe ich eine Frage, weil es gibt ja Personen die sind extrovertierter und die springen eher drauf an und es gibt Personen, die sind introvertierter. Welche Herausforderungen gibt es da, mit denen umzugehen oder Möglichkeiten, diese zu überwinden?**

475 LP1: Die Möglichkeit gibt es, dass man da Übungen einführt, an denen immer alle teilnehmen müssen. Also, dass man nicht immer nur die Freiwilligkeit in den Vordergrund stellt, wer würde das machen, wer meldet sich, oder so, sondern eben auch ganz viele Gruppenübungen zu zweit oder zu dritt, wo sie miteinander argumentieren müssen, da müssen alle mit, da gibt's überhaupt keinen der draußen bleiben kann, und so kriegt man alle an Board und zum Teil kann man natürlich auch ganz bewusst, die Leute zusammen also in Paarungen geben, wo man weiß, dass wen der Eine ein bisschen schüchterner ist oder ein bisschen introvertiert ist, wo man weiß, dass der Andere, aber so quasi das dazugibt, was es braucht. Also zwei sehr Stille in eine Gruppenarbeit, also ich lasse die Leute auch nicht immer entscheiden, wer mit wem arbeitet und sag, der mit dem und der mit dem und mache es manchmal auch aufgrund der Liste. Ich habe die Bitte ihr zwei, oder, dass sie beide, und das ist ein gutes und wichtiges Instrument, um alle irgendwie zu kriegen. Also sie müssten einfach ganz oft das Gefühl haben, dass es nicht reicht, nur hier zu sein, ja, sondern sie müssen sich einbringen. Also wir haben ja so viele Stunden vier oder fünf Einheiten jeden Tag und das wäre vollkommen unmöglich, wenn es Leute gibt, die vier fünf Stunden passiv sind. Das darf man einfach nicht zulassen und da muss man sich halt viele kleine Methoden überlegen und ja, und da hat natürlich seine so seine ah erprobten und bewährten Formen, wie er das macht, ja.

476 **I: Haben Sie noch irgendeine Anmerkung?**

477 LP1: Ja, ich glaube das wars.

478 Nachträgliche Anmerkung der Lehrperson zur Überlegung inwiefern die Einheiten mit Geflüchteten umgesetzt werden können

479 LP1: Ja, also wenn. Also um dieser Kritik vorzubeugen, sie haben eh beim mir gemerkt, ich war auch ein bisschen vorsichtig am Anfang und habe nicht genau gewusst, könnte etwas kritisch werden und so, aber um dieser Kritik auch vorzubeugen, von denen, die sagen, das geht nicht mit der Klientel. Man könnte es so machen, man arbeitet, man hat eine Aktivität geplant und äh, dass man ihnen das Thema, vielleicht nicht den Namen des Buches, aber ungefähr, wohin wird es gehen. Wenn Sie Leute in der Gruppe haben, äh wenn Sie mehr Flüchtlinge in der Gruppe hätten und Sie nicht genau wissen, mit welchen Erfahrungen, die

da sind, dann könnte man auch so machen, dass man sagt, sie haben eine Aktivität geplant, wo sie ihnen theaterpädagogische Elemente zeigen wollen und auch das Sprechen anregen wollen und so weiter, und es geht um folgende Themen, wobei da müssen Sie nicht alles verraten, aber doch die schwierigsten Geschichten, wie, also wenn man das Wort Migration sagt, dann ruft das bei ihnen ja ganz verschiedene Dinge gleich ab und man könnte zum Beispiel sagen also fragen, ist das für sie okay. Können Sie sich auf dieses Thema einlassen, und wenn Sie ein gutes Verhältnis mit den Studenten haben, dass sie fragen. Was ist, was ist, dass sie kurz in einem Blitzlicht fragen. Was ist jetzt das Gefühl, wenn wir sagen, wir machen eine Aktivität dazu. Positiv, neutral, ängstlich ja, das jeder gleich mal was sagt. Taucht etwas auf? Gibt es irgendeine Emotion? Gibt es jemanden, der sagt, er möchte lieber nicht, oder so. Vorher könnte man das auch schon abfragen, ob es eine Bereitschaft gibt sich darauf einzulassen und auch gleich zu sagen, ein bissl was passieren wird, den Schutz anbieten. Da wird man nicht in irgendwas hineingehetzt ja, das ist wieder was, was wir in den therapeutischen Gruppen machen, das wir immer die Sicherheitsklammer machen, das wir ungefähr sagen, was wird sein, worauf müssen sie sich einlassen.

480 **I: Um Erwartungshaltungen herzustellen**

481 LP1: Genau, genau einfach ein bissl vorzubereiten und sagen, das und das werden wir machen und es geht darum, dass Sie sich soweit sie wollen darauf einlassen, soweit Sie wollen, immer das zu sagen, ja und wir werden danach über ihre Gefühle aber auch reflektieren und es wäre schön, wenn Sie uns auch sagen, was Sie dabei empfunden haben. Das vorher schon sagen und in der Schlussrunde, das dann abholen. Wie war's? Wie ist es ihnen gegangen? Und dann noch abfragen, haben sie vorher vielleicht schon ein komisches Gefühl gehabt, wie Sie das Thema gehört haben? Wie war Ihre Ihre Einstellung dazu, waren Sie froh, dass sie über das Thema mal reden konnten oder haben Sie waren Sie eher ein bisschen ängstlich? Man kann das alles abfragen, ja und das ist ja auch deshalb auch so wertvoll, weil man damit einen Wortschatz mit ihnen trainiert, der heißt über Gefühle sprechen, über Haltungen sprechen und so weiter, das ist ja fürs Leben so wichtig, oft hundertmal wichtiger als der Wortschatz zu irgendeinem Thema, das man trainiert.

482 **I: Ja, stimmt.**

483 LP1: Ich meine Nachhaltigkeit ist ein wichtiges Thema, aber wie geht es mir mit bestimmten Dingen, ist noch viel wichtiger.

484 **I: und wie kann ich mich darüber ausdrücken oder wie kann ich auch in Kontakt gehen?**

485 LP1: Mich darüber ausdrücken und wie kann ich das kommunizieren, und im Kontakt darüber sprechen. Und da würde ich zum Beispiel unbedingt auch eine Partnerübung dazu machen lassen, wenn sie im Kreis stehen, dass sie sich mal nur mal nach links oder rechts sprechen, noch gar nicht der ganzen Runde, nur mal dem links oder rechts davon erzählen. Wie ist es ihnen den mit dem Thema gegangen und können sie das Identifikationsfeedback und so Geschichten, das ist auch ein, wenn Sie es interessiert, ist auch eine wichtige Geschichte, wenn Sie abfragen, wenn jeder sagen soll, im Blitzlicht, wie ist es mir gegangen, mit der Rolle und welche Gefühle hat die Rolle bei mir ausgelöst. Dass es dann noch einmal eine Runde gibt, wir nennen das Identifikationsfeedback, das heißt, habe ich mich mit einer anderen Person und deren Gefühle hier in der Runde identifiziert. Hat jemand etwas ausgesprochen, was ich auch gefühlt habe. Oder hat

jemand etwas ausgesprochen, was mir gar nicht bewusst war und jetzt im Nachhinein merke ich aber, das ist ja eigentlich auch mein Gefühl, eigentlich spüre ich jetzt was, weil damit holen Sie noch einmal ab, ja. Manche Leute haben vielleicht nur auf einen Aspekt reagiert, und sie holen jetzt noch einmal ab, wenn jemand noch etwas sagen möchte, zu einem anderen Aspekt, den er vielleicht gar nicht so im Vordergrund gespürt hat oder gar nicht in den Vordergrund stellen wollte. Ich glaube an das wirklich sehr klare Abfragen nachher, wie ist es ihnen gegangen, was hat es ausgelöst, gibt es noch etwas, was Sie noch gerne sagen würden, das ist so wichtig, möchte jemand noch etwas sagen? Und dann kann man's so machen, wenn Sie mit einer Gruppe mit mehr Zeit arbeiten, dass Sie sagen, „Bitte bis morgen, schreiben Sie mir einen Text, dass sie ihre Emotionen noch einmal versuchen zu beschreiben, welcher Aspekt des Themas hat Sie berührt, welcher Aspekt des Themas hat Sie interessiert? Und da ein kleines Feedback dazu, wie ist diese Aktivität angekommen? Hat Ihnen das gefallen, was hat Ihnen gefallen, was hat Ihnen nicht gefallen?“ Oder diese Bewegungsübungen. Ich habe oft erlebt auch in meiner eigenen Ausbildung. So a Schaß, schon wieder muss ich herumhatschn. Ich selbst hab mir oft gedacht, wenn ich noch einmal im Raum herum gehen muss und einen guten Platz für mich suchen muss, dann bekomme ich einen Anfall. Irgendwann hängt einem das raus. Und das von den Studenten zu erfragen, ist irrsinnig wertvoll, weil auf manche Aktivitäten stehen sie total, Sie haben es eh gesehen. Also da, wo wirklich, remidemi war. Und dann gibt es äh welche, wo manche schon anfangen, die Augen zu verdrehen, oder sich schwerer einlassen können.

-
- 486 **I: Ich habe das in den Interviews bewusst noch einmal gefragt, und nachgekitzelt, wo ist Widerstand gewesen, und wo war es einfach nur mehr komisch. Und das waren dann, ich habe lustigerweise mit zwei Männern gesprochen, bei den Männern war's bei der Bewegungsübung und ohne Sprechen, und bei den Frauen war's das, was ihnen so gut gefallen hat. Das war ganz interessant, das mitzukriegen. Und oft war es auch das, ich finde, dass man wenn man nicht genau weiß, wozu man das machen soll und die Zielsetzung nicht versteht.**
-
- 487 LP1: Genau, genau. Deshalb sage ich vorher immer genau, was ist geplant, und vielleicht auch, was wollen wir dadurch erreichen und vielleicht auch, was haben sie im Kopf und was dadurch entstehen soll.
-
- 488 **I: Bei mir ist es vielleicht ein bisschen so, ich hab viel mit Kindern gearbeitet und bei Kindern das zu erklären, wozu man das macht, das macht man nicht. Das ist bei Erwachsenen ganz ein anderer kognitiver Zugang, den man wählen muss.**
-
- 489 LP1: Total, das ist bei Erwachsenen ganz anders, die haben zum Teil auch solche Widerstände, oder solche solche ähm also die können viele können sich auch gar nicht mehr spontan auf Dinge einlassen. Also ich kenne viele, die würden die Übung gar nicht mitmachen.
-
- 490 **I: Also diese zum Beispiel, das „Lasst uns...“, da war so die Idee, das am Anfang zu machen, weil man sich da ein bisschen lächerlich macht und eine Hürde überwindet, also als Gruppe eine Hürde überwindet, und eigentlich sag ich, wenn man das objektiv betrachtet, wenn sie außen gestanden wären, dann hätten sie sich vielleicht gedacht, was mach ich da? Weil so die Absicht war, Blödsinn zu machen, damit dann alles was danach kommt, wieder ernsthafter sein kann, und die hat immer funktioniert bisher, wenn ich die gemacht habe.**
-

491 LP1: Das ist ja auch witzig muss ich sagen. Wirklich, das hat mir sehr gut gefallen.

492 **I: Und ich habe mir auch gedacht für das Anfängerniveau ist die auch einfach. Weil Verben kann man relativ schnell einmal.**

493 LP1: Genau, genau.
