pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Giebert, Stefanie [Hrsg.]; Göksel, Eva [Hrsg.]

Dramapädagogik-Tage 2020. Conference proceedings of the 6th annual conference on performative language teaching and learning

2022, 240 S.

Quellenangabe/ Reference:
Giebert, Stefanie [Hrsg.]; Göksel, Eva [Hrsg.]: Dramapädagogik-Tage 2020. Conference proceedings of the 6th annual conference on performative language teaching and learning. 2022, 240 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252957 - DOI: 10.25656/01:25295

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252957
https://doi.org/10.25656/01:25295

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

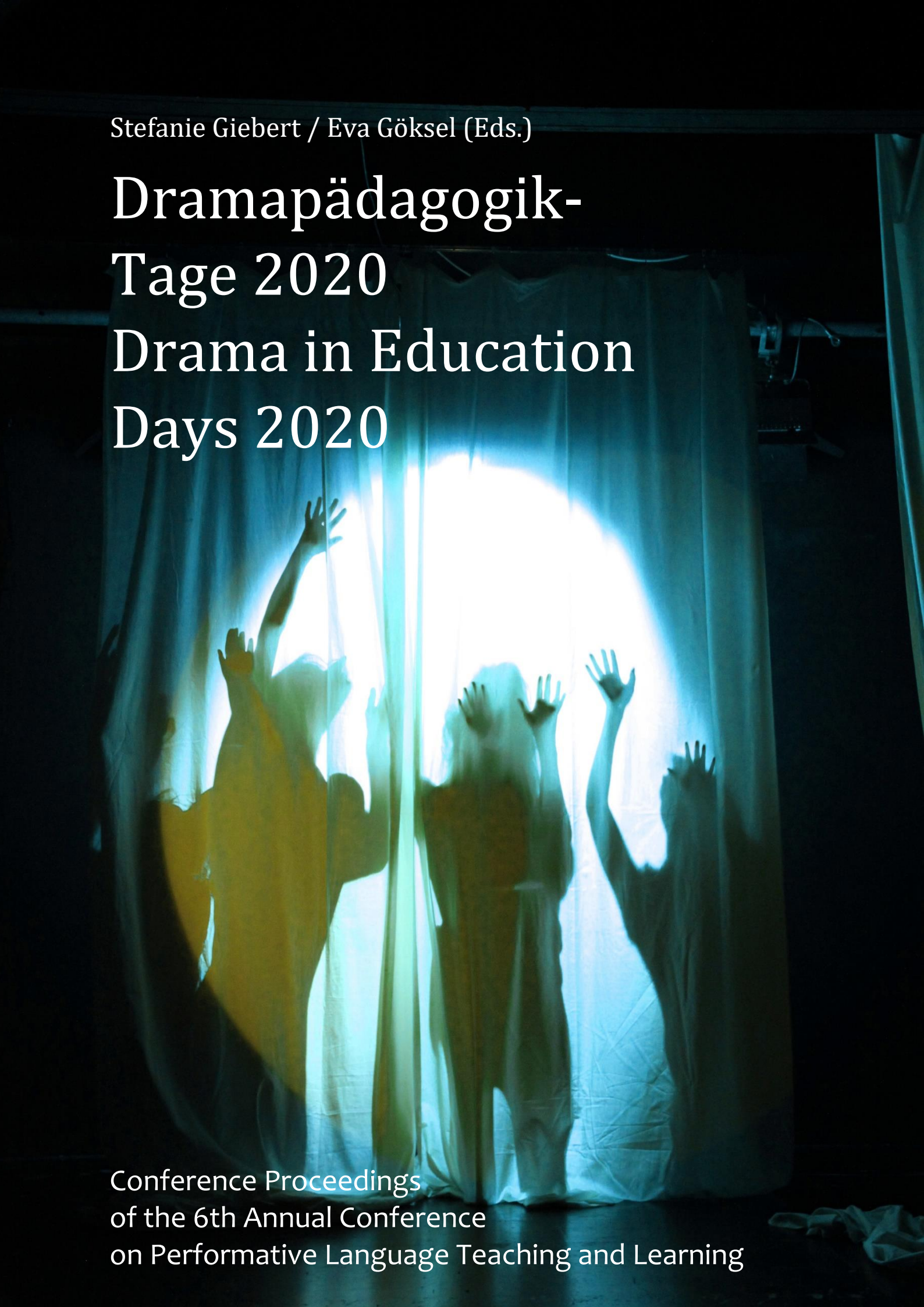
Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik-Tage 2020
Drama in Education Days 2020



Conference Proceedings
of the 6th Annual Conference
on Performative Language Teaching and Learning

Stefanie Giebert / Eva Göksel (Eds.)

Dramapädagogik-Tage 2020

Drama in Education Days 2020

Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning

©2020 Stefanie Giebert, Eva Göksel

The right of the editors to be identified as the authors of the editorial material, and of the authors for their individual chapters, has been asserted in accordance with sections 77 and 78 of the US Copyright, Designs and Patents Act 1988.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Typeset in Cambria and Candara

Layout and typeset by Evelyn Leissenberger

Cover photo: From the performance of "Herzphrasen", an educational drama project on German poetry at Tübingen University, 2014.

Inhaltsverzeichnis

I. Foreword 5

I. Vorwort 9

II. Keynotes 13

1 **Nicola Abraham**
…in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology 14

2 **Erica Piazzoli**
Resilience and Technological Pedagogical Content Knowledge in post COVID-19 Education 33

3 **Manfred Schewe**
Facets of Performative Literature Teaching – Vocational Biographical Sketches 46

III. Focus on Research | Forschung 68

4 **Andreas Wirag & Carola Surkamp**
Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs 69

5 **Christiane Klempin**
An exploration into the extent to which German EFL teacher trainees' resort to performative instructions 86

6 **Oriana Uhl**
Der Einsatz von musikalischen Leitmotiven bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht 102

CC BY NC ND

7 **Natascha Jantzen Ulbricht**
Ein Theaterexperiment oder ein Experiment im Theater? 118

IV. Focus on Practice | Praxisartikel 134

8 **Laura-Joanna Schröter**
Simulations globales im Lehramtsstudium Französisch: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik in Szene setzen lernen 135

9 **Christine Best & Kerstin Guhlemann**
Die Kunst des Spracherwerbs 145

10 **Elisabeth Vergeiner**
Projekt Vex 157

V. Workshop Reports | Workshop-Berichte 176

11 **Garret Scally**
Flocking: an exploration of devising and being the Ignorant Facilitator for additional language development 177

12 **Eva Göksel**
Capturing a Snapshot: Unpacking Moments in Time through Drama 187

13 **Stefanie Giebert**
What has Diesel got to do with it? Exploring an Industry Scandal through Drama 192

14 **Natalia Dominguez Sapien & Michael Troitski-Schäfer**
Balkonien 2020: Isolation als Ressource 204

15 **Tanya Wittal-Düerkop**
Praxisbericht 220

VI. Über die Autor/-innen | About the Authors 232

CC BY NC ND

I. Foreword

2020 was a year full of unexpected twists and turns. All over the world, educators found themselves scrambling to adapt their teaching to new circumstances, which included moving their practice into online spaces. For us, as organisers of an international drama and language conference, the challenge was to adapt our conference format so that our participants could continue to share their best practice and research as workshops and as talks. Ultimately, our conference grew as a result of the move into online spaces: Our presenters found creative ways to facilitate drama workshops despite the barrier of the screen and the separation of space and time. Indeed, moving the 6th annual Drama in Education Days online meant increased accessibility, as colleagues from across the globe were able to join us without having to get on a plane or pay for accommodation abroad. There was the odd technical glitch, and a few cases of poor Internet connections, but participants and presenters alike were tolerant of these disruptive moments, as well as accommodating and supportive of each other and understanding about the extenuating circumstances that put us all in the same boat.

The new circumstances caused us to reflect on how best to make use of what our chosen platform, Zoom, and the online genre overall could offer us. For example, we asked our presenters to record their talks and upload them to a password protected section of our website ahead of the conference. Participants viewed and commented on the videos ahead of the conference. Thus during the conference the "talks" became question and answer sessions, which allowed for deeper and more fruitful discussions. Indeed, this format received many positive comments from participants. As the Zoom platform allows participants to name themselves we could designate a preferred format (Name, Surname, Country) and we could rename ourselves at will during drama games and workshops. Working online also saved us time: We could move from working together in a large group to working in smaller groups and back with reasonable ease – gone was the overhead of physically herding groups of people into various rooms and back. We would like to thank

CC BY NC ND

our participants and presenters for their generosity, curiosity, creativity, and artistry. Your enthusiasm, participation and passion keep this conference alive.

The Drama in Education Days is a bilingual (English and German) conference with a focus on drama and theatre in second and foreign language education. 2020 marks the 6th edition of this now annual conference. It is organised by Stefanie Giebert (Kempten University of Applied Sciences, Germany) and Eva Göksel (University of Zurich, Switzerland). The contributions to these proceedings are either in English or in German.

The first section of the 2020 conference proceedings comprises of the three keynotes. **Nicola Abraham** is a Senior Lecturer in Applied Theatre Practices at Royal Central School of Speech and Drama, University of London. She currently specializes in bringing digital applied theatre to NHS hospitals to develop participant-centred approaches improving the subjective wellbeing of patients, in particular to adult patients living with dementia. Her keynote focuses on #The Water Methodology: How can drama practitioners best adapt their practice to online spaces? **Erika Piazzoli** is a university lecturer at Trinity College Dublin, School of Education specialising in Language Education and Drama in Education. Her latest book, *Embodying Language in Action*, explores embodiment in performative language teaching, learning and research. Her keynote explores the merits and benefits of the TPACK framework ((Technological pedagogical content knowledge), as well as highlighting the necessity of 'micro revolutions' in teaching, particularly in light of COVID-19 pandemic and the consequent shift to online teaching and learning. **Manfred Schewe**, Professor Emeritus at University College Cork (UCC) served as Head of UCC's Department of German and as Head of UCC's Department of Theatre and holds the title *UCC Teaching Fellow* in recognition of his significant contribution to the scholarship of teaching and learning. In a series of autobiographical sketches, Schewe shares his personal and professional journey with drama in language teaching and learning. It is a journey that continues to inspire us and to pave the way towards a new culture of performative teaching and learning.

Despite the shift online, the 2020 Drama in Education Days continued to offer a platform to network, connect to peers and to discuss and disseminate current drama research and best practice. In addition to the three keynotes, these conference proceedings include four research articles, three articles sharing best practice, and five articles reporting on specific workshops. Although the articles collected herein only comprise a selection of the full conference programme, they give a representative overview of the breadth of the conference's topics.

CC BY NC ND

The second section of the 2020 Drama in Education Days proceedings focuses on disseminating research. **Andreas Wirag** and **Carola Surkamp** (in English) address a research gap, as they discuss which elements of drama courses are associated with a de-/increase in student foreign-language anxiety (FLA). They posit that while including work in role will lower student FLA, the element of feedback will raise it again. The ambiguity of this and other findings and its implications for future drama-based teaching and learning are discussed in detail. **Christiane Klempin** (in English) explores the use of *Performative Teaching Approaches (PTA)* by EFL teacher trainees during their final school internships in Germany. She also introduces *the Drama Lab*, which aims to promote positive attitudes and support the development of performative skills for German EFL teacher trainees. **Oriana Uhl** (in German) discusses an empirical study on the use of leitmotifs in vocabulary work. Preliminary results from the pilot project indicate which words the learners find particularly suitable as musical learning aids, as well as when the use of leitmotifs is felt to be helpful. **Natascha Jantzen Ulbricht** (in German) searches for answers on how to include drama pedagogy in rigorous classroom-based research. In her article, she introduces the *theater experiment* and explores the nature of performative research in classroom-based learning.

In the third section of this year's conference proceedings, we have collected articles sharing best practice. **Laura-Joanna Schröter** (in German) shares her work using *simulations globales* to train future French teachers. The focus lies in particular on the perspective of multilingualism and multiculturalism as an aspect for strengthening practical language skills. **Christine Best** and **Kerstin Guhlemann** (in German) discuss the "Social Art" approach, along with with its areas of application in language teaching and learning. The practical applicability of the method is demonstrated based on the best-practice example "JobAct SpeechCulture". In her contribution, **Elisabeth Vergeiner** (in German) shares insights into her students' development of a silent film "Vex" based on the novel *Nachricht an den großen Bären* by Eva Schörkhuber. Vergeiner walks us through the step-by-step process that her students undertook, beginning with a reading of the text by the author, through to the creation a short silent film based on the source text.

In the fourth and final section of these proceedings, we have collected workshop reports detailing the experience of five drama practitioners who facilitated online workshops at the 2020 Drama in Education Days. We hope these reports will inspire our readers to (continue to) include drama work in online spaces. In his workshop, **Garret Scally** (in English) explores the idea of "stepping forward and dropping back" in the online language

CC BY NC ND

learning context. Scally encourages his participants to re-think hierarchical norms as they play with shifting power relations between educator and learner on a journey towards emerging as equals. **Eva Göksel** (in English) reflects on her experimentation with embodied work in the online space. Her workshop explores what is possible in the Zoom space when using the smallest tool in the drama kit: the Still-image. **Stefanie Giebert** (in English) considers ways to use controversial topics in language teaching and to involve students of technical subjects in drama work. She shares her experience creating a process drama exploring the Diesel scandal, and discusses her rationale in finding a theme interesting for a technology-savvy group of learners. **Natalia Dominguez Sapien** and **Michael Troitski-Schäfer** (in German) discuss how language learning could take place online. They propose their own drama-based model for teaching and learning languages: Balconia. The authors reflect on their first experiences of teaching Russian with drama in the online space. **Tanya Wittal-Düerkop** (in German) shares her approach to using choral speech and chants in the online space. The exercises shared in this article aim to promote a sense of language and rhythm, and a sense of attention and flexibility specifically tailored to working online.

We are pleased to once again publish such a rich and wide variety of articles in these, the 2020 Drama in Education Days conference proceedings. We hope that our readers will find inspiration herein for their teaching, research, and learning. We would like to thank all the authors who contributed their research and best practice to this year's proceedings. We would also like to thank **Evelyn Leissenberger** for once again creating the layout for these proceedings.

Eva Göksel and Stefanie Giebert

CC BY NC ND

I. Vorwort

2020 war ein Jahr voller unerwarteter Wendungen. Überall auf der Welt mussten sich Pädagog/-innen bemühen, ihren Unterricht an neue Umstände anzupassen, wozu auch die Verlagerung ihrer Praxis in Online-Räume gehörte. Für uns als Organisatorinnen einer internationalen Theater- und Sprachkonferenz bestand die Herausforderung darin, unser Konferenzformat so anzupassen, dass unsere Teilnehmenden ihre Best Practice und Forschungsergebnisse weiterhin als Workshops und als Vorträge teilen konnten. Letztendlich ist unsere Konferenz durch den Wechsel in Online-Räume sogar gewachsen: Unsere Referent/-innen fanden kreative Wege, Theaterworkshops trotz der Barriere des Bildschirms und der Trennung von Raum und Zeit zu ermöglichen. Tatsächlich bedeutete die online Verlegung der 6. Drama in Education Days eine bessere Zugänglichkeit, da Kolleg/-innen aus der ganzen Welt sich uns anschließen konnten, ohne in ein Flugzeug steigen oder für eine Unterkunft im Ausland bezahlen zu müssen. Es gab das eine oder andere kleine technische Problem und einige Fälle von schlechten Internetverbindungen, aber Teilnehmende und Referent/-innen zeigten sich tolerant gegenüber diesen kleinen Störungen, kamen sich gegenseitig entgegen und haben sich unterstützt.

Die neuen Umstände der Corona-Pandemie veranlassten uns, darüber nachzudenken, wie wir das, was unsere gewählte Plattform Zoom und das Online-Genre insgesamt uns bieten könnten, am besten nutzen können. Beispielsweise baten wir unsere Referent/-innen, ihre Vorträge aufzuzeichnen und vor der Konferenz in einen passwortgeschützten Bereich unserer Website hochzuladen. So sahen und kommentierten die Teilnehmende die Videos noch vor der Konferenz. Dadurch wurden die „Vorträge“ zu Frage-Antwort-Sitzungen, die tiefere und fruchtbarere Diskussionen ermöglichten. Tatsächlich erhielt dieses Format viele positive Kommentare von den Teilnehmenden. Da die Zoom-Plattform es den Teilnehmenden ermöglicht sich selbst zu benennen, könnten wir ein bevorzugtes Format (Name, Nachname, Land) festlegen und uns später während der Drama-Arbeit nach Belieben umbenennen. Die Online-Arbeit hat uns auch Zeit gespart:

CC BY NC ND

Wir konnten relativ einfach von der Zusammenarbeit in einer großen Gruppe zur Arbeit in kleineren Gruppen und zurück wechseln – weg war der Aufwand Gruppen von Menschen in verschiedene Räume und zurück zu begleiten. Wir möchten unseren Teilnehmenden und Referent/-innen für ihre Großzügigkeit, Neugier, Kreativität und Kunstfertigkeit danken. Ihr Enthusiasmus, Ihre Teilnahme und Ihre Leidenschaft halten diese Konferenz am Leben.

Die Dramapädagogik-Tage sind eine zweisprachige (Englisch und Deutsch) Konferenz mit dem Schwerpunkt Drama und Theater im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. 2020 markiert die 6. Ausgabe dieser jährlich stattfindenden Konferenz. Sie wird von Stefanie Giebert (Hochschule Kempten, Deutschland) und Eva Göksel (Universität Zürich, Schweiz) organisiert. Die Beiträge in diesem Tagungsband sind entweder auf Englisch oder auf Deutsch verfasst.

Der erste Teil des Tagungsbandes 2020 umfasst drei Keynotes. **Nicola Abraham** ist Dozentin für Angewandte Theaterpraxis an der Royal Central School of Speech and Drama, University of London. Derzeit ist sie darauf spezialisiert, digitales angewandtes Theater in NHS-Krankenhäuser zu bringen, um teilnehmer/-innenzentrierte Ansätze zu entwickeln, die das subjektive Wohlbefinden von Patient/-innen verbessern, insbesondere von Erwachsenen mit Demenz. Ihre Keynote konzentriert sich auf #The Water Methodology: Wie können Theaterschaffende ihre Praxis am besten an Online-Räume anpassen? **Erika Piazzoli** ist Universitätsdozentin am Trinity College Dublin, School of Education, und ist auf Spracherziehung und Theaterpädagogik spezialisiert. Ihr neuestes Buch, *Embodying Language in Action*, untersucht die Verkörperung im performativen Sprachenlehren, -lernen und -forschung. Ihre Keynote untersucht die Vorzüge und Vorteile des TPACK-Frameworks (Technological pedagogical content knowledge) und hebt die Notwendigkeit von „Mikrorevolutionen“ im Unterricht hervor, insbesondere angesichts der COVID-19-Pandemie und der daraus resultierenden Umstellung auf Online-Lehren und -Lernen. **Manfred Schewe**, emeritierter Professor an der University College Cork (UCC), diente als Leiter der UCC-Abteilung für Deutsch und als Leiter der UCC-Abteilung für Theater und trägt den Titel UCC Teaching Fellow in Anerkennung seines bedeutenden Beitrags zur Wissenschaft des Lehrens und Lernens. In einer Reihe autobiografischer Skizzen teilt Schewe seine persönliche und berufliche Reise mit Drama und Performativem Lehren und Lernen von Sprachen. Es ist eine Reise, die uns immer wieder inspiriert und den Weg zu einer neuen Kultur des performativen Lehrens und Lernens ebnet.

CC BY NC ND

Der zweite Abschnitt dieses Tagungsbands konzentriert sich auf die Verbreitung von Forschungsergebnissen. **Andreas Wirag** und **Carola Surkamp** (auf Englisch) gehen auf eine Forschungslücke ein, indem sie diskutieren, welche Elemente des Schauspielunterrichts mit einer Abnahme/Zunahme der studentischen Fremdsprachenlernangst (FLA) verbunden sind. Sie gehen davon aus, dass das Einbeziehen der Arbeit in die Rolle die FLA der Schüler senkt, das Element des Feedbacks sie jedoch wieder erhöht. Die Mehrdeutigkeit dieser und anderer Ergebnisse und ihre Implikationen für zukünftiges theaterbasiertes Lehren und Lernen werden im Detail diskutiert. **Christiane Klempin** (auf Englisch) untersucht den Einsatz von Performative Teaching Approaches (PTA) durch EFL-Lehramtsstudierende während ihres Abschlusspraktikums in Deutschland. Sie stellt auch das *Drama Lab* vor, das darauf abzielt, positive Einstellungen zu fördern und die Entwicklung performativer Fähigkeiten für deutsche EFL-Lehramtsanwärter zu unterstützen. **Oriana Uhl** diskutiert eine empirische Studie zur Verwendung von Leitmotiven in der Wortschatzarbeit. Vorläufige Ergebnisse aus dem Pilotprojekt zeigen, welche Wörter die Lernenden als musikalische Lernhilfen besonders geeignet finden und wann die Verwendung von Leitmotiven als hilfreich empfunden wird. **Natascha Jantzen Ulbricht** sucht nach Antworten, wie man Theaterpädagogik in konsequente Unterrichtsforschung einbeziehen kann. In ihrem Artikel stellt sie das Theaterexperiment vor und untersucht die Natur der performativen Forschung im klassenraumbasierten Lernen.

Im dritten Teil des diesjährigen Tagungsbandes haben wir Artikel gesammelt, die gute Praxis illustrieren. **Laura-Joanna Schröter** (auf Deutsch) teilt ihre Arbeit mit *Simulations globales* zur Ausbildung zukünftiger Französischlehrer/innen. Der Fokus liegt insbesondere auf der Perspektive der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als Aspekt zur Stärkung praktischer Sprachkompetenzen. **Christine Best** und **Kerstin Guhlemann** diskutieren den Ansatz „Soziale Kunst“ und seine Anwendungsbereiche im Sprachenlehren und -lernen. Die praktische Anwendbarkeit der Methode wird anhand des Best-Practice-Beispiels *JobAct Sprachkultur* demonstriert. **Elisabeth Vergeiner** gibt in ihrem Beitrag Einblicke in die Entstehung des Stummfilms „Vex“ nach dem Roman *Nachricht an den großen Bären* von Eva Schörkhuber. Vergeiner führt uns Schritt für Schritt durch den Prozess, den ihre Studierenden durchlaufen haben, beginnend mit der Lesung des Textes durch die Autorin bis hin zur Erstellung eines kurzen Stummfilms auf der Grundlage des Ausgangstextes.

CC BY NC ND

Im vierten und letzten Abschnitt dieses Tagungsbandes haben wir Workshop-Berichte zusammengestellt, die die Erfahrungen von fünf Praktiker/-innen beschreiben, die Online-Workshops bei den Drama in Education Days 2020 durchgeführt haben. Wir hoffen, dass diese Berichte unsere Leserschaft dazu inspiriert, Drama-Arbeit (weiterhin) in Online-Räume miteinzubeziehen. In seinem Workshop untersucht **Garret Scally** (auf Englisch) die Idee des „Vorwärtsgehens und Zurückfallens" im Online-Sprachlernkontext. Scally ermutigt seine Teilnehmenden, hierarchische Normen zu überdenken, während sie mit der Verschiebung der Machtverhältnisse zwischen Pädagogen und Lernenden auf einer Reise hin zu Gleichberechtigung spielen. **Eva Göksel** (auf Englisch) reflektiert ihre Experimente mit verkörperter / embodied Arbeit im Online-Raum. Ihr Workshop untersucht, was im Zoom-Raum möglich ist, wenn das kleinste Werkzeug im Drama-Kit verwendet wird: das Standbild. **Stefanie Giebert** (auf Englisch) überlegt, wie kontroverse Themen im Fremdsprachenunterricht integriert und Studierende technischer Fachrichtungen in Drama-Arbeit eingebunden werden können. Sie teilt ihre Erfahrungen mit der Erstellung eines Prozessdramas, das den Diesel-Skandal untersucht, und erörtert ihre Gründe, ein Thema zu finden, das technisch interessierte Lernende anspricht. **Natalia Dominguez Sapien** und **Michael Troitski-Schäfer** (auf Deutsch) diskutieren, wie Sprachenlernen online stattfinden könnte. Sie schlagen ihr eigenes theaterbasiertes Modell für das Lehren und Lernen von Sprachen vor: Balkonien. Die Autoren reflektieren ihre ersten Erfahrungen mit dem Unterrichten von Russisch mit Drama im Online-Raum. **Tanya Wittal-Düerkop** (auf Deutsch) teilt ihre Herangehensweise an die Verwendung von Chorsprache und Gesängen im Online-Raum. Die in diesem Artikel geteilten Übungen zielen darauf ab, Sprach- und Rhythmusgefühl sowie Aufmerksamkeit und Flexibilität zu fördern, die speziell auf die Online-Arbeit zugeschnitten sind.

Wir freuen uns, in diesem Tagungsband zu den Dramapädagogik-Tagen 2020 erneut eine so reichhaltige und vielfältige Auswahl an Artikeln veröffentlichen zu können. Wir hoffen, dass unsere Leserschaft hierin Inspiration für ihr eigenes Lehren, Forschen und Lernen finden kann. Wir möchten allen Autor/-innen danken, die ihre Forschung und Best Practice zu diesjährigen Tagungsband beigetragen haben. Wir danken zusätzlich **Evelyn Leissenberger** für die erneute Erstellung des Layouts für diesen Tagungsband.

Eva Göksel und Stefanie Giebert

II. Keynotes

CC BY NC ND

1 …in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology

In her perceptive and timely keynote at the 2020 Drama in Education Days, Nicola Abraham provides insights into the ways in which practitioners have adapted conventional drama in education methodologies to work online. She discusses the challenges of access and inclusion and how the responsive nature of applied theatre lends itself to adapt and find new paths to create meaningful participatory and inclusive experiences. Abraham coined the #The Water Methodology approach in 2020 to respond to the changing status of the global pandemic for applied theatre practice with communities. In her keynote, she unpacks the relevance of this approach to her practice and notes how fusing theatre with technology can help to grow our ideas, not compromise them. This talk is peppered with narratives of hope and projects that occurred in the first half of 2020 with a range of communities in the UK, South Africa, and India to reach those affected by COVID-19. It also offers creative interventions that continue to embody the foundational principles of Applied Theatre. Now is a time for hope, and as Abraham reminds us, as artists, we hold a responsibility to respond.

To cite this article:

Abraham, Nicola. (2022). …in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 14-32).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

In this keynote we will investigate how teaching practice has changed and how we might understand the realities that we are facing in light of a global pandemic that's shifting the way we would normally deliver our practice. We will also consider how we can use technology to our advantage, letting it help us to do our creative work, rather than feeling limited by it. The restrictions we may feel can be connected to the newness of the technologies we are engaging with, or as a consequence of our lack of familiarity with a particular type of technology.

If we are to engage with the possibilities and challenges of evolving our practices using the technologies we have available, there are a few things we need to admit:

1. **How to engage with technology is not knowledge we are born with.**

Universities and schools are expecting teachers from all manner of disciplines to know how to navigate new online classroom-based technologies and practices. However, it is not always easy to adapt, transfer, translate, and update our pedagogical strategies to fit online platforms that we are not familiar with. This process also depends on how we feel about technology; For example, what has our relationship with technology been like? Does it make us stressed? Do we enjoy it? Do we actively seek out new knowledge in technology because we are interested in it, or do we use it now because we have no choice? These different reactions and interactions are important when thinking about our relationship with technology before adapting methodologies for working online. We must consider our limits and not feel that we have to suddenly embrace all the new technologies that are available to us. It is essential then to think about what is familiar to us and what we feel comfortable with. This matters because we feel confident delivering what we feel comfortable with. Therefore, when we engage through those media, we will be more self-assured when working with our students.

2. **Even those born in the era of digital natives may not be digital natives.**

Another important consideration relates to assumptions we may make about the community, participants, or students we are working with. We may have preconceived

CC BY NC ND

ideas about their experience with technology, especially regarding students in the era of the digital native, whom we also refer to as 'millennials'. They may in fact not be digital natives as defined by Marc Prensky: '"native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet' (2001:1). They may in fact fall into the category of digital immigrants, who have had to learn technology and have not grown up with the same level of interaction with digital devices. The result of this is a more stressful relationship with shifting technological landscapes and less intuitive tacit knowledge of how to engage with new innovations in the digital realm. Despite their assumed exposure to technological advancements at home and access to pocket technological devices like smart phones, those who fall into the era of the digital native may not have the level of competence and understanding we might expect. This can be due to a number of socio-economic and cultural factors that should not be discounted if we are to truly understand our students' needs. Positing that millennials are digital natives and find technology intuitive is based on a position of privilege where people may have access to technology because their parents can afford to purchase it. Similarly, we expect that most people have access to the internet, but there are still a significant number of people who do not have the internet in their homes or who do not have a laptop or device for everybody in the house. In this case, Prensky's proposal that digital natives have access to new technologies can be read as an exclusive statement. Since many of our students do fall into the category of digital native, we need to think carefully about moving to e-learning and flipped classroom models when affordability of technology at home is a factor that needs to be considered. Similarly context in families is important. For example, some households may not want to immerse children in technology and thus the access to devices that can accommodate e-learning may not be readily available.

Another perspective we may want to unpack is the change of expertise that happens when we interact with technology with young people who *are* digital natives. Sometimes it can also be an interesting shift of power when you engage with technology as a teacher and the students you are used to imparting knowledge to and sharing learning with become the experts. Suddenly the students are more adept at interacting with the very technologies that we have suddenly become reliant upon for their learning. When students hold a higher level of expertise than their teachers, this scenario may feel

CC BY NC ND

unfamiliar and uncomfortable. However, what I have discovered in the last semester is that this expected level of expertise from the cohort has not been present for most of the student body. There were certainly a few students who had a clear interest in the use of technologies and who were vaguely familiar with the platforms we had to suddenly move to in addition to having experience with some of the apps we wanted to creatively engage with, but for a majority of the spring term of 2020, we were collaboratively learning together. Embracing that shared learning is important.

3. **Not all technology is inclusive – sometimes there are more basic technologies we can use.**

We need to consider the accessibility that technology affords us, for example through closed captions that automatically appear on platforms like YouTube, though the accuracy is debatable at points. However, this type of auto-captioning software built into video sharing platforms provides a point of access that would be more challenging to achieve in real time in the classroom. Though this is clearly a useful function, it is important to recognise that not all technology is so inclusive. We know that for the UK, there are new compliance guidelines for accessibility for the use of hyperlinks or hypertext, the use of alternative text for images to improve access for screen readers. These guidelines appear rather new for teaching, but they are imperative to provide strategies for us to make technology more accessible. However, we shouldn't assume that just because it is new and digital, it is unquestionably accessible. There is clearly further work to do to enable access across new platforms. We need to pay attention to this factor in our digital teaching practice. This may sound like a basic point to make, but sometimes there is an assumption that technology is inclusive. This can make us feel as though our practice is limited or that just because we do something digitally, it means that everyone in the virtual room is going to firstly, enjoy it, and secondly, benefit from it. This expectation may not be the case, so we need to think critically about the technologies that we are using.

CC BY NC ND

4. **It's not ideal having to teach from your: lounge, bed kitchen, landing, corridor or bathroom, but there is a way through it.**

These are not ideal locations to teach from, but they are sometimes a necessity to see our screens, to find a quiet space to work or to reach Wi-Fi signals. Similarly, for our students, who are living in shared housing, these are places where they can also reach a signal with enough bandwidth to access a lecture, or if parents are working from home too, it is not always the case that everyone has acceptable broadband access. There are also homes that do not have access to fibre or broadband. Access is then based on your internet speed and how many devices are using it, which impacts the quality of the interaction you can achieve. We should also admit that it is not ideal to teach from a home space, as it brings work home with us and changes our work/life balance. This situation is not always comfortable or easy and I hope that this keynote will provide you with tips about ways to engage with this new teaching reality, and ways to navigate this situation creatively to change the space.

5. **The points raised in this keynote apply to all pedagogues and disciplines that are considering applying holistic learning approaches.**

Whether you are a language teacher, or you consider yourself a drama teacher or a teacher of multiple subjects, I hope to provide you with a range of tools to think about how the creativity and drama education tools you may have been engaging with before do not have to be lost just because we are now working online. I will address this by predominantly focussing on a few examples of software, one of which is Zoom, and another of which is Twine, which is an open-source interactive storytelling software. I will give you some other tips and hints as we progress that I hope will be useful for you to apply to your own creative teaching practice.

6. **It is important to support, forgive, learn, and advance.**

It is essential when we are teaching, training, attending conferences, or learning from others, to be supportive. It is important to forgive, and to learn, and to advance. By this I

CC BY NC ND

am referring to those awkward moments when WIFI networks drop out. We must remember that we are not technicians in charge of the way the internet works. Sometimes WIFI drops out, perhaps because everyone in your building is online. However, in these moments, we can harbour a tendency not to support each other, and we can get frustrated about technology because it hinders our activities. However, if we think about the time it takes to settle a class in a live classroom and compare that to the time it takes to admit people into a Zoom call, it is likely faster to do this digitally than it is in the physical space. Perhaps, then, we should be more patient with technology, with ourselves, and with each other. Nobody wants the audio to drop out, no one wants to lose their WIFI connection, no one wants the picture to blur. No wants those things to happen, we can assume that is a given. When they do happen, it can feel upsetting for you as the pedagogue in the virtual classroom and you can feel responsible for the technology, but you are not. You are responsible for the design, the material covered, and the interaction in your online classes. However, you are not responsible for the quality of your Internet connection. With this in mind, please be forgiving of yourself and of those in the position of being the central pedagogue in shared learning spaces. I say this to my students too, noting that if something does go wrong, we will use it as a learning point. For example, I recently ran a facilitation training session with students and my WIFI cut out and suddenly my Zoom session shut down in the middle of my class. I wasn't sure what to do at that time and whether or not the call would end for everyone, or if I could re-enter the Zoom session. I was able to integrate back into the session by simply restarting Zoom from the desktop app and the class were all still in the session waiting for me to return. We used this moment as a learning point to note that a sudden loss of connection simply passes the hosting rights to someone else until you return. This enabled the class to feel calmer about this happening while they were facilitating their own workshops. This strategy worked for our classes throughout the term to help us to learn, forgive, and advance together.

The App Generation

We are currently in a situation where we and our students are becoming what Katie Davis and Howard Gardner (2014) refer to as the 'app generation'. This is because we are becoming more reliant on apps for many things, for example, GPS for mapping locations.

CC BY NC ND

We may also use an app to take, edit, and send a photograph or video, to Tweet, to answer an e-mail, to keep in contact with loved ones, and to order online deliveries of various kinds. A majority of our entertainment is likely delivered and hosted through apps on smart devices. For the first time, technology is not just limited to our screen, it is everywhere around us. Think about Alexa, Cortana, and Siri, which are digital assistants who can hear us talking, they pick up on what we are saying and they can interact and make decisions on our behalf or interact with our appliances and turn the lights on and off. There are two different ways to view the app generation that are useful to note in terms of how they may impact upon our pedagogical approach to classroom practice in this online era as described by Davis and Gardner:

> Apps can make you lazy, discourage the development of new skills, limit you to mimicry or tiny trivial tweaks or tweets – or they can open up whole new worlds for imagining, creating, producing, remixing, even forging new identities and enabling rich forms of intimacy (Davis & Gardner, 2014:33).

If we agree or assume that apps can indeed make us lazy, then let us conduct the following thought experiment: We might share a campaign online and think that by reposting this on Twitter or Facebook that we are suddenly active in that campaign. However, if we think more critically about this as an action of support, we realise that it is merely passive, simply recreating the initial image in addition to fronting our political position. Similarly, we may reduce our navigation skills by becoming increasingly reliant upon mapping apps to help us to navigate to various places. While this is useful and enabling, it may also prevent us from learning how to get home if our phone battery dies. These are rather critical ways of reading the integration of apps into our lives and the falsehoods and missed opportunities they may well lead to.

However, we must not forget to think about the benefits of the applications we can engage with that may enable our creativity to flourish and provide opportunities to advance our knowledge as a result of this more 'reachable' access provided by phone applications. Apps can enable us to be more innovative and can allow us to produce digital artefacts with ease: Artefacts that a few years ago would have required expensive equipment and years of training, for example video editing. We can now remix digital objects to create something new. We can also forge new identities and connections thus creating new and

CC BY NC ND

interesting forms of intimacy with our collaborators and support networks. Thinking about how we build connections is essential to building our classroom cultures online and to find new ways to offer pastoral support to our students that doesn't compromise on care because we are operating in a digital space. Thus, we need to build trust and support and find creative routes to move through our practice to engage with our communities whether these are artistic, classroom based, or a combination of both.

Drama in Education

If we take forward the positive reading of the app generation, our next step is to consider how we translate these ideas to established methodologies in our practice to avoid compromise and instead, find new ways to realise our practice in a digital form. We can begin this process of translation by taking key elements of Drama in Education as examples of how we might engage with apps to enable us to continue to deliver this type of practice with full participation from our students. In this section, I will outline priorities that we need to think about to fully integrate practical methodologies into digital forms.

1. **Maintain MoE (Mantle of the Expert)**

MoE is an innovation from Dorothy Heathcote (1995). It advocates putting the participant in role as an expert and decision-maker within a fictional frame. It requires the input of the participant to resolve a conflict or raise questions within a narrative. We need to consider how to enable this level of interaction, autonomy, and participation through digital forms to offer the same level of engagement for participants. This can be achieved easily through Zoom, for example, by offering points of interaction on multiple levels that are enabled by the app. Zoom features a chat function that can be used for questions, debate, and discussion. There is a live polling option, which is great for working with large groups as it enables the group to make choices in the drama. There are also ways to customise your name when playing a character. We will investigate some of these approaches later in this keynote to think about how you can adapt this to the software you have available at the moment for your classes.

CC BY NC ND

2. Continue making Process Drama

Process dramas (O'Neill, 1995) are interactive stories that feature collaborative decision-making. There is also usually some type of moral, political, or social frame that we are looking at, or investigating, or trying to make a judgement about. Translating process dramas to happen online was a key consideration that I explored with my students in the spring semester of 2020. This was primarily because my students are familiar with the in-person iteration of this methodology. Additionally, it is popular in the cohort as an approach to practice that they would likely use within their own community projects. Enabling this translation to a digital form whilst maintaining the engaging edutainment approach this methodology offers was a major concern for me in the redesign of this technique. I will share insights into how you may like to think about this transition later in the keynote.

3. Create liminal spaces

World building or creating liminal spaces, is a central element of building process drama and Mantle of the Expert. How we achieve this when we are very aware of sitting at home, and whilst still enabling participants to feel immersed in a fictional space is a question that I hope to address here.

4. Immerse participants in interactive worlds

Once we have created a fictional space through the technology available to us, we need to work through ways to generate the same urgency to participate that we strive to embody within a physical workshop space.

5. Create connections that transcend physical boundaries through the digital

A vital part of drama in education is about finding ways to create connections between participants and communities within our workshops. This process often forms the safe space required to allow more challenging conversations to happen, and for learning to

CC BY NC ND

take place with support. This may be difficult to enable in person with 2-meter distances between people, but the use of online platforms can help us transcend this physical limit. For example, I'm sure many classes are in a similar situation, a lot of our students have returned to their home countries, so at the moment I have students across several continents who want to feel engaged and connected with their peers in a virtual world. This is where digital technology can assist you to bring people together, despite physical distances.

6. We need to be careful not to be overwhelmed by all the 'sudden' technologies that have emerged

There is a tendency for institutions to leap at the chance to buy the next new innovative piece of software and to forget about the older more reliable programmes we may use more frequently and feel familiar with. For example, you may well be using Microsoft Teams rather than Zoom or you may be thinking 'why do I need to make animations? I don't want to look at Adobe Animator, it's too complicated for me, so what can I use instead as a close equivalent?' In this case, you can return to PowerPoint, this software is likely very familiar to us and there are many brilliant accessible tutorials on YouTube that show you how to animate through this software. This approach doesn't feel overwhelming because it's familiar and it does not require coding knowledge, and you can make animations very quickly and easily that are effective for your classes.

7. Create a sense of community and connection

We need to find ways to create connections between ourselves and our students. We need to create both trust, and an opportunity for students to interact in a way that allows them to feel they have a relationship with their group and that they can progress and advance their practice together.

CC BY NC ND

8. Not feel limited by technology

To achieve this, we need to inhabit a mindset where we don't feel restricted by technology and instead we look at the opportunities that it presents. If we remain in a place where we look for limits in technology, we will prevent ourselves from learning. To do this, we need to find ways to make the technology work for us, rather than looking for the ideal piece of technology that does everything we want it to do. Indeed, it requires another mindset, one that can help you overcome those blocks and obstacles.

How do we begin to achieve the goals and address the questions set out above to provide an engaging and thoughtful approach to drama in education in online settings? I would like to share an approach that I have developed with my students this term: We have coined the phrase #TheWaterMethodology to describe the model of thinking that we have adopted to meet the challenge of translating in person work into digital forms. This approach considers the flexibility of water to navigate complex terrain as a metaphor to comprehend how creative pedagogy needs to work in this moment of time. Cecilia Chen et al. (2013) and Astrida Neimanis (2017) discuss the malleability of water as a model of thinking that is not dictated by anthropocentrism. Chen et al. posit that when it is not being commoditized and controlled, water has the capacity to connect and combine. I am suggesting that we all apply this methodology to our pedagogical thinking, because as creative teachers you already have the skills to connect and combine. Think about what you know: You know how to adapt, you know how to improvise, you know how to find (new) ways to engage with the world. Consider then how you can use those creative abilities and skills to think about divergence as a strategy to traverse the digital learning terrain we are moving towards. #TheWaterMethodology (Abraham, 2022) may help us to understand how to rethink rigidly planned projects and interventions to exercise lateral divergent thinking as a prerequisite to creativity (Robinson, 2010). Contemplating how we may act more fluidly in our online classroom practice can enable us to work *with* rather than against new technologies and applications in order to embed them in our practice. As an illustration of this strategy in motion, I would like to present a project I have conducted with students in an acute dialysis ward that invites patients to collaborate to create a shared film. This practice happens predominantly in person with one-to-one

CC BY NC ND

bedside-based practice to support patients to engage in idea exchanges across a ward with their fellow patients. Usually, this would result in the students helping patients to curate a narrative for their film, then to independently film, edit and premier the film on the ward. To adapt to the changing circumstances we have faced this term, we decided to use the safe spaces available to create a radio drama in a recording studio with small groups of people. However, whilst we were rearranging our planning, our campus closed to avoid the spread of COVID-19 and we had to adapt once more in order to fulfil our promise to the patients. To follow water in this sense, we used WhatsApp to record each line of dialogue for the individual actors separately and we then edited them together to form the entire radio drama. This was then e-mailed to the ward staff, who were able to safely deliver the work to the patients. This project provides insights into the possibilities to adapt and to meet the changing circumstances of a context. It also taught me and my students how to think laterally about completing the project. This experience meant that we were able to see past the limits of the situation and embrace the possible solutions technology provided.

World-building in Zoom

Earlier I mentioned that it has become the norm to work from our homes and to teach from our personal spaces. For example, when delivering this keynote and the associated workshops, I was located in my lounge at home throughout. It is a common and complex challenge that we currently face as teachers. Some of us share accommodation, meaning that some tutors are teaching from a blank wall in their bedroom, trying not to indicate that they are in their personal space. Similarly, as I have previously noted, students in shared houses struggle to get WIFI in communal spaces and instead have to work from their bathrooms or other uncomfortable places, which can of course impact their feeling of immersion within the worlds we might want to build in a process drama. Working in person, in a physical room, we would carefully set up the world we wanted to create with signifiers within the space, which we cannot do in the same way in a virtual location. Though in-person practice may be for some a preferred way of working, we are not limited. There are interesting features available in Zoom that allow us to move beyond the confines of our bathrooms to enter the fictional spaces we want to create. Though of

CC BY NC ND

course this will depend on the generation of the device you are using and your WIFI strength. If you can send a video, background, or backdrop to your students ahead of their class, then they can upload it and use it as a background to their main videos to bring them into the world you have created. To do this, you can use the virtual background feature on Zoom, which allows you to change location in an instant. There are some pre-set images and animations you can use in Zoom that are useful as a beginning. For example, there is an image of San Francisco, the garden, another planet, and an animation of the Northern Lights. If you move your hands outside of your main image whilst using this feature, you will see that the green screen that Zoom places behind you is less accurate at tracking your movements, but if you gesture in front of your own image or use a real green screen behind you the image greatly improves and maintains the illusion of being present in another location. The pre-set images are very useful as a starting point but the advantage of using Zoom is that you can create your own looped low resolution MP4 videos as animated backgrounds to help you create a more bespoke set of locations to suit the requirements for your process drama session. This feature in Zoom provides the least problematic way of generating an immersive space for your workshops.

Once you have established a virtual background to cover your actual live location, and shared this with your students as far as possible, the next phase is to generate parallel elements of drama in education using Zoom features. The following list provides a set of guidelines to show you how to create equivalent possibilities for your class:

- Once you have designed your virtual background images or looped videos, upload them to your Zoom account ahead of your class. This will save you time and allow you to move seamlessly between locations in your workshop.
- If you are asking participants to move around, ask them to check the safety of their space e.g. check for trip hazards, and that there is room to move around. As a precaution, plan alternative seated exercises for anyone who does not have a safe environment to move within.
- Check devices and visibility of others for each participant. Some devices do not show chat or only show one person at a time in Speaker View rather than Gallery View. To help your students, e-mail or post task information ahead of time to each participant to enable them to successfully accesses your session.

CC BY NC ND

- Use the chat function to give your participants instructions or reminders. You can also privately message any member of the group with secret missions or additional information to help to support them as needed.
- Log into Zoom ahead of your session to create group polls to vote on key points or ideas within the process drama. You can then simply click on the polling tool and select the poll you want to use seamlessly in your session.
- Ask participants to have ready to use any pens, paper, foil, cardboard, cups, and other items that can be easily located at home to play any making activities you have planned.
- Ask participants to send you their character names ahead of the workshop then change them on the 'Manage Participants' list. Participants can also change their names autonomously if appropriate.
- Ask participants to bring costumes and props to suit the world they will be exploring.

Avatars as Co-facilitators and Difficultators

Another challenge you may face is the isolation of teaching solo without interactions or team-teaching with peers. A solution to this that I have found useful is the creation and integration of avatars. I have used avatars with both undergraduate and postgraduate students, which has heightened their engagement and managed to reduce anxiety through the role the avatar plays within classroom practice. Within my classes, my avatar, 'Lou' has taken on the role of the 'difficultator', who 'undermin[es] easy judgements, reinforcing our grasp of the complexity of a situation, but not letting that complexity get in the way of action or frighten[ing] us into submission or inactivity' (Jackson in Boal 1995:xix). In this instance, the avatar acts as a problematiser to add a question or point of clarity to simplify complex theoretical ideas and to recognise that a new idea might be challenging to comprehend. This provides a moment of pause for the class to breathe and to check-in to engage with a form of edutainment that can reduce stress in students by 'lightening' the tone of a lecture as a moment of comic relief for students. The avatar as difficultator calls for examples and alternative explanations of concepts to help add additional layers of accessibility to the class through 'real world' examples that apply theory to practice, for example, to illustrate ideas for the class. Avatars can also double-up as additional characters on screen to add to process dramas: They can be created with the app 'My

CC BY NC ND

Talking Avatar Lite'. The app enables you to create different ethnicities for the characters that are telling the story with you. You can also record and lip-sync voices to create alternative personalities for the characters. You can pre-record the characters' actions to play on the animation schedule of a PowerPoint presentation to help you work flexibly without timed responses and you can trigger the avatar when your group are ready for the next part of the narrative you are presenting. Your class can create their own characters, and because of the flexible design elements within the app, students can easily customise characters to represent themselves, or any other character that they would like to play within the liminal space. Another rationale for the use of avatars is that it can be quite exposing to ask questions or request clarity in a virtual classroom since all screens are visible. There is of course the option of private messaging, however, this is not always a preferred option for students. In this instance, the avatar can question you as teacher, which you can pre-record to happen whenever you are introducing new terminology. For example, Lou will break down new ideas for the class, to make them more palatable and memorable. Lou can also contradict the points I'm making in class, thus presenting a different position in order to offer a more pluralistic debate about a topic such as, for example, neoliberalism. This can help broaden the scope of the discussion for students. In addition, this approach breaks down the power dynamic between the teacher, the avatar, and the class by shifting authority and offering alternative entry points into the session thus making room for new ideas and interpretations. Strategically providing complex debate means that, in class, I am also able to demonstrate a key assessment criterion for our students, which is the uncertainty of knowledge, a concept students would normally struggle to grasp, now made simple by the aesthetic of the avatar interacting with the lecturer online.

Trusting Judgement Support and Direction Ideal Model

Part of the process of enabling student engagement, whether this is within a process drama, or in a more conventional classroom session, is providing a productive balance of support and direction to enable students to feel autonomy in their learning journey, particularly when engaging with new technologies. Borrowing from Lucy Atkinson's (2004) model of intuition offers insight into how we can provide students with high

CC BY NC ND

support to train them in the new tools they now have available in this climate of uncertainty, while offering low direction to allow students to explore and learn kinaesthetically through experimentation and discovery. We could illustrate what this looks like in practice by thinking about a task that has been given to students. The task has associated skills training, but it is also open to interpretation in order to provide creative freedom for students to interpret the task in a way they find most interesting. Ken Robinson (2010) cites an example of testing divergent thinking in children and adults. He reflects on an experiment that asked adults how many uses they could think of for a paperclip proposing that usually this resulted in 10 – 15 ideas, but in divergent thinkers this could be up to 200. This is because the imaginations of divergent thinkers are not bound in limits or assumptions, they imagine for example that the paperclips could be made out of rubber and be 200 feet tall, thus changing the usefulness of the object. Similarly, I like to start playing with filters on platforms like Zoom and students almost immediately start searching for how to do this and begin to play with the possibilities this function can offer them. This approach ensures that the support provided by the teachers/facilitator is focussed on the use and result of the student's own assessment of the technology and the task, so that they have some creative licence and agency to play and experiment. Importantly, there should also be some room to fail. If we learn from agile ways of working, we know that failure can be productive for learning (Goldsmith, 2018). Therefore setting up high support means that it is okay if one fails, and makes it possible to revisit the initial idea based on an iterative approach to learning and thus finding new ways to invent and explore ideas. In this way, the need for outside direction diminishes because students learn when they fail. They learn when they achieve and they learn because they have had low direction so they can experiment and try new ideas. This may mean testing out new vocabulary in conversation, it may be trying a different strategy for engaging with a topic, it might be presenting, it might be simply engaging with new technologies for the first time, or finding a way to volunteer and share ideas. When this stage has been completed, students will hopefully have developed the ability to trust their judgements. This may enable students to be more intuitive in the way they work together, or allow them to worry less about risk when they are embracing new ways of working.

CC BY NC ND

Twine

Another piece of software that may be useful for this type of planning or creative learning is an open-source software called 'Twine'. It is a simple programme that allows you to design your own story through hyperlinks to create a 'choose your own narrative' way of working more divergently in your practice. This tool does involve coding, but this is very basic and simple to learn through YouTube tutorials or the supportive online Twine community who are quick to respond to queries. Quite simply, this software allows you to create a narrative with options that the audience can select to take them to the next part of the story they want to follow, thus providing autonomy to all in the session. Choices can be voted on in Zoom and traced through a screen share of the Twine in action, for example. This can additionally be useful to learn new vocabulary or apply knowledge to scenario-based learning, or test to out writing strategies to bring in new vocabulary in practice. This software is in essence an interactive, shareable, playable game that you can easily make together or separately. To apply the concepts of high support and low direction to this scenario, we could suggest that the high support is the learning process involved in gaining basic coding skills to learn how to use the software and the low direction is the task of making content to creatively play with the software in action. It can be completely text based or you can add more complex elements such as videos, sound effects, and images if you are interested in developing students' skills further.

Key Learning

To summarise the main points from this keynote, we have engaged with the following ideas:

- The App Generation can be creative, imaginative, and playful when engaging with new technologies.
- Technology can enable connection and support across physical barriers.
- High support and low direction are ideal approaches to use in combination to pedagogically enable online creative engagement and experimentation in new digital environments.
- Avatars can be useful difficultators to reduce neurostressers released in stressful learning scenarios.

CC BY NC ND

- #TheWaterMethodology may call upon our creative approaches to think like water in order to find new ways to do creative work, looking at *opportunities* and pathways in digital innovations, rather than getting blocked.

The above summary will, I hope, provide key points of thought to integrate into your own classrooms. Now is the time people need connection and our duty as practitioners is to find ways to enable imaginations to fly, students to succeed and to feel excited about their digital learning, and we need to remember to play. If we start from a position of play and creativity, there are boundless possibilities of what we can achieve together.

Bibliography

Abraham, N. (2020) '…in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology, available at: https://www.youtube.com/watch?v=GgKNSVRY2Uk&feature=youtu.be [Accessed 30/12/20].

Abraham, N. (2020) 'Water Methodology: Divergent Thinking in Applied Theatre Practice' in The Culture Capital Exchange, *Knowledge Sharing in a Pandemic: a crowd-sourced document responding to the challenges arising from COVID-19,* available at https://theculturecapitalexchange.co.uk/wp-content/uploads/2020/06/Knowledge-Sharing-and-Exchange-in-a-Pandemic.pdf [Accessed 03/06/20]

Atkinson, L. (2004) *'Trusting your own judgement (or allowing yourself to eat pudding'* in Atkinson, T. & Claxton, G. *The Intuitive Practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*, Open University Press: Maidenhead, pp.53-65.

Boal, A. (1995) *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*, Routledge: Oxon.

Chen, C., MacLeod, J., Neimanis, A. Eds. (2013) Thinking with Water, London: McGill-Queen's University Press.

Davis, K. & Gardener, H. (2014) *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, And Imagination In A Digital World*, Yale University Press: London.

Goldsmith, K. (2018) Fail Fast, Fail Smart… Succeed!, available at: https://www.kevingoldsmith.com/talks/fail-fast-fail-smart-succeed.html, [Accessed 09/03/22].

Heathcote, D. and Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education.* Portsmouth, NH: Heinemann. (Dimensions of Drama).

CC BY NC ND

Neimanis, A. (2017) Bodies of Water: Posthuman Feminist Phenomenology, London: Bloomsbury Publishing.

O'Neill, C. (1995) *Drama worlds: a framework for process drama.* Portsmouth, NH: Heinemann. (Dimensions of Drama).

Prensky, M. (2001) 'Digital Natives, Digital Immigrants', *On the Horizon*, 5(1), pp.1-6, available at: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf [Accessed 29/12/20].

The RSA (2010) RSA ANIMATE: Changing Education Paradigms: Sir Ken Robinson, available at: https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U&t=19s [Accessed 11/05/20].

2 Resilience and Technological Pedagogical Content Knowledge in post COVID-19 Education

Revisiting a Keynote in Conversation with Eva Göksel

In this candid conversation with Eva Göksel, Erika Piazzoli revisits her 2020 Keynote, which she gave online at the 2020 Drama in Education Days. Over the course of the interview she explores the necessity of 'micro revolutions' in teaching, particularly in light of the COVID-19 pandemic and the consequent shift to online teaching and learning. She also explores the relevance of the TPACK framework and links it convincingly with earlier work by drama theorist Gavin Bolton, as well as more recent thinkers, such as Stig Eriksson.

To cite this article:

Piazzoli, Erika. (2022). Resilience and Technological Pedagogical Content Knowledge in post COVID-19 Education. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 33-45).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

Eva: Welcome Erika, thank you for joining me to discuss the keynote that you gave at the 2020 Drama in Education Days, which took place online July 16th to 19th 2020. It was the 6th annual edition of our conference, which focuses on drama in language teaching and learning.

Erika: Thank you very much for inviting me and for giving me the opportunity to speak today. Let's make this a conversation, so please interrupt me with questions. The

CC BY NC ND

particular topic I'll be discussing is the TPACK framework, Technological Pedagogical Content Knowledge. TPACK. And I'm putting that in the context of post COVID-19 education which was relevant in 2020, and it's still relevant in 2021, because here we are, we're still doing this online, and we're still having most of our classes online. I'll also be talking about resilience, which is, I think, a universal value and trade that we've all had to rely on for the last 18 months.

Eva: Absolutely. In fact, we're conducting this interview a year after the 2020 conference, and as we've already noticed, some things have not yet changed much, when it comes to the challenges of moving our practice online. So tell us about what inspired your 2020 keynote, which is still quite as relevant a year into the pandemic.

Erika: I'd like to start with Professor Tomás Motos (University of Valencia). And in particular, I'd like to start with an online conference that I had the honour to participate in. That was in March, 2020, and in that particular conference, Professor Motos spoke about the pandemic - it was just the beginning of lockdown. So, basically, he was reflecting upon something that was just starting. And there was a conversation where he mentioned that teacher artists facing the crisis of moving their work online had to rely, even more so on pedagogical content knowledge and on technological pedagogical content knowledge. And he made a call for all of us facilitators in the arts to rely on the pedagogical knowledge that we needed to be able to facilitate something performative and embodied through technology and online. I was very touched by that, because like many of my colleagues during that time, I was still trying to come to terms with how I could engage my audience in a way which was meaningful and worthwhile -online doing embodied work. And so, I actually watched this particular talk several times because there was something within Professor Motos' words that really struck me: He talked about micro revolutions. He was saying that each one of us, during our professional and personal journeys in life experience little revolutions that he called micro revolutions. And he said that teaching is also a micro revolution. So I really liked that. It just struck a chord at the time. (Here is the link for those of you who are interested in watching the

CC BY NC ND

talk.) And so I use that as a way forward to continue with my quest into understanding how to pivot to working online.

Eva: Tell us more about micro revolutions.

Erika: So, first I started to think about my own micro revolutions. My first micro/macro revolution was when I finished my formal years of schooling. I remember at the time, thinking that knowledge was like an object. And I had it all. Okay, so I was 18. I had graduated from high school and I had covered the curriculum from the first to the fifth year of secondary school, and I just felt like I knew everything because the curriculum was knowledge. And in my mind at the time I just ticked all the boxes that are in the table of the curriculum that I had to study in order to deliver my secondary school exam — and so I was content. That was it. I knew it all. I had the curriculum knowledge, and it was a good place to be. You know, I was feeling good. God bless me, and God bless 18-year olds. I was feeling like I knew it all. Then I took a trip that really changed my life: That was the micro revolution. I drove through the desert, the Australian desert, and there's a picture of me there with a shaved head, and all that, and that's when I realised that there is more to knowledge than the tiny curriculum, of my tiny little high school in the tiny jurisdiction of Lombardia. So, for me that was the beginning of a journey. And then I taught for a number of years and then I went on to further education. So, I think that Professor Motos' words set me to thinking. And I realised that that very moment in March 2020 was another micro revolution for me, and for many other colleagues. And that was the time where I had fallen into a comfort zone with my practice, you know. I had a number of things that I had developed and refined and they were working okay, but it was the time for me to actually question my boundaries and then to think about how I can continue to do the work that I do, but online. So then I really had to skill up, so to speak.

So, when Professor Motos mentioned the TPACK framework I was intrigued. I didn't know the TPACK framework before that particular chat, although I know that it was existing for a long time and some of my colleagues have been using it for ages. But I didn't know it. And professor Motos talked about saying "unas

CC BY NC ND

palabritas más", which means a few little words; and then he just illuminated us with some fantastic theoretical work. So the TPACK framework is by Mishra and Koehler. It's based on Lee Shulman's pedagogical content knowledge (PCK, which I was familiar with. And it basically suggests that in order to teach, you need to rely on three bodies of knowledge: Content, pedagogy, and technology.

Eva: And that last one, technology, is something that's really become relevant for us recently.

Erika: Yes, because, for example, technology can be anything. Even a pencil is a form of technology, according to the way that they frame it. So, if you, for example, look at Mishra and Koehler's 2009 paper you can see a list of things there and they explain it really well. Whiteboards could be a form of technology. But then if you revisit that in 2021, we immediately think about what we have to go through in terms of having to shift our complete teaching and learning platforms online. So just in terms of an overview of this framework: It was developed in the early 2000s. And then by the time it was 2006, it became known as the TPCK framework. In 2007, they identified, there were some problems with the framework. So then in 2008, the authors changed the acronym from TPCK to TPACK. So they basically added a vowel. And then, in 2009, they came out with a diagram. And the diagram that you see below is from last year. In 2020, the diagram had produced 1200 articles and 315 dissertations and 20 books. So, it was well-received in the scholarship, and we're talking about teacher education and teacher education and technology publications. It was so well received in fact that it was turned into a handbook for educators and it went into two editions. And then, in 2019, it got an upgrade, because they added an extra layer, which was context. That was good timing, because if we think of what happens in the following year where, basically it became no longer you know like a side conversation for a niche of teacher educators interested in technology but it became everybody's here and now. So I think having added that extra layer really helped.

So what is TPACK?

CC BY NC ND

Firstly, in terms of pedagogical content knowledge, which is the foundation of this idea, it's Lee Schumann's idea that in order to teach anything you have to be able not only to teach your subject, you have to have good expertise of your subject, but you also have to know how to teach your own subject. So I always think about the very skilled mathematician that graduates with the best score from his doctoral year, and then he's thrown into teaching at a secondary school in a rough area, and he's like, 'it's not for me I don't know how to do that'. So it's not enough to be very knowledgeable about your own field's best content knowledge, but it's also about having knowledge about teaching and learning. Your own values as an educator, the schooling culture around you, and then how you actually teach. How do you actually gain an understanding of learning styles, etc.? And then, a very important third body of knowledge is the body of knowledge, according to Lee Shulman's seminal paper from the 1960s that thinks about how you teach your own subject, and how your particular subject is stored. So, I think I do have some understanding of teaching and learning languages. But then if you get me to think about how do I teach and learn another subject that is very foreign to me like Science, for example, I'm not sure that I could do that with the same confidence, as teaching language. Although I have tried but probably failed. Anyway, failure is part of learning. We all know that. So that's Lee Shulman's contribution, but then what Koehler and Mishra have done is they've taken that, which has been seminal since the 1960s and they've added technology. And so they reckon that there are different forms of technology - and by the way, when they say technological knowledge, they don't mean computer literacy. That's a given. They are referring to other stuff so do go online to TPACK.org to find out more.

We will now briefly talk about each body of knowledge. 1986, that's when Shulman first contextualised pedagogical content knowledge (PCK). There was a real shift at the time, shifting away from content knowledge, which was very big in the 1950s, but in the 1980s it was all about process. And basically Lee Shulman's problem was that the teachers that he was dealing with had no content knowledge at all. So, they had gone on the other side of the spectrum, and Shulman was saying, okay, it's fair enough that we don't just focus on content, but you need an in-

CC BY NC ND

between. So that was where he was coming from with pedagogical content knowledge. It is the subject matter to be taught: Content. Pedagogical knowledge is the teacher's deep knowledge about the process, and PCK is the transformation of the subject for teaching. And in drama and second language learning, that becomes even more complicated, because it is an interdisciplinary relationship. It's like a dance between two subjects: Sometimes they dance together and sometimes they kind of box. So you need to make sure that you have a dual understanding, that's what Julie Dunn and Madonna Stinson and have argued in their 2011 paper "Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning."

Eva: You wanted to walk us through the diagram shown here.

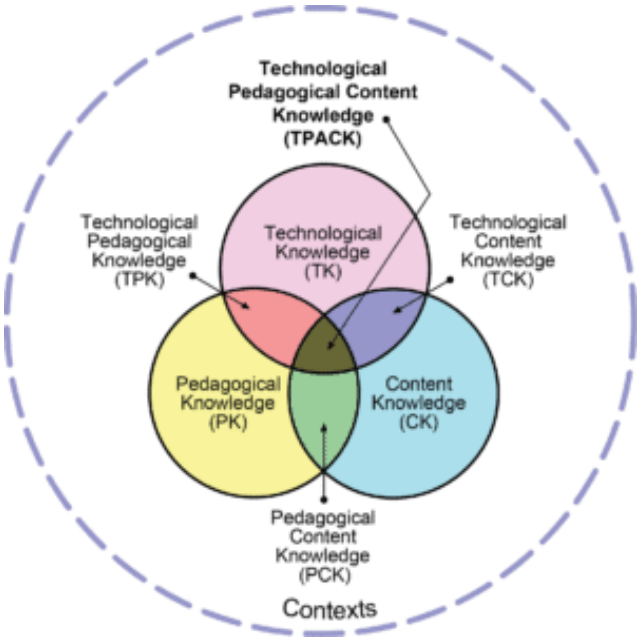


Figure 1: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. 2009.

Erika: Let's start by visualizing the colors. The pedagogical content knowledge is the green, that's Lee Shulman's. But the dark green in the middle, that is a culmination of all the other bits and pieces: The content knowledge, the pedagogical knowledge, and the technological knowledge.

Eva: And that's really the heart of what we're talking about.

BY NC ND

Erika: Yes. So, if we now look at technological knowledge (TK), it is not just computer literacy - that's something we now take for granted - but rather it's a state of mind, that allows us to understand that we always have to upgrade our skills. Things are always in a state of flux: What I learned five years ago about a particular teaching platform or a software is outdated now and there's no point in complaining about it, or blocking it, it's just the way it is. We have to continuously dedicate some time to upgrade and adapt to changes in IT. And that reminded me of Nicola Abraham's wonderful keynote about #TheWaterMethodology, which is very related[1]. SAnd so what it is, is being able to recognise when IT can assist or impede an educational goal. And that is a key skill for the teacher of 2021.

Eva: I was just thinking that that is something which I think many of us are still struggling with - that question of 'when can it assist and when does it impede'? I don't know if we as teachers are always able to gauge that very well. Perhaps that is because we don't have enough TK ourselves.

Erika: Yeah, and I think that it's something that can grow. You're not born with it. It's like anything, in training and in education, it is just an openness to learn, especially now. I don't think that I was ready for the changes that 2020 brought upon my pedagogy, but I was open: I wasn't ready, but I was open. So somehow, 18 months on, I'm doing all my classes online. And they're different, but they're still a worthwhile experience for my students, I hope!

Eva: I like what you're saying about having a certain openness, a certain flexibility and being aware that there are these three fields that all work together but some of them might need more work, depending on where we're at. For many of us, I would guess, right now TK is where we need to focus.

Erika: I think the reason why it resonated with me so deeply, Eva, is because back in March 2020, that was when I found out that my colleagues and I had to deliver the whole intensive drama summer school online. And I felt like it was a monster – an

[1] See "*...in the age of COVID-19... Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology*" pp. 14-32 in these proceedings

CC BY NC ND

impossible task. Whereas, sometimes if you name the monster, you name what it is that is giving you anxiety or, you know, the issue. It's so much easier to tackle it. So at the time, I asked myself, 'what is challenging for me? Is it technological knowledge, is it pedagogical technological knowledge?' So I think that being able to make sense of the issues that I had to confront helped me to then be ready for that experience. So yeah, definitely TK is key. Understanding the difference between the different platforms, and what they have to offer in the online teaching and learning arena.

So now let's look in detail at TCK, technological content knowledge. It is an understanding of which specific technology is best suited for addressing the subject matter. So if one day I'm teaching music education, and another day I'm teaching drama improvisation, and on another day I'm teaching history of art, or grammar, that would call for very different platforms, and also expertise within the platforms that would be suited or not so suited for what I'm doing. If I'm teaching music, I need to realise that there is always a lapse, you know between what I'm playing and what the student hears. So if I want to do an ensemble, it's not going to work. If the students play all at the same time, it's going to be out of sync. So, for some things like creating a harmony, it wouldn't work. Or a choir wouldn't work. If you're doing something like grammar or anything related to improvisation, there are some bits and pieces that you need to know that will make your life easier or more difficult as a teacher. For example, at Trinity we had been using Blackboard Collaborate Ultra for years. It was policy to use it. A few years ago, we would have gotten in trouble if we had used another platform, such as Zoom, because it was not the platform allowed by the college. Then we had to make a real case and fight the battle with the administration, because Blackboard Collaborate Ultra only supported six video channels. So you could only see six students. And we were saying: 'we cannot do that in drama practice, I need to see my students.' It took a lot of explanation because we were talking to people who may have been from a different field, where there might be more lecturing, in a more teacher-centred situation.

CC BY NC ND

Then we got a faculty license for Zoom and Teams. It sounds so obsolete now. And that goes back to the state of flux, things have changed so much in the last 18 months that I wouldn't even know how to do any drama practice if I didn't have access to Zoom because I'm so used to it. But if you asked me two years ago, I would just say, 'of course it's Blackboard Collaborate Ultra, that's what we use here.'

Now TPK is getting even more specific in understanding of how teaching and learning can change when particular technologies are used in particular ways. So here I'm referring to Nicola Abraham's wonderful CR38TUR3 workshop[2], also from last year's Drama in Education Days. I'll mention some of the things that Nicola did to create tension, like using virtual backgrounds, renaming for creating a role, muting and unmuting - she was muting her microphone and continuing to speak.

All of this was creating that tension, because we didn't know what was happening. All of those things are related to a body of knowledge, which we would call technological pedagogical knowledge. First, you need to understand how to teach drama in a way that is engaging. Then you need to understand the actual functions of a platform like Zoom. And then you need to understand how to put them together. Another example would be that there is a function of Zoom, where you can hide non-video participants. And that's really useful when you want to create a tableau, because you can hide or you can ask everyone to have their cameras off, and then turn them on as they come in to the improvisation. And you can create a tableau. So that's something that you need to know how to do: How to hide non-video participants. And you need to get your students to practice that in advance, if they don't know it. So it's a tiny, quirky thing, which makes the whole difference and I think that it does relate back to TPK.

[2] For more details please see Abraham, Nicola. (2018). The Creature Methodology: Reflexivity and the applied theatre practitioner in training. In: Göksel, Eva & Küpfer, Nicole (Eds.). 2018. ETAS Journal Vol. 35, issue 2/spring 2018. Special Supplement on Drama and Theatre in Education.

CC BY NC ND

Eva: I'd like to pick up on one of your previous thoughts: We've been focusing on the teacher's need to acquire TPK, but as you just mentioned, the students also need to have some TPK. This is especially relevant in the context of working online, for example on platforms such as Zoom where they also need to understand how some of these functions work, so that they can participate as best as they can, on the technological side as well.

Erika: Yes, absolutely. Now, for me, in particular, my students are all student teachers, so even more so because they're training to become teachers themselves. But even if they are children or young adults or adults, they need that. And it's sometimes more difficult with the adult students who may be a bit more resistant, in terms of their technological knowledge so we come back to that idea of the state of flux. Everybody has had to confront their demons on this one. Finally the contextual knowledge, that's the layer that was added later on in 2019. So it's the teacher's knowledge of the context. Although this may sound obvious and cliché, when you're talking about technology some issues related to context can really make the difference. For example, when we were working online, some of my students were joining us from shared accommodations. Sometimes they didn't put their camera on because it was impossible: It was their safety net, to have the camera off. And so although as a teacher you're dying to see the participant behind the screen, and to see the face and the lovely expressions - confused, excited, engaged, or disengaged. But sometimes having the screen off was a way for them to feel safe. And that is hard as a teacher, to take on, because you want to see them, but it was part of the contextual knowledge so you just have to accept that. So compassion is paramount in TPCK. I'm glad they added it.

In terms of post COVID- 19, we discussed it throughout: This has gone from subject matter at the periphery, or, in the background, to something in the foreground of everybody's - teachers' and teacher educators' - agenda. Because we all need to be aware of these bodies of knowledge and self assess where we're at. Some thoughts that I had back last year, considered our role as teacher artists, and that goes back to a question that Professor Motos had asked at that Congress. These thoughts include honouring resilience - the students' resilience, because they've had to

CC BY NC ND

undergo a lot, and protecting into emotion, so making sure that whatever we plan with our students is challenging enough to stimulate them, but at the same time distant enough to not expose them to things that are too confronting. So that is related to a modulation of distance - aesthetic distance, not social distance.

Eva: Could you expand a little about protecting into emotion? Because it's easy to misread the word as "projecting" into emotion, which is of course something completely different.

Erika: It's the opposite. Yes, so this particular phrasing goes back Gavin Bolton's famous quote. Gavin Bolton is one of the founders of drama in education, and in 1979, and in the 1980s, he wrote about emotions. In the 1970s, it was all about creating drama that was relating to and triggering emotions. And then there was a move away from the emotions, because some teachers prefer to stay away from anything that is too emotional. Students might get overexcited or some may burst into tears, and it's hard to deal with those sorts of things sometimes. However, Bolton was arguing is that you *do* need to engage the emotions, but you need to do it in a way, which is clever. And that is, what he calls, oblique. So instead of doing a drama about a hijacking on a plane, if you have a group of students who are all refugees, you may want to do a drama that is still related to traveling, but is removed from that traumatic experience. So you protect them into the drama by creating a framework that can trigger emotions, but not over exposing them to too much. This is self-explanatory. I think we've all found our own ways of dealing with resilience. Bolton talks about direct and indirect handling of a topic through metaphor. I think this is particularly important when we want to plan and design dramas about the pandemic because we may not realise that some of our students may have lost dear ones through the pandemic so for some of our students it could be a topic that is very sensitive. I also love John Crutchfield's idea of tackling the negative emotions in performative pedagogy: So not avoiding them and debunking the myth that if something is negative - what is negative? According to Crutchfield, there is no such thing as a negative emotion, but there are negative ways to address any emotion. So I would really recommend Crutchfield's 2015 paper "Fear and Trembling: The role of 'negative' emotions in a performative

CC BY NC ND

pedagogy". And finally, there is Stig Eriksson in Norway. He is a wonderful drama educator who has spent his career arguing and explaining the understanding of aesthetic distance, which is the distance between ourselves and the role(s) that we play. In particular I recommend his 2007 paper "Distancing and Awareness in Fiction". Eriksson illustrates really well this idea, which I think is key if we, as drama educators, want to plan drama experiences that help our students to think about the alienating feelings that have arisen during the pandemic. And most importantly, how to overcome those feelings. We are now so entrenched, and we have become almost used to the idea that if you see someone else, you move away. You don't want to touch anyone and you don't want to come into their space. But I think that for some of our students, if we don't address this, it may translate into difficulty in coming back into social interaction. So it would be nice to do some work when we finally get back into the classroom, to reinitiate a sense of communal space. But we need to do that with some aesthetic distance as well, because we can't just say 'hey forget about COVID, let's all have each other'. Because I can't forget about COVID if I've lost my best friend, or my next door neighbour or my relatives or my parents. So there are ways to manipulate an aesthetic distance, which is more conducive to learning, and also respectful of the losses of others.

So, finally, we come back to micro revolutions, which was basically where I was at last year when I put these thoughts together. And we see that micro revolutions take us places. It may be hard to undergo a crisis, and transformations do start with a crisis. So here's a positive thought for colleagues and for myself: Even if you are in that place where your foundations have crumbled and you don't know where you're going, that means that a new opportunity to find something different will present itself. And that's a quote from the animation *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* by William Joyce that I used in my keynote workshop. Mr. Morris is really well settled into his everyday life, writing his book, and then a hurricane comes and just turns his life upside down and he's catapulted into a new reality, where magical things happen to him... So, thus I end on a positive note.

CC BY NC ND

References

Abraham, Nicola. (2022). …in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 14-32).

Bolton, Gavin M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Addison-Wesley Longman Limited.

Crutchfield, John. (2015). "Fear and trembling." *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*. Volume 15, issue 2, pp. 101-114.

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, no. 4, pp. 617-633.

Eriksson, Stig A. (2007). Distance and Awareness of Fiction – Exploring the Concepts. NJ, 31:1, 5-22, DOI: 10.1080/14452294.2007.11649505

Joyce, William. The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs

Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.* Retrieved May 20, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/99246/

Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. (2007, March). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): Confronting the Wicked Problems of Teaching with Technology. In R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2007--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). San Antonio, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved May 20, 2022 from https://www.learntechlib.org/p/24919

Mishra, Punya & Koehler, Matthew J. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved May 19, 2022 from https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/

Herring, Mary C., Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya, eds. (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Vol. 3. New York: Routledge.

Motos, Tomás. 2020. Online talk (in Spanish) *Pedagogía artiística y pandemia*. https://www.youtube.com/watch?v=0wpsutBHw7o&t=1931s

Shulman, Lee S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational researcher* 15, no. 2, pp. 4-14.

3 Facets of Performative Literature Teaching – Vocational Biographical Sketches

Translation: Nikolai Preuschoff

This is an English translation of Manfred Schewe's Keynote at the 6th annual Dramapädagogik-Tage / Drama in Education Days, which were held online in July 2020. In this autobiographical contribution, Schewe reflects on his personal and professional journey as a university professor in the fields of teaching and learning German as a foreign language and drama

To cite this article:

Schewe, Manfred. (2022). Facets of Performative Literature Teaching – Vocational Biographical Sketches. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 46-67).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

In this article[3], I refer to my experiences as a university professor in the field of German as a foreign language. The idea of a retrospective survey came to me after reading an interview in which Alice Lagaay, whose research focuses on the relationship between performativity and philosophy, notes: "For any intellectual journey is the intellectual

[3] This is an English translation of the keynote held online in July 2020 at the Drama in Education Days.

CC BY NC ND

journey of an embodied person, with a biography, a history, a rich and multidimensional experience..." (Lagaay & Seitz 2013: 31).

A few months after my retirement in 2019, I fetched boxes from the attic that had long been stored there. Sorting through the documents, letters, photographs, and notes brought me to the idea of attempting a first retrospective of my professional years at the universities I moved back and forth between: Oldenburg and Cork.

By reviewing these years, I also roughly trace my path into performative literary theory (cf. Schewe 2019; 2020b).

How did I become a literature teacher in the first place?

Reading

To begin with, there is my love of reading. In the 1960s, as a teenager, I often went to the Catholic library in our small village in Emsland and borrowed books from their modest shelves, including *The Adventures of Huckleberry Finn, Treasure Island,* stories by Erich Kästner, crime novels by Agatha Christie, and Wild West volumes by Karl May. My mother sometimes found it a little strange that I would hide in my room reading for so long. One day, I overheard her saying to a neighbour in Low German: 'De Junge verkummt noch in dey Boyke.'[4]

At the time, I perhaps felt like the cabin boy in the novel *Sansibar oder der letzte Grund* (*Flight to Afar*) by Alfred Andersch[5], to which I will return later. In the small Baltic harbour town of Rerik, the boy sometimes helps out on a fishing boat, but he is totally bored with the endless routine and he has reached a definite conclusion: Rerik is a desolate dump from which he would love to run away. He dreams of Zanzibar and he would rather sooner than later set sail for this distant island.

In my case, literature offered me passage to distant places: It freed me from a perceived narrowness and sparked curiosity about the other, the foreign, the far away. Thor

[4] 'The boy might yet go to pot in those books'.

[5] The book was first published by the Walter-Verlag in 1957; in the following year it was translated into English by Michael Bullock under the title *Flight to Afar* (London 2004, The Toby Press).

CC BY NC ND

Heyerdal's *Kon-Tiki* was also on the shelf in the parish library, and while reading it, I found myself sharing the experience of those who sailed across the Pacific on a raft, withstanding the dangerous breakers in thunderstorms, testing the limits of their endurance.

By activating my imagination, it seems that I had my first performative experiences at that time, because reading – according to the theatre arts scholar Erika Fischer-Lichte – involves a process of embodiment: "what is read becomes part of the reader and is able to trigger somatic – physiological, emotional, energetic – effects in her" (2012: 138, trans. N.P.).

School

A counterpart to this self-determined reading was the work on literary texts in my school classes. There, it was mostly a matter of analysing the text faithfully and in detail. Our secondary school English teacher would, for example, write lines from a poem on the blackboard and then circle all the vowels. I didn't really understand what he was trying to achieve at the time, nor what exactly we were learning.

Because that was the point: we were supposed to learn something about a text and an author, and then prove in a written exam how well we had learned that something. Back then I probably felt like Alfred Andersch, who, looking back over his school years in his novel *Kirschen der Freiheit (Cherries of Freedom),* regrets that his teachers did not want to acknowledge that "I didn't want to 'learn' anything at all; what I wanted was to look, feel, and understand" (1971: 12).

Literature lessons in schools in the 1960s/70s had little to do with sensory experience. They were primarily about the cognitive understanding of texts. One exception comes to mind: a middle school teacher who used the simplest means to create an atmosphere in which we listened spellbound to a story. For he told it in an extremely exciting way, gesticulating, barking loudly or making very soft noises; and once he clawed at the long window curtain as if – like the brave girl in the story – he were climbing a tree in panic to save herself at the last second from the approaching dogs.

The end of middle school also marked the end of such excitingly told stories, because the German teachers in the advanced level classes placed the emphasis elsewhere. In the 11th

CC BY NC ND

grade, we had a young trainee teacher who had most likely experienced the 68 movement first-hand during his studies, who introduced us to texts by Heinrich Heine and Bertolt Brecht. In one of the boxes from the attic, I found an essay I wrote in 1971 on *Questions of a Reading Worker*.

It was a time of social upheaval that infected us students too, so that there were frequent discussions in class about more participation in school matters or about the thematic orientation of the school newspaper. However, the closer the *Abitur* came, the more the political took a back seat, especially since we had an older German teacher in the final class who again emphasised an immanent-exam interpretation of literary texts. Fears arose: Had the young trainee prepared us well? All of a sudden, Heine and Brecht no longer counted and –what a shock – as a "borderline case" standing between two grades, I was supposed to comment on the relationship between Gretchen and Faust in the oral examination. I don't remember why, but I was spared the exam. Would I have done well? I doubt it, because I wasn't that much of a smart operator, and I didn't have enough life experience to give a considered opinion on the Faust-Gretchen relationship.

Studies (Oldenburg)

Before I could go to university, I had to do my military service. It was a time of utter boredom that I don't particularly like to remember. I stocked up on books – *Die Blechtrommel (The Tin Drum), Es waren Habichte in der Luft (There Were Hawks in the Air),* as well as Tolstoy's *War and Peace*... The barracks remained a foreign world to me and I could not get used to the poverty of military language. In retrospect, I'm not surprised that under those circumstances my thoughts revolved around taking up language studies.

At Carl von Ossietzky University Oldenburg, the traditional literary canon did not play a prominent role in my teacher training studies (1975-1981). German and English studies were primarily concerned with the socio-historical-political dimension of literature. At the time, according to the course record book I found in one of the boxes, two of the seminars I took were entitled *Workers' Literature and Social Reality,* and *The Social Truth Function of Literary Works of Art* or *Poetry and Society: From 1945 to Present*. They speak for themselves. In the courses literary texts usually served as a reference point for ideological criticism. To avoid any misunderstanding: I must say that I do not regret this;

CC BY NC ND

on the contrary, I have fond memories of my years at what was then known as a 'reform university'.[6] The professional and educational commitment of the mostly young university lecturers was absolutely contagious. In fact, I am still in contact with some of them today and I remain grateful for their example.

One of the things I remember is how the lecturers joined us students – the university president at the time was also there – on a three-day bicycle demonstration from Oldenburg to Hanover, the seat of the state government, to protest against cuts in education and to demand reforms in higher education. The reform university emphasised interdisciplinarity. We often worked on research projects in which teachers and students from different fields came together and an issue was examined from a variety of perspectives. For example, I was involved in two projects: *Erfahrung und soziale Phantasie im Englischunterricht* (*Experience and Social Imagination in English Language Teaching*) and *Nationale und Klassenkultur in bürgerlichen Gesellschaften: Literatur, Sprache und Fremdsprachenunterricht* (*National and Class Culture in Bourgeois Societies: Literature, Language and Foreign Language Teaching*). Lecturers and students from the various foreign languages departments participated in these projects, and I gained experience that was to have a strong impact on my later research and teaching activities. As students, we were encouraged to look beyond our disciplinary boundaries, to take an interest in socio-political developments in Europe and beyond, and to enrol in courses in the social sciences. This context helps to explain why I have always remained sceptical about too narrow an understanding of German studies and why I do not have too much time for an overly strict professional discipline. This is very much in line with Elias Canetti, for whom – according to W.G. Sebald (2016) – disciplines tend to punish violations of their borders and force reality into the system of their categories. What does not fit is cut off: nothing should live where it is not allowed. Order is a small, self-created desert.

So I attended lectures on subjects outside of my own disciplines, such as the history and present-day reality of Latin America, became aware of the poetry of Pablo Neruda and

[6] In early 1974 a major teacher training reform was approved in the Federal Republic of Germany that resulted in an innovative pilot project for integrated teacher training at Carl von Ossietzky University Oldenburg.

CC BY NC ND

immersed myself in his autobiography *Confieso que he vivido*. I was fascinated by how the political found an aesthetic expression in Neruda's writings, and especially by his sense of the beauty of language:

> … it's the words that sing, they soar and descend … I bow to them … I love them, I cling to them, I run them down, I bite into them, I melt them down … I love words so much … The unexpected ones … The ones I wait for greedily or stalk until, suddenly, they drop … Vowels I love … They glitter like colored stones, they leap like silver fish, they are foam, thread, metal, dew … I run after certain words … They are so beautiful that I want to fit them all into my poem … I catch them in midflight, as they buzz past, I trap them, clean them, peel them, I set myself in front of the dish, they have a crystalline texture to me, vibrant, ivory, vegetable, oily, like fruit, like algae, like agates, like olives … And I stir them, I shake them, I drink them, I gulp them down, I mash them, I garnish them, I let them go … I leave them in my poem like stalactites, like slivers of polished wood, like coals, pickings from a shipwreck, gifts from the waves … Everything exists in the word … An idea changes because a word has moved from its place, because another one sits down like a little queen in a phrase that was not expecting her and now obeys her … (Neruda 1977: 55).[7]

In retrospect, I am very happy about this encounter with Latin American literature, as it set the course for my later efforts, when teaching literature, to always let its aesthetic side come to the fore.

University Teaching I – Extracurricular Staging of Literature (Cork)

In my teacher training studies at the Carl von Ossietzky University of Oldenburg (1975-81), I chose to specialise in German as a foreign language – a good decision, for it opened the door to international German studies for me.[8] As soon as I arrived at University College Cork as a DAAD lecturer in 1982, I not only taught language and literature courses, but I was also asked if, together with my students, I could prepare a play for the annual *German Weekend*. I was happy to be persuaded to do so, since at the end of my teacher training I had actively participated in the courses *Role Plays in English* and *Play and*

[7] Pablo Neruda, *Memoirs,* New York: Penguin, 1974, p. 53.

[8] I particularly remember the inspiring seminars taught by Professor Wilfried Stölting, in which he used literary texts to address aspects of language creativity or creative multilingualism, for example, and introduced us students to artistic language.

CC BY NC ND

Theatre Work: Intra- and Extracurricular Perspectives, and through this I had become aware of the educational potential of theatre. However, I had not directed before and staging a whole play seemed a considerable challenge, especially as the play was to be performed publicly in the university's own theatre.

Which play should it be? At the time, I had no collection of play texts to fall back on, let alone a catalogue of criteria for suitable plays. I oriented myself towards works that appeared again and again in the curriculum of the German department. These included – probably because the head of the department at the time was Swiss – texts by Max Frisch and Friedrich Dürrenmatt. I decided on *The Physicists,* but I had underestimated what it meant to stage a play that was bursting with conversations: What should the students *do* on stage? What speech-accompanying actions could they perform so as not to appear too self-conscious? It also seemed sensible to include a narrator – a role I took on myself to ensure that the audience could follow the plot. I had also underestimated how long the performance would take. The two hours of long conversations between Einstein, Newton, and Möbius must have been a challenge to the patience of the audience.

The Physicists was like taking a plunge into the Irish Sea for me as a young lecturer; first came the shock of jumping into the cold water, followed by an adrenaline rush, the flooding of the body with fresh energy that lingers for a long time. The students too seemed energised. They spared no extra effort, dealt intensively with the literary text and their respective roles and enjoyed bringing in their own creative staging suggestions. What I remember most is how, in the course of months of extracurricular rehearsals, a community emerged, an "ensemble". This community-building potential of theatre as an art form fascinates me to this day.[9] A year later, I staged the GRIPS Theatre play *Ein Fest bei Papadakis,* which seemed more suitable for a student theatre performance in terms of language level, content and length. I had come into contact with theatre pedagogy and I became aware of Berlin's GRIPS Theatre. I already liked the name of this theatre, as it is

[9] The various learning processes initiated in performance-based pedagogical practice have since been well documented (cf. e.g. Marini-Maio & Ryan-Scheutz 2010) and there are increasing efforts to anchor performance-based projects more firmly in school and university curricula (e.g. Berghoff 2015).

CC BY NC ND

associated with 'quick perception' and 'alert mind'. "Grips is reason with wit; it is thinking that is fun" (GRIPS 2020). The play, which premiered in autumn 1973, critically examined xenophobia.[10] The author and theatre founder Volker Ludwig comments on the play as follows:

> The autumn saw the premiere of one of the most important GRIPS plays ever, the classic five-act play EIN FEST BEI PAPADAKIS. Here, too, the play's topic was at the top of the children's wish list: the foreigners, or more precisely guest workers, whose children were increasingly streaming into the schools. We had hesitated for years until we found the idea for the right plot. The PAPADAKIS closing song WIR SIND KINDER EINER ERDE (We are children of one earth) and the song WIR WERDEN IMMER GRÖßER (We are getting bigger and bigger) from its predecessor, RUHE IM KARTON! are, by the way, still the most successful GRIPS songs today, printed in hundreds of school books and anthologies. (GRIPS 2020, 12, trans. N.P.)

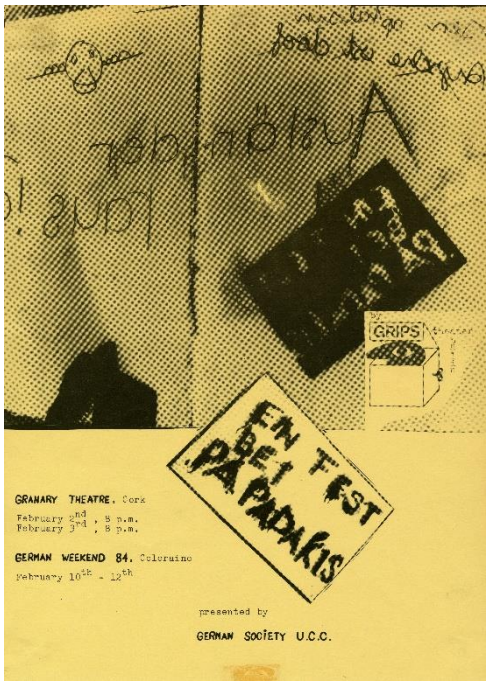


Figure 1: 1984 original poster "Ein Fest bei Papadakis" – based on a graffiti, spontaneously drawn on a garage door by Susanne Leutenegger and Maria Albrecht

[10] Reference should be made to a new edition of this classic under the title "Ein Fest bei Baba Dengiz" (2015) – https://www.tagesspiegel.de/kultur/grips-theater-ein-fest-bei-baba-dengiz-herr-mueller-muss-weg/11656390.html – 3.3.2020.

CC BY NC ND

Martina Nitzche, Anne Dorgan and Seamus O'Sullivan in the German play Ein Fest bei Papadakis, **which was performed by the UCC German Society at the Granary in Cork last Thursday and Friday.**

The play attracted full houses on both nights. It will be performed in Coleraine next week at the annual intervarsity German Week after a final performance in Cork at St. Angela's Secondary School at 3.30 p.m. on Wednesday at the request of teachers of German in the city.

Ein Fest **was directed by UCC lecturer Manfred Schewe, who is planning an Irish theatre tour of Germany with Jack Healy, who will himself direct Brecht's *The Good Woman of Sezuan* — this time an English language production — at the Granary from February 30 to March 13.**

Figure 2: Newspaper clipping from the Cork Examiner, 6 February 1984– Ein Fest bei Papadakis

Anyone who directs plays develops an eye for different talents or multiple intelligences over time. This is how I became aware of a student who played the guitar very well and could thus accompany the rousing final song. The humorous and musical elements did not fail to have an effect on the audience. And there was great jubilation among the students when it was announced that we had been invited to perform the play at a theatre festival at the University of Coleraine in Northern Ireland.

With these two theatre projects, I had my first experiences with embodied approaches to literature, and experienced that theatre can have a great effect in educational contexts. I had caught fire and I couldn't believe my luck when the opportunity arose to take part in a theatre festival in London that focused on the plays of the GRIPS Theatre. I was also able to take part in a workshop at the Goethe Institute Dublin, where the GRIPS team presented its specific theatre pedagogy, which attracted increasing international interest in the 1980s. More and more frequently I moved around in Cork's theatre scene and came into contact with people who wrote plays, directed plays and acted (semi-)professionally. A

CC BY NC ND

wonderful dynamic developed between us and led to the planning of an ambitious Theatre in Education project.[11] The idea for this came about in one of my German as a Foreign Language courses, in which the students critically examine images of Ireland and Germany drawn from literary texts.[12] We founded a theatre group with the programmatic name Culture Through Theatre (CTT). Through a didactically accentuated yet aesthetically demanding theatre performance, German pupils were to be provided with cultural and historical knowledge about Ireland.

The play that we performed on a two-month tour in 1984 was called *The Hidden Journey* and focused on Ireland's (colonial) history.[13] It featured a collage of scenes from texts by the well-known Irish playwrights George Bernard Shaw, Thomas Murphy, and Brian Friel. Once we had made our selection of the scenes, the particular challenge was to link them together through narrative and choreographic elements in a way that would be effective on stage using only very simple props.

Figure 3: Theatre in Education Projekt THE HIDDEN JOURNEY (1984) – Use of very simple props

[11] On the term, concept and history of *Theatre in Education* see e.g. Jackson, Tony (1995).

[12] A student had written to Heinrich Böll at my suggestion asking him questions about his semi-documentary travelogue *Irish Diary*. In one of my boxes I found a copy of the Noble Prize in Literature holder's extremely friendly reply to the student, in which he readily provides information about his relationship with Ireland and also praises her excellent German.

[13] A detailed report on the 1984 tour can be found in Hanrahan & Schewe 1984. The report marks my first step into academic reflection on theatre pedagogy practice.

CC BY NC ND

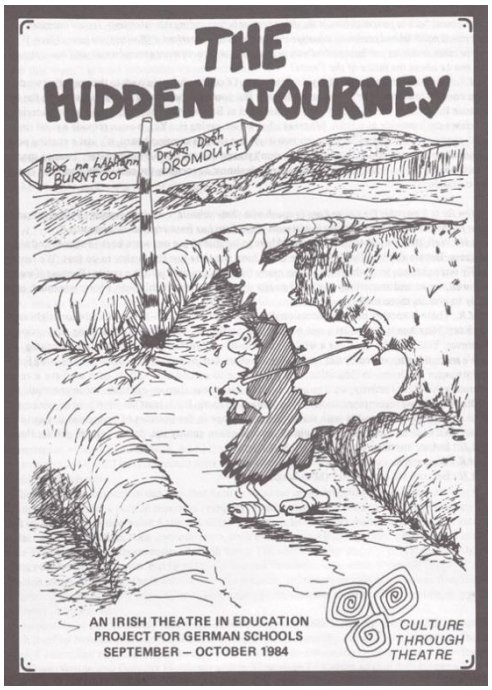


Figure 4: Ireland carrying the colonial burden – TiE Project THE HIDDEN JOURNEY (1984)

The performances in schools met with a very positive response, so that, once we returned to Ireland, we started preparing the follow-up project, *The Green Machine.* The aim was to highlight contemporary Ireland as it increasingly moved away from being an agrarian society to one that was more industry and technology friendly. This project too had a great impact, as an extract from Christina Murphy's (1987) article in the *Irish Times* points out:

THE IRISH TIMES

Price 55p incl. VAT 50p sterling area | WEDNESDAY, JANUARY 7, 1987 | No. 46,648 | SPECIAL

Irish students bring theatre to Germany

By Christina Murphy

A GROUP of students from University College Cork has returned from a successful tour of West German schools, where they performed an Irish play, "The Green Machine" to 17,000 West German schoolchildren.

The play, designed specifically for German *Abitur* (Leaving Certificate) students, was performed to rave reviews in the German press.

This is the second tour by the Cork students to German schools. The idea is to boost the teaching of English in German schools, and to help the students to understand more about Ireland. The performers are all students of German at UCC, where German lecturer, Mr Manfred Schewe, has

CC BY NC ND

For me, these tours with former students were an important turning point in my academic journey, especially the 50-minute post-performance workshops. While the performance had introduced the students to the topic of 'Ireland today', the workshops were about delving deeper into particular aspects of the performance. For this purpose, we came up with a series of practical exercises to stimulate the students' active participation; they took on various roles, moved around the room and played in and with the foreign language. What I observed in these workshops has never left my mind, because never before had I experienced such lively interaction in a fear-free atmosphere in an educational context. A very special energy field had emerged here, a protective space in which creative learning processes took place that needed to be explored further. From now on, I was no longer interested in extracurricular, project-oriented theatre projects, but in the question of how the resources of theatre could be used to achieve language-, literature- and culture-related teaching goals within the framework of a lesson or unit.

University Teaching II – Staging Literature in German as a Foreign Language (GFL) Lessons (Oldenburg)

After five years at University College Cork's Department of German, I returned to the University of Oldenburg to pursue a PhD. My research objective was to develop an innovative *drama-based pedagogy*. I tried to gain as much experience as possible with drama and theatre pedagogical practices: I took part in various drama-in-education training courses and conferences in the UK, and I completed a three-semester training course in theatre pedagogy at the University of Oldenburg.[14] On the basis of these experiences, I tested the extent to which valuable initiatives for foreign language teaching could come from the educational sub-discipline of Drama in Education or Drama Pedagogy in courses on German as a foreign language, in teaching-methods seminars as well as in workshops which I organised at the time for the Goethe Institute and other

[14] The then innovative training concept was developed by Professor Ingo Scheller; one focus was on scenic interpretation, which at the time had a strong impact on first-language German teaching (Scheller 2004). During this time, I was also influenced by Professor Jens-Ulrich Davids, who staged plays with English language and literature students with impressive results. Davids also wrote a theatre novel about his experiences (Davids 2012).

CC BY NC ND

institutions. The systematic evaluation of my five years of teaching practice (1988-1993) by means of action research led to the development of an innovative, foreign language teaching methodology, which aimed at an integrated "teaching and learning with head, heart, hands and feet" in basically all aspects of foreign language teaching (language, literature, and culture). The study was published in 1993 under the title *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis (Staging Foreign Language – Towards a Drama-Pedagogy-based Method of Teaching and Learning).* It includes, for example, reflections on the understanding of "Teaching and Learning as Sensory Experience" (chapter II), and with the help of concrete examples it details what is meant by staging drama techniques and how to plan a drama-based GFL lesson or teaching unit step by step (chapter VII).[15]

The publication also addresses drama- based approaches to the teaching of literary texts. For example, I refer to an intermediate textbook that includes Herta Müller's short prose text *Arbeitstag*. Instead of asking the usual systematic questions about the text, as suggested by the textbook, I describe how the functional teaching goal intended by the authors (practising listening comprehension) can be achieved through pantomime, and, in addition – by means of creative reading as an aesthetic form of expression – how an engagement with the content of the prose text can be stimulated. In another example, I refer to a diary entry by Max Frisch, which he wrote on the island of Sylt in 1949. I analyse how differently this text was staged by the students in the context of a longer teaching unit and what they experienced. In the description of the teaching unit, a student who had an embodied aesthetic experience through "choral reading" is quoted :

> What is highlighted in this unit is how alliteration is not only an ephemeral game played with letters, but rather when the sounds are spoken aloud in chorus, the power

[15] My reflections on lesson planning were strongly influenced by Hilbert Meyer, then a professor in the Department of Education at the University of Oldenburg and first supervisor of my doctoral thesis.

CC BY NC ND

> of language becomes tangible … even onomatopoeic words are expressed more vigorously[16] (Schewe 1993:332, trans. E.G.).

In the early 1990s I taught German as a Foreign Language (GFL) seminars at the University of Oldenburg, some together with my inspiring teacher Heinz Wilms, the co-supervisor of my doctoral thesis.[17] One of our seminars was about the staging of literary texts in GFL lessons, and specifically about a pedagogical approach to Alfred Andersch's novel *Sansibar oder der letzte Grund*. Thanks to the extraordinary commitment of the ten students involved,[18] this seminar resulted in the publication *Texte lesen und inszenieren* (Schewe/Wilms 1995). The following excerpt from the introduction gives a sense of our objective at that time:

> … in the case of literary-oriented foreign language teaching, 'staging' means more to us than just inner activities in the reception and processing of the text. The text stages a 'film in the head', but in order for such a film not to remain a merely cerebral event, it must also be produced, published and shown.
> In our opinion, learners should take pleasure in making literary texts their own, and this succeeds most impressively when teaching opens up all areas of the personality: cognition, emotion, social and physical interaction … We are looking for an action-oriented approach to literature that is not exhausted by reading and talking about what has been read, but prompts imaginative activity by creating opportunities for a productive interplay of inner and outer (sensory body-related) learning movements. For the didactic purposes at hand, this means: After individual reading, which for the most part takes place at home, the teacher makes suggestions in joint lessons that initiate learning actions on the students' part, e.g. by translating the novel's characters into colour and form and positioning them in relation to each other, transforming key scenes into still images, re-enacting poses and postures–of the novel's characters,

[16] The original German citation is: Was man daran schön sehen kann: wie Alliteration nicht nur Buchstaben sind – dieses wogende Winde –, sondern, wenn das gemeinschaftlich ausgesprochen wird, wird wirklich auch plastisch, was Sprache für 'ne Kraft hat ... auch lautmalerische Worte kommen da viel stärker zum Ausdruck.

[17] Heinz Wilms was a long-time employee of the Goethe Institute and Professor of German as a Foreign and Second Language at the Universities of Hildesheim and Oldenburg. His work in GFL training and further education, and especially in textbook development, has been a valuable source of inspiration. His creative contribution to various textbooks, including the then globally successful DEUTSCH AKTIV, is also worth mentioning .

[18] The group of students included Susanne Even, now professor in the Department of Germanic Studies at Indiana University in Bloomington, Indiana, with whom I have co-edited the journal Scenario since 2007.

CC BY NC ND

> handcrafting masks to stage an improvised scene … (Schewe & Wilms 1995: 7-8, trans N.P.).

In 1994, after my PhD, I was offered a permanent position by the Department of German at University College Cork, which made it possible for me to continue to explore creative approaches to literary texts and to orient my research and teaching with an interdisciplinary focus.

University Teaching III – Teaching Literary Studies not only as a Science, but also as an Art

Before I share further examples of performative literature teaching from this third phase of my work as a university lecturer, attention should be drawn to the following illustration,[19] about which, at the time, I asked the questions: "Should we make art scientific? Or rather make science an art?" (Schewe 1993: 11, trans. N.P.).

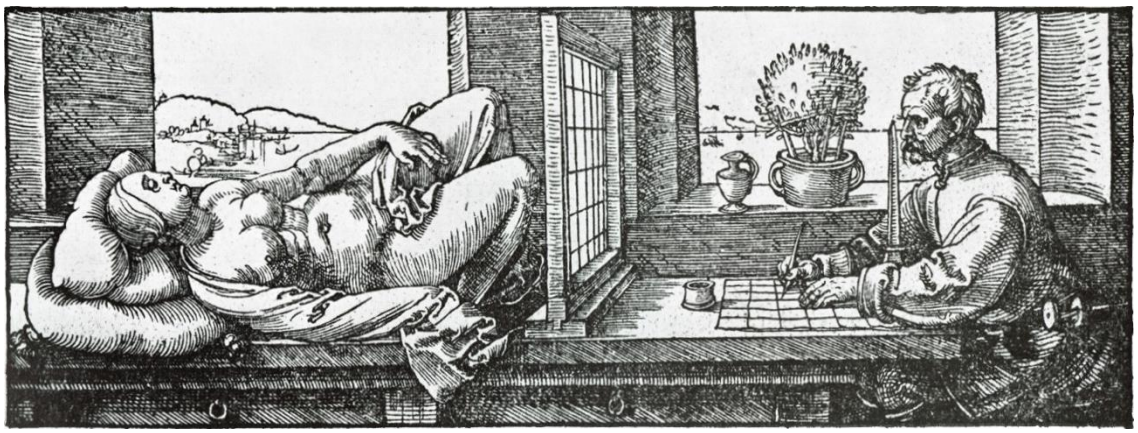


Figure 2: Wood engraving first published by Albrecht Dürer in 1525 in Underweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheyt, Public domain, via Wikimedia Commons

As a contribution to the disciplinary discourse, I repeatedly proposed that the teaching of foreign language and literature should not only be understood as an academic discipline,

[19] This image taken from a publication by Anzelewsky (1980: 239), is of course problematic in the context of contemporary discussions of gender, but should be seen in its historical context. It is a wood engraving first published by Albrecht Dürer in 1525 in a reference book entitled *Underweysung der Messung mit dem Zirckel und Richtscheyt*; cf. http://www.aphilia.de/kunst-albrecht-duerer-05-perspektive.html - 8.3.2020.

CC BY NC ND

but also as an art form.[20] During my time at University College Cork, I have always been keen to strengthen the relationship between language and art in the German studies curriculum and to anchor performative approaches to literature more firmly within it. Due to my special interest in theatre, I endeavoured to establish close cooperation between the fields of German studies and Theatre and Pedagogy.[21] A fruitful interdisciplinary dynamic emerged that led to the founding in 2007 of *Scenario*, a journal for performative teaching, learning, and research.[22] Since then, the term *performative* is increasingly used in modern foreign languages to capture the essence of an innovative approach to foreign language teaching in which drama and theatre pedagogy play a central role, mediating between art and pedagogy. (Even/Schewe 2016). *Performative Fremdsprachendidaktik* is the title of issue 62/2020 of the journal *Fremdsprache Deutsch,* in which a version of the following table also appears. The table refers to different layers of meaning of the term 'performative' as well as to characteristics of a performative teaching and learning practice oriented towards aesthetic experience.[23]

P	PRESENCE. A state of heightened receptivity, enabling someone to think on his/her feet and act spontaneously.	AESTHETIC EXPERIENCE
E	EMBODIMENT. A kind of learning experience grounded in the mind, senses, body, imagination,in reflection and in the social sphere.	
R	REFLECTION. The quintessential element of practice, which turns experience into insight.	

[20] See Schewe 1997; 2005. There are now increasing signs that research in foreign language teaching is calling for a stronger artistic orientation in foreign language teaching, see e.g. Hensel (2020).

[21] The cooperation with the Department of Theatre was particularly intensive; I was involved in the development of the degree programmes (BA/MA/PhD) and was head of the theatre department from 2016-2018.

[22] The journal was founded in 2007 at University College Cork and is available free of charge at: http://scenario.ucc.ie.

[23] Older versions of this illustration have appeared elsewhere; this modified version is based on valuable feedback from Erika Piazzoli.

CC BY NC ND

F	FEELING. The affective dimension is activated when operating in a performative mode.	
O	OPENNESS – towards other students' cultures and ideas, as well as to ourselves as reflective practitioners.	
R	R is for RISK. Risk of losing face, risk of appearing foolish, but also risk of letting go of the illusion of control, as we create with our students.	
M	M is for METAXIS, a unique tension of within the dramatic form generated by playing a role while being ourselves, and the insights this may bring.	
A	AS IF. The realm of Imagination.	
T	TEACHER/ARTIST. A model for all artists who teach and all teachers who engage in creative 'doing'.	
I	IMPROVISATION. The set of values underpinning our responses and interactions in the classroom.	
V	VISION. A vision of performative education	
E	EMERGENCE – of aesthetic meaning.	

Some of the features presented in the table above are touched upon in the examples that follow. In the 1999 academic year, I was responsible for a seminar called *Culture and Experience,* which aimed to prepare second-year students for their year abroad and their potential role as mediators between different cultures. At the beginning of the seminar I surprised the students by asking them to have paper and pen ready to spontaneously write down how they would react to the following situation:

> Imagine you are in your room and you are lying on the bed. It is evening at last. You have no more obligations today and can relax, let your mind wander. You take the book lying on the bedside table and begin to read it. After a while, you interrupt your reading briefly. An unusual smell seems to come from somewhere. But you think nothing more of it and keep reading. And now you hear a noise – as if something big is being pushed. You look up and suddenly the door to your room opens and in front of you, you see a green dragon. What do you do?

CC BY NC ND

As you can guess, this exercise represents an initial exploration of different reactions to the *other* — concealed in the metaphor of the green dragon. The spontaneously written texts revealed a wide range of different reactions, e.g. panic-stricken, violent, diplomatic or even hospitable. The idea for this exercise came about when I read the short prose text *The Green Dragon* by Franz Kafka (1994: 85). I was struck by the 'irritation potential' of this remarkable text and I used it to activate the students' imagination. By giving them a tangible situation to explore, their emotions, too, came into play.

I asked the students to get together in small groups to choose and enact one of their imagined situations. In this playful process, some experienced first-hand what the confrontation with the other prompted in them and they were able to observe how the other students in the scene reacted. Such potentially transformative experiences became a reference point for a reflection on what they had experienced. In the subsequent teaching phase, Kafka's prose text was presented and compared with the enacted versions. Since the students had designed and also performed their own scenes revolving around a green dragon, they were closely attentive to the way in which Franz Kafka had processed one of his dreams in literary form. The discussion of literary texts, in my experience, becomes more intensive and fruitful when the students are able to establish a connection with their own creative conceptions.[24]

In all my modules, whether they were generally language teaching-related, oriented towards regional and cultural studies (e.g. Berlin in Literature, Theatre, Film and Visual Art) or explicitly focused on literature (e.g. Drama and Theatre of the 20th and 21st century or Performative Approaches to German Literature), I applied performative approaches – in the firm conviction that through a performative orientation in teaching, unique possibilities for acting and understanding can be created. I tried to explain this using the example of my Berlin course, in which the Berlin Wall acted as a focal point:

> There is a big difference between, for example, a foreign language German lesson in which a textbook passage is used exclusively for discussion about the situation of GDR border soldiers, and a lesson in which a student who empathises with the figure of a

[24] Further details on initial teaching experiments with Kafka's text "The Green Dragon" can be found in Beug & Schewe (1997). I owe many valuable suggestions concerning the explicitly aesthetic orientation of my literature teaching to my long-time colleague Joachim Beug.

CC BY NC ND

> GDR soldier, impersonates him and then moves through two rows of classmates who, as his inner voices, encourage him to dare to flee to the West or try to prevent him from doing so. The degree of inner movement of the student will be high as he reacts to the respective voices by, for example, carefully putting one foot forward, perhaps suddenly turning around again, then pushing forward again, etc. This creates a (bodily) awareness of being torn and of the great personal dilemma in which the soldier finds himself. Dramatic art provides a form that enables the students to have an intensive learning experience. (Schewe 2015: 31, trans. N.P.)

This is an example of my efforts to activate students in a physical way. I was always concerned with creative improvisation work and the imaginative use of movement offered by a seminar room.[25]

Sometimes, through such improvisational work, plays emerged, which were then performed in front of a smaller or larger audience. For these artistic in-house productions, literary texts were worked on and creatively related to each other. One production entitled LITERATOUR, which emerged from the optional course *Understanding and Staging Literature* (taught together with Trina Scott), was based on texts of different genres (drama, poem/song, short prose) by fourteen well-known German-speaking writers. Our collage of scenes was performed at the end of the semester in the university's own Granary Theatre, especially for German teachers and German learners from the surrounding secondary schools. We took them on our scenic journey through German literature and in this way we contributed to strengthening the cooperation between the Department of German and the schools in the region. LITERATOUR developed into a small research project in the course of which we interviewed students about their learning experience. The following quotation exemplifies the students' perspectives (further details in Schewe & Scott 2003):[26]

> What did we learn from it all? The first thing that I learned was that literature isn't just words on paper. Literature is more like baking soda. In its dry powder form it isn't very exciting, but if we add water it starts to fizz and bubble. You could look at a thousand books, you could even read them, but without imagination they are just fossils of life that once lived. Literature needs to be lifted from its pages and brought

[25] Vgl. dazu auch den Bericht eines Erasmus-Studenten (Schildmeier 2016), der an meinem Seminar *Drama and Theatre of the 20th and 21st century* teilnahm.

[26] Further details of this project can be found in Schewe & Scott 2003.

CC BY NC ND

> to life. This is something that I learned to do as part of this course (Schewe & Scott 2003: 74).

This is exactly what my seminars were about: Bringing literature to life.

Several 'performative projects' could not be included in this description of my journey through my professional years; they include a collage of scenes based on the biography of Bertolt Brecht or a "dramatic cultural transfer project" under the title *Cork's World Theatre* (Boyd/Schewe 2012), but hopefully the examples given here can inspire others to tap into the rich potential of the performative arts and encourage students to devise their very own artistic creations.

**The author wishes to thank Nikolai Preuschoff for his diligent translation of the original German text, and also Stephen Boyd for his careful proofreading and valuable feedback.

Bibliography

Andersch, Alfred (1971): *Die Kirschen der Freiheit*. Zürich: Diogenes

Andersch, Alfred (2006): Sansibar oder der letzte Grund. Zürich: Diogenes

Andersch, Alfred (2004): Flight to Afar. London: The Toby Press

Anzelesky, Fedja (1980): *Dürer*. Secaucus/New Jersey: Chartwell Books

Berghoff, Daniel (2015): "Es war 4 mal – Érase 4 veces. Ein Theaterprojekt im DaF-Unterricht der Deutschen Schule Valdivia". In: *Scenario* IX, 1, 86-96. http://research.ucc.ie/scenario/2015/01/Berghoff/05/de (3. 3. 2020)

Beug, Joachim & Schewe, Manfred (1997): Seeing the dragons dance together on the wind at sunset ... An aesthetic approach to understanding another culture. In: *Fremdsprachenunterricht* 41/50, 6, 418-422

Boyd, Stephen & Schewe, Manfred (2012): *Welttheater: übersetzen, adaptieren, inszenieren – World Theatre: translation, adaptation, production*. Berlin: Schibri

Davids, Jens-Ulrich (2012): *Frankensteins Erben. Ein Theaterroman in fünf Akten*. Fischerhude: Verlag Atelier im Bauernhaus

Even, Susanne & Schewe, Manfred (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri

CC BY NC ND

Hanrahan, Johnny & Schewe, Manfred (1984): The Hidden Journey. An Irish Theatre in Education Project for German Schools. A Report on the 1984 Tour. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 6, 4, 608-622

Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Zur Fundierunng einer performativ-ästhetischen Praxis*. Berlin: Schibri

Jackson, Tony (Hg.) (1995): *Learning through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*. London/New York: Manchester University Press

Kafka, Franz (1994): *Poseidon und andere kurze Prosa*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

Lagaay, Alice & Seitz, Anna (Hg.) (2013): *WISSEN FORMEN. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung.* Bielefeld: transcript

Lütge, Christiane (Hg.) (2019): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter

Ludwig, Volker: *GRIPS 1969 – 2009. Eine lückenlose Chronik von Volker Ludwig*. http://static.125.60.76.144.clients.yourserver.de/assets/Uploads/ContentElements/Attachments/Chronik.pdf

Marini-Maio, Nicoletta & Ryan-Scheutz, Colleen (Hg.) (2008): *Set the Stage! Teaching Italian through Theater. Theories, Methods, and Practices*. New Haven/London: Yale University Press

Murphy, Christina (1986): Irish students bring theatre to Germany. In: *Irish Times*, January 7th, 1987

Neruda, Pablo (1977): *Ich bekenne ich habe gelebt. Memoiren*. München: Luchterhand. English: Pablo Neruda (1974): *Memoirs.* New York: Penguin

Scheller, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer

Schewe, Manfred (2020a): Unterricht als Kunst. Eine kurze Einführung in die Performative Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch*, 62, 9-12

ibid. (2020b): Performative Literaturdidaktik: Mehr Kunst wagen! In: Annegret Thiem, David Conte (Hg.): *Literatur performativ: Spanische Lyrik der Gegenwart – Literatura performativa: poesía española actual*. Münster: LIT Verlag

ibid. (2019): Drama- und Theaterpädagogik als Wegbereiter einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Christiane Lütge (Hg.) (2019): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 395-409

ibid. (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 21-36

ibid. (2005): Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.): *Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn (DAAD), 93-112

CC BY NC ND

Schewe, Manfred, Scott, Trina. (2003): Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. In: *German as a Foreign Language* 3, 56-83 – http://www.gfl-journal.de/3-2003/schewe_scott.pdf

Schewe, Manfred (1997): DaF-LehrerInnen-Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst. In: Armin Wolff, Gisela Tütken und Horst Liedtke (Hg.): *Gedächtnis und Sprachlernen – Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen – Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa – Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Reihe Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 46. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 245-254

Schewe, Manfred. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Schildmeier, Marvin (2016) Von Empathie, Fantasie und guten Handschuhen. *Erfahrungen mit Drama and Theatre am University College Cork. In: Scenario* X, 1 - http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2016/01/Schildmeier/07/de – 8.03.2020

Sebald, W.G. (2016): *Die Beschreibung des Unglücks. Zur österreichischen Literatur von Stifter bis Handke*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag

CC BY NC ND

III. Focus on Research

Forschung

CC BY NC ND

4 Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs

Results of a quantitative learner study

Earlier empirical research shows that the use of drama methods in the L2 classroom is able to lower foreign-language anxiety (FLA) in students who take part in these drama activities (e.g., Even, 2003; Atas, 2015; Piazzoli, 2011; Galante, 2018). However, earlier studies have primarily focused on the impact of whole drama courses, workshops, or lessons on student FLA. Therefore, they were unable to tell which structural elements of theatre work may have influenced student FLA in particular (e.g., acting, role work, feedback, reflection). As a result, the elements of drama courses that are associated with a de-/increase in student FLA are still largely unknown. To address this research gap, we present results from an empirical study in EFL drama clubs. The study assessed the presence/absence of structural drama elements and presence/absence of student FLA in each session of these drama clubs. Then, after analysing the relationships between these elements and student FLA, our results indicate that drama-based L2 teaching may effectively 'cut two ways'. While the element of role work will lower student FLA – possibly due to its immersive character –, the element of feedback will raise student FLA – possibly due to an increased self-awareness. The article discusses implications of these findings for future drama-based L2 instruction.[27]

[27] This paper builds on a presentation held at the Drama in Education Days in 2020. The authors would like to thank Rebecca Langer, Department of Educational Psychology, Georg-August-Universität Göttingen, for her helpful advice on the statistical analysis.

CC BY NC ND

To cite this article:

Wirag, Andreas and Surkamp, Carola. (2022). Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 69-85).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

Introduction

At present, there is a widely-held assumption among researchers in L2 teaching and learning that, in addition to cognition itself, emotions play a significant role in the language learning process (Burwitz-Melzer et al., 2020): Emotions may facilitate, complicate, or even inhibit foreign-language learning (Wolff, 2004). In this context, drama pedagogy gives special consideration to affective factors in L2 learning. Here, language is seen as an event and performative act in which the physicality of the learners is as important as their emotions (Küppers et al., 2011: 8; Schewe, 2017). An important aspect of drama pedagogy is that learners use the L2 in the safe context of a role, so that mistakes will not fall back on them personally. Moreover, the relationship between teachers and learners is typically cooperative and not very hierarchical, which may create a relaxed atmosphere in which anxiety is largely absent (Crutchfield & Sambanis, 2017: 134, 136).

In line with these assumptions, empirical studies have shown that the use of drama methods does in fact have a positive impact on the affective dimension of L2 learning. Frost (2016), for instance, who examined EFL students through questionnaires and diary entries, found that working on theatre performances in the L2 prompts emotional experiences that contribute to the development of a positive self-concept towards the L2. In turn, Jäger (2011), from audio and video lesson recordings as well as oral and written student interviews, concludes that intercultural learning by means of drama involves an affective dimension through the holistic change of perspective and acting in a role. According to her study, this acting in a role supports the development of learner empathy.

CC BY NC ND

More specifically, with a view to foreign-language anxiety (or FLA), theoretical research on drama in L2 teaching generally holds that drama methods in the L2 classroom will lower students' FLA (e.g., Ronke, 2005; Piazzoli, 2011; Wittal-Düerkop, 2019). Here, a larger rationale is that students focus on the meaning of the dramatic interaction, rather than the language itself, and therefore use the L2 with less inhibition or anxiety. Again, several empirical studies indicate that FLA in learners is in fact reduced by, for instance, the long-term participation in drama or drama grammar classes (Even, 2003; Timuçin & Aryoubi, 2016), the positive atmosphere or 'affective space' created during acting (Piazzoli, 2011; To et al, 2011; Atas, 2015), or by speaking while taking on a role (Galante, 2018).

However, while these results are highly promising for drama pedagogy, earlier learner studies have typically examined drama courses, workshops, or lessons as a whole. Hence, earlier research suggests that drama, taken as a whole, supports the affective dimension of L2 learning. However, these studies lead to very general results about the impact of drama pedagogy on student FLA. Conducting a drama course, workshop, or lesson is a complex process that consists of several phases and elements. These elements include, for instance, getting in role, working on a character, acting itself, giving and receiving feedback, reflecting on acting, and more. Therefore, there is an increasing demand for study designs that make use of so-called "structural analyses" of methods or approaches (cf. Rittelmeyer, 2016).[28] For drama pedagogy, such structural analyses would consider the distinct building blocks or structural elements of theatre work in the L2 classroom with the aim of examining their contribution to different educational outcomes for L2 learners. With a view to drama pedagogy and FLA, it is therefore still largely unknown why exactly theatre methods have (or do not have) the above effects. Or, in other words, it is still unclear which elements of drama pedagogy will influence student FLA, whether this influence is raising or lowering FLA, and how strong this influence might be.

[28] As a working definition for "structural analysis", Rittelmeyer (2016: 49) suggests: "The term structural analysis draws attention to the fact that it is essentially concerned with the formal qualities of an object or activity" (translated).

BY NC ND

In order to investigate the relationship of structural elements of drama pedagogy and student FLA, we conducted an empirical study with L2 learners in EFL drama clubs. This study was part of a larger, still ongoing research project ("Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel"), in which we examine a specific drama-pedagogical format (cf. Schewe, 2015), namely EFL drama clubs, at a comprehensive school in Göttingen, Germany.[29] In these drama clubs, learners from Year 5 to 10 develop and stage an English-speaking play within half a school year, which they eventually perform in front of an audience. Questionnaires are used in each session of the drama clubs to identify which structural elements of theatre work are present and how the learners assess themselves in terms of their creativity, perseverance, openness, empathy, and FLA during these sessions. The structural elements of this drama-pedagogical format include acting, working on a role, reflection on rehearsals, as well as feedback on students' L2 and on students' acting.

Empirical Study: Structural Elements and FLA in EFL Drama Clubs

Research questions

In the empirical study, the following research questions were addressed: Does the presence/absence of specific drama-pedagogical elements relate to the presence/absence of student FLA in EFL drama clubs? And, as a corollary, if systematic relationships can be found: Are these relations positive (i.e., when the element increases, FLA increases), or are they negative (i.e., when the element increases, FLA decreases)? And, how strong are the relations between these drama elements and student FLA, i.e., what is the strength of the influence of drama elements on student FLA?

Study design

To address the above research questions, the study employed a quantitative study design that made use of two questionnaires, a 'basic questionnaire' and a 'session questionnaire'. Before the start of the EFL drama clubs, students completed the basic questionnaire,

[29] The "Bühne frei" project is funded by the *Forschungsfonds Kulturelle Bildung*. The research fund is a project of the *Rat für Kulturelle Bildung e.V.*, supported by the *Stiftung Mercator* and *Karl Schlecht Stiftung*.

CC BY NC ND

which asked about *FLA as a stable trait of their personality* (i.e., FLA as *trait*) and about the students' socio-demographic information. FLA as trait was assessed because it could be assumed to be an immediate predictor of FLA as state in the drama club sessions. After that, in each individual session of the EFL drama clubs, students completed the session questionnaire, which asked about their *FLA as perceived in each session* (i.e., FLA as *state*). Here, the *APA Dictionary of Psychology* (2015) helpfully defines "trait" as "enduring personality characteristic that describes or determines an individual's behavior across a range of situations" (APA, 2015: 1098), while a "state" is described as "status of an entity […] at a particular time that is characterized by relative stability of its basic components or elements" (APA, 2015: 1026). Also, the session questionnaire measured the elements of drama pedagogy in each session of the EFL drama clubs. Hence, by assessing both drama elements and student FLA (state) in each session, the study was able to examine whether a systematic relationship between these elements and student FLA could be identified. (For the instruments used on both questionnaires, see below).

Study sample

As for the study sample, the study examined students in four EFL drama clubs. Two of these drama clubs took place in the *Unterstufe* (grade 5/6), while two drama clubs were conducted in the *Mittelstufe* (grade 7-10). All students attended these EFL drama clubs as part of their extra-curricular afternoon activities at school. All drama clubs were run over half a school year, or about 13-14 sessions, and finished with the performance of a short play in English. All clubs were held at a comprehensive school in Göttingen, Germany. Together, the students in these four EFL drama clubs represent the learner sample of the study. (Table 1 below shows the socio-demographic information of the study sample).

Number	Age				Gender		Class grade (*n*)			
N	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	female	male	5	6	7	8
34	11.65	1.35	10	14	29	5	11	6	9	8

Table 1: Socio-demographic information of the study sample (N = total number in sample, n = number in subsample, M = mean, SD = standard deviation).

CC BY NC ND

Study instruments

The basic questionnaire and session questionnaire contained the following scales to measure FLA as trait, at the beginning of the drama clubs, and FLA as state and the structural elements of drama pedagogy in each session of the drama clubs.

Basic questionnaire

The basic questionnaire, to assess FLA as a trait, or as part of the students' personality, used a standard scale from educational psychology, the scale for "Besorgtheit und Aufgeregtheit gegenüber unterrichtlichen Erzählsituationen" ("anxiety and nervousness about situations in which to narrate in the classroom"; Faber, 2009). The scale used 4-point Likert-items with the options "stimmt gar nicht" ("strongly disagree") (1), "stimmt eher nicht" ("disagree") (2), "stimmt eher" ("agree") (3), and "stimmt genau" ("strongly agree") (4). Specifically, the items of the FLA (trait) scale were the following (Table 2):

No.	Item	*M*	*SD*
1	"Wenn ich Englisch spreche, wird mir ganz unwohl, dass andere mir zuhören." *"When I speak English, I feel uncomfortable about others listening to me."*	1.67	.64
2	"Wenn ich Englisch spreche, bin ich immer ganz aufgeregt." *"When I speak English, I always get really nervous."*	2.48	.96
3	"Wenn ich Englisch spreche, habe ich Sorgen, dass alle über meine Aussprache lachen." *"When I speak English, I worry that everybody will laugh at my pronunciation."*	2.18	.92
4	"Wenn ich Englisch spreche, habe ich das Gefühl, dass alle auf Fehler von mir warten." *"When I speak English, I feel like everybody is waiting for me to make a mistake."*	1.88	.78
5	"Wenn ich Englisch spreche, fühle ich mich recht unsicher." *"When I speak English, I feel rather insecure."*	2.12	1.05

CC BY NC ND

6	"Wenn ich Englisch spreche, mache ich das nicht gern; ich höre lieber anderen zu." *"When I speak English, I don't like doing it; I prefer listening to others."*	1.91	.82
7	"Eigentlich mache ich Englisch lieber schriftlich als mündlich." *"I prefer writing in English to speaking it."*	1.70	.80
	Whole scale for FLA (trait)	2.00	.55
		α = .73	

Table 2: All items of the FLA (trait) scale on the basic questionnaire (M = mean, SD = standard deviation, α = Cronbach's alpha, a measure of scale consistency).

Session questionnaire

Then, the session questionnaire, to measure FLA as state, used two items from the above trait scale. Here, while the phrasing of these two items for the trait scale referred to an "enduring personality characteristic" (APA, 2015: 1098), the phrasing of the same items for the state scale related to a "status […] at a particular time" (APA, 2015: 1026). We used two items for FLA as a state on the session questionnaire only, to keep the total number of items on this questionnaire as small as possible. (Consider that all drama elements would also be measured on the same questionnaire and that students would be asked to complete this questionnaire at the end of every drama club session; despite this repetition, they were expected to give reasonable, reliable answers). To assess the FLA (state) scale, the same 4-point Likert-items were used as in the basic questionnaire. The following two items comprised the FLA (state) scale on the session questionnaire. They were selected because they closely corresponded to the situation that students would experience in the EFL drama clubs (Table 3 shows the item values for the first session of the drama clubs only):

No.	Item	*M*	*SD*
1	"Wenn ich heute Englisch gesprochen habe, habe ich mich unsicher gefühlt." *"When I've spoken English today, I've felt insecure."*	1.94	.88

CC BY NC ND

2	"Wenn ich heute Englisch gesprochen habe, war mir unwohl, dass andere mir zuhören." *"When I've spoken English today, I've felt uncomfortable about others listening to me."*	1.58	.79
	Whole scale for FLA (state)	1.76	.73
		α = .68	

Table 3: All items of the FLA (state) scale on the session questionnaire (M = mean, SD = standard deviation, α = Cronbach's alpha, a measure of scale consistency).

Moreover, to assess the structural elements in each session, the session questionnaire contained two items for each of the following five elements of drama pedagogy: (a) acting – i.e., whether students had acted –, (b) role work – i.e., whether they had worked on their roles –, (c) reflection – i.e., whether they had reflected on the quality of today's session –, (d) feedback on acting – i.e., whether they had received acting advice –, and (e) feedback on the L2 – i.e., whether they had received L2 language advice. Again, students indicated to what extent these five elements had been present (or not) in a drama club session with the above 4-point Likert-items. Compare, to illustrate, one of the two items used to assess each drama element on the session questionnaire (Table 4 shows the item values for the first session of the drama clubs only):

Scale	Example item	*M*	*SD*	scale α
Acting	"Ich habe heute in einer Theaterszene mitgespielt." *"I've acted in a theatre scene today."*	3.68	.82	.79
Role work	"Ich habe mir heute Gedanken über meine Rolle gemacht (z.B. wie sie aussieht, was sie denkt oder fühlt)." *"I've been thinking about my role today (e.g., what she looks like, what she thinks, or feels)."*	3.06	1.01	.96
Reflection	"Ich habe heute darüber nachgedacht, was in der AG gut oder schlecht gelaufen ist." *"I've thought about what went well or badly in the drama club today."*	3.55	.61	.02
Feedback on acting	"Ich habe heute von den AG-Leitern/innen Hinweise zur Schauspielerei bekommen." *"The club teachers have given me advice on acting today."*	2.84	.92	.78
Feedback on L2	"Die AG-Leiter/innen haben mir heute etwas zu Englisch erklärt."	2.61	1.10	.29

CC BY NC ND

	"The club teachers have told me something about English today."			
Scale	Example item	*M*	*SD*	scale *α*
Acting	"Ich habe heute in einer Theaterszene mitgespielt." *"I've acted in a theatre scene today."*	3.68	.82	.79
Role work	"Ich habe mir heute Gedanken über meine Rolle gemacht (z.B. wie sie aussieht, was sie denkt oder fühlt)." *"I've been thinking about my role today (e.g., what she looks like, what she thinks, or feels)."*	3.06	1.01	.96
Reflection	"Ich habe heute darüber nachgedacht, was in der AG gut oder schlecht gelaufen ist." *"I've thought about what went well or badly in the drama club today."*	3.55	.61	.02
Feedback on acting	"Ich habe heute von den AG-Leitern/innen Hinweise zur Schauspielerei bekommen." *"The club teachers have given me advice on acting today."*	2.84	.92	.78
Feedback on L2	"Die AG-Leiter/innen haben mir heute etwas zu Englisch erklärt." *"The club teachers have told me something about English today."*	2.61	1.10	.29

Table 4: Example items of the scales for drama elements on the session questionnaire (M = mean, SD = standard deviation, α = Cronbach's alpha, a measure of scale consistency).[30]

Furthermore, to address the concern that students might 'misjudge' the amount of acting, role work, reflection, etc. which had taken place in that particular day's club session, we had also asked the club teachers to note down the time spent on each activity in the sessions (e.g., scene rehearsals, acting exercises, role work activities, etc.). Fortunately, we consistently found significant, positive correlations between the students' and teachers' measures of the same drama pedagogy elements: e.g., acting & length of scene rehearsals, $r(249) = .38$, $p < .001$***; role work & length of role work activities, $r(23) = .23$, $p < .001$***; reflection & length of reflection phases, $r(249) = .16$, $p < .05$*. Still, despite

[30] Here, Cronbach's alpha of the scale for reflection is conspicuously low (for session 1). This is probably because the content of the second reflection item ("Ich habe mir heute Gedanken gemacht, wie man die Schauspielerei oder die Szenen verbessern kann"; *"Today I've thought about how to improve the acting or the scenes"*) does not match the first item very well (see Table 4). Fortunately, Cronbach's alpha of the reflection scale seems to improve somewhat in the following sessions, with $\alpha = .52$ (session 2), $\alpha = .37$ (session 3), $\alpha = .50$ (session 4), etc.

CC BY NC ND

these positive correlations, the measurement of drama pedagogy elements in this study needs to be considered as experienced from the students' perspective.

Data Analysis

After collecting data from students in 11 sessions of the EFL drama clubs, the data of the basic and session questionnaire was combined into a common spreadsheet. To tidy up the data, if students had answered with the same Likert-score for ten (or more) items in a row in a single questionnaire (i.e., by simply 'ticking down'), this particular questionnaire was not considered in the analysis. The study data was then analysed using the statistics software *R*, version 4.0.2. Since we aimed to identify whether there was a systematic relationship between FLA (state), the drama elements, and FLA (trait), we conducted a Multiple Regression Analysis (Bortz & Schuster, 2010: Ch. 21.2) with repeated measures (Cunnings & Finlayson, 2015), using the *lme4* package for *R* (Bates et al., 2015). As its name suggests, a Multiple Regression with repeated measures uses multiple predictors (i.e., FLA as trait and drama elements) to predict FLA as state (i.e., as variable upon which these predictors are regressed), while the data is collected from the same students repeatedly (i.e., in each session). Moreover, on a more technical note, random intercepts (i.e., where the regression lines cross the y-axis) were used on the level of EFL drama clubs, since we assumed each drama club to create a somewhat different atmosphere and hence FLA (state) due to the difference in teachers, students, and their interaction. Also, random intercepts were used for students, since we assumed learners to differ in their FLA (state) before they took up the clubs. Finally, random slopes (i.e., the steepness of the regression lines) were used for students across sessions, since we assumed the ongoing sessions to have a different effect on students' FLA (state) owing to their different learning curves (or, rather, familiarisation curves with the club). In *R*, the formula used to calculate the Multiple Regression Analysis with repeated measures to predict FLA (state) from FLA (trait) and the five drama elements, while using the above random effects, was the following: FLA (state) ~ FLA (trait) + acting + role work + reflection + acting feedback + L2 feedback + (1 | club) + (1 + session | student). An ANOVA comparison of the mixed-effects model with a fixed-effects model that used FLA (trait) and the five drama elements as predictors only, confirmed that the fit of the mixed-effects model was significantly better ($p < .001$***).

CC BY NC ND

Study results

The following table presents the results of the above Multiple Regression Analysis with repeated measures, which predicted FLA (state) from FLA (trait) and the five drama-pedagogical elements (Table 5). A verbal description of the study results in Table 5 is given below.

Table 5: *Results of Multiple Regression Analysis to predict FLA (state).*

Predictor	*B*	*SE B*	*ß*
FLA (trait)	.50***	.13	**.39*** **
Acting	-.03	.05	-.04
Role work	-.22***	.06	**-.28*** **
Reflection	-.03	.07	-.03
Feedback on acting	.17**	.06	**.20** **
Feedback on L2	.12*	.05	**.16* **
R^2	.57		

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001 = significance levels, B = unstandardised regression coefficients, SE B = standard error for B, ß = standardised regression coefficients, R^2 = variance of dependent variable explained by independent variables*

As the final R^2 value shows, 57% of the variation of FLA as a state can be explained by the above predictors alone. Hence, more than half of the change in student FLA in a club session can be understood from these predictors only. Also, FLA as a state can be predicted with significance by the corresponding FLA as trait (as was assumed in the study design). Here, a change in FLA (trait) by the magnitude of 1 will result in a change in FLA (state) by the magnitude of .50. This makes FLA (trait) the strongest predictor of FLA (state) among the predictors examined in the study (which, incidentally, cannot actively be influenced by teaching itself). Moreover, FLA as state is predicted with significance by three of the five structural elements of drama pedagogy. Among these elements, role work is the only negative (i.e., lowering) predictor of FLA (state), in which a change of 1 will result in a change in FLA (state) of -.22. Here, it is likely to assume that

CC BY NC ND

students who are strongly immersed in a role-work activity might not focus on their L2 production too much. However, both feedback on acting and feedback on the L2 are significant positive (i.e., raising) predictors of FLA (state), in which a change of 1 in feedback on acting will result in a change in FLA (state) of .17, and in feedback on the L2 in a change in FLA (state) of .12. Here, teacher feedback may lead to students feeling more self-aware, which might make them more anxious about their L2 performance. At the same time, neither acting itself nor reflection on the quality of that particular day's session seem to represent significant predictors of FLA (state) in EFL drama clubs. As a result, a change in neither of these elements does relate to a difference in FLA (state) in students.

Finally, to answer the above research questions, the results of the analysis show the following: The presence of the elements of role work, feedback on acting, and feedback on the L2 are systematically related to student FLA in EFL drama clubs. More specifically, role work exhibits a negative relationship to FLA, in which increasing role work leads to a decrease in student FLA; this relationship has a small-to-medium strength or effect size (cf. Cohen, 2009). In turn, feedback on acting and feedback on the L2 show a positive relationship to FLA, in which increasing feedback of either type leads to an increase in student FLA. Both of these relations have a small strength or effect size (cf. Cohen, 2009). Additionally, the study results indicate that acting does not automatically have a positive effect on speaking anxiety, while the same is true for reflection.

Discussion

The above findings show that both feedback on the students' acting and L2 skills will increase their FLA. An explanation for this could be that pointing out language mistakes, or opportunities to improve one's acting, may lead to a greater awareness of existing deficits and, consequently, inhibit the use of the foreign language. Interestingly, working on a role has the opposite effect: In those club sessions, in which students had worked on their roles in particular, their speaking anxiety decreased. One reason for this could be the students' focus on the 'inner life' of their roles and their relationship to other characters in the play. Although the working language in the EFL drama clubs was English, there was no exclusive focus on linguistic aspects, so that the learners may have entered a kind of flow while working on their roles, which promoted the use of the L2. Incidentally,

CC BY NC ND

these same rationales were also suggested by the second, qualitative part of the "Bühne frei" project, in which the drama club students were interviewed in smaller groups. In these interviews, the learners were asked to explain about or comment on the relationships that were identified in the quantitative study part. With regard to feedback, for instance, the students explained that the experience of being criticised was a negative one, which is why they may have felt more inhibited. Concerning role work, the learners explained their lowered FLA, on the one hand, by their intense concentration on the role and, on the other hand, by the fact that the cooperative work in the group had created a supportive atmosphere, in which they did not experience fear. (Note that these observations should be considered as illustrations only, since a thorough analysis of the interview data using Qualitative Content Analysis is still ongoing).

Implications for Drama-Based L2 Teaching and Learning

Taken together, these findings illustrate, via the example of drama pedagogy, that a specific teaching approach might not generally be conducive to foreign-language learning. Rather, our findings suggest that individual components, such as the way in which feedback is given, may also have a negative impact on the learning process. Feedback procedures, through which learners often became insecure, seem to inhibit rather than encourage the positive experience of drama-based language learning.

Against this backdrop, with a view to the emotional impact of feedback, it seems crucial to consider which kind of feedback is given, when, and how. A possible consequence of our results could be, for example, to clearly separate feedback phases from working phases in order to avoid feedback interrupting the flow of being in role. It might also be helpful to consider the differentiation between feedback that addresses a person's skills and feedback that focuses on a person's behaviour in a specific situation. Feedback that is more closely related to the role in the play might also be perceived more positively than feedback on a personal level, e.g., on a student's language skills. Also, feedback in the drama-based EFL classroom consists of more than offering a simple response of 'right' or 'wrong'. For example, a dramatic gesture might not be wrong, but could be more expressive, more appropriate to the situation, or more convincing. Therefore, feedback should consist of a continuum of different possibilities and not be limited to binary

CC BY NC ND

opposites. A final important point is the social context in which feedback is embedded, because the experience of feedback leaves emotional traces (Surkamp, 2020). These generally have a beneficial learning effect if the experience was positive. Especially in drama pedagogy, learners emphasise the supportive atmosphere created by the approach due to its generally cooperative character. In the future, it will be important to investigate how this positive atmosphere can also be maintained during feedback phases.

The effects of individual types of feedback, however, are difficult to analyse. This is the case primarily because giving feedback takes place in complex instructional situations. Teachers also bring their own emotions into the classroom when giving feedback and thus influence the emotions and the learning success of their students: Studies have shown that a teacher's positive mood increases both the learners' openness to the L2 and their willingness to perform (Sambanis, 2013: 33f.). As we have seen above, the classroom atmosphere has a lasting effect on learning, too: An encouraging, error-tolerant (not every mistake must be pointed out), and appreciative atmosphere increases the learners' willingness to take linguistic risks and raises their self-confidence. Hence, we have to find out more about how feedback is given and which effects it has on learners and their emotions to better understand its role and to be able to explain to teachers how to give supportive feedback in concrete instructional settings.

Apart from the effect of teacher feedback, our study findings indicate that role work – or, rather, drama activities in which students worked on or thought about their roles – led to a decrease in student FLA. As pointed out, this might be due to the students' immersion into the dramatic activity and 'inner life' of their characters, which may have directed their attention away from their foreign language use. Here, an obvious implication for drama-based L2 instruction is for teachers to use activities in which students work on, develop, or deepen their understanding of their roles, in order to create immersion and shift the learners' focus away from the L2. As in real life, drama characters have a unique way of speaking, of holding themselves, things that they appreciate or dislike, individual strengths and weaknesses, etc. Examples of role-work activities in which students can work out these characteristics for their roles are, for instance, writing a role biography; filling in a role questionnaire; adopting a still image for their role, followed by an improvisation in character; carrying out household tasks as they would be done by their

CC BY NC ND

character (e.g., washing the dishes); conducting an interview, in which students answer from their characters' perspective (e.g., about their past life, fears, passions); a hot-seat activity with the same purpose; etc. (for further role-work activities cf. Weyland, 2015: 85-101; Hess, 2017: 86f.). Again, as the study results suggest, the more of these role-work activities are integrated into the drama-based L2 classroom, the less FLA learners can be expected to experience. If the setting is a drama club, in which an entire play is rehearsed, this role work might transition into scene rehearsals directly, in order to 'carry over' students' low L2 anxiety into the subsequent acting phase.

As an overall implication, then, if role work is combined with a supportive, error-tolerant teacher feedback, this instructional approach should be able to minimise students' FLA in the drama-based L2 classroom. At the same time, further studies on feedback in drama-based L2 teaching and learning appear both necessary and welcome. They are important since negative emotions like FLA may be prompted by the presence of a single structural element, such as feedback. This could lead to students rejecting the drama-pedagogical approach altogether, even though its overall positive effects on foreign-language learning have already been confirmed.

References

American Psychological Association. (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2nd edn.). Washington, DC: American Psychological Association.

Atas, Mine. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 176, 961–969.

Bates, Douglas; Mächler, Martin; Bolker, Ben & Walker, Steve. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software* 67, 1–48. doi:10.18637/jss.v067.i01

Bortz, Jürgen & Schuster, Christof. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7th edn.). Berlin: Springer.

Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Eds.). (2020). *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Cohen, Jacob. (2009). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edn.). New York: Psychology Press.

CC BY NC ND

Crutchfield, John & Sambanis, Michaela. (2017). Staging Otherness: Three New Empirical Studies in *Dramapädagogik* with Relevance for Intercultural Learning in the Foreign Language Classroom. In John Crutchfield & Manfred Schewe (Eds.), *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives, and Models of Practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 123–144.

Cunnings, Ian & Finlayson, Ian. (2015). Mixed Effects Modeling and Longitudinal Data Analysis. In Luke Plonsky (Ed.), *Advancing Quantitative Methods in Second Language Research*. Hoboken: Taylor & Francis, 159–181.

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

Faber, Günter. (2009). Die Erfassung kognitiv-motivationaler Lernermerkmale gegen Ende der gymnasialen Sekundarstufe I. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Forschungsprojekt zur mündlichen Erzählkompetenz in Englisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 20/2, 179–212.

Frost, Merle. (2016). *Zur Förderung des fremdsprachigen Fähigkeitsselbstkonzepts durch Dramapädagogik – eine empirische Untersuchung im Rahmen einer englischsprachigen Theater-AG der 5. und 6. Jahrgänge*. Master's thesis, Universität Göttingen.

Galante, Angelica. (2018). Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. *RELC Journal* 49/3, 273–289. doi:10.1177/0033688217746205

Hess, Christiane. (2017). *Theater unterrichten – inszenieren – aufführen. Schritt für Schritt vom ersten Treffen bis zur Premierenfeier*. Augsburg: Auer.

Jäger, Anja. (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang.

Küppers, Almut; Schmidt, Torben & Walter, Maik. (2011). Inszenierungen – *Present tense incarnate* im Fremdsprachenunterricht. In Almut Küppers, Torben Schmidt & Maik Walter (Eds.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Klinkhardt, 5–17.

Piazzoli, Erika. (2011). Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 557–573. doi:10.1080/13569783.2011.617104

Rittelmeyer, Christian. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ronke, Astrid. (2005). *Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States*. Dissertation. Berlin: Technische Universität Berlin.

Sambanis, Michaela. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

Schewe, Manfred. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Eds.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 21–36.

CC BY NC ND

Schewe, Manfred. (2017). Dramapädagogik. In Carola Surkamp (Ed.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2nd edn.). Stuttgart: Metzler, 49–51.

Surkamp, Carola. (2020). Emotionen und Feedback im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. In Heiner Böttger & Michaela Sambanis (Eds.), *Focus on Evidence III: Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 243–256.

Timuçin, Metin & Aryoubi, Hogai. (2016). Integrating Arts in EFL Curricula. A Focus on Language Listening Skills. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 4/2, 233–256. doi: 10.18298/ijlet.589

To, Lai-wa Dora; Chan, Yuk-lan Phoebe; Lam, Yin Krissy & Tsang, Shuk-kuen Yvonne. (2011). Reflections on a Primary School Teacher Professional Development Programme on Learning English through Process Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16/4, 517–539. doi: 10.1080/13569783.2011.617099

Weyland, Katharina. (2015). *Theater mit Jugendlichen. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis*. Mössingen: Stellaplan.

Wittal-Düerkop, Tanya. (2019). Lehren, Lernen, Handeln – Potentiale und Anwendungsfelder der Dramapädagogik im Sprachunterricht. In Stefanie Giebert & Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2018 / Drama in Education Days 2018. Conference Proceedings of the 4th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*, 12–22.

Wolff, Dieter. (2004). Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Eds.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 87–103.

CC BY NC ND

5 An exploration into the extent to which German EFL teacher trainees' resort to performative instructions

This paper summarizes a presentation at the 2020 Drama in Education Days. In my talk, I emphasized that drama-based, hence performative teaching and learning allows students to experience and learn English as a foreign or second language (EFL/L2) holistically. Further, a lesson observation study was presented which explored the use of Performative Teaching Approaches (PTA) by EFL teacher trainees during their final school internships in the German states of Berlin and Brandenburg (N = 37). It was found that EFL teacher trainees resorted to PTA in their teaching. However, employment of PTA varied prominently for different PTA conventions, for various school types, grade levels, even lesson phases, and EFL learning goals. Based on the findings this descriptive field exploration has yielded, an on-campus EFL teacher training – the Drama Lab – will be introduced to address the potential implications raised. The Drama Lab was specifically designed to foster German EFL teacher trainees' attitudes and skill sets for performative L2 instruction. It is currently tested for its' efficacy, both on EFL learners as well as teacher trainees.

To cite this article:

Klempin, Christiane. (2022). An exploration into the extent to which German EFL teacher trainees' resort to performative instructions. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 86-101).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

Performative teaching: Having many strings to one bow?

Performative, drama-based L2 instruction[31] might pose one solution to many problems. It appears as the ideal many-stringed bow we all have been hankering after for years in (language) education. If one digs deeper into research literature on performative didactics, drama-based instruction is said to not only boost speaking confidence and fluency but also L2 language accuracy (e.g. Ralph, 1997; Athiemoolam, 2006; Galante & Thomson, 2017). Further, performative learning is assumed to foster divergent thinking, creativity, and imagination in learners (e.g. Liu, 2000; Even, 2008; Donnery, 2009; Boudreault, 2010). All of these three skill sets are in high demand in the 21st century. With global health crises and climate change in view, today's issues are characterized by interconnectedness. Such global issues increasingly demand for solutions grounded in divergent thinking and multidisciplinarity. Interpersonal communicative skills such as being able to cooperate, co-construct meaning, and to interact in a goal-oriented fashion in cross-disciplinary and linguistically diverse teams therefore have become more crucial than ever (e.g. Byram, 1997; Butt, 1998; Burke & O'Sullivan, 2002). Whether by coincidence or with the emergence of globalization, intercultural communicative skills (e.g. Byram, 1997; Boudreault, 2010) have gained enormous traction in teaching and learning in recent decades. No wonder, financial markets, communication networks, and politics have become more interwoven and being able to use English in an interculturally sensitive fashion has gained relevance in such an environment.

Performative Teaching Approaches (PTA), methods that draw on theatre conventions for purposes of EFL teaching and learning (e.g. improvisations, role plays, etc.), have been claimed to help people build such intercultural understanding. For instance, improvisation games have been claimed to provide (EFL) learners with opportunities to shift their perspectives, to re- and deconstruct meaning, and to activate their capacity for connection and empathy with others (e.g. Crutchfield & Schewe, 2017). Logically, even the

[31] "Performative foreign language didactics" can be understood as "'[...] strongly oriented towards the arts and conceive[ing] itself not only as a science but equally as an art.' (Schewe 2015: 31 cited in Miladinović 2019: 11-12). Miladinović argues that "performative foreign language didactics" is used as an umbrella term to denote "'all forms of foreign language teaching that can be derived from the arts or the (culturally specific) forms of drama/theatre pedagogical practice associated with them'" (Schewe 2015: 33 in ibid.).

CC BY NC ND

annual *World Economic Forum* uses live simulations to assist world leaders in connecting their realities with those of people suffering from extreme poverty or the repercussions of war.[32]

Are teacher trainees using the many-stringed bow?

If drama-based, performative instruction is indeed the many-stringed bow that might enable teachers to create such holistic and powerful learning opportunities for (EFL) learners, then this kind of teaching might bear significance for modern schools. As a practitioner and researcher at a German university, my particular focus of interest is on EFL teacher trainees' professional development. I therefore wondered, whether student teachers are currently equipped with the skill sets required to effectively employ PTA for EFL learning. As of today (and to my knowledge), no research on the quantity (How much?), nor the quality (To which effect?) of teacher trainees' performative EFL instruction has been conducted. I, therefore, went out to investigate whether trainees' first teaching steps featured anything drama-related. In particular, it was of interest to me:

1. How much PTA – for instance role-plays, freeze frames, improvisation techniques, miming, etc. – these teacher trainees used.
2. In which lesson phases trainees preferred using PTA. For instance, I thought that student teachers would employ performative instruction primarily during concluding phases of a lesson for reasons of presenting activity results.
3. And finally, I wanted to find out which PTAs student teachers favored and which they rather neglected.

The aforementioned three aspects were explored making use of an ethnographic research approach, which involved participatory observation. 37 German EFL teacher trainees' classroom instruction was observed and documented making use of a categorial rating manual (s. Figure 1). Their lesson performances covered 45 minutes for each teacher

[32] http://www.cgvuk.org/a-day-in-the-life-of-a-refugee-world-economic-forum-2018/ (accessed: 08-10-2020).

CC BY NC ND

trainee. Additionally, student teachers' instruction drafts were analyzed for consistency between the skills they had planned to stimulate (input)[33] and the actual skills they targeted during their lessons (output).

The student teachers under investigation here either trained for L2 teaching at primary (*Grundschulpädagogik = GSP*) or secondary schools (*Integrierte Sekundarschule = ISS,* or *Gymnasium = GYM*). In Berlin and Brandenburg, teacher candidates either set out to become teachers at the primary *GSP*-level (covering grades 1-4 or 1-6), the lower secondary *ISS*-level (covering grades 5-10 or 7-10, with some *ISS* providing options for German A-levels: grades 5/7-12), or the upper secondary *GYM*-level (grades 5-12 or 7-12, always including German A-levels)[34]:

Gender	School type	Grade level
13 = male	GSP = 3	MIN = 3
24 = female	ISS = 12	MAX = 12
	GYM = 22	*MEAN* = 3.6

Table 1: Sample description.

In Table 1 a rather common distribution of trainees striving to become L2 teachers can be found: A predominant number of female students (N = 24) register for training (in Germany) and most of them want to teach English at either of the secondary school levels (i.e. ISS or GYM). On average, most of the lessons visited during participatory observation took place in grade 4. The entire sample of 37 L2 student teachers were observed utilizing

[33] The instruction plans of the student teachers, by default, state a specific EFL skill as a lesson objective (e.g. reading, listening comprehension, mediation, speaking, writing, grammar, intercultural communicative competence (ICC)). All learning processes planned (i.e. activities which might draw on performative conventions) preferably lead up to the respective learning goal. During lesson observation it becomes apparent whether teacher trainees have indeed explicitly addressed their stated EFL learning goal or whether they pursued an entirely different skill. If then PTA was implemented in a lesson, one can derive whether the performative convention served to target the desired EFL skill.

[34] In the states of Berlin and Brandenburg, school types commonly known as "Hauptschule"- or "Realschule" do not exist anymore due to school reform. It is either "Gymnasium" or "Integrierte Sekundarschule (ISS)" now for secondary education: https://www.berlin.de/familie/de/informationen/berliner-schulsystem-im-ueberblick-101 (accessed: 04-07-2022).

CC BY NC ND

a category-based observation manual. This manual comprises 5 dimensions to answer research questions (RQ) 1 to 8[35]:

RQ1: How much PTA was employed overall?
RQ2: How much PTA was used in different school types?
RQ3: How much PTA was used in different lesson phases?
RQ4: Which PTA was used in which school types?
RQ5: Which EFL skills were addressed when PTA was used?
RQ6: How much PTA was used in different grade levels?
RQ7: What is the most commonly used PTA overall?
RQ8: Did PTA application align to prior instruction planning?

The criterial observation manual allowed for precise determination if trainees utilized *PTA* at all and whether PTA dominated in particular lesson phases (RQ3: phases such as opening a field of awareness (OFA), getting organized (GO), task-orientation (TBA), or presenting results (PR) or for specific skills (RQ5: e.g. speaking, mediating, writing, listening, reading, grammar, intercultural communicative competence). Further, the manual helped to identify whether trainees referred to different PTAs depending on the school types they taught at (RQ4: GSP, ISS, or GYM). More precisely, this way answers could be found to whether aspiring *primary* GSP-school teachers (grades: 1-5 or 1-6) resorted to other performative conventiones than *secondary* L2 student teachers (i.e. ISS: grades 5/6-10/12 or GYM: grades 5/6-12). Apart from that it was possible to identify if the 37 trainees taught what they had planned for in the first place in their instruction plans (RQ8). Employing the aforementioned theory-grounded observation manual, the author of this manuscript, a teacher trainer with over six years of experience in research and L2 teacher training, was able to trace L2 teacher trainees' awareness for the reasons they referred to PTA.

[35] The observation manual was developed referring to drama theory (Schewe & Crutchfield, 2018). Further, several experts in the field of drama pedagogy in FLT were consulted for category development, amongst them Prof. M. Sambanis (Freie Universität Berlin: chair of the subject-matter department of English), Maik Walter (Universität Potsdam: representative of the department of German philology) as well as long-time drama practitioner, EFL teacher and trained actress Jenifer Pötzsche (Wilhelm von Siemens Gymnasium Berlin). Please contact me for more information on the manual or if you are interested in joint research employing the manual: c.klempin@fu-berlin.de.

CC BY NC ND

EFL teacher trainees are making use of the many-stringed bow but…

Subsequently, I will present findings this exploratory study has yielded so far. Results will be presented and discussed along with the research questions posed in section 2 of this paper. In a final paragraph I will conclude with the most striking discoveries and will then go on to point towards their potential implications for EFL teacher education.

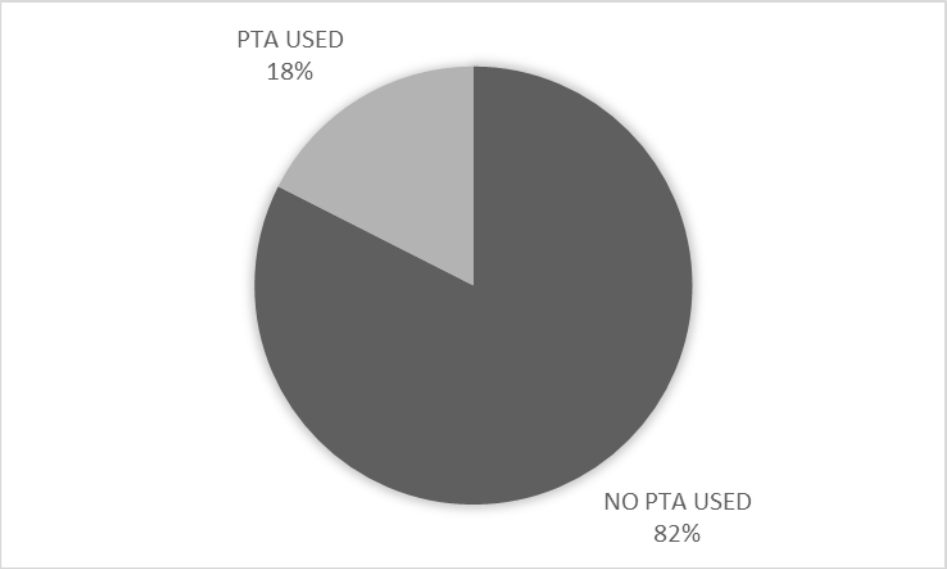


Figure 1: RQ 1 "How frequent is PTA in L2 teacher trainees' language teaching instruction?". Absolute total lesson time in minutes (= 1.665 mins), relative use of PTA in %.

PTA was used in 18% of the entire lesson time observed (s. Fig. 1: RQ1 "How frequent is PTA in L2 teacher trainees' language teaching instruction?"). During participatory observation 37 students' lessons were being documented, each lesson covering 45 minutes (1.665 mins of observed lesson time in total).

CC BY NC ND

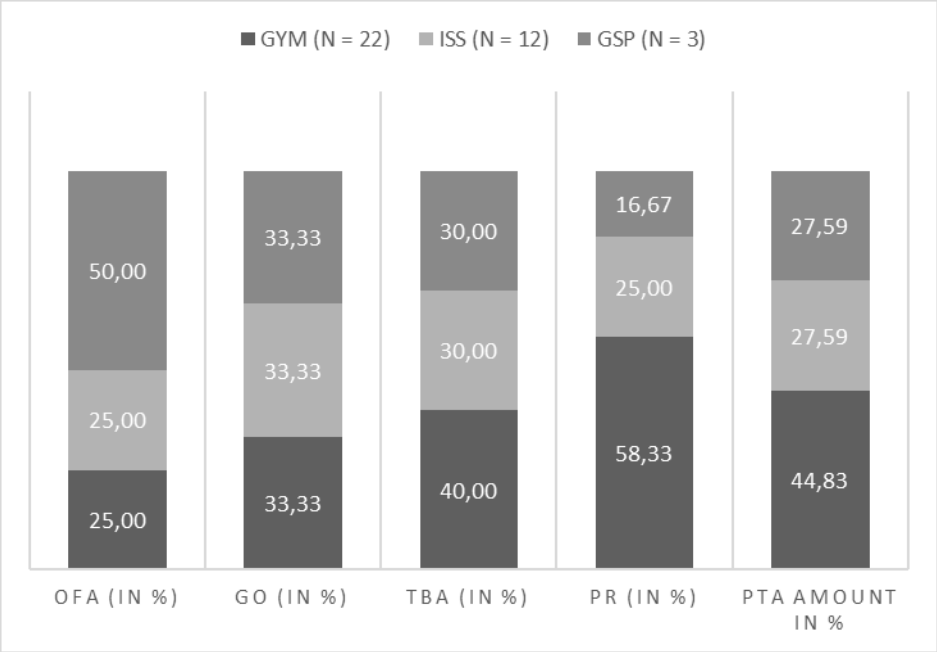


Figure 2: Q2 "How frequent is PTA in GYM, ISS and GSP?" & RQ3 "How frequent is PTA in different lesson phases?". PTA frequency in five different lesson phases (OFA, GO, TBA, and PR) in three types of schools: secondary high school (GYM = dark grey), secondary school (ISS = light grey), and primary school (GSP = medium grey).

For RQ2 "How frequent is PTA in GYM, ISS and GSP?" (s. Fig. 2) it was found that with 44,83% PTA was most frequent at the upper secondary GYM-level (N = 22). This percentage is followed by a much lower 27,59% of PTA for both, lessons at ISS (N = 12) and GSP (N = 3).

Descriptive data analyses on RQ3 "How frequent is PTA in different lesson phases?" yielded that PTA appears to be predominant in such lesson phases when GYM-trainees invited pupils to elaborate on a task (i.e. TBA-phase, 40%) or whenever EFL learners presented their task findings (i.e. PR-phase, 58,33%). In order to organize tasks (i.e. GO-phase) – for instance by means of explaining, modelling, or clarifying instructions to the L2 learners – PTA was evenly distributed across all three school types (33,33%). However, for GSP-trainees, it was found that PTA was most frequent for opening EFL learners' awareness on a topic (i.e. OFA-phase, 50%), hence for getting their attention and motivation on track as well as getting them tuned into a lesson.

CC BY NC ND

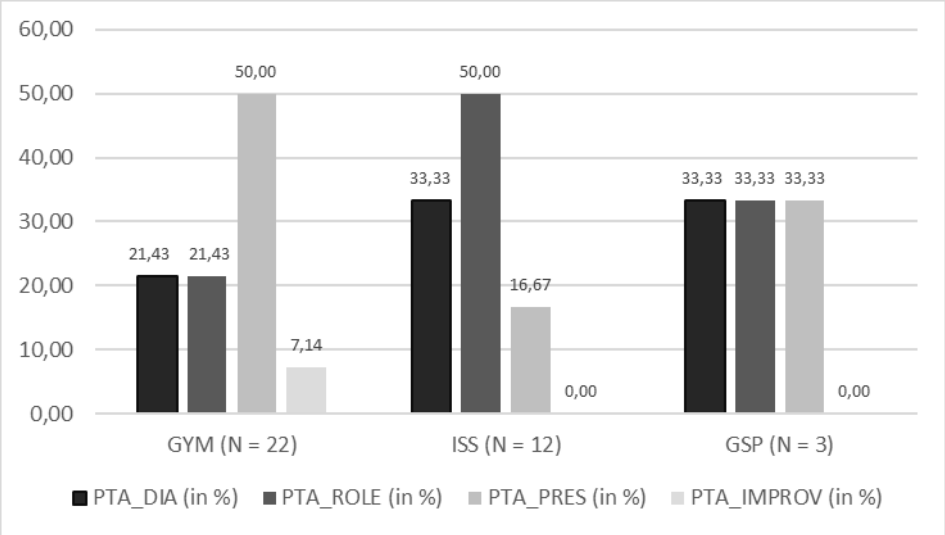


Figure 3: RQ4 "Which PTA is used in which school type?". PTA type frequency (only those four employed at all: DIA = dialogue, ROLE = role-play, PRES = presentation, IMPROV = improvisation) in three types of schools: secondary high school (GYM), secondary school (ISS), and primary school (GSP).

To answer RQ4 "Which PTA is used in which school type?" (s. Fig. 3), with 7,14% improvisation games were exclusively applied at the GYM-level. Improvising in a foreign language requires enormous linguistic skills and flexibility as well as plenty of learners' and teachers' confidence to communicate spontaneously in the L2. This field observation might be due to a comprehensible lack of courage of the rather unexperienced teacher trainees. Also, resorting to more open performative conventions such as improvisation might be associated with a higher language proficiency by both, the EFL learners as well as the respective language teacher. This understanding might additionally inhibit EFL student teachers' in using less guided, less scaffolded PTAs.

Additionally, the graph in figure 3 illustrates that student teachers who taught at the upper secondary level (GYM) favored when EFL learners presented their task findings as an expert (50%). Conducting role-plays (acronym: ROLE) or using dialogues (acronym: DIA), e.g. for reading, writing, listening comprehension, for training of speaking, grammar intercultural communicative, or mediation skills, was detected in one fifth of the lesson time observed at the GYM-level (21,4%). Role-plays (50%) and dialogues (33,3%) were much more common at the ISS-level and at the GSP-level student teachers employed PTAs

CC BY NC ND

such as role-plays (33,3%), dialogues (33,3%), or presenting (33,3%) in equal frequencies.

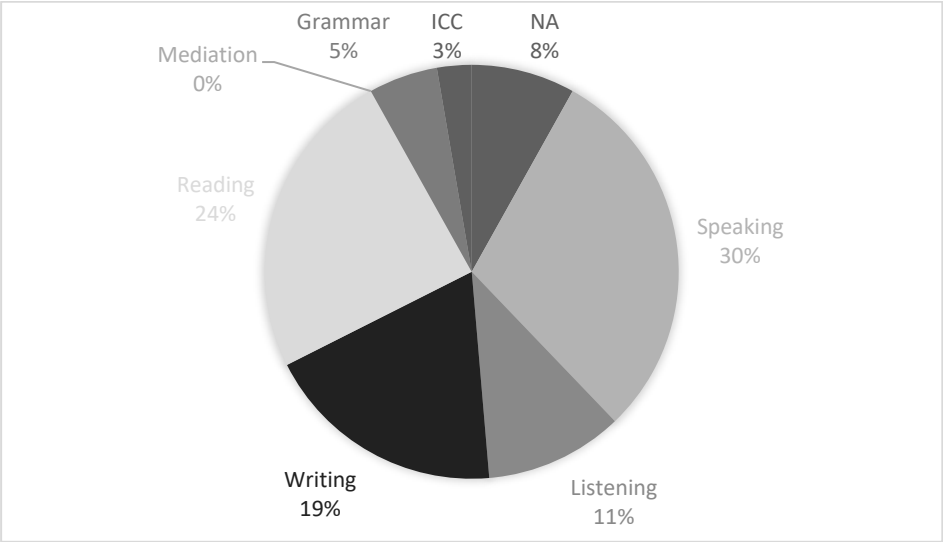


Figure 43: RQ5 "Which skills were targeted when PTA was used?". PTA frequency in lessons with different skill objectives (grammar, speaking, writing, mediation, reading, listening, intercultural communicative competence (ICC), and NA = not available).

When it comes to the skills and objectives student teachers (N = 37) hoped to target with the help of drama-based instruction (s. Fig. 4, RQ5 „Which skills were targeted when PTA was used?"), it became apparent during observation that none of them thought to teach EFL learners mediation skills. This might be explained by the fact that student teachers, by the end of the university-based teaching program, are still unaware of mediation being a separate skill from speaking skills. With an overwhelming 30% PTA was, however, used as a means to support EFL learners' speaking, or with less frequency, reading skills (24%). In sum, these teacher trainees did not exploit the whole PTA-repertoire in store to support all the EFL skills stated in the framework curriculum of Berlin and Brandenburg for modern languages (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2017).

CC BY NC ND

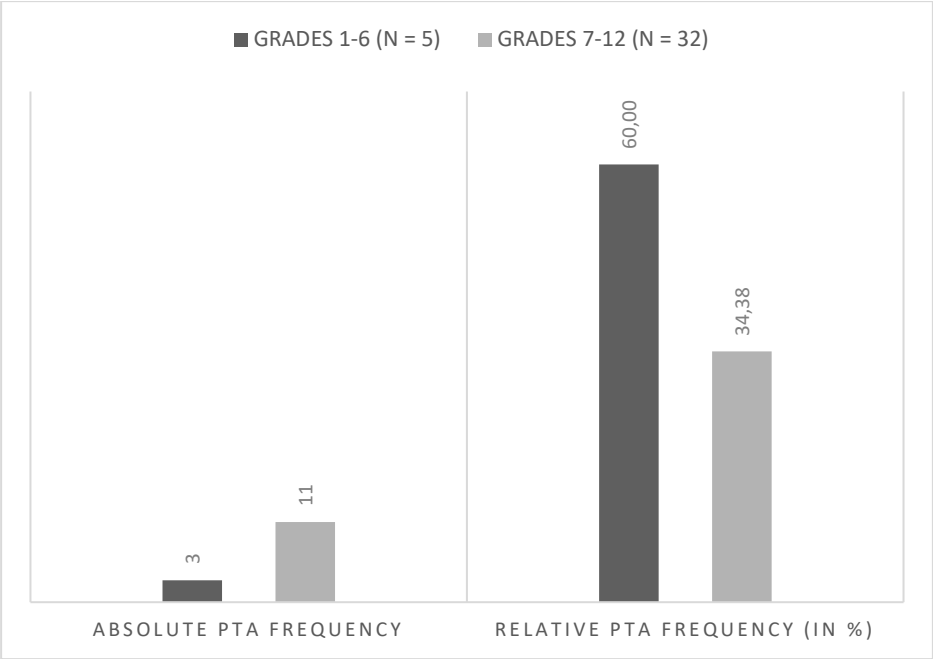


Figure 5: RQ6 "PTA more frequent in lower (grades 1-6) or higher school grades (grades 7-12)?". Relative (in %) and absolute PTA frequencies (in numbers) in lower school grades (primary schools: grades 1-6 = dark grey) and in higher grades (secondary schools ISS and GYM combined: grades 7-12 = light grey).

With 60%, PTA usage prevailed in lower grades (from 1-6; N = 5) as compared to 34,4% application in higher grades (from 7-12, N = 32). Even though only five trainees teaching lower grades were visited their lessons contained PTA-elements, whereas in 32 GYM- or ISS-lessons only 11 PTA-instances could be detected. This observation might be the product of sheer chance or the result of a non-probabilistic sample. This means that the particular GSP-trainees visited during their internship here might not be representative of the rest of the GSP-student teachers who were not observed and who did not make it into the data set. Therefore, these findings should be interpreted with the required caution.

CC BY NC ND

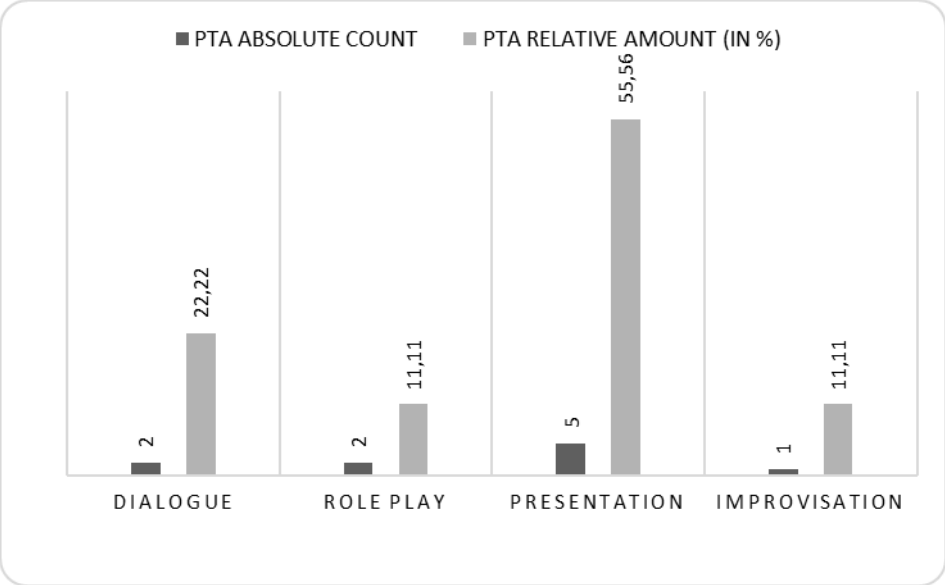


Figure 64: RQ7 "Which PTA-types are L2 teacher trainees' favorites?". Relative (in % = light grey) and absolute frequency (in numbers = dark grey) of four PTA types (dialogue, role-play, presentation, improvisation).

Teacher trainees favored dialogues (22,22%) and presentations of EFL learners, for instance as an imagined expert (55,56%) (s. Fig. 6, RQ7 "Which PTA-types are L2 teacher trainees' favorites?"). Improvisations (11,11%) and role-plays (11,11%) were equally scarce. Also, dialogues and presentations were predominantly employed during the PR-phase to let EFL learners present outcomes of their prior activities (s. Fig. 2).

CC BY NC ND

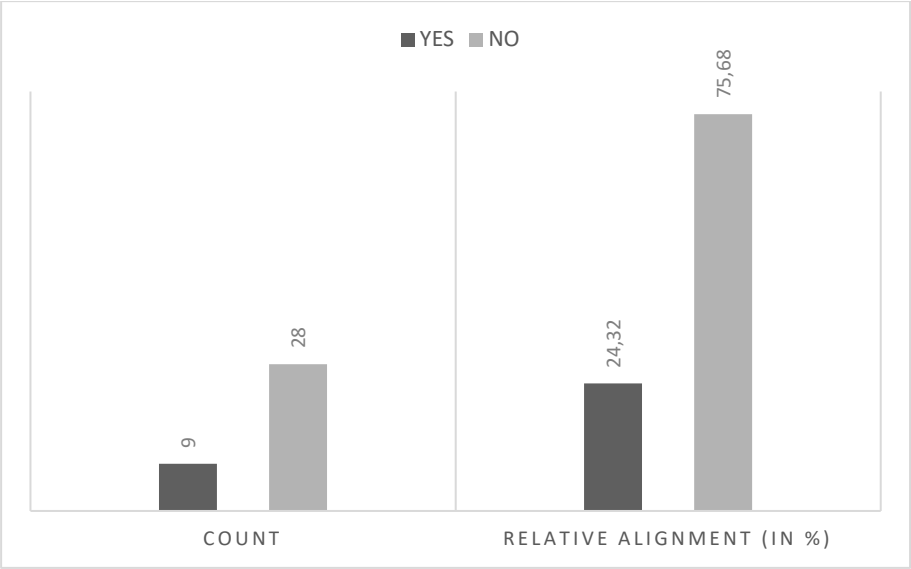


Figure 75: RQ8 "Does PTA-use match with the intended learning goal?". Absolute (in numbers) and relative alignment (in %) of stated EFL learning goal in lesson plans (e.g. speaking, mediation, writing, listening, reading, ICC, or grammar) and their alignment with teaching performance.

For RQ8 (s. Fig. 7) "Does PTA-use match with the intended learning goal?" it can be stated that the EFL student teachers did not practice what they had planned for in their lesson proposals. Only roughly one quarter (N = 9, 24,32%) of the trainees did – whether intuitively or intentionally is unknown – choose the appropriate PTA for training a particular skill. By appropriate I mean that when a student teacher stated reading comprehension as a learning goal of his/her lesson but used role-plays to stimulate a communicative encounter between the EFL learners, this was counted as a mismatch between what was intended (i.e. training of reading comprehension) and what actually occurred in the lesson with regard to training the desired skill (i.e. training of speaking, mediation, or ICC skills).

In sum, this field exploration has yielded preliminary insights into the use of PTA by aspiring EFL teachers. The findings indicate that EFL German teacher trainees are not sufficiently making use of PTA being the many stringed bow assumed in research and theory literature (s. 1). Instead PTA was found:

…in a little more than 1/5th of the total lesson time.
… at the GYM-level with the highest frequency.
…mostly in grades 1 to 6.

CC BY NC ND

…predominantly in TBA- as well as PR-phases.
…primarily for stimulation of speaking or reading skills and no mediation skills at all.
…not to be in alignment with the stated lesson objectives.

Teaching EFL trainees how to use the many-stringed bow

Please take note that these are preliminary results relying on descriptive statistics exclusively. Therefore, inferences must only be drawn under due caution. Also, one has to be aware that these findings are not indicative of a general trend. Subsequent and more elaborate statistical investigations (e.g. calculation of statistical regression models, inclusion of covariables such as prior experiences with PTA, reasons for using PTA, etc.) would be required for deeper understanding of the complex relations between different variables at play here.

As mentioned at the beginning of this paper, the data presented here serves as a first indicator to potential deficits in current EFL teacher training. A first conclusion being that L2 student teachers might need systematic in-depth exposure to and hands-on training in performative ways of L2 instruction. In rather practice- and reflection-oriented teacher training formats student teachers could be familiarized with the evidence-based benefits of performative instruction, for instance on EFL learners' oral fluency, comprehensibility, and accentedness (e.g. Galante & Thomson, 2017). Future English teachers should also get a chance to act out said performative teaching strategies, for instance by way of on- or off-campus internships (Klempin, 2020). Experimenting with PTA in the field or in teaching simulations might also prove effective as this would enable trainees to personally experience the rich benefits of these conventions for L2 teaching and learning. Through exploration and reflection of the positive impacts of PTA on L2 learners, for instance, teacher trainees' awareness for and acceptance of this instructional approach might be raised. Increased conviction, in turn, could affect the likelihood that these student teachers will eventually incorporate performative strategies into their instructional repertoire.

As an explicit on-campus format to equip teacher trainees with the abovementioned skill and belief sets, the *Drama Lab* (Klempin, 2020) was designed and first realized at Freie Universität Berlin during winter term 2019/20. Its' predecessor, the *Teaching Lab*, has

CC BY NC ND

long been used as an environment to provide student teachers with on-campus reflective teaching opportunities under conditions of reduced difficulty (Nordmeier et al., 2014). In 2015, the *Teaching Lab* was then taken up by the English subject-matter department at Freie Universität Berlin and transformed in such a way as to meet the specific needs of EFL teacher students. From 2015 until 2018, the *English Teaching Lab* underwent a phase of testing of its impact on the participating EFL teacher students' reflective skills (Klempin, 2019). From 2019 until 2021, the *Teaching Lab* concept, yet again, is being adapted with the overall objective to now mend the above stated (still assumed) gaps in EFL teacher training. As the so-called *Drama Lab* it now aims to instill drama instructional skills and pro-PTA attitudes in English student teachers. First analyses on two group discussions of *Drama Lab* participants from winter term 2019/20 indicate a positive shift in their pro-PTA-attitudes increasing likelihood for them to later resort to PTA in their L2 instruction (Klempin, forthcoming). With respect to EFL learners (hence, the importance of PTA quality) it was found that their self-perceived speaking skills measurably benefit from drama-based instruction compared to tasks focusing primarily on their intercultural communicative skills (Klempin & Bosse, 2021).

References

Athiemoolam, L. (2018). Pre-Service Teachers' Perceptions of Using Tableaus to Facilitate Teaching and Learning in the Literature Class. In O. Mentz & M. Fleiner (eds.), *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative—Aesthetic—Transversal* (p. 157–180). LIT Verlag.

Boudreault, C. (2019). The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal, 16(1)*, 1-6.

Burke, A. F., & O-Sullivan, Julie C. (2002). *Stage by stage: A handbook for using drama in the second language classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Butt, R. (1998). Notes from the Classroom: Improvisation and Language Acquisition: Actor Training as a Tool To Enhance Fluency. *College ESL*, *8*(2), 58-63.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon [et al.]: Multilingual Matters.

Crutchfield, J., & Schewe, M. (2017). *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice.* Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matter.

CC BY NC ND

Donnery, E. (2009). Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*, *3*(1), 17-33.

Even, S. (2008). Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, *41*(2), 161–170.

Galante, A., & Thomson, Ron I. (2017). The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. *TESOL Quarterly, 51*(1), 115-142.

Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar: Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler Verlag (Bd. 7).

Klempin, C. (2020). Handreichung zur Lehr-Lern-Gelegenheit: Literarisches, interkulturelles und performatives Lehren lernen im Drama Lab. https://www.fu-berlin.de/sites/k2teach/news

Klempin, C., & Bosse, N. (2021). Englischlernende bearbeiten interkulturelle und dramapädagogische Sprechaktivitäten: Was passiert mit ihrer selbst wahrgenommenen Sprechkompetenz? *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, *2*(15), 85–114. https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.8

Klempin, C. (forthcoming). Wie überzeugt sind Englischlehramtsstudierende von dramenpädagogischen Wissensinhalten und deren Relevanz für den modernen Englischunterricht?

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin- Brandenburg (LISUM). (2017). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 in Berlin und Brandenburg. Teil C. Moderne Fremdsprachen.* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Ed.). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf

Liu, J. (2000). The Power of Readers Theater: From Reading to Writing. *ELT Journal*, *54*(4), 51–70. https://doi.org/10.1093/elt/54.4.354

Miladinović, D. (2019): Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (eds.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag* (7-22). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Nordmeier, V., Käpnick, F., Komorek, M., Leuchtner, M., Neumann, K., & Priemer, B. (2014). *Antrag auf Finanzierung des Entwicklungsverbundes "Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore: Forschungsorientierte Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung". Hochschulwettbewerb MINT-Lehrerbildung Deutsche Telekom Stiftung*. Freie Universität Berlin.

Ralph, E. G. (1997). The Power of Using Drama in the Teaching of Second Languages: Some Recollections. *McGill Journal of Education, 32*(3), 273–288.

CC BY NC ND

Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & C. Surkamp (eds.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (p. 21-36). Trier: WVT.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (n.d.). Retrieved April 7, 2022, from *Berliner Schulsystem im Überblick*. Berliner Familienportal. https://www.berlin.de/familie/de/informationen/berliner-schulsystem-im-ueberblick-101

Crossroads Global Village (UK). (n.d.). Retrieved October 8, 2020, from http://www.cgvuk.org/a-day-in-the-life-of-a-refugee-world-economic-forum-2018/%20

CC BY NC ND

6 Der Einsatz von musikalischen Leitmotiven bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Der Beitrag basiert auf einem Talk an den Dramapädagogiktage 2020. Er geht zunächst auf verschiedene Gründe, die für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht sprechen ein und stellt anschließend Ausschnitte einer empirischen Studie zum Einsatz von Leitmotiven in der Wortschatzarbeit vor. Zunächst wird vertieft auf die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie und anschließenden Ratingstudie zum Erkenntnisgewinn über die Beschaffenheit der semantischen Verbindung zwischen Wort und Musik und zur Generierung der musikalischen Leitmotive mit Musikstudierenden eingegangen.

Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die empirische, quantitative Hauptstudie, welche sich mit der Frage beschäftigt, ob sich ein multimodaler Lernansatz auch unter Einbeziehung von Musik auf den Lernertrag auswirkt. Vorläufige, aus der Pilotierung stammende Ergebnisse geben zum einen Hinweise, welche Wörter sich den Lernenden zufolge besonders für eine musikalische Lernhilfe eignen und zum anderen, wann die Gestaltung von Leitmotiven als hilfreich empfunden wird.

Diesen Artikel zitieren:

Uhl, Oriana. (2022). Der Einsatz von musikalischen Leitmotiven bei der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 102-117).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

Welche Gründe sprechen für den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht?

Musik und Sprache besitzen vielfältige Berührungspunkte, die sich in den Themenfeldern unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche, wie beispielsweise Neurowissenschaft, Linguistik aber auch Musikwissenschaft, verorten. Im Folgenden möchte ich verschiedene Berührungspunkte aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive skizzieren und anschließend auf den Bereich multimodalen Lernens durch die Ermöglichung sensorischer Erfahrungen in Bezug auf Musik näher eingehen.

Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn

Obwohl sich Sprache und Musik strukturell und in ihrer Funktionsweise unterscheiden, verbindet sie doch, dass sich sowohl Musik als auch Sprache dynamisch in einem zeitlichen Rahmen bewegen (Schön & Morillon, 2019: 391). Die Ergebnisse neurowissenschaftlicher Studien legen nahe, dass die kognitiven Prozesse der Musikwahrnehmung ihre Entsprechung bei der Wahrnehmung der Sprache haben (Jentschke, 2016: 4). Überschneidungen bei der Verarbeitung von Sprache und Musik können entweder durch die Betrachtung von Defiziten, die in beiden Bereichen auftauchen, erforscht werden oder durch die Beobachtung von Verbesserungen in einem Bereich, indem der andere Bereich trainiert wird (Jentschke, 2018: 93). Empirische Forschungsergebnisse lassen diesbezüglich bislang zwar keine kausale Interpretation zu, aber die Bedeutung der prosodischen Verarbeitung für die Sprachentwicklung lässt vermuten, dass Verarbeitungsschwierigkeiten im musikalischen Bereich auch zu Defiziten beim Spracherwerb führen können (Jentschke, 2018: 94). Die Vielzahl der Ergebnisse, die Auswirkungen der musikalischen Ausbildung auf die Sprachverarbeitung im Gehirn nachweisen, spricht gegen modularisierte Systeme, die in sich abgeschlossen sind (Jentschke, 2016: 4).

Die Möglichkeit, dass Lernende beim Spracherwerb von musikalischem Training profitieren, sieht Patel (2011) unter den fünf Bedingungen, die er als OPERA-Hypothese zusammenfasst, als gegeben an. *Overlap* bezeichnet die erste Bedingung, nämlich, dass die gleichen Netzwerke im Gehirn bei der Verarbeitung von Musik und Sprache benötigt werden. Die zweite Bedingung, *Precision*, verweist darauf, dass die Verarbeitung von

CC BY NC ND

Musik in Hinblick auf die Genauigkeit höhere Anforderungen an ebenjene Netzwerke stellt als die Verarbeitung von Sprache. Zwei weitere Bedingungen, *Emotion* und *Repetition*, beschreiben, dass die musikalischen Aktivitäten starke positive Emotionen auslösen und zudem regelmäßig wiederholt werden müssen. Die fünfte Bedingung, die erfüllt werden muss, *Attention*, besagt, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf musikalische Aktivität gerichtet sein muss (Patel, 2011: 1).

Busse et al. (2018) führten eine Studie mit kürzlich nach Deutschland immigrierten Kindern durch, sowohl zu grammatikalischem Wissen als auch zu Wortschatzwissen. In ihrer Studie, in der Musik in Form einer Kombination von sprach- und songbasierten Elementen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurde, konnte gezeigt werden, dass eine Verbesserung des Sprachwissens der Teilnehmenden eintrat. Dieser Lernzuwachs ließ sich auch im verzögerten Posttest noch beobachten. Zudem konnte ein Transfer der grammatikalischen Fähigkeiten gezeigt werden. Ein Unterschied bezüglich des Lerneffekts zwischen den sprachbasierten und den songbasierten Unterrichtssequenzen ließ sich allerdings nicht feststellen (Busse et al., 2018). Diese Ergebnisse sind besonders bemerkenswert, da eine Metastudie, die sich der Frage des Effekts von musikalischem Training auf akademische Fähigkeiten widmete, lediglich einen kleinen Effekt in Bezug auf Erinnerung nachweisen konnte (Sala & Gobet, 2017). Daraus kann also gefolgert werden, dass aufgrund der Überschneidung bei der Verarbeitung von Sprache und Musik im Gehirn auch im Fremdsprachenunterricht der Einsatz von Musik ein Potenzial darstellen könnte. Es gilt daher, die Effekte des Einsatzes von Musik im Fremdsprachenunterricht genauer zu betrachten.

Emotionale und soziale Funktionen von Musik

Musik spielt eine wichtige Rolle im Alltag vieler Jugendlicher, wie die Ergebnisse der JIM-Studie 2019[36] zeigen. Die Befragung von 1200 12-19-jährigen Jugendlichen aus dem gesamten deutschen Bundesgebiet ergab, dass ungefähr ein Fünftel der Jugendlichen aktiv Musik macht, wobei sich hier Unterschiede zwischen den verschiedenen

[36] Das Akronym JIM steht für Jugend, Information, Medien. Es handelt sich dabei um eine Untersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, die jedes Jahr vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt wird.

CC BY NC ND

weiterführenden Schularten zeigen (JIM-Studie, 2019: 10). Musik gehört nach der Internet- und Smartphonenutzung zu den am häufigsten, mindestens mehrmals pro Woche ausgeführten Medientätigkeiten von 12- bis 19-jährigen Jugendlichen (JIM-Studie, 2019: 12). Dieses Potenzial, das Musik im Hinblick auf den Lebensweltbezug für den Fremdsprachenunterricht bietet, bleibt auch von der Fachdidaktik nicht unbemerkt (Böttger & Sambanis, 2017: 41). Die vielfältigen Möglichkeiten des Einsatzes von Musik werden bei einem Blick in das Inhaltsverzeichnis des Buches „Musik im Fremdsprachenunterricht" klar (Falkenhagen & Volkmann, 2019). Es lassen sich dort zum einen didaktische Anregungen zum Einsatz von Musik in vielfältigen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts finden und zum anderen wird auch zwischen unterschiedlichen Musikgenres in ihren Einsatzmöglichkeiten differenziert (Falkenhagen & Volkmann, 2019). Thaler (2015) sieht den Einsatz von Musik im Englischunterricht u.a. in dem von ihm entwickelten A-Dekalog der Motivation begründet. Dieser umfasst zahlreiche Motivationsstimulatoren, wie Abwechslung, Attraktivität, Allgegenwärtigkeit, Authentizität, Aktualität, Adressatenorientierung, Anwendbarkeit, Affektivität, Auslegbarkeit, Aktivierung (Thaler, 2015: 11). Gehring (2017) weist auf die Möglichkeit hin, durch eine Miteinbeziehung der Lernenden in die Auswahl der Songs, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, für einen Motivationsschub zu sorgen (Gehring, 2017: 85).

Dem Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht wird aber auch in anderen Bereichen ein Potenzial beigemessen. So weist Blell (2017) auf emotionale und soziale Funktionen von Musik hin und ergänzt, dass Musik der „Auslöser von fremdsprachlichen Kommunikationsprozessen" und „interkulturelle[m] Lernen" sein kann (Blell, 2017: 261). Musik und Emotionen sind in einem vielseitigen Wirkungsgeflecht miteinander verbunden, Musik kann starken Einfluss auf Emotionen haben (Hallam et al., 2016:778). Die sozialen Funktionen von Musik werden von Koelsch unter den „7 Cs" zusammengefasst, es zählen *contact*, *social cognition*, *co-pathy*, *communication*, *coordination*, *cooperation* und *social cohesion* dazu (Koelsch, 2013: 208ff.). Bei näherer Betrachtung sticht einerseits ins Auge, wie vielfältig die sozialen Funktionen von Musik sind, aber auch, dass sie grundlegende Wesensmerkmale und Bedürfnisse des Menschen widerspiegeln und daher auch in Lernkontexten eine Relevanz besitzen. Das gemeinsame

CC BY NC ND

Erleben von Musik kann darüber hinaus auch das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit stärken, eine Wirkung, die durch die Ausschüttung des Neurotransmitters Oxytozin, der eine wichtige Rolle für „das soziale Bindungsverhalten“ spielt, zustande kommt (Böttger & Sambanis, 2017: 45). Eine Studie, die an der Standford University in Kalifornien durchgeführt wurde, konnte zeigen, dass insbesondere das synchrone Agieren bei Musik die Bereitwilligkeit zu kooperieren vergrößert (Wiltermuth & Heath, 2009). Studienergebnisse der letzten Jahre legen nahe, dass das emotionale Befinden während des Lernprozesses einen großen Einfluss auf dessen Gelingen hat (Spitzer, 2015: 27; Arndt & Sambanis, 2017: 127). Emotionen können den Lernprozess fördern oder hemmen und stellen somit wichtige Einflussfaktoren dar. Eine angstfreie positive Lernatmosphäre in der Schule ist auch daher von größter Wichtigkeit (Arnold & Brown, 1999: 2). Emotionen sind auch deswegen wichtig, da sie die Weichen dafür stellen, „ob etwas gelernt wird, wie es gelernt wird und wie sicher es vernetzt wird“ (Sambanis, 2015: 10). Musik kann durch ihre sozialen Funktionen zu einer lernförderlichen Atmosphäre im Klassenzimmer beitragen.

Neurowissenschaftlicher Hintergrund

In der Neurolinguistik, die sich mit der Repräsentation von Sprache im Gehirn befasst, wird davon ausgegangen, dass Sprachmechanismen in Nervenzellen und deren Verknüpfungen untereinander organisiert sind (Pulvermüller, 2003: 9). In Hinblick auf die multimodale Wortschatzarbeit ist entscheidend, dass synaptische Verbindungen nicht nur zwischen Neuronen entstehen können, die sich auf dem Kortex nebeneinander befinden, sondern dass assoziatives Lernen auch zwischen, in entfernteren kortikalen Gebieten verorteten Neuronen, möglich ist (Pulvermüller, 2003: 22ff.). Erst dadurch entsteht die Möglichkeit der Verschmelzung multimodaler Informationen in einem einzigen Konzept (Pulvermüller, 2003: 26), wobei verschiedene sensorische Merkmale, die als Teil eines Begriffs abgespeichert werden, auf Erfahrungen beruhen (Kiefer & Pulvermüller, 2011).

Pulvermüller zufolge werden Wortkonzepte in Form verschiedener, miteinander verbundener Neuronencluster repräsentiert, die als funktionale Netzwerke bezeichnet werden (Pulvermüller, 2003: 26). Repräsentationen umfassen auch semantische

CC BY NC ND

Informationen, beispielsweise Informationen zu charakteristischen Eigenschaften des Konzepts (Kiefer, 2018: 33f.). Im Fall des Wortes *Hund* wäre das zum Beispiel die Information, dass ein Hund zwei Ohren hat, aber auch der Klang seines Bellens (Kiefer, 2018: 34). Kiefer veranschaulicht die Verbindung zwischen *Symbol*, *Begriff* und *Ding* anhand des von Odgen und Richards im Jahr 1923 entworfenen semiotischen Dreiecks. *Symbol*, *Begriff* und *Ding* stellen die drei Eckpunkte des Dreiecks dar. Die Verbindung zwischen dem *Symbol* und dem *Ding* kann nur über den Begriff hergestellt werden, dieser Begriff bezeichnet das im Gehirn abgespeicherte Konzept (Kiefer, 2018: 32). Die Beziehungen innerhalb des semiotischen Dreiecks werden mithilfe des konkreten Beispiels eines Musikinstruments klarer: Der Begriff eines *bassoon* (Fagott) hat eine Mittlerfunktion zwischen Wort und realem *Ding*. Zu dieser Mittlerfunktion gehört auch kategoriales Wissen. Sie stellt eine zentrale Schnittstelle zwischen Sprache, Denken und Handeln dar (Kiefer, 2018: 33).

Eine Reihe von empirischen Studien unterstützt die Annahme, dass sensorische Informationen einen wichtigen Bestandteil semantischen Wissens darstellen. Auf zwei Beispiele soll im Folgenden eingegangen werden: Hoenig et al. (2011) führten eine Studie zu erfahrungsbedingter Veränderung von Gehirnstrukturen bei professionellen Musiker*innen durch. An dieser Studie nahmen sowohl professionelle Musiker*innen als auch musikalische Laien teil. Die Aufgabe, die den Teilnehmenden gestellt wurde, bestand darin, Abbildungen von Instrumenten und Instrumentennamen sowie andere Objekte und Bezeichnungen als korrektes Match oder inkorrektes Match zu identifizieren. Dabei wurden die Gehirnaktivitäten mit einem bildgebenden Verfahren sichtbar gemacht. Hierbei zeigte sich, dass bei den professionellen Musiker*innen während der Bewertung der Wort-Bildpaare Aktivitäten in Gehirnbereichen der Verarbeitung akustischer Reize zu verzeichnen waren, obwohl eine akustische Information bei der Bearbeitung der Aufgabe nicht als Stimulus gegeben wurde und keinerlei Rolle bei der Lösung der Aufgabe spielte. Hoenig et al. gehen anhand dessen davon aus, dass bei Berufsmusiker*innen die akustische Information zentraler Bestandteil der Begriffsrepräsentation von Musikinstrumenten ist und sie daher im Zuge der Benennung aktiviert wird.

Eine weitere empirische Studie konnte zeigen, dass, selbst wenn eine sensorische Information nur in Form passender Adjektive verbal gelernt wird, eine Aktivierung der

CC BY NC ND

sensorischen Verarbeitungsnetzwerke im Gehirn bei deren Abruf zu beobachten ist (James & Gauthier, 2003).

Diese Forschungsergebnisse haben auch Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. Kiefer gibt in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache zu bedenken, dass die „[k]ognitionpsychologische und kognitive neurowissenschaftliche Forschung eindrucksvolle Belege für die Verankerung von Begriffen in Wahrnehmung und Handlung erbracht [hat]“ (Kiefer, 2018: 38). Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich in verschiedenen Bereichen mit dem Ermöglichen sensorischer Erfahrungen beim Lernen, so auch in der Wortschatzarbeit. Neue Vokabeln können beispielsweise mithilfe nonverbaler Methoden mit lexikalischen Feldern verknüpft werden. Das Initiieren kognitiver Prozesse durch mehrkanalige Wortschatzarbeit ist folglich als Potenzial zu sehen, ebenso wie das Unterstützen von Lerninhalten durch multimodales Enkodieren.

Bedeutung der semantischen Verbindung

Im Hinblick auf die Annahmen der verkörperten Kognition scheint eine semantische Verbindung zwischen der sensorischen Erfahrung, also dem multimodalen Reiz und dem Lerninhalt, entscheidend zu sein. Der multimodale Reiz soll dabei nicht den Input, der von den Lernenden verarbeitet werden muss, erhöhen, sondern eine facettenreichere Ausgestaltung des Lerninhalts ermöglichen. Studien, die sich mit dem bewegungsbasierten Lernen auseinandergesetzt haben, liefern hierzu empirische Beweise. In einer Studie zum Lernen mit Gesten konnten Macedonia et al. (2011) zeigen, dass das Wörterlernen mit ikonischen Gesten zu besseren Lernergebnissen führte als das Lernen mit bedeutungslosen Gesten.

Darstellung der Vorstudie

Bevor sich die Gestaltung der semantischen Verbindung zwischen multimodalem Reiz, in unserem Falle musikalischem Erkennungsmotiv und Wort, ergründen lässt, stellt sich zunächst die Frage, was Musik ist.

Musik zu definieren ist ein Unterfangen, das sich schwieriger gestaltet als vielleicht vermutet, weil Musik sich physikalisch nicht von Geräuschen differenzieren lässt (Foerster, 1981: 44 zitiert nach Casimir, 1991: 80). Der Unterschied liegt vielmehr in der

CC BY NC ND

Intention, die hinter der Klangproduktion steht (Rotter, 1985: 9 zitiert nach Casimir, 1991: 83f.). Zentraler Aspekt ist das Selbstverständnis von Musik als Musik, aber auch das ergibt noch keine gültige Definition. Für den Zweck des vorliegenden Forschungsprojekts wurde daher der 1948 von Schillinger geprägte Begriff der Parameter hinzugezogen, der die Aufspaltung akustischer Ereignisse in Klangkomponenten erlaubt (Dahlhaus & Eggebrecht, 2003: 7807).

Im Zuge der Entwicklung serieller Musik wurde der Parameter-Begriff erweitert und bezeichnet nun auch akustische, auf subjektive Wahrnehmung und Empfindung gegründete variable Bereiche der Komposition, wie Klangfarbe, Artikulation und übergeordnete Struktureigenschaften (Dahlhaus & Eggebrecht, 2003: 7807).

Im Folgenden wird Musik als intentional produziertes Geräusch betrachtet, welches mehrere der musikalischen Parameter wie Rhythmik, Harmonik und Melodik aufweist.

Basierend auf dieser Definition von Musik kann nun der Frage nachgegangen werden, wie eine semantische Verbindung zwischen Wort und Ton beschaffen sein kann. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen wurde im Rahmen der dargestellten Untersuchung eine musikalische Vorstudie zur Erstellung der musikalischen Stimuli durchgeführt.

Diese Studie besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil wurde hauptsächlich an der Musikhochschule Frankfurt durchgeführt und bestand aus der Erstellung von 72 Wortvertonungen durch Musikstudierende. Die Wörter gehörten der Kategorie der Substantive an und wurden zuvor nach den affektiven Variablen Vorstellbarkeit, positive/negative Wertigkeit und emotionale Erregtheit in unterschiedlicher Zusammensetzung aus dem BAWL-R Korpus ausgewählt (Võ et al. 2009). Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass Wortlänge und Häufigkeit vergleichbar waren. Allen Teilnehmenden wurden 3 Wörter vorgegeben, dabei handelte es sich um Wörter, die unterschiedliche Werte bezüglich der affektiven Variablen aufwiesen.

Anschließend wurden die Wortvertonungen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, dabei wurde versucht, anhand des Notentextes eine semantische Verbindung zwischen Wort und Musik nachzuvollziehen. Die Durchführung der Inhaltsanalyse bezieht sich nicht nur auf schriftliche Dokumente, sondern umfasst auch Videomaterial, Noten und Bildmaterial (Mayring, 2015: 12; Burwitz-Melzer & Steiniger,

CC BY NC ND

2016: 257). Auf Basis dieser Ergebnisse wurden weitere Wörter vertont, die dann in der Lernintervention zum Einsatz kommen.

Das Vorgehen soll anhand zweier Vertonungen des Wortes *Heimat* kurz skizziert werden. Beide Wortvertonungen stammen aus der Vorstudie und wurden von Musikstudierenden aus Frankfurt verfasst.

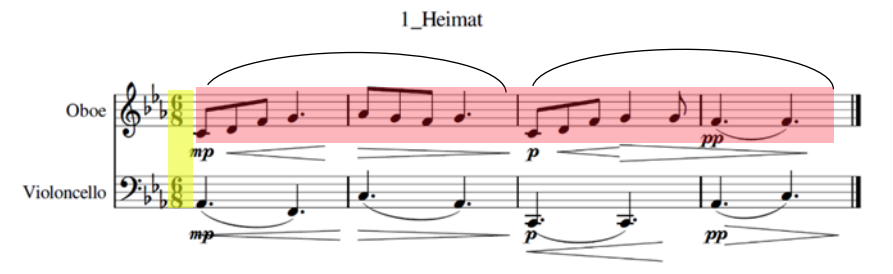


Abbildung 1: 1_ Heimat

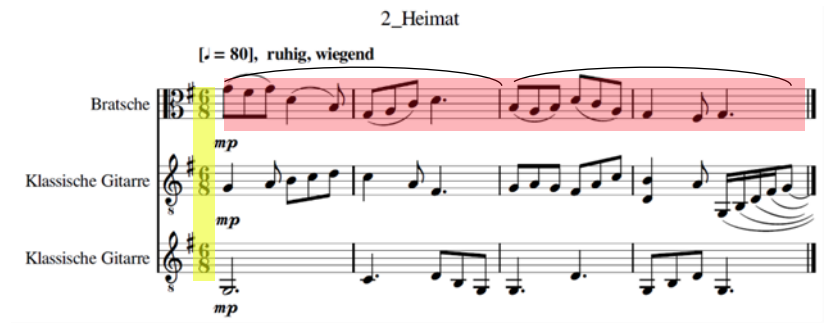


Abbildung 2: 2_Heimat

Was die Metrik betrifft sieht man hier, dass bei beiden Vertonungen ein Dreiertakt gewählt wurde. Es ergibt sich also in beiden Beispielen eine metrische Übereinstimmung. Auch sind Ähnlichkeiten in der Satztechnik zu verzeichnen, da es sich um einen Melodiesatz mit untergeordneten Begleitstimmen handelt. Darüber hinaus werden in beiden Vertonungen die gleichen Formprinzipien angewandt, nämlich ein sich öffnender Vordersatz (mit Einschränkung im ersten Beispiel) und ein sich schließender Nachsatz.

Ziel war es, durch Häufigkeitsanalysen Tendenzen in der Gestaltung der musikalischen Parameter abhängig von der Ausprägung der affektiven Variablen zu ermitteln, um die Ergebnisse dann in der Erstellung der musikalischen Stimuli für die Lernintervention

CC BY NC ND

anzuwenden. Beim zweiten Teil der Vorstudie handelt es sich um eine Ratingstudie, deren Aufbau einer Studie von Koelsch entnommen ist (Koelsch et al., 2004). Darin schätzten die Teilnehmenden die semantische Verbindung zwischen musikalischem Motiv und den Wörtern anhand einer Skala ein. Die Stichprobe umfasste 23 Teilnehmende im Erwachsenenalter, die bezüglich ihres musikalischen Vorwissens und heterogen waren.

Pilotierung der Hauptstudie

Zur Überprüfung der Frage, ob der Einsatz von musikalischen Leitmotiven einen Effekt bezüglich der Lernleistung bei der Wortschatzarbeit hat, ist eine Interventionsstudie im quasi-experimentellen Prä-/Postdesign geplant. Die Lernenden lernen in der Experimentalgruppe mit den musikalischen Leitmotiven, während das Lernen der Wörter in der Kontrollbedingung ohne das Hören der musikalischen Leitmotive stattfinden wird. Die Lernintervention orientiert sich am Modell zum Einzelwortwissen von Nation und setzt den Schwerpunkt auf die Bereiche Form und Bedeutung (Nation, 2001: 27). Die einzelnen Lerneinheiten der Intervention bauen auf den Einzelworterwerb aus Lerner*innenperspektive auf. Zunächst erfolgt die Wahrnehmung durch «Dechiffrieren der Laut- und Graphemstruktur» (Neveling, 2017:379). Es folgt das «Verstehen durch Bedeutungsaufbau» und «die Speicherung durch Einflechtung ins mentale Lexikon» (Neveling, 2017:379). Der «Abruf und Gebrauch durch Zugriff auf Konzepte und Wortformen» bildet in der vorliegenden Studie keinen Schwerpunkt (Neveling, 2017:379).

Darstellung und Diskussion vorläufiger Ergebnisse aus der Pilotierung und der Ratingstudie

Die Bewertung der semantischen Passung zwischen Wort und Musik für die Wortgruppen mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt und ohne akustischen Bedeutungsschwerpunkt durch die Teilnehmenden der Ratingstudie zeigt deutliche Unterschiede.[37] Ein akustischer Bedeutungsschwerpunkt bedeutet, dass in der

[37] Es wurde der Forschenden freundlicherweise gestattet, die Wörter mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt aus der folgenden Studie zu verwenden:

CC BY NC ND

Bedeutung der Wörter Laute und Geräusche eine wichtige Rolle spielen, ein Beispiel wäre das Wort *Sirene*. Die Unterschiede in der Bewertung der semantischen Passung wurden mithilfe eines statistischen Verfahrend überprüft. Der Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass alle 23 Teilnehmenden die Wörter mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt im Durchschnitt höher bewertet haben als die Wörter ohne akustischen Bedeutungsschwerpunkt.

Im Rahmen der Pilotierung der Hauptstudie, die mit 20 Schüler*innen der 7. Klasse einer städtischen Gesamtschule durchgeführt wurde, wurden auch Aspekte der Wahrnehmung der musikalischen Leitmotive bei den Lernenden erhoben. Dabei wurden zum einen Wörter aufgrund ihrer affektiven Eigenschaften in Bezug auf Vorstellbarkeit, positive/negative Wertigkeit und emotionale Erregtheit ausgewählt und der BAWL-R Wortliste entnommen (Võ et al. 2009). Zum anderen kamen Wörter mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt zum Einsatz (Kiefer et al. 2008, Harpainter et al. 2018). Diese vorläufigen Ergebnisse können lediglich eine Tendenz markieren, denn die Stichprobengröße der Pilotierung bietet für eine Generalisierung der Ergebnisse keine Basis. Die abgebildete *Tabelle 1* zeigt an, welche Wortvertonungen von den Lernenden als hilfreich bzw. als nicht hilfreich empfunden wurden.

In der rechten Spalte der Tabelle ist zu sehen, dass die Vertonungen der Wörter *cuckoo*, *railway*, *fly* und *horn* von den meisten Lernenden als hilfreich eingestuft wurden. Die Befragten werden hier als «Fälle» und die Wortvertonungen als «Antworten» bezeichnet. Die Wörter *advantage*, *liberty* und *impact* wurden hingegen viel seltener als hilfreich eingestuft.

Kiefer, Markus, Sim, Eun-Jin, Herrnberger, Bärbel, Grothe, Jo & Hoenig, Klaus (2008). The Sound of Concepts: Four Markers for a Link between Auditory and Conceptual Brain Systems. The Journal of Neuroscience 28(47), 12224 –12230.

Die anderen Wörter wurden den folgenden Quellen entnommen:

Harpaintner, Marcel, Trumpp, Natalie M., & Kiefer, Markus. (2018). The semantic content of abstract concepts: A property listing study of 296 abstract words. Frontiers in Psychology, 9:1748.

Võ, Melissa L.-H., Conrad, Markus, Kuchinke, Lars, Hartfeld, Karolina, Hofmann, Markus F., & Jacobs, Arthur M. (2009): The Berlin Affective Word List Reloaded (BAWL-R). Behavior Research Methods 41(2), 534-538.

CC BY NC ND

Die genannten Wortvertonungen lassen sich zwei verschiedenen Wortgruppen zuordnen, wobei die Wörter *cuckoo*, *railway*, *fly* und *horn* in die Kategorie der Wörter mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt gehören. Die Wörter *advantage*, *liberty* und *impact* gehören in die Kategorie der Wörter ohne akustischen Bedeutungsschwerpunkt.

Die in ihrer semantischen Passung höher bewertete Wortgruppe mit akustischem Bedeutungsschwerpunkt lässt vermuten, dass die semantische Verbindung von Wortvertonungen und Wörtern stärker eingeschätzt wird, wenn sich die Bedeutungsinformation auf eine Weise vermitteln lässt, die auf die Hörerfahrung der Hörenden zurückgreift. Wortvertonungen aus dieser Gruppe wurden wiederum auch von den Lernenden besonders oft als hilfreich eingestuft. Die Angaben der Lernenden illustrieren auch die Forderung Kiefers nach der Ermöglichung sinnlicher Erfahrung, um facettenreiche Wortkonzepte entstehen lassen zu können (Kiefer, 2018: 39).

		Antworten		
		N	Prozent	Prozent der Fälle
Musik hilfreich	crime	7	11,3%	50,0%
	cuckoo	11	17,7%	78,6%
	heaven	1	1,6%	7,1%
	railway	11	17,7%	78,6%
	fly	5	8,1%	35,7%
	advantage	1	1,6%	7,1%
	novel	1	1,6%	7,1%
	horn	5	8,1%	35,7%
	alarm	3	4,8%	21,4%
	bee	2	3,2%	14,3%
	liberty	1	1,6%	7,1%
	gorge	4	6,5%	28,6%
	amusement	1	1,6%	7,1%
	dungeon	2	3,2%	14,3%
	soil	1	1,6%	7,1%
	impact	1	1,6%	7,1%
	weeds	1	1,6%	7,1%
	volcano	1	1,6%	7,1%
	lid	1	1,6%	7,1%
	nightmare	2	3,2%	14,3%
Gesamt		62	100,0%	442,9%

Tabelle 1: Häufigkeitsübersicht über die von den Lernenden als hilfreich empfundenen Wortvertonungen

CC BY NC ND

Einen möglichen Erklärungsansatz dafür, welche Leitmotive nach Aussage der Lernenden als hilfreich empfunden wurden, könnte das Modell von Koelsch zur musikalischen Bedeutung liefern. Das Modell differenziert zwischen drei Arten der musikalischen Bedeutung. Hier ist als erstes die durch Musik hervorgerufene Bedeutung zu nennen, die sich auf unbewusste, physische und emotionale Reaktionen von Individuen auf Musik bezieht. Zum Zweiten spricht Koelsch (2013:157) von der innermusikalischen Bedeutung, die sich aus dem Zusammenspiel struktureller Abschnitte innerhalb des Musikstücks ergibt. Die dritte Art der musikalischen Bedeutung beschreibt diejenige, bei der die Musik sich auf eine außermusikalische Idee oder ein außermusikalisches Objekt bezieht. Diese drei Arten der musikalischen Bedeutung sind dann wiederum in sich unterteilt, wobei hier nur auf den extramusikalischen Teil des Modells eingegangen werden soll, nämlich auf drei Arten der semantischen Verbindung zwischen Musik und außermusikalischen Inhalten, in unserem Fall Wörtern: Die ikonische, die indexikalische und die symbolische semantische Verbindung.

Die ikonische musikalische Bedeutung entsteht, wenn Musik charakteristische Geräusche und Töne von Objekten, Eigenschaften von Objekten oder auch abstrakten Konzepten imitiert. Es werden also die für das jeweilige Bezugsobjekt charakteristischen Geräusche oder Laute lautmalerisch nachempfunden (Koelsch, 2013: 158f.). Besonders häufig findet sich diese Art der musikalischen Bedeutung in der Programmmusik, aber nicht nur dort. Ein Beispiel hierfür wäre der Beginn der programmatischen Komposition *Die Moldau* von Bedrich Smetana, bei der die beiden Quellen der Moldau von Querflöte und Klarinette dargestellt werden. Indexikalische musikalische Bedeutung entsteht bei Signalen, die das emotionale Befinden einer Person anzeigen. Lacrimosa aus dem Requiem von W.A. Mozart ist hier nur eines von unzähligen Beispielen. Symbolische musikalische Bedeutung entsteht durch die willkürliche Kopplung eines außermusikalischen Inhalts mit einem musikalischen Impuls. Hier wären beispielsweise Werbejingles zu nennen. Die Verbindung zwischen dem Produkt und dem Jingle prägt sich bei den Hörenden allein durch die Kopplung der beiden Reize ein. So gibt es wahrscheinlich das ein oder andere mit deutschem Fernsehen aufgewachsene Kind, das bei der Titelmelodie des Sandmännchens das kleine bärtige Männchen vor Augen hat. Das symbolische Zeichen kann allgemeine Gültigkeit besitzen oder idiosynkratisch sein. Dieses Bedeutungsprinzip

CC BY NC ND

ist dem der Sprache am nächsten, denn wie oben beschrieben, besteht keine logische Beziehung zwischen dem Bezugsobjekt und dem passenden Begriff, sondern diese Verbindung muss von den Sprechenden erlernt werden, sie ist auch nur dann verständlich, wenn der/die Kommunikationspartner*in um diese Verbindung weiß (Koelsch, 2013: 162f.).

Die Lernenden empfanden also bei der Intervention vermehrt diejenigen Leitmotive am hilfreichsten, deren Verbindung mit der zu lernenden Vokabel deutlich war und damit nicht als zusätzlicher Input empfunden wurde, sondern als Lernunterstützung fungieren konnte.

Ausblick

Die Durchführung der Hauptstudie soll an den skizzierten Ergebnissen ansetzen und weitere Information zu der Frage liefern, unter welchen Bedingungen und in welcher Form musikbasiertes verkörpertes Lernen in der Wortschatzarbeit im Englischunterricht am sinnvollsten eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

Arnold, Jane, & Brown, H. Douglas. (1999). A map of the terrain. In: Jane Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press,1-24.

Arndt, Petra A. & Sambanis, Michaela. (2017). *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr.

Blell, Gabriele. (2017). Musik. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 259-262.

Burwitz-Melzer, Eva & Steiniger, Ivo. (2016). Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael Legutke & Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 256-269.

Busse, Vera, Jungclaus, Jana, Roden, Ingo, Russo, Frank A. & Kreutz, Gunter. (2018). Combining song—and speech-based language teaching: An intervention with recently migrated children. *Frontiers in Psychology* 9:2386, 1-10.

Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela. (2017). *Sprachen lernen in der Pubertät*. Tübingen: Narr.

CC BY NC ND

Casimir, Torsten. (1991). *Zur Definition von Musikkommunikation und ihre Wirkungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.

Dahlhaus, Carl & Eggebrecht, Hans Heinrich. (2003). *Brockhaus-Riemann-Musiklexikon*. Zürich: Atlantis-Musikbuch-Verlag.

Falkenhagen, Charlott & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): Musik im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Gehring, Wolfgang. (2017). Mit den Künsten Englisch unterrichten. Kempten: Julius Klinkhardt.

Harpaintner, Marcel, Trumpp, Natalie M., & Kiefer, Markus. (2018). The semantic content of abstract concepts: A property listing study of 296 abstract words. *Frontiers in Psychology*, 9:1748.

James, Thomas W. & Gauthier, Isabel. (2003). Auditory and action semantic features activate sensory-specific perceptual brain regions. *Current biology* 13(20), 1792–1796.

Jentschke, Sebastian (2016): The relationship between Music and Language. Susan Hallam, Ian Cross & Michael Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1-11.

Jentschke, Sebastian. (2018). Interaktionen zwischen Musik und Sprache. Heiner Böttger & Michaela Sambanis (Hrsg.), *Focus on Evidence II- Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 81-96.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2019). *JIM 2019 -Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs.

Hoenig, Klaus, Müller, Cornelia, Herrnberger, Bärbel, Sim, Eun-Jin, Spitzer, Manfred, Ehret, Günter & Kiefer, Markus. (2011). Neuroplasticity of semantic representations for musical instruments in professional musicians. *NeuroImage* 56, 1714–1725.

Kiefer, Markus. (2018). Verkörperte Kognition: Die Verankerung von Denken und Sprache in Wahrnehmungs- und Handlungserfahrung. Heiner Böttger & Michaela Sambanis (Hrsg.), *Focus on Evidence II- Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 31-43.

Kiefer, Markus, Sim, Eun-Jin, Herrnberger, Bärbel., Grothe, Jo & Hoenig, Klaus (2008). The Sound of Concepts: Four Markers for a Link between Auditory and Conceptual Brain Systems. *The Journal of Neuroscience* 28(47), 12224 –12230.

Kiefer, Markus & Pulvermüller, Friedemann. (2012). Conceptual representations in mind and brain: Theoretical developments, current evidence and future directions. *Cortex* 48, 805-825.

Koelsch, Stefan, Kasper, Elisabeth, Sammler, Daniela, Schulze, Katrin, Gunter, Thomas & Friederici, Angela D. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature neuroscience* 7(3), 302-307.

Koelsch, Stefan. (2013). *Brain and Music*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

BY NC ND

Macedonia, Manuela, Müller, Karsten, Friederici, Angela D. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrates. *Human Brain Mapping* 32 (3), 982-998.

Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Nation, Paul. (2001). *Vocabulary Learning in Another Language*. New York: Cambridge University Press.

Neveling, Christiane. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr.

Patel, Aniruddh D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology* 2(142), 1-14.

Pulvermüller, Friedemann. (2003). *Neuroscience of Language. On Brain Circuits of Words and Serial Order*. Cambridge: Cambridge UP.

Sala, Giovanni & Gobet, Fernand. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 55-67.

Sambanis, Michaela. (2015). Musik bitte! Sprache und Musik – Sprache der Musik. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, 7-10.

Schön, Daniele & Morillon, Benjamin. (2019). Music and Language. Hodges Thaut (Ed.), *The Oxford handbook of music*. Oxford, UK: Oxford University Press, 390–416.

Spitzer, Manfred. (2015). Wie wir lernen – Erkenntnisse aus der Gehirnforschung zum Einfluss von Alter, Motivation und Emotionen. *Die Wirtschaftsmediation* 2, 24–29.

Thaler, Engelbert. (2015). Musik im Englischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*, 11-14.

Võ, Melissa L.-H., Conrad, Markus, Kuchinke, Lars, Hartfeld, Karolina, Hofmann, Markus F., & Jacobs, Arthur M. (2009): The Berlin Affective Word List Reloaded (BAWL-R). *Behavior Research Methods* 41(2), 534-538.

Wiltermuth, Scott S.& Heath, Chip. (2009). Synchrony and Cooperation. *Psychological Science* 20, 1-5.

7 Ein Theaterexperiment oder ein Experiment im Theater?

*Die Forschung auf dem Gebiet des performativen Lehrens und Lernens hat in den letzten Jahrzehnten zugenommen. Dieses Wachstum ging mit einer stärkeren Betonung der evidenzbasierten Praxis einher. Experimentieren ist jedoch komplex, und Forschende müssen viele Hindernisse sorgfältig und verantwortungsbewusst überwinden. Trotz der Herausforderungen, die dieser Bereich mit sich bringt, sind viele Praktiker*innen ernsthaft daran interessiert, wie und warum Theater "funktioniert". Die folgenden Gedanken untersuchen den Prozess des Experimentierens unter naturalistischen Bedingungen im Fremdsprachenunterricht und zeigen einen konzeptionellen Rahmen auf, der die qualitative Datenerhebung in ein experimentelles Design einbettet. Die hier vorgestellten Ideen stellen keinen einzigartigen Beitrag zur performativen pädagogischen Forschung dar, da Experimente mit ähnlichen Designs in der Literatur bereits zu finden sind. Trotzdem können diese Überlegungen als eine umfassende Fallstudie betrachtet werden, in der ich versuche, die Arbeit von Lehrkräften mit der wissenschaftlichen Praxis zu verbinden und zu fördern.*

Diesen Artikel zitieren:

Janzen Ulbricht, Natasha. (2022). Ein Theaterexperiment oder in Experiment im Theater? In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 118-133).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

Einleitung

Evidenzbasierte Forschung und Bildung sind zu wichtigen Themen geworden (Hattie & Yates, 2013), die für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen von Bedeutung sind (Sambanis, 2020). Aber in diesem Zusammenhang ist umstritten, wie performative

CC BY NC ND

Ansätze und insbesondere Dramapädagogik in Schulen erforscht werden sollten. Aber warum ist das so? Pädagogen*innen werden im Alltag mit zahlreichen organisatorischen und zwischenmenschlichen Herausforderungen konfrontiert. Obwohl weithin anerkannt wird, dass Forschung Lehrenden bei ihren pädagogischen Entscheidungen behilflich sein sollte, ist nicht klar, was das genau bedeutet. Jüngste Erklärungen wie "Why teachers should stop trying to be more like doctors" (McKnight & Morgan, 2019) weisen auf diese Herausforderung hin. Wenn das Klassenzimmer ein komplexes und in gewissem Sinne chaotisches Umfeld ist (Crutchfield & Sambanis, 2017: 124), dann werden Forschungsparadigmen benötigt, die innerhalb eben dieser Einschränkungen funktionieren.[38]

Dieser Beitrag baut auf Ideen auf, die bei den Drama in Education Days 2020 vorgestellt und diskutiert wurden, und wirft einen genaueren Blick auf das Forschungsparadigma, das wir ein Theaterexperiment nennen (Janzen Ulbricht & Uhl, 2020).[39] Das Hauptthema dieses Beitrags lautet: Was sind die Merkmale eines Theaterexperiments? Diese allgemeine Frage wird in eine Reihe von spezifischeren Fragen unterteilt: a) Unter welchen Umständen ist dieses Forschungsparadigma entstanden? b) Wie lässt sich das Theaterexperiment von Experimenten mit performativen Unterrichtsmethoden unterscheiden? c) Nach welchen Kriterien können wir die Ergebnisse eines Theaterexperiments bewerten? Und schließlich, d) Welche Schlussfolgerungen können wir aus dieser Art von performativer Forschung ziehen?

Es ist nicht meine Absicht, Forschungsergebnisse zu analysieren oder zu kritisieren, auch wenn diesen indirekt eine gewisse Aufmerksamkeit zuteil wird. Vielmehr wird in diesem Text versucht, (teils veröffentlichte, teils unveröffentlichte) Forschungsarbeiten im

[38] Während des Schreibens habe ich oft zwischen der Beschreibung eines *Theaterexperiments als Forschungsparadigma oder als Forschungsmethode* gewechselt.

[39] Kuhn (1962) und andere (z. B. Johnson & Onwuegbuzie, 2004) haben ein Forschungsparadigma als ein allgemeines Konzept beschrieben, das eine Gemeinschaft von Forschern mit ähnlichen Überzeugungen, Werten und Annahmen darüber, wie Forschung durchgeführt werden sollte, umfasst. Während innerhalb dieser Gemeinschaft ein allgemeiner Konsens darüber besteht, was ein bestimmtes Paradigma ausmacht, ist dasselbe Paradigma in gewisser Weise flexibel und kann verschiedene Versionen haben (Knoeferle & Guerra, 2016: 67).

CC BY NC ND

Bereich der Dramapädagogik zusammenzuführen, um eine Sammlung von Projekten zu erstellen, die verglichen oder vielleicht als paradigmatisch angesehen werden können. In diesem Beitrag möchte ich das Theaterexperiment als ein wertvolles Instrument der performativen Fremdsprachenforschung vorstellen und verorten.

Das Erlernen von Fremdsprachen ist ein äußerst komplexer Prozess, bei dem viele Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehören sprachliche Vorkenntnisse, die Persönlichkeit der Lernenden, der Einsatz von Lernstrategien, die Verwendung authentischer Materialien sowie die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden. Es liegt auf der Hand, dass die evidenzbasierte Wissenschaft mit einer so großen Anzahl möglicher Einflussfaktoren nicht immer umgehen kann und sich daher eher mit der Untersuchung von Phänomenen unter Laborbedingungen beschäftigt. Dieser Ansatz birgt jedoch immer die Gefahr, dass einige Ursachen für bestimmte Ergebnisse übersehen werden. So entstehen beispielsweise manche Unterrichtsprobleme, z. B. wenn Lernende eine Aufgabe nicht lösen können, weil sie die Anweisungen falsch verstanden haben. In experimentellen Bedingungen werden Anweisungen im Allgemeinen im Vorfeld getestet und finden nicht unter den normalen, spontaneren Umständen des Klassenzimmers statt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Theaterexperiment eine Möglichkeit ist, **empirische Daten** über das Lernen in einem **natürlichen Umfeld**, wie z. B. in einer Schule, zu sammeln, wobei die **Aufführung** einbezogen und viele der **Einflussfaktoren**, die das Lernen in diesem Umfeld beeinflussen, kontrolliert werden.

Bevor wir die Merkmale dessen, was wir als Theaterexperiment bezeichnen, genauer untersuchen, ist es hilfreich, einige frühere Experimente zu betrachten, bei denen es um Performance ging.

Beispiele für performative Experimente im Klassenzimmer

Jegliche systematische Bemühung, die unterrichtsbezogene Forschung im Bereich der performativen Fremdsprachendidaktik zu quantifizieren, ist höchstwahrscheinlich zum Scheitern verurteilt. Theater und Lernen finden in vielen Bereichen statt, und die mit der Dramapädagogik verwandten Disziplinen wie Psychologie oder Literatur verwenden in der Regel unterschiedliche Begriffe. Ein Grund, dennoch zu versuchen einen Überblick zu

CC BY NC ND

gewinnen ist, um zu sehen, wie weit verbreitet das Interesse an empirischer performativer pädagogischer Forschung ist.

Eine Suche in der wissenschaftlichen Datenbank Web of Science mit den Stichwörtern *Theater* oder *Drama* sowie *Experiment* und *quantitative* von 1990 bis heute ergab insgesamt 12 Treffer.[40] Die Beiträge kamen aus 12 unterschiedlichen Ländern (darunter Schweden, die Türkei und Nigeria), wobei drei der Zeitschriften nicht in englischer Sprache publiziert wurden (*Apuntes Universitarios* aus Peru, *Quadernos de Psicologia* aus Brasilien, und die *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* aus der Schweiz). Es ist bemerkenswert, dass neun der 12 Abstracts ausdrücklich einen formalen Bildungskontext erwähnen, z. B. ein Mentorenprogramm zwischen Lehrkräften, Universitätsstudierenden und Kindern mit einem Schwerpunkt auf dem pädagogischen Theater in Kazan, Russland (Kamalova et al., 2019) oder "unmotivierte Literaturschüler" in Malaysia (Kabilan & Kamaruddin, 2010: 132). Diese Auswahl an Forschungsergebnissen ist zwar nicht repräsentativ für eine bestimmte Gruppe, zeigt aber ein breites Interesse an dem, was durch die Künste gelernt oder erfahren werden kann, sowie einem damit verbundenen Interesse am Fremdsprachenlernen.

Das Lernen im Klassenraum ist äußerst komplex. Während die Interaktion zwischen Menschen wichtig ist (d. h. Schüler*innen können sich gegenseitig motivieren oder ablenken), wird diese soziale Interaktion mit biologisch gesteuerten Prozessen kombiniert. So führt beispielsweise das Erkennen eines bekannten Musters neben der Beachtung von Farbe und Bewegung automatisch zu einer Vorwegnahme dessen, was als Nächstes kommt (Grisoni et al., 2017). Dies trifft zu, wenn es sich bei dem Muster um eine Melodie, einen Geschmack oder eine Abfolge von sinnvollen Bewegungen handelt. Sowohl die persönliche Unterrichtserfahrung als auch die obige Forschungsumfrage zeigen, dass die Lernenden in Bezug auf ihren Hintergrund, ihre Fähigkeiten und ihre Ansichten sehr unterschiedlich sein können, aber wir müssen auch ein Verständnis für die biologischen

[40] Es ist wichtig anzumerken, dass die Verwendung der Web of Science-Datenbank mit genau diesen Schlüsselwörtern (z. B. keine Verwendung von *performance* oder *classroom*) etwas willkürlich ist. Andere Schlüsselwörter hätten zu anderen Ergebnissen geführt.

CC BY NC ND

Mechanismen haben, die beim Lernen wichtig sind, da sie für alle Lernenden dieselben sind (Janzen Ulbricht, 2020).

Podlozny (2000: 267), der über die Debatte über geeignete Forschungsansätze für Drama und Lernen schreibt, schrieb "skimping on study design only clouds the results of an already murky field of research". Franks (2019) schlägt vor, dass es produktiv sein könnte, die spezifischen Qualitäten und Fähigkeiten zu untersuchen, die Lernende erwerben, wenn sie im, durch und über das Theater lernen. Borgdorff (2012: 13), der über künstlerische Forschung spricht, macht eine ähnliche Unterscheidung wenn er zwischen "through the arts rather than on the arts" unterscheidet. Die Frage danach, was ein Theaterexperiment ist und wie es ein nützliches Werkzeug sein kann, um zu untersuchen, wie Lernende lernen, wird im Mittelpunkt des restlichen Teils dieses Beitrags stehen. Zu Beginn ist es wichtig, drei größere Paradigmen zu betrachten, die in jedem Theaterexperiment eine Rolle spielen.

Quantitative, qualitative und performative Forschungsparadigmen

Brad Haseman (2006) hat vorgeschlagen, den Begriff "performative Forschung" zu verwenden, um dieses Paradigma von anderen qualitativen Forschungsparadigmen abzugrenzen, und dieser Vorschlag wurde von Forschern*innen in den Bereichen Bildung und Kunst (Østern & Knudsen, 2019), einschließlich Theaterpädagogik (Conrad, 2004), aufgegriffen. Die Unterschiede zwischen diesen drei Paradigmen werden im Folgenden gegenübergestellt (siehe Abbildung 1).

CC BY NC ND

Quantitative Forschung	Qualitative Forschung	Performative Forschung
Untersucht die Beziehungen zwischen einer Reihe von Fakten	Untersucht Ansichten und Verhaltensweisen und bezieht sich auf soziale Untersuchungen, die sich in erster Linie nicht auf numerische Daten sondern auf Daten in Form von Worten stützen	Äußert sich in nicht-numerischen Daten und in anderen Formen symbolischer Daten als Worte in diskursiven Texten
Verwendet Techniken, die wahrscheinlich zu Ergebnissen führen, die als Menge oder Betrag ausgedrückt werden	Verwendet Techniken, die sich mit dem Verständnis individueller Wahrnehmungen der Welt befassen	Umfasst materielle Formen der Praxis wie unbewegte und bewegte Bilder, Musik und Klang, Bewegung und digitalen Code
Gilt als "gold standard" für das Generieren von Wissen (Oxford, 2017: 38)	Wird als eine Möglichkeit gesehen, Fragen der sozialen Gerechtigkeit anzugehen und benachteiligten Gruppen Macht zu verleihen (Jarvie, 2012: 36)	Wird als Möglichkeit gesehen, den Körper und seine ästhetischen Erfahrungen als Quelle des Wissens zu nutzen
Folgt der wissenschaftlichen Methode	Verwendet mehrere Methoden	Verwendet mehrere Methoden und wird von der Praxis geleitet
Daten werden in symbolischen Zahlen ausgedrückt	Daten werden in symbolischen Worten ausgedrückt	Daten werden in Performances ausgedrückt

Abbildung 1: Hauptunterschiede zwischen quantitativen, qualitativen und performativen Forschungsparadigmen nach Haseman (2006) und anderen.

Wie zufällig auch für die meisten der zuvor erwähnten Web of Science-Experimente gilt, spielen alle drei Paradigmen eine wichtige Rolle in einem Theaterexperiment. Borgdorff (2012: 23) gibt zusätzlich zu bedenken:

> In raising the issue of [...] artistic research, we should not seek confrontations with experimental research in the empirical-deductive exact sciences, nor with socially engaged empirical-descriptive research in the social sciences, and also not with the cultural-analytical, aesthetic, or critical-hermeneutic interpretive approaches in the humanities. [...] To adopt one-sidedly the "natural science" model, or the "humanities" model [...] will produce a myopic understanding of what is really going on.

Die Verwendung mehrerer Forschungsmethoden wurde als Ablehnung von Dogmatismus und als pragmatische Position für Forscher*innen beschrieben, die Daten mit verschiedenen Strategien, Ansätzen und Methoden sammeln, was zu einer Kombination führt, die zu komplementären Stärken und nicht überlappenden Schwächen führt

CC BY NC ND

(Johnson & Onwuegbuzie 2004: 18). Im weiteren Verlauf dieses Beitrags werde ich auf die vier in der Einleitung genannten Fragen eingehen. Ich beginne mit einer Beschreibung der Umstände, die zur Durchführung meines ersten Theaterexperiments führten.

Wie wurde das Forschungsparadigma des Theaterexperiments entwickelt?

Neue Forschungsmethoden beginnen oft mit einer Reihe von Fragen, die man auf herkömmliche Weise nicht beantworten kann. Ich erfuhr damals, dass es Lehrmethoden gibt, bei denen Morpheme mit Handgesten veranschaulicht werden. Als Linguistin wurde ich neugierig, ob die Anwendung dieser Methode nicht nur auf persönlichen Vorlieben beruhte. Dies führte mich zu meiner ersten Frage: Hat das Lehren von Gesten, die die Morphologie einer Fremdsprache zeigen, einen messbaren Effekt auf das Lernen?

Ein grundlegender Aspekt der empirischen Forschung ist, dass wissenschaftliche Arbeiten reproduzierbar sein sollten. Das Wort Experiment im Theaterexperiment suggeriert Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Ergebnisse, die verallgemeinert werden können. Die folgende Abbildung 2 zeigt den Prozess der Datenerhebung bei einem Theaterexperiment. Für ein Theaterexperiment zum Einfluss von Handgesten auf die mündliche Sprechfertigkeiten (Janzen Ulbricht, 2018a) bestand dieser aus der Erhebung quantitativer und qualitativer Daten. Bei den quantitativen Daten wurde der mündliche Redefluss anhand einer Bildbeschreibungsaufgabe gemessen (siehe quantitativer Pretest und quantitativer Posttest). Die qualitative Datenerhebung erfolgte in Form von Fokusgruppeninterviews mit Lernenden (siehe qualitativ nach der Intervention), einem anonymen Online-Fragebogen für Lehrkräfte (siehe qualitativ nach der Intervention) und Feldnotizen, die während des gesamten Projekts gesammelt wurden (siehe qualitativ vor, während und nach der Intervention). Das Wort Theater impliziert sowohl kreatives und ästhetisches Lernen als auch eine Aufführung vor einem Publikum. Ich wollte herausfinden, ob es möglich ist, ein funktionierendes Gleichgewicht zwischen diesen beiden Faktoren herzustellen.

CC BY NC ND

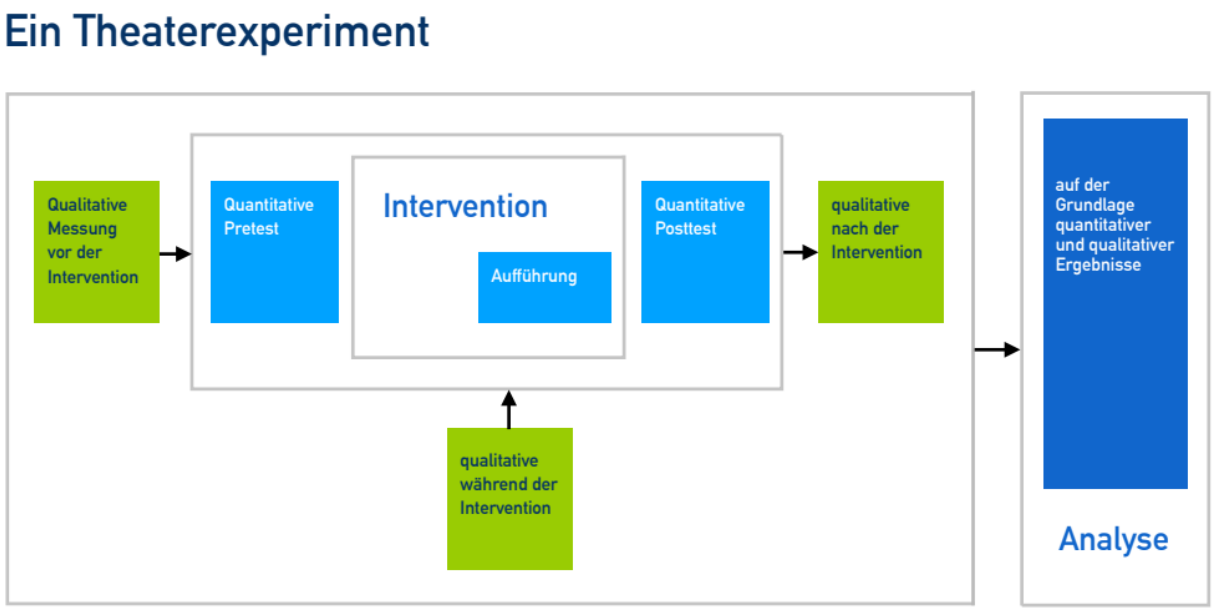


Abbildung 2: Schematische Darstellung der grundlegenden Verfahren, die für die Durchführung eines Theaterexperiments erforderlich sind, in Anlehnung an das eingebettete Experimentelles Design von Creswell & Plano Clark (2007: 68)

Da ich wusste, welche Art von Daten ich sammeln wollte, stellte sich mir die Frage, wo diese Daten gesammelt werden sollten. Ich entdeckte, dass das Lernen in einem Klassenzimmer stattfinden musste, wenn die Ergebnisse auf andere naturalistische Unterrichtssituationen übertragbar sein sollten. Ein wichtiger Nebenaspekt ist, dass dies im Jahr 2015 geschah und ich Kinder in mein Experiment einbeziehen wollte, die neu in Deutschland waren.[41] Letztendlich war die Idee eines gemeinsamen Projekts und einer gemeinsamen Aufführung von Kindern, die in Deutschland und außerhalb geboren wurden, entscheidend. Die Erwähnung dieser Dimensionen des Theaterunterrichts führt zu der Frage, wie wir zwischen einem Theaterexperiment und einem Experiment mit performativen Unterrichtsmethoden unterscheiden können.

[41] Es ist anzumerken, dass die Einholung der Erlaubnis, diese Kinder einzubeziehen, in zeitlicher Hinsicht einen großen Rückschlag bedeutete. Es kann argumentiert werden, dass Forschung mit einer potenziell gefährdeten Gruppe von Flüchtlingskindern nicht einfach durchgeführt werden sollte. Während die Berücksichtigung und Abschwächung potenzieller Risiken von wesentlicher Bedeutung ist, ist der Erwerb von Kenntnissen über wirksame Lehrmethoden ebenfalls äußerst wichtig. Zu weiteren Paradoxien des Sprachunterrichts in Willkommenklassen siehe Morrin (2021).

CC BY NC ND

Wie können wir zwischen einem Theaterexperiment und einem Experiment mit performativen Unterrichtsmethoden unterscheiden?

Bei Experimenten geht es um Vergleiche, und verschiedene Experimente vergleichen unterschiedliche Dinge. Abbildung 3 stellt ein theoretisches Theaterexperiment dar, bei dem zwei Lehrmethoden miteinander verglichen werden: die Trainingsbedingungen für kodifizierte Gesten (CG) und szenisches Lernen (SL).[42]

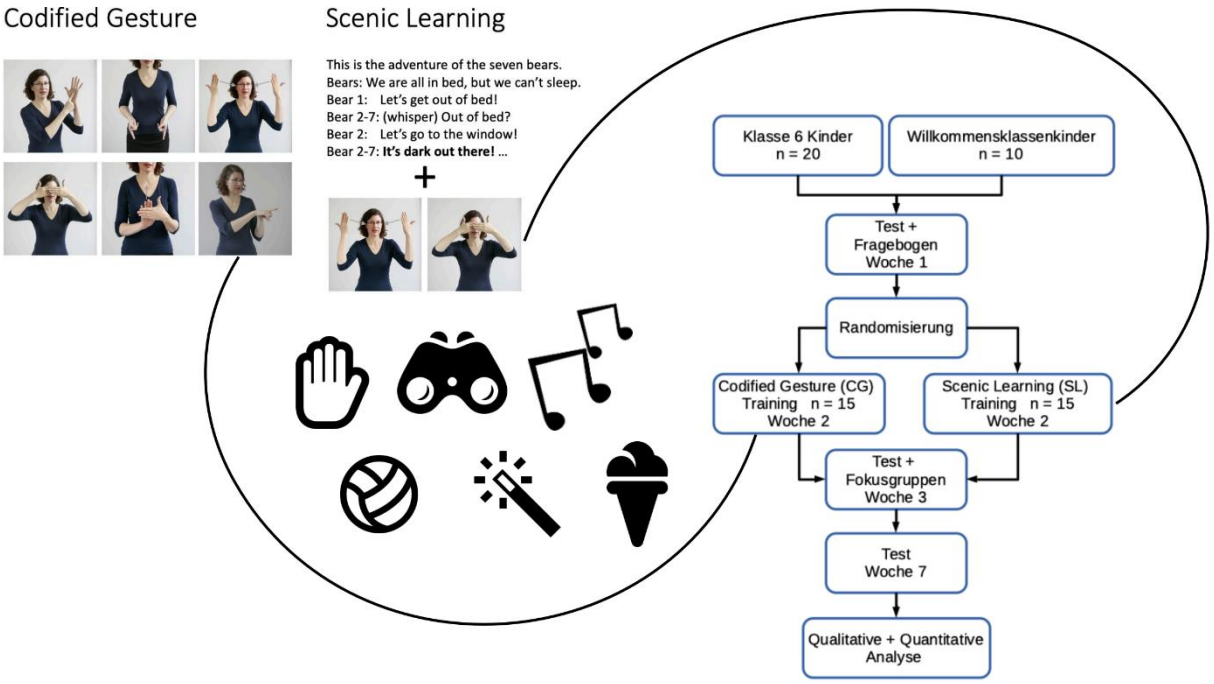


Abbildung 3: Die kodifizierten Gesten und szenischen Lernbedingungen im Zeitverlauf.

Auf der linken Seite der Abbildung 2 kann man sehen, dass das gesamte Experiment über sieben Wochen lief. In der ersten, dritten und siebten Woche wurden die Kinder z. B. mit einer Bildbeschreibungsaufgabe getestet, bei der sie ein Bild einer Familie beschreiben sollten. In der zweiten Woche, die in der Mitte dargestellt ist, verbrachten die Lernenden insgesamt 14 Stunden miteinander, wobei in den Versuchsgruppen drei Stunden (12

[42] In diesem Diagramm sind die Anzahl der Kinder und der Tests Beispiele. In der Vergangenheit, als dieses Paradigma angewandt wurde, gab es an jeder Schule eine unterschiedliche Anzahl von Kindern, und die verwendeten Tests betrafen den mündlichen Sprachgebrauch oder das Erlernen von englische Präpositionen.

CC BY NC ND

Sitzungen zu je 15 Minuten) für das Lernen des Textes des Theaterstücks verwendet wurden. Die restliche Zeit wurde für andere Gruppenaktivitäten genutzt, wie die Symbole für Musik und Sport und der Zauberstab, der die Abschlussaufführung symbolisiert, zeigen. Wie in Bryant & Rummel (2015: 9) dargelegt, ist die inhaltliche Verknüpfung von expliziter Sprachförderung während der Trainingsphasen und impliziter Sprachförderung bei anderen Aktivitäten zentral.

Um die bisher vorgestellten Merkmale zusammenzufassen, kann ein Theaterexperiment als ein eingebettetes experimentelles Design beschrieben werden (Creswell & Plano Clark 2011: 90-96), das quantitative und qualitative Daten generiert, die für das Lernen in naturalistischen Umgebungen relevant sind, bei dem die Lernintervention eine Aufführung beinhaltet und bei dem die Randomisierung der Lernenden in ihre experimentellen Gruppen und die Datenerhebungsverfahren viele der Einflussfaktoren kontrollieren, die dem Lernen in naturalistischen Umgebungen innewohnen.

Unter Anwendung dieser vier Kriterien wäre das in Bryant & Rummel (2015) beschriebene Experiment mit dem Ferientheaterlager kein Theaterexperiment. Während standardisierte Tests sowie Lehrkraft- und Kinderfragebögen (+ empirische Daten) verwendet wurden, der Unterricht in einem Sommertheatercamp stattfand (+ naturalistisches Setting) und eine Aufführung in die Intervention einbezogen wurde (+ Aufführung), bestand die Vergleichsgruppe aus Kindern, die an keinem Unterricht teilnahmen (- Vergleichsgruppe). Das Experiment mit Kindern zu mentalen Simulation, wie in de Koning et. al. (2017) beschrieben, würde ebenfalls nicht alle vier Kriterien erfüllen. Hier wurden Daten zum Leseverständnis und zur Motivation (+ empirische Daten) in der Grundschule erhoben (+ naturalistisches Setting). Die Vergleichsgruppe erhielt zwar Unterricht (+ Vergleichsgruppe), aber die Autoren erwähnten, dass der Unterricht von ihrer eigenen Lehrerin erteilt wurde und nicht von demselben wissenschaftlichen Mitarbeiter der Universität wie in der Versuchsgruppe der mentalen Simulation, und es wurde keine Leistung erwähnt (- Leistung).

Neben den bereits erwähnten Theaterexperimenten zum Redefluss- und Präpositionslernen wurden an der Freien Universität mehrere weitere Experimente durchgeführt, die den Kriterien eines Theaterexperiments entsprechen. So untersucht

CC BY NC ND

Sellin in ihrer Magisterarbeit "Förderung des Perspektivenwechsels im Englischunterricht durch Dramapädagogik" (2014 unveröffentlicht), inwieweit performative Ansätze die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel im Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht unterstützen oder fördern können. Diese basiert ebenfalls auf einer qualitativen Studie (+ empirische Daten) mit mehreren Gruppen (+ Vergleichsgruppe) von Elftklässlern an Berliner Schulen (+ naturalistisches Setting) und beinhaltete eine Performance (+ Aufführung). Aufgrund von Umständen, die sich ihrer Kontrolle entzogen, konnte eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern nicht an der Aufführung teilnehmen, weshalb Sellin in ihren Daten Unterschiede zwischen der Teilnahme an einer Aufführung und einer Zunahme der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel feststellen konnte (2014 unveröffentlicht: 38-41).

Wo bleibt die Kontrollgruppe?

Wie aus der ersten Spalte von Tabelle 1 hervorgeht, untersucht die quantitative Forschung die Beziehungen zwischen einer Reihe von Fakten. Die Fähigkeit der quantitativen Forschung, die sozialen und psychologischen Phänomene, die das Lernen ausmachen, zu beschreiben, vorherzusagen und zu erklären, hat einen wesentlichen Teil der Grundlage geliefert, auf der die moderne Pädagogik aufgebaut wurde. Wie sich diese Fakten zueinander verhalten, ist jedoch nicht immer klar oder einfach zu klären. Creswell und Plano (2011: 97) schreiben über transformative Versuchsplanung und weisen darauf hin, dass Forscher*innen ihre Arbeit oft als Beitrag zur Stärkung des Einzelnen und zur Herbeiführung eines positiven sozialen Wandels sehen. Im Kontext der Bildungsforschung scheint die Verwendung einer scheinbar minderwertigen Kontrollbedingung (z. B. ohne Theater, obwohl man weiß, dass Theater "hilft") gegen grundlegende Prinzipien zu verstoßen. Umgekehrt gibt es Situationen, in denen der erforderliche Vergleich durchaus zwischen den Bedingungen mit und ohne Theater stattfinden könnte, z. B. wenn eine Finanzierungsquelle Einzelheiten über die pädagogischen Auswirkungen erfahren möchte und nicht in erster Linie an der Erforschung von Lehrmethoden interessiert ist.

CC BY NC ND

Welche Kriterien können wir bei Theaterexperimenten anwenden?

Eine gute Bewertung der Fähigkeiten der Schüler*innen ermöglicht es Lehrern*innen und anderen Entscheidungsträgern, die Fortschritte der Schüler*innen zu überwachen und somit die Stärken und Schwächen des Unterrichts zu ermitteln. Wenn man sich die Unterschiede zwischen quantitativer, qualitativer und performativer Forschung vergegenwärtigt (siehe Tabelle 1), wird deutlich, dass alle diese Forschungsparadigmen unterschiedliche Kriterien vorschlagen und erfordern. Aus Platzgründen verweise ich für eine ausführliche Beschreibung der Kriterien für die Bewertung qualitativer und performativer Ergebnisse auf die Arbeit von Morrin (2018). Damit bleibt die Festlegung von Kriterien für quantitative Ergebnisse.

Da Klassenräume komplex sind, ist es wichtig, die Unterschiede zwischen den Versuchsgruppen zu kontrollieren, wenn man subtile Veränderungen beim Lernen der Schüler*innen untersuchen und diese Unterschiede in den Ergebnissen mit Unterschieden im Unterricht in Verbindung bringen möchte. Wie bereits erwähnt, findet das Lernen und die Bewertung der Leistungen in einem Theaterexperiment in einer natürlichen Umgebung statt, die Einflussfaktoren mit sich bringt, die in einer Laborumgebung eliminiert würden. Diese zu erwartenden Einflüsse können z. B. dadurch kontrolliert werden, dass die Lernenden vor Beginn der Lernintervention nach dem Zufallsprinzip den Versuchsgruppen zugewiesen werden (siehe Zeile zwei in Abbildung 2) und dass die Aktivitäten während der Intervention ausgewogen sind. Im Folgenden eine nicht erschöpfende Liste der allgemein bekannten Einflussfaktoren, die bei Experimenten im Klassenzimmer eine Rolle spielen:

- Zur Kontrolle individueller Unterschiede (wie Persönlichkeit und Lernpräferenzen) werden die Kinder nach dem Zufallsprinzip in die experimentellen Trainingsgruppen eingeteilt.
- Zur Kontrolle von Lehrkrafteffekten (wie Persönlichkeit oder Unterrichtspräferenzen) unterrichten die Lehrer*innen abwechselnd beide Versuchsgruppen.
- Zur Kontrolle des individuellen Lernens, das außerhalb der Versuchsgruppen, aber während der Schulzeit stattfindet, können andere Aktivitäten wie Sport oder Spaziergänge mit beiden Versuchsgruppen zusammen durchgeführt werden.

CC BY NC ND

- Wo eine Zusammenlegung der Gruppen nicht möglich ist (z. B. weil der Raum für die Vorbereitung von Kostümen oder Bühnendekorationen einfach zu klein ist), unterrichten die Lehrkräfte parallel und abwechselnd mit jeweils der Hälfte der beiden Versuchsgruppen.
- Um Einflüsse auszuschließen, die dadurch entstehen, dass Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern wissen, dass bestimmte Lernende sich in einer potenziell bevorzugten oder "besseren" Trainingsbedingung befinden (oder auch nicht), sollte allgemein bekannt sein, dass es bei dem Experiment darum geht, Wissen über "Bewegung und Spanisch lernen" oder "Englisch sprechen und Theater" zu erlangen und nicht darum, was experimentell verglichen wird.

Wenn viele dieser Kriterien erfüllt sind, dann ist dies der "Goldstandard" der Wissensproduktion (siehe Tabelle 1, erste Spalte). Nebenbei bemerkt fällt auf, dass die Autoren*innen bei der Erörterung der Notwendigkeit einer verbesserten Unterrichtsforschung manchmal detailliert erörtern, wie diese Ziele zu erreichen sind, um dann mit der Feststellung fortzufahren, dass experimentelle Forschung "in der realen Welt der Schulen sehr schwierig durchzuführen ist." Auf diese Schwierigkeiten folgt dann eine Aussage, die nahelegt, dass Forscher*innen deshalb quasi-experimentelle Methoden anwenden müssen (z. B. Winner & Hetland 2000: 5). Es steht außer Frage, dass Experimente mit quasi-experimentellem Designs wertvoll sein können und vielleicht auch etwas weniger kompliziert zu organisieren sind. Gleichzeitig impliziert dieser Gedankengang aber auch, dass es wichtig ist, die Forschung über die Wirksamkeit von Dramapädagogik in einen Bereich zu verlagern, der vielleicht etwas klarer ist.

Welche Schlussfolgerungen können gezogen werden?

Während viele der hier erwähnten Experimente positive Lernergebnisse zeigen, selbst wenn das Drama durch ein experimentelles Paradigma eingeschränkt ist, garantiert die Befolgung der Bedingungen eines Theater-Experiment-Paradigmas nicht den performativen Erfolg (siehe Janzen Ulbricht, 2018b: 203-204). Vielmehr zeigt die Erfahrung mit dieser Forschungsmethode, wie wichtig neben der Strenge auch Vertrauen und Flexibilität sind, wenn Lehrende und Lernende mit performativen Sprachlehrmethoden in experimentellen Settings interagieren. Gleichzeitig kann die

CC BY NC ND

Klarheit darüber, warum ein bestimmtes experimentelles Verfahren notwendig ist, Transparenz und ein breiteres öffentliches Interesse daran schaffen, wie Wissen über Lehren und Lernen generiert wird.

Die derzeitige Betonung der evidenzbasierten Praxis fordert uns dazu auf, unsere Arbeit und die Auswirkungen, die wir in den Bildungsgemeinschaften erzielen, kritisch und sorgfältig zu untersuchen. In der Anwendung kann ein Theaterexperiment potenziell in vielen verschiedenen Kontexten (mit Vorschulkindern, erwachsenen Lernenden usw.) eingesetzt werden, um performative Ansätze im Bereich der Bildungsforschung und des Fremdsprachenlernens zu vergleichen. Die Forschung nach dem Paradigma des Theaterexperiments wird umso produktiver sein, je mehr Forscher*innen sich damit beschäftigen und regelmäßig anwenden. Wie Dragović (2019) und andere feststellten, sind zwar viele positive Auswirkungen des Theaters auf das Sprachenlernen bekannt, doch erst wenn nachgewiesen werden kann, dass die Theaterpädagogik den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht wird, werden auch weniger abenteuerlustige Lehrkräfte die Dramapädagogik als Methode in ihrem Unterricht ausprobieren wollen. Dieser Aufsatz soll eine Einladung sein, die kreativen Kollektiven und individuellen Bemühungen von Schülern*innen, Lehrkrafte, politischen Entscheidungsträgern und Forschenden gleichermaßen zu respektieren, die auf unterschiedliche Weise zur performativen fremdsprachenpädagogischen Forschung beitragen.

Literaturverzeichnis

Borgdorff, Henk (2012). *The conflict of the faculties: perspectives on artistic research and academia*. Amsterdam: Leiden University Press. http://hdl.handle.net/1887/18704

Bryant, Doreen & Rummel, Sophie (2015). Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. *Scenario*, (2), 7–36. http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2015/02/BryantRummel/02/de

Conrad, Diane (2004). Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. *International Journal of Qualitative Methods*, *3*(1), 12–25.

Creswell, John & Plano Clark, Vicki (2007). Choosing a Mixed Methods Design. In *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Creswell, John & Plano Clark, Vicki (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

Crutchfield, John & Sambanis, Michaela (2017). Staging Otherness: Three New Empirical Studies in Dramapädagogik with Relevance for Intercultural Learning in the Foreign Language Classroom. In John Crutchfield & Manfred Schewe (Eds.), *Going Performative in Intercultural Education*. Bristol: Multilingual Matters, 123–144.

Dragović, Georgina (2019). *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik* (Doctor of Philosophy). Universität Freiburg in der Schweiz, Freiburg.

de Koning, Björn, Bos, Lisanne, Wassenburg, Stephanie & van der Schoot, Menno (2017). Effects of a Reading Strategy Training Aimed at Improving Mental Simulation in Primary School Children. *Educational Psychology Review*, *29*(4), 869–889. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9380-4

Franks, Anton (2019). Drama and Learning. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.391

Grisoni, Luigi, Miller, Tally McCormick & Pulvermüller, Friedemann (2017). Neural Correlates of Semantic Prediction and Resolution in Sentence Processing. The Journal of Neuroscience, 37(18), 4848–4858. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2800-16.2017

Hattie, John & Yates, Gregory (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, Routledge.

Haseman, Brad (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy*, (118), 98–106.

Janzen Ulbricht, Natasha (2018a). An experiment on gesture and fluency in two German schools. *ELT Journal*, *72*(3), 309–318. https://doi.org/10.1093/elt/ccx059

Janzen Ulbricht, Natasha (2018b). The Role of Music and Theater as Classroom Glue: An experienced teacher navigates chaos and group cohesion. In Michaela Sambanis & Heiner Böttger (Eds.), *Focus on Evidence II Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 199–205.

Janzen Ulbricht, Natasha (2020). The Embodied Teaching of Spatial Terms: Gestures Mapped to Morphemes Improve Learning. *Frontiers in Education*, *5*, 109. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00109

Janzen Ulbricht, Natasha & Uhl, Oriana (2020). Ein Theaterexperiment mit Gesten und Musik: Gemeinsam Englisch lernen in der sechsten Klasse. In Christian Andrä & Manuela Macedonia (Eds.), *Bewegtes Lernen - Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media Berlin, 41–54.

Johnson, Burke & Onwuegbuzie, Anthony (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14–26. http://www.jstor.org/stable/3700093

Kamalova, L. A., Sabirova, E. G., & Sadovaya, V. V. (2019). Mentorship Model "Educator-Student-Pupil" in the System of Continuing Education of Kazan Federal University. ARPHA Proceedings, 295–308. https://doi.org/10.3897/ap.1.e0277

Kabilan, Muhammad Karmarul & Kamaruddin, Fadziyati (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching Practice and Critique*, *9*(3), 132–159.

Knoeferle, Pia & Guerra, Ernesto (2016). Visually Situated Language Comprehension. Language and Linguistics Compass, 10(2), 66–82. https://doi.org/10.1111/lnc3.12177

Kuhn, Thomas (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

McKnight, Lucinda & Morgan, Andy (2019, March 24). The problem with using scientific evidence in education (why teachers should stop trying to be more like doctors). *EduResearch Matters*. https://www.aare.edu.au/blog/?p=3874. Accessed: 20. August 2020

Morrin, Serafina (2018). *Implizites Kultur- und Sprachwissen: Hervorbringen von Transritualität und mimetische Aneignung von Sprache in einer Berliner Willkommensklasse*. Berlin: Logos Verlag.

Morrin, S. (2021). Die Paradoxien der Sprachlernklassen. In Ulrich Binder & Franz-Kasper Krönig (Eds.), *Paradoxien (in) der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 132-145.

Janzen Ulbricht, Natasha & Uhl, Oriana (2020). Ein Theaterexperiment mit Gesten und Musik: Gemeinsam Englisch lernen in der sechsten Klasse. In Christian Andrä & Manuela Macedonia (Eds.), *Bewegtes Lernen - Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media Berlin, 41–54.

Østern, Anna-Lena & Knudsen, Kristian (Eds.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*. New York: Routledge, 27-41. https://doi.org/10.4324/9780429444159

Podlozny, Ann (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. The Journal of Aesthetic Education, 34(3/4), 239-275.

Sambanis, Michaela (2020). Bewegungslernen im Fremdsprachenunterricht. In Christian Andrä & Manuela Macedonia (Eds.), *Bewegtes Lernen - Ein Handbuch für Forschung und Praxis*. Berlin: Lehmanns Media Berlin, 9–21.

Sellin, Aurelia (2014). Förderung des Perspektivenwechsels im Englischunterricht durch Dramapädagogik (Unpublished MA thesis). Freie Universität Berlin, Berlin.

Winner, Ellen & Hetland, Lois (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *The Journal of Aesthetic Education*, *34*(3/4), 3–10. https://www.jstor.org/stable/3333636

CC BY NC ND

IV. Focus on Practice

Praxisartikel

CC BY NC ND

8 *Simulations globales* im Lehramtsstudium Französisch: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik in Szene setzen lernen

Der folgende Beitrag basiert auf einem Talk, der im Kontext der Drama in Education Days 2020 gehalten wurde. Er gibt Einblicke in ein hochschuldidaktisches Lehrkonzept, das Französischlehramtsstudierenden Gelegenheiten bietet, ein handlungsorientiertes fremdsprachenunterrichtliches Lehr-Lern-Arrangement in einem Schülerlabor zu planen, durchzuführen und zu erforschen. Konkret wird der Blick auf die dramapädagogische In-Szene-Setzung der in das Konzept eingebundenen Handlungsperspektive ‚Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität' zur Stärkung sprachpraktischer Fähigkeiten beleuchtet.

Diesen Artikel zitieren:

Schröter, Laura-Joanna. (2022). Simulations globales im Lehramtsstudium Französisch: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik in Szene setzen lernen. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 135-144).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

1 Zur Anlage des Beitrags

Fermez vos yeux et installez-vous confortablement. Schließen Sie Ihre Augen und machen Sie es sich bequem.

Vous avez déménagé dans une grande ville et vous vous trouvez devant votre nouvelle maison. Sie sind in eine große Stadt gezogen und stehen vor Ihrem neuen Haus.

CC BY NC ND

> *Regardez la maison – les couleurs du mur de la maison – les fenêtres – la taille*. Schauen Sie sich das Haus an – die Farben der Hauswände – die Fenster – die Größe. *Quel temps fait-il ? Respirez : que sentez-vous ?* Wie ist das Wetter? Atmen Sie ein – Was riechen Sie?
>
> *Vous vous dirigez vers la porte d'entrée et vous la regardez attentivement.* Sie gehen auf die Eingangstür zu und betrachten sie aufmerksam. *Touchez le bouton de porte avec vos mains. Qu'est-ce que ça fait ?* Berühren Sie den Türknopf. Wie fühlt er sich an? *De l'entrée, vous allez à votre appartement.* Vom Eingang aus gehen Sie zu Ihrer Wohnung. *Dans le couloir vous entendez les voisins parler différentes langues*. Im Flur hören Sie die Nachbarn verschiedene Sprachen sprechen.[43]

In dem Vortrag „Simulations globales im Lehramtsstudium Französisch: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik in Szene setzen lernen", der im Rahmen der virtuellen Dramapädagogik-Tage 2020 von der Verfasserin dieses Beitrags gehalten wurde, wurden Einblicke in die didaktisch-wissenschaftlichen Inhalte und Prinzipien ‚Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität', ‚Handlungsorientierung' und ‚Forschendes Lernen' eines hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Konzeptes sowie in ihre konkreten konzeptspezifischen Ausformungen gegeben. Anknüpfend an diese Prinzipien wird seit dem Wintersemester 2019/2020 an der Georg-August-Universität eine Lehrveranstaltung (weiter)entwickelt und durchgeführt[44]: ein französischdidaktisches Masterseminar mit dem Titel „Vivre dans un immeuble plurilingue", semesterbegleitend (2 SWS) zu einem Masterpraktikum (80h), max. 12 Französischstudierende pro Kurs. Angehende Gymnasiallehrkräfte lernten im Rahmen dieser Veranstaltung ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Szenario in Form einer Globalen Simulation (vgl. dazu

[43] Die hier in einer gekürzten Version vorliegende Traumreise wurde als Einstimmung in den virtuellen Vortrag eingesprochen und fungiert an dieser Stelle in lesbarer Form erneut als Einstimmung in den Text. Sie findet im Kontext der französischdidaktischen Lehrveranstaltung „Vivre dans un immeuble plurilingue" Verwendung und dient u. a. dazu, die individuellen Projektplanungen der Französischlehramts-studierenden anzustoßen: Die Studierenden lernen eine dramapädagogische Methode kennen, die durch das ‚Aufrufen' von Sinneseindrücken und präziser Fragen (z. B. nach räumlichen Gestaltungen) auf ganzheitliches Erfahren abzielt. Auch zum Einfinden in fiktive Figuren wird die Methode eingesetzt. An dieser Stelle kann auf die konkrete Einbindung nicht genauer eingegangen werden.

[44] Bei dieser Maßnahme handelt sich um gemeinsame Entwicklungen der Fachdidaktiken Englisch und Französisch. Konkret ist die Veranstaltung in ein Projekt des Schlözer-Programm-Lehrerbildung (https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte-46.php) eingebettet. Dieses wird von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

CC BY NC ND

Abschnitt 3) gemeinsam mit Schüler*innen ab Klasse 7/8 zu entwickeln, im Göttinger Schülerlabor YLAB[45] durchzuführen und zu erforschen.

Ausgehend von Überlegungen zum Mehrsprachigkeitsbegriff, der dem Konzept zugrunde liegt, wurde in dem Vortrag zwei Fragen nachgegangen: „Wie werden an der Georg-August-Universität Göttingen handlungsorientierte Formate im Rahmen des Lehramtsstudiums von angehenden Fremdsprachenlehrkräften praktisch ausgestaltet?“ und „Wie können die von Lehramtsstudierenden entwickelten mehrsprachigkeitsdidaktischen Szenarien Französischlernende bei der Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen unterstützen?“ Dafür wurden Einblicke in die projektspezifische Durchführung der in das Seminar eingebundenen *simulation globale* gegeben und Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Im Folgenden werden das Konzept der ‚handlungsorientierten Mehrsprachigkeit‘, die Methode der *simulation globale* sowie das ‚forschende Lernen‘ als Seminarprinzip als die zentralen Inhalte des im deutschsprachigen Teil der Tagung zur Verfügung gestellten Vortrags[46] in Form eines zweiteiligen *recap* reskizziert.

2 *recap I*: Handlungsorientierte Mehrsprachigkeit im Kontext handlungsorientierter Professionalisierung: Überlegungen zum Mehrsprachigkeitsbegriff

Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen im Fremdsprachenunterricht werden seit einiger Zeit wesentlich von dem Gegensatzpaar „Voraussetzung und Ziel“ (Hu, 2004) bestimmt. Darunter ist zu verstehen, dass fremdsprachlicher Unterricht das Ziel verfolgt, schülerseitige handlungspraktische Sprachenrepertoires durch verschiedene Lernformate zu vergrößern (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2012). Jedoch ist das sprachpraktische ‚Gepäck‘ der Schüler*innen, z. B. durch verschiedene Herkunftssprachen und bereits erlernte

[45] Bei dem YLAB (Y sprich: *why*) handelt es sich um das geisteswissenschaftliche Schülerlabor der Georg-August-Universität Göttingen. Im Sommersemester 2020 wurde darüber hinaus eine virtuelle simulation globale initiiert (vgl. dazu Funck & Gutenberg & Henze & Schröter 2021).

[46] Die Vorträge an der virtuellen Tagung Drama in Education Days 2020 wurden in Form von PowerPoint-Dateien und Videos den Teilnehmenden im Vorfeld zur asynchronen Rezeption zur Verfügung gestellt.

CC BY NC ND

Schulsprachen inhomogen (Hu, 2005), was fremdsprachenunterrichtliche Zusammenhänge als Lernvoraussetzung prägt. Angesichts der Heterogenität der Schüler*innen stehen angehende Fremdsprachenlehrkräfte vor der Herausforderung, die sprachlich-kulturellen Ressourcen aller Lernenden im Unterricht berücksichtigen und für das Lernen des Französischen nutzen zu lernen. Im Rahmen ihrer Ausbildung sollen Lehramtsstudierende demnach vor allem erproben, unterrichtliche Formate und Situationen zu gestalten, die den Sprachkompetenzen der Lernenden Rechnung tragen und diese erweitern können.

Der vorliegende Mehrsprachigkeitsbegriff betont in diesem Zusammenhang ein Verständnis, das auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung individuelle handlungs- und schülerorientierte sprachliche Aushandlungsprozesse (Kramsch, 2009; Kramsch & Zhang, 2018) hervorhebt und diese grundsätzlich in die fremdsprachenunterrichtliche „Übezeit" miteinbindet (Caspari & Schädlich, 2020). Mehrsprachigkeit soll demnach als Rahmenbedingung angesehen und in der *simulation globale* zum Element des Französischlernens werden. Im Konzeptzusammenhang ist auf der konkreten Ebene der Unterrichtsausgestaltung mit mehrsprachigkeitsorientiertem Agieren durch die angehenden Französischlehrkräfte „das Schaffen von Räumen, in denen Mehrsprachigkeit zugelassen und plurale Aushandlungsprozesse maximiert statt verengt werden" (Schädlich, 2020: 49) gemeint.

Wie kann man sich dies konkret vorstellen? Welche Sprachgelegenheiten werden ermöglicht? Im Göttinger Schülerlabor YLAB werden die tatsächlich vorhandenen Räumlichkeiten in ein mehrsprachig und mehrkulturell ausgerichtetes Lehr-Lern-Setting ‚verwandelt' (etwa: durch die Befestigung von Metroplänen an den Wänden oder die Einbindung von mehrsprachigen Höreindrücken, die über Lautsprecher abgespielt werden). In diesen Räumen ist nicht nur eine Förderung der funktional-kommunikativen Kompetenzen, wie z. B. Sprechen, „sondern eine Stärkung inhaltsbezogener Vermittlungsprozesse unter Einschluss und expliziter Begünstigung der Nutzung der sprachlich-kulturellen Kompetenzen der Schüler angedacht" (Schröter, 2021: 52). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität sollen in den Räumen des Schülerlabors handlungspraktisch ‚erlebbar' (Busch, 2013) gemacht und nicht wie bislang vorrangig im Sinne von ‚Sprechen über Sprachen' (z. B. in Form von metasprachlichen Transfer- oder

CC BY NC ND

Reflexionsaufgaben) im Unterricht reflektiert werden. Im Rahmen des Kurses wird demgemäß unter Sprachenlernen verstanden, dass jegliche Form von Sprachhandeln denkbar ist und ausgetestet werden kann. Im Projekt fokussiert die Unterrichtsausgestaltung durch zukünftige Französischlehrkräfte so vor allem die Frage, „ob, und wie mehrsprachige Prozesse der Unterrichtskommunikation begleitet werden können“ (Schädlich, 2020: 49). Mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik (hier konkret mittels der *simulation globale* als Beispielmethode) in Szene setzen zu lernen, erproben und reflektieren die Kursteilnehmer*innen bereits im handlungsorientiert ausgerichteten Vorbereitungsseminar verschiedene dramapädagogischen Übungen. Im Folgenden wird eine Aktivität, die im Seminarkontext realisiert wird, kurz vorgestellt.

L‘arrêt de bus à Paris

Die Aktivität *L‘arrêt de bus à Paris* (auf Deutsch: die Bushaltestelle in Paris), die angelehnt an die Übung *L’arrêt de bus* Verwendung findet, wird von Adrien Payet (2010: 59) dem Sprachniveau A2 und dem Thema „La vie quotidienne“ (Deutsch: der Alltag) zugeordnet. Sie wird als nonverbales dann gesprochenes Szenario mit dem pädagogischen Ziel, Interaktionen des alltäglichen Lebens zu simulieren, sowie mit dem persönlichen Ziel, eine Charakterentwicklung mittels Warten zu erfahren, umgesetzt. In Kleingruppen von fünf (oder auch mehr oder weniger) Personen wird die Übung in einer ca. fünfminütigen Vorbereitungsphase vorbereitet, worauf die ebenfalls ca. zehnminütige Durchführungsphase folgt. Für diese Übungen kommen Kostüme oder Requisiten wie Taschen oder Kopfhörer zum Einsatz. Sie lässt sich aber auch ohne ‚Hilfsmittel‘ umsetzen. Bei der Vorgabe der Personen spricht Payet (2010: 59) von „personnages stéréotypés“ und zählt als Beispiele einen Nörgler und einen Teenager, der Musik hört, auf. Hier ist es erneut möglich ohne ‚Input‘ zu arbeiten und die Studierenden selbst Charaktere erschaffen zu lassen (beide Möglichkeiten wurde im Rahmen dieser und ähnlicher Übungen erprobt). Im Kontext des Projekts wird die Übung mit einem Fokus auf der Gestaltung und Entfaltung der Personen umgesetzt, weshalb der Ort präzise(r) vorgegeben wird. Den Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, alle ihre Sprachkenntnisse zur Ausgestaltung der Figuren zu nutzen sowie in ‚Aktion‘ später auf sie zurückgreifen zu dürfen.

CC BY NC ND

Die Szene wird in Anlehnung an Payet (2010: 59) ausgeweitet und folgendermaßen vorgegeben: Die Studierenden spielen Personen, die nach und nach an einem Pariser Busbahnhof ankommen und auf einen Nachtbus nach Marseille warten. Dafür wird eine Reihe mit Stühlen im Kursraum aufgestellt, die eine Haltestelle symbolisiert. Mittels einer Vielzahl an Ansagen in verschiedenen Sprachen gilt es die eigene Fahrt betreffenden Informationen herauszuhören (etwa: „Information pour le bus 638 à destination de Marseille: En raison de travaux, le départ est retardé de deux heures."). Die wartenden Personen werden dabei dazu angeregt unter Rückgriff auf ihre vorgegebenen oder selbst ausgewählten Eigenschaften auf die Situation zu *reagieren* sowie sprachlich miteinander zu *interagieren*. Der Bus fällt letztlich aus[47] sodass die Studierenden eine Lösung finden und mit ihrer erlebten Enttäuschung umgehen müssen (etwa: Telefonanrufe tätigen). Anschließend werden die Übung und die entstandenen Sprachpraktiken reflektiert. Die angehenden Lehrkräfte diskutieren dabei auch verschiedene Kriterien (z.B. Zeit, Vertrautheit mit Theatermethoden, Fortschritt in der Fremdsprache), an die sie denken können, wenn sie sich für eine eigene Durchführung oder Übertragungen entscheiden wollen (kürzer/länger; anspruchsvoller/voraussetzungsloser etc.).

Durch die Einbindung derartiger dramapädagogischer Übungen in die Seminarpraxis sowie Methoden, wie die *simulation globale* (u. a. Mertens, 2017; Surkamp, 2008) als handlungsorientierte Verfahren in der fremdsprachlichen Lehrer*innenausbildung sollen für Studierende und Schüler*innen neue Lehr- und Lernräume geschaffen und erprobt werden, die der Komplexität der sprachlichen Repertoires (Busch, 2013) begegnen und Sprache(n)(lernen) erlebbar machen können.

3 *recap II*: Die Methode der *simulation globale* in der forschungsorientierten fremdsprachlichen Lehrer*innenausbildung

Seit dem Wintersemester 2019/2020 initiiert die Französischdidaktik der Universität Göttingen im geisteswissenschaftlichen Schülerlabor YLAB eine *simulation globale*, die

[47] „En raison de travaux, l'arrêt Paris Bercy ne sera pas marqué. Le RATP a décidé de faire les travaux de réparation en nuit afin d'assurer une reprise du trafic normale pour l'heure de pointe du matin. Le RATP adresse toutes ses excuses aux voyageurs pour la gêne occasionnée."

CC BY NC ND

‚Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität' berücksichtigen soll und die in Kooperation mit einer niedersächsischen Französischklasse geplant, durchgeführt und beforscht wird. Bei der dramapädagogischen Methode der *simulation globale*, die im Sprachunterricht bereits seit längerem eingesetzt (Debyser & Yaiche, 1996) und vermehrt in universitäre Zusammenhänge integriert (vgl. z.B. Sprenger & Surkamp 2020) wird, handelt es sich um ein „inhaltsbezogenes Unterrichts- bzw. Lernarrangement, in dem Lernende über einen längeren Zeitraum hinweg (ca. 10 bis 60 Unterrichtsstunden) einen thematischen Rahmen sprachlich handelnd ausgestalten" (Mertens, 2017: 304).

Die Projektstruktur

Das Projekt findet im Rahmen von vier Wochen statt und besteht aus einer ca. dreiwöchigen Vorbereitungsphase im Französischunterricht in der Schule sowie einer Durchführungsphase in Form eines Projekttags im Göttinger Schülerlabor YLAB. Den thematischen Projektkontext bildet ein Aufenthalt in einem *immeuble plurilingue*, einem mehrsprachigen Gebäude. In dem Format mit dem Titel *Vivre dans un immeuble plurilingue* werden die beiden „wesentlichen Planungsachsen[,] […] der Komplex >Ort und Thema<" (Mertens, 2017: 304), bereits im Veranstaltungstitel verbunden. Im Rahmen dieses Projekts agieren alle Akteur*innen in fiktiven Rollen: Die angehenden Französischlehrer*innen sind als *teacher in role* involviert und begleiten die Lernenden bei ihren Lernprozessen, z.B. als *conducteur de métro* oder *agent immobilier*. Die Schüler*innen agieren beispielsweise als *pâtissier* oder *vendeur de billet*. Innovativ ist, dass die Ausgestaltung für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, hier für den Französischunterricht, durch Lehramtsstudierende kooperativ mit Schüler*innen im Göttingern Schülerlabor erarbeitet und umgesetzt wird (etwa: Studierende besuchen die Schüler*innen 2-3 Doppelstunden im Unterricht). Dabei bleibt die konkrete Ausgestaltung dieses *immeuble plurilingue* den Schüler*innen und Französischstudierenden überlassen (vgl. Schröter, 2021).

Von Bedeutung ist dabei, dass nicht etwas Mehrsprachiges in das Lehr-Lern-Format ‚eingeschleust' wird, sondern dass ‚normale' Situationen in ihrer ‚normalen' Mehrsprachigkeit erlebt und reflektiert werden. Es wird sozusagen die ‚mehrsprachige Normalität' entdeckt – in der *simulation globale* z. B. am Beispiel einer simulierten

CC BY NC ND

Metrofahrt in Paris von der Station *Les Halles* nach *Trocadéro* (etwa: mehrsprachige Ansagen in der Métro angelehnt an die im Seminar erprobte Übung *L'arrêt de bus à Paris*). Dabei können die Schüler*innen nach Bedarf die Gesamtheit ihrer sprachlich-kulturellen Ressourcen nutzen, um die fremdsprachlichen Situationen zu meistern.

In der erste Phase, in der Schule, übernehmen die Schüler*innen nach und nach in ihre selbsterarbeiteten fiktiven Charaktere und erstellen mündliche und schriftliche Produkte (z. B. Rollenkarten) und werden von den Studierenden auf die zweite Phase, den ‚Einzug' in das *immeuble plurilingue*, durch Improvisationsübungen (z. B. *affronter ses peurs*) vorbereitet. Am Projekttag im Schülerlabor ‚leben' die Schüler*innen für eine bestimmte Dauer (ca. 4 Stunden) in diesem Gebäude und meistern verschiedene Aufgaben (z. B. der Erwerb eines Metrotickets oder eine Wohnungsbesichtigung).

Im Kontext ihres Forschungspraktikums entwickeln die angehenden Französischlehrer*innen die *simulation globale* und führen sie in der Schule sowie im Schülerlabor durch. Zeitgleich haben sie die Aufgabe ein eigenes kleines Forschungsprojekt zu entwerfen und ihr selbstkreiertes Lehr-Lern-Arrangement mittels selbsterhobener Daten zu beforschen und zu reflektieren. Im Sinne des Prinzips des Forschenden Lernens (Schocker v.-Ditfurth, 2002; Huber, 2013) sind die angehenden Französischlehrer*innen im Projekt in die Entwicklung und Evaluation des Lehr-Lehr-Konzepts involviert. Die Vorbereitungsphase im Unterricht der teilnehmenden Französischklasse sowie der Projekttag im Göttinger Schülerlabor werden von den Studierenden geplant, durchgeführt und mittels selbsterhobener Daten, z. B. in Form von Beobachtungsdaten oder Interviews, evaluiert und reflektiert. Im Rahmen des Praktikums wird ein Bericht erstellt, der einen benoteten Projektteil sowie einen unbenoteten Reflexionsteil aufweist, welcher Raum für persönliche Erfahrungen (u. a. mit fachdidaktischer Forschung) und Reflexionen hinsichtlich der veränderten Lehrer*innenrolle bietet (z. B. „Wie hat sich mein Bild von mir als Lehrer*in verändert?" oder „Was habe ich für meine Zukunft gelernt?"). Darüber hinaus haben die Studierenden im Folgesemester die Möglichkeit ihre Ergebnisse mit dem ‚Nachfolgejahrgang' zu diskutieren.

CC BY NC ND

Damit verfolgt das Projekt das Ziel, eine forschende Grundhaltung bei Fremdsprachenlehramtsstudierenden zu fördern (Huber, 2013), welche sich in strukturierten Evaluationen der späteren Unterrichtspraxis niederschlagen soll. Zudem werden durch diese Erforschungen beständige Adaptationen sowie Weiterentwicklungen des Formats sichergestellt.

4. Fazit

Der Beitrag zeigte am Beispiel der *simulation globale* eine dramapädagogische Möglichkeit auf, wie Mehrsprachigkeit für Studierende und Schüler*innen erfahrbar gemacht werden kann. Unterschiedliche dramapädagogische Übungen (etwa: *L'arrêt de bus à Paris*) werden als Impulsgeber in der Seminarpraxis eingesetzt und von den Studierenden für neue Kontexte weitergedacht. In den verschiedenen Projektdurchgängen konnte beobachtet werden, dass das Ziel mehrsprachig handeln zu lernen, mittels dramapädagogischer Übungen gefördert werden konnte.

Literaturverzeichnis

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit.* Wien: Facultas.

Caspari, Daniela & Schädlich, Birgit (2020): „Sprechförderung im Französischunterricht als Teil einer mehrsprachigkeitssensiblen Sprachbildung". In: Küster, Lutz (Hrsg.) (2020): *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht.* Hannover: Kallmeyer/Klett, S. 37-45.

Debyser, Francis & Yaiche, Francis (1996): *L'immeuble*. Paris: Hachette.

Funck, Luise & Gutenberg, Maite & Henze, Hanna & Schröter, Laura-Joanna (2021): „Französisch lernen in einer virtuellen Globalen Simulation". In: *On. Lernen in der digitalen Welt*, S. 32-35.

Hu, Adelheid (2004): „Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht. Einige didaktische Implikationen". In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr, S. 69-76.

Hu, Adelheid (2005): „Mehrsprachigkeit und Identität. Ideen für ein aufgabenorientiertes sprachübergreifendes Projekt im Französisch- und Spanischunterricht der Sekundarstufe II". In: Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr, S. 247-256.

CC BY NC ND

Huber, Ludwig (2013): „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium: Aktuellen Konzepte und Erfahrungen.* Bielefeld: UVW, S. 9-35.

Kramsch, Claire (2009): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters,* Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire & Zhang, Lihua (2018): *The Multilingual Instructor. What foreign language teachers say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

Mertens, Jürgen (2017): „Simulation Globale“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler, S. 304-305.

Payet, Adrien (2010): *Activités théâtrales en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International.

Schädlich, Birgit (2020): „Mediatorisches Handeln in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts“. In: Reimann, Daniel; García García, Marta; Prinz, Manfred (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Neue Studien und Konzepte zur Vernetzung von Schulsprachen und Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr, S. 31-56.

Schocker-v. Ditfurth, Marita (2002): „Forschendes Lernen in der Fremdsprachenlehrerausbildung. Erfahrungen mit einem multiperspektivischen Ansatz“. In: Henrici, Gert; Königs, Frank G.; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion*. Tübingen: Gunter Narr, S. 151-166.

Schröter, Laura-Joanna (2021): „*Simulations globales* im Lehramtsstudium Französisch: Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität.“ Jahrbuch der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* 10 (2020), S. 49-59.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss vom 18.10.2012. Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [abgerufen am 30.09.2020]

Sprenger, Cathrin; Surkamp, Carola (2020): „Lehren, Lernen und Forschen im Schülerlabor. Zum Einsatz digitaler Medien im Rahmen einer von Studierenden durchgeführten Globalen Simulation im Fach Englisch“. In: Elsner, Daniela; Niesen, Heike; Viebrock, Britta (Hrsg.): *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-) sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben*. Tübingen: Narr, S. 37–54.

Surkamp, Carola (2008): „Simulationen“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch.* 42 (95), S. 12-13.

CC BY NC ND

9 Die Kunst des Spracherwerbs

Soziale Kunst als alternativer Bildungsansatz zur Förderung des Spracherwerbs in der pluralisierten Gesellschaft

Die Herausforderungen der heutigen Zeit – Migrationsströme, Globalisierung, Diversifizierung von Bildungswegen – bringen die traditionellen Bildungsinstitutionen und -ansätze an ihre Grenzen. Soziale Kunst als Bildungsprinzip trägt in einem doppelten Sinne dazu bei, diese Grenzen aufzulösen: Der Ansatz schafft einen direkteren Zugang zu den Lernenden, fördert deren für den Wissenserwerb benötigte Schlüsselkompetenzen und kann in einem zweiten Schritt den spielerischen Spracherwerb ermöglichen. Der vorliegende Beitrag basiert auf Ergebnissen der Erasmus+ Projekte „JobAct Europe" und „ARTE – The Art of Employability", in denen Ansätze und Wirkungen sozialer Kunst im Bereich „Erwachsenenbildung" erforscht und erfolgreich angewandt wurden. Im Fokus steht hier der Ansatz „JobAct Sprachkultur" aus Deutschland. JobAct Sprachkultur ist ein künstlerischer Ansatz zur Integration von Menschen mit Sprachbarrieren oder Fluchtgeschichte in den Arbeitsmarkt oder in eine berufliche Ausbildung und basiert auf der Idee des Empowerments der Einzelnen zur Überwindung individueller Problemlagen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Methode „Soziale Kunst" mit ihren Anwendungsgebieten erst theoretisch-konzeptionell vorgestellt und dann ihre praktische Anwendbarkeit anhand des Best-Practice-Beispiels „JobAct Sprachkultur" demonstriert. Dieser Beitrag basiert auf einer Präsentation im Rahmen der Drama in Education Days 2020.

Diesen Artikel zitieren:

Best, Christine and Guhlemann, Kerstin. (2022). Die Kunst des Spracherwerbs. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning (S. 145-156).

CC BY NC ND

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

1. Aktuelle Herausforderungen für traditionelle Bildungsinstitutionen

Traditionelle Bildungsinstitutionen wie staatliche Schulen und Universitäten, Weiterbildungsinstitutionen sowie Sprachschulen stehen aktuell vor großen Herausforderungen. Diese ergeben sich aus der Digitalisierung, Globalisierung, aus Migrationsströmen als Teil der Globalisierung sowie durch Fluchtbewegungen (Krüger-Potratz, 2016), wodurch sich moderne Gesellschaften und damit auch Bildungswege, -voraussetzungen und -bedarfe mehr und mehr pluralisieren. Hieraus resultieren Fragen nach a) der Integration von heterogenen Lernenden, b) dem Umgang mit dem digitalen Wandel in Bildungseinrichtungen, c) der notwendigen Gestaltung diverser und bunter Bildungseinrichtungen und d) nicht zuletzt dem Umgang mit steigender Mehrsprachigkeit in Gesellschaften. Der Status Deutschlands als Einwanderungsland, bedarf demnach passender Handlungskonzepte (Liedke & Riehl 2018, S. 1), um den oben genannten Fragen gerecht zu werden.

Zeitgleich lässt sich schon seit Jahren, als Resultate der großangelegten Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte, eine Diversifizierung und Verlängerung von Bildungswegen sowie ein gesamtgesellschaftlicher Trend zum lebenslangen Lernen erkennen (Geißler, 2011). Obwohl Ausbildungs- und Lernzeiten damit nicht mehr ausschließlich auf das jüngere Lebensalter beschränkt sind, sondern sich zunehmend auch auf spätere Lebensabschnitte ausdehnen (ebd.), ist die Durchlässigkeit des Bildungssystems in Deutschland nach wie vor gering. Die Determination der Bildungschancen durch das sozialökonomische Milieu der Eltern zeigt sich bei Personen mit Zuwanderungsgeschichte noch einmal in einer besonderen Ausprägung. Personen, die über weniger sozioökonomische Ressourcen und kulturelles Kapital des Aufenthaltslandes verfügen und dadurch ohnehin multiplen Benachteiligungen und Diskriminierungen ausgesetzt sind (Fereidooni, 2011), erfahren erhebliche Nachteile in Zugängen zu Bildung und Ausbildung – und damit zu qualitativ hochwertigen Arbeitsmarktsegmenten mit höheren Bildungsvoraussetzungen. Für Personen mit fehlenden deutschen Sprachkompetenzen ist dabei der Spracherwerb der erste Schritt zur Auflösung von Zugangsbarrieren Hierfür lassen sich in den letzten Jahren starke

CC BY NC ND

Förderbemühungen in Deutschland beobachten; von Sprachkompetenzförderungen in Kindertagesstätten bis hin zu einem Ausbau des Kursangebotes für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein bislang ungelöstes Problem ist die Berücksichtigung der stark differierenden Lernvoraussetzungen der Lernenden mit Flucht- und Migrationsgeschichte in den Kursen. Zudem leben diese Gruppen oft mit unsicheren Zukunftsperspektiven oder mit traumatischen Erfahrungen, wodurch das Sprachlernen beeinflusst sein kann (vgl. Liedke & Riehl 2018, S. 11, 20f.). Es stellt sich die Frage, inwiefern alternative Bildungsprinzipien dabei helfen können, Grenzen traditioneller Bildungseinrichtungen aufzulösen.

2. Das Bildungsprinzip „Soziale Kunst" als Lösungsansatz

Ein alternatives Bildungsprinzip, das sich der genannten Problematik stellt, ist das der sozialen Kunst.[48] Dieses basiert auf der Annahme, dass mit einer künstlerischen Herangehensweise ein vielversprechenderer Zugriff auf gegenwärtige gesellschaftliche Probleme möglich ist (Best & Guhlemann, 2020). Kern ist ein gemeinsames Kunstschaffen von Teilnehmenden (im hier vorgestellten Fall Menschen mit Zuwanderungsgeschichte) und professionellen Trainer/innen. Folglich sind die Kunstgegenstände, denen sich die Künstler/innen in der sozialen Kunst widmen, keine haptischen Objekte, sondern soziale Fragen. Die Wahl der Kunstform spielt eine eher untergeordnete Rolle und variiert beispielsweise zwischen Theater, Musik, Literatur und Malerei. Wichtiger ist die Auflösung der Grenzen zwischen Kunstschaffenden und Publikum sowie die Öffnung und Aktivierung der Teilnehmenden für die Kunst. Während bisherige Bildungsansätze eher einseitig auf kognitives Lernen fokussiert sind, strebt der Ansatz der sozialen Kunst eine Ganzheitlichkeit an. Er basiert auf der Idee des Self-Empowerments der Teilnehmenden im künstlerischen Prozess und umfasst neben der Schulung seelischer und emotionaler Fähigkeiten auch die Schulung körperlicher Fähigkeiten. Dabei ist soziale Kunst eher

[48] Die folgenden Ergebnisse basieren auf den Erasmus+ geförderten EU-Projekten „JobAct Europe – Social Inclusion by Social Arts" (Laufzeit 2017-2019) und „ARTE – The Art of Employability" (Laufzeit 2019-2022), die die Autorinnen des vorliegenden Beitrags wissenschaftlich begleitet haben. In beiden Projekten war die Arbeitsmarktintegration vulnerabler Personengruppen Forschungsgegenstand. Insbesondere Personen mit Sprachdefiziten und Flucht- oder Migrationsgeschichte standen hier im Mittelpunkt des Interesses.

CC BY NC ND

praktisch als theoretisch angelegt und bringt Menschen einerseits in Kontakt mit sich selbst und andererseits in Kontakt mit anderen Personen. Somit basiert sie, Ansätzen zum performativen Lernen folgend (vgl. u.a. Schewe, 2011), auf Grundsätzen der Interaktion und der Kooperation und schafft die Grundlagen für die gemeinsame Erarbeitung weiterer Inhalte wie bspw. Sprachkompetenzen, deren Förderung in die künstlerische Arbeit integriert werden und/oder zu ihr parallel erfolgen kann.

Ziele und Wirkung der sozialen Kunst sind sowohl auf der Individual- als auch auf der Kollektivebene zu verorten. Auf der Individualebene bewirkt die soziale Kunst bei den Anwender/innen die Entwicklung eines künstlerischen Charakters, im Sinne einer Persönlichkeitsentfaltung, die von Empathie, Achtsamkeit und Kreativität geprägt ist und die Basis für den Abbau von Bildungs- oder Integrationsbarrieren bildet. Auf der Kollektivebene sind die Ziele der sozialen Kunst die Stärkung von sozialer Inklusion und von sozialem Zusammenhalt, sodass mithilfe ihrer eine solidarischere und tolerantere Gesellschaft geschaffen werden kann.

3. Best-Practice „JobAct-Sprachkultur"

Im Folgenden wird das Best-Practice-Format „JobAct Sprachkultur" vorgestellt, in dem soziale Kunst praktisch angewandt wird. Die empirische Basis bilden explorative Interviews mit Theatertrainer/innen in den Projekten des Formats, Reflektionsworkshops und teilnehmende Beobachtungen der Trainings durch die Autorinnen.[49]

Was ist „JobAct Sprachkultur?"

Das Best-Practice-Beispiel "JobAct Sprachkultur" basiert auf dem „JobAct"-Ansatz, welcher unterschiedliche Methoden der Theaterpädagogik mit klassischem Bewerbungsmanagement und einem zielgruppenspezifischen Ansatz – im vorliegenden Fall einem Sprachtraining – kombiniert. Der JobAct-Ansatz wurde vor rund 13 Jahren von dem Sozialunternehmen „Projektfabrik" entwickelt, um Erwerbslosen mithilfe von Theaterarbeit eine vielversprechende Alternative zu herkömmlichen

[49] An dieser Stelle danken wir für den wertvollen Input unserer Interviewpartner.

CC BY NC ND

Arbeitsintegrationsmaßnahmen des Jobcenters anzubieten, und ist seitdem durch zahlreiche Projekte deutschlandweit erfolgreich etabliert worden. In den Projekten „JobAct Europe“ und „ARTE“ wird er in weiteren europäischen Ländern eingeführt, mit dem Ziel, Arbeitslosigkeit in Europa durch soziale Kunst zu bekämpfen.

Zielgruppen

JobAct Sprachkultur zielt auf die Arbeitsmarktintegration erwerbsloser Menschen mit Flucht- oder Einwanderungsgeschichte sowie Personen mit Kompetenzdefiziten in der deutschen Sprache. Insbesondere Menschen mit Flucht- oder Einwanderungsgeschichte erfahren auf dem Arbeitsmarkt durchschnittlich mehr Diskriminierung als andere Personen (Koopmans, Veit & Ruta, 2018), weshalb Unterstützung bei der Arbeitsmarktintegration hier von besonders hoher Relevanz ist. Da Sprachkompetenz allgemeingültig als eine der zentralen Integrationsschlüssel gilt (Wößmann & Ludger, 2016; Esser, 2006), sollte ihre Steigerung im Rahmen von Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration Berücksichtigung finden.[50]

JobAct Sprachkultur ist ein deutschlandweit stattfindendes Projektformat für Personen im Zuständigkeitsbereich des Jobcenters, deren Sprachprobleme eine Arbeitsmarktintegration erschweren. Die sehr heterogenen Teilnehmenden sind Erwachsene jeden Alters und Geschlechts aus unterschiedlichen Herkunftsländern wie Iran, Rumänien, Türkei, Afghanistan, Syrien und andere. Die Aufenthaltszeit in Deutschland differiert zwischen 6 Monaten und 20 Jahren, ebenso unterschiedlich sind die Sprachlevel von A0 bis B1. Die meisten haben den in Deutschland obligatorischen

[50] Diese Sichtweise ist nicht ganz unproblematisch, weil dadurch zahlreiche andere Integrationsfaktoren, auf die Personen mit Flucht-/oder Migrationsgeschichte gegebenenfalls keinen Einfluss haben, weitestgehend außer Acht gelassen werden. Zudem rückt die Fokussierung auf die Sprache Deutsch die ohnehin bereits vorhandene multilinguale Gesellschaft Deutschlands in den Hintergrund.

CC BY NC ND

Integrationskurs[51] besucht, aber eine geringe sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Die ausgewiesenen Sprachlevel nach dem Integrationskurs konnten in aller Regel in den Eingangstests der Projekte nicht (mehr) bestätigt werden. Das Ziel, das Sprachniveau des Einstiegstests um mindestens eine Stufe zu verbessern, konnte in fast allen Fällen erreicht werden.

Praktische Umsetzung

Die praktische Umsetzung von „JobAct Sprachkultur" gliedert sich in zwei Phasen:

Phase 1 (sechs Monate):

- Schwerpunkt Theaterarbeit
- Schwerpunkt Sprachtraining
- Ausbau und Förderung persönlicher Stärken und Schlüsselkompetenzen
- Entwicklung und Erarbeitung eines Theaterstückes
- Öffentliche Premiere des Theaterstückes

Phase 2 (zwei Monate):

- Schwerpunkt Betriebspraktikum
- Festigung der Sprache
- Festigung von Schlüsselkompetenzen
- Festigen und Verfolgen beruflicher Ziele
- Übergang in den ersten Arbeitsmarkt/in die Ausbildung

In der ersten Phase des Projekts wird mit intensiver theaterpädagogischer Arbeit ein bühnenreifes Theaterstück mit den Teilnehmenden entwickelt. Die Grundlage ist stets ein Stück deutscher Autor/innen der Weltliteraturk. Jedes Jahr wird, zeitlich vorangehend, ein/e andere/r Autor/in als thematischer Fokus der Theaterarbeit in den einzelnen

[51] Integrationskurse sind für Neuzuwandernde verpflichtend, wenn a) die Ausländerbehörde den Bedarf feststellt, b) wenn Arbeitslosengeld II bezogen wird und eine Verpflichtung in die Eingliederungsvereinbarung vorgesehen ist, Der Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs mit mindestens 600 Unterrichtseinheiten und einem Orientierungskurs mit 100 Unterrichtseinheiten. Im Sprachkurs werden alltägliche Themen, wie Arbeit, Erziehung von Kindern, Freizeit, Einkauf etc. behandelt. Als Abschluss des Kurses muss ein Sprachtest absolviert werden, mit dem Ziel das Sprachniveau B1 nachzuweisen. Wird der Test nicht bestanden, muss er, nach weiteren 300 Unterrichtseinheiten, wiederholt werden (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021).

CC BY NC ND

Projekten mit den verschiedenen Teilnehmendengruppen gesetzt[52]. Das Ziel der theaterpädagogischen Arbeit ist die Erweiterung der Horizonte der Teilnehmenden, die Herauslösung aus gewohnten Kontexten, das Einnehmen anderer Rollen und schließlich der Rückbezug des fremden Stoffes auf die eigene Situation. Parallel dazu werden individuelle Karrierepläne erarbeitet und die Teilnehmenden erhalten ein fundiertes Sprachtraining. Die Gestaltung des Sprachtrainings ist nicht festgelegt, sondern wird von den Sprachtrainer/innen kreativ den Bedürfnissen der Teilnehmer/innengruppe angepasst. Das Training kann beispielsweise Gruppenarbeiten, kurze Lerneinheiten für einzelne Personen mit besonders intensivem Zuwendungsbedarf, Unterricht an der Tafel, aber auch Unterricht auf der Bühne beinhalten. Meist wird das Sprachtraining mit theaterpädagogischen Übungen verknüpft, da auch in der praktischen Arbeit durch die Verknüpfung der Sprache mit Bewegung und der Arbeit auf der Bühne, beispielsweise durch das Einnehmen einer Rolle, die größten Lernerfolge erzielt werden können. Erfahrungen der Trainer/innen zeigen, dass es sich positiv auf den Spracherwerb auswirkt, wenn die Teilnehmenden spielerisch, in ihrer Rolle auf der Bühne, das Sprechen üben.

Zum Abschluss der ersten Phase wird das zuvor entwickelte Theaterstück öffentlichkeitswirksam aufgeführt, wozu insbesondere Familie, Freund/innen und Mitarbeitende der Jobcenter eingeladen werden. Dadurch verändert sich nicht nur die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden, sondern ebenfalls deren Fremdwahrnehmung.

Nach der Aufführung des Theaterstücks erfolgt der Übergang in die zweite Phase des Projekts. Die Teilnehmenden gehen mit dem positiven und starken Gefühl aus der erfolgreichen Premiere in das Betriebspraktikum über, in dessen Rahmen sie die zuvor erworbenen Sprach- und Schlüsselkompetenzen sowie ihr Selbstbewusstsein weiter ausbauen. Der Praktikumsplatz wurde zuvor – nach Entwicklung des Karriereplans und mit Unterstützung der Theatertrainer/innen – von den Teilnehmenden gesucht. Während des Betriebspraktikums erhalten die Teilnehmenden weiterhin an einem Tag pro Woche Sprachunterricht sowie an einem weiteren Tag pro Woche Theatertraining. Diese Tage

[52] Im Jahr 2019 war der übergreifende thematische Gegenstand beispielsweise die Stücke von Georg Büchner. Im letzten Jahr 2020 wurde sich auf die Stücke von Bertolt Brecht konzentriert. Die sprachliche Bearbeitung des Stoffs liegt dabei im Ermessen der Trainer/innen.

CC BY NC ND

dienen der Selbstreflexion und der Lösung bzw. Besprechung von Problemen im Rahmen des Praktikums.

Herausforderungen, Chancen und Effekte

Als Herausforderung, aber auch als gleichzeitige Chance, ist die Heterogenität der Teilnehmer/innengruppe zu betrachten. Sowohl Alter, Geschlecht, Herkunft, Aufenthaltsdauer in Deutschland und vor allem das Sprachniveau differieren erheblich unter den Teilnehmenden. Zudem lassen sich Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Lernbereitschaft und der Zugänglichkeit für Theatermethoden feststellen: Während weibliche Teilnehmende häufig etwas zugänglicher für Theaterarbeit sind und eine höhere Sprachlernbereitschaft mitbringen, müssen männliche Teilnehmende oft erst von der Sinnhaftigkeit überzeugt werden und lernen dadurch, gerade zu Beginn, langsamer. Hier lassen sich aber Gruppeneffekte feststellen, sodass Männer meist durch das Engagement der Frauen mitgerissen werden und letztlich von der Lernbereitschaft der Frauen profitieren. Auch hinsichtlich der Wahrnehmung beruflicher Optionen lassen sich deutliche Entwicklungen und Emanzipationsprozesse feststellen. Die meisten Teilnehmenden haben zu Beginn lediglich den Wunsch „irgendeinen“ unspezifischen Job zu finden und streben einfache Hilfstätigkeiten an. Im Verlauf des Projektes äußern die Teilnehmenden sodann meist konkrete, ambitionierte Berufswünsche und/oder Karrierepläne, an denen in der Folge gearbeitet wird. Diese Einstellungsänderung fördert in einem doppelten Sinne die Entwicklungsperspektiven, da einfache Anschlusstätigkeiten häufig nicht geeignet sind, die in den Projekten generierte Energie zu halten und eine inspirierende soziale Einbindung zu finden.

Herausforderung im gesundheitlichen Bereich sind Traumatisierungen nach einer Fluchtgeschichte oder körperliche Probleme durch einseitige Belastungen im Alltag und/oder Bewegungsmangel. Auch hier zeigt eine körperliche Praxis, bei der Bewegungselemente mit spielerischen und kognitiven Elementen verknüpft werden, eine positive Wirkung auf das psychische und physische Befinden, auch wenn die Theaterarbeit eine notwendige Therapie eher begleiten als ersetzen sollte. In den Projekten erfolgt nach einem Vertrauensaufbau in diesen Fällen daher die Vermittlung zu entsprechenden Beratungsstellen oder Expert/innen.

CC BY NC ND

Der Ansatz stößt weiterhin an seine Grenzen, wenn die Lebensbedingungen der Teilnehmenden schlecht sind und sie von existenziellen Problemen beansprucht werden. Dies ist bei rund einem Viertel der Teilnehmenden in den Projekten des Formats „JobAct Sprachkultur“ der Fall. Bei dieser Gruppe ist der Lernfortschritt sehr gering, aber ein Aufblühen und Wohlfühlen in der inspirierenden Projektumgebung ist dennoch zu beobachten. In diesen Fällen werden damit eher die Grundlagen für einen späteren Spracherwerb nach der Auflösung der existenziellen Barrieren geschaffen.

Neben den nachweislichen Verbesserungen in der Sprachfähigkeit – ca. 40% der Teilnehmenden können ihr im Integrationskurs bestätigtes Sprachniveau verbessern, den anderen gelingt es, dieses zumindest wiederzuerlangen und ihr Testergebnis aus dem Projekteingangstest (der zum Ende der Projektteilnahme wiederholt wird) zu verbessern, – kann auch eine kulturelle Annäherung erreicht werden. In der Arbeit in kulturell stark gemischten Gruppen können die zu Projektbeginn spürbaren Vorbehalte und Stereotype abgebaut werden und es kann ein Verständnis für die Kultur des Aufenthaltslandes aufgebaut werden.

4. Fazit und Ausblick

Mit Bezug auf die eingangs gestellte Frage, inwiefern alternative Bildungsprinzipien helfen können, die Grenzen traditioneller Bildungseinrichtungen aufzulösen, lassen sich für den Einsatz sozialer Kunst im Bildungsbereich zunächst drei wesentliche Wirkungen identifizieren: die gesellschaftliche Inklusion vulnerabler Zielgruppen, die Schaffung von Voraussetzungen für den Spracherwerb und den tatsächlichen Spracherwerb. Durch alternative Bildungsprinzipien, wie das der sozialen Kunst, werden deutlich mehr Möglichkeiten geschaffen, auch Zielgruppen einzubinden, die auf traditionell-institutionellem Weg nur schwer zu erreichen sind oder die durch negative Erfahrungen mangelndes Vertrauen in traditionelle Institutionen haben. Die gemeinsame performative Arbeit und das Lernen in heterogenen Gruppen sowie die Aufführung des Stücks vor einem Publikum schafft Orte der Begegnung, senkt sowohl auf Seiten der Teilnehmenden als auch der Zuschauer/innen die Zugangsbarrieren zu anderen Kulturen und kann somit zu einer kulturellen und sozialen Annäherung beitragen. Gerade für Personengruppen, die mehr Unterstützung und/oder eine engmaschigere Betreuung

CC BY NC ND

benötigen als dies in traditionellen Bildungseinrichtungen möglich ist, können durch die Integration künstlerischer Methoden vielversprechende Alternativen zum kognitiv ausgerichteten, stringent aufeinander aufbauendem Lernen in traditionellen Bildungseinrichtungen geboten werden. Durch die integrative Wirkung der sozialen Kunst lassen sich ungleiche Bildungschancen reduzieren, die aus einer ungünstigen Passung des Habitus von Lernenden mit den von Bildungsinstitutionen geforderten Voraussetzungen erwachsen (vgl. u.a. Kramer & Helsper, 2011). Dass durch performatives Lernen größere und nachhaltigere Lernerfolge zu erzielen sind, kann in der Projektarbeit zielgruppenübergreifend bestätigt werden. Die körperlichen Anteile ermöglichen Verständigung jenseits von Sprache und eröffnen so auch mit geringeren Sprachkenntnissen erweiterte Kommunikationsräume. Der größte Sprachkompetenzzuwachs konnte von den Trainer/innen stets bei einer engen Verknüpfung zwischen Sprachtraining und Theatertraining festgestellt werden. Inwieweit diese gewährleistet werden kann, ist in der Praxis jedoch von der Kooperation zwischen Sprach- und Theatertrainer/in abhängig.

Eine weitere wesentliche Wirkung sozialer Kunst im Bildungsbereich ist das Schaffen von Voraussetzungen für Kompetenzaufbau. Ausgehend von der Annahme, dass Wissenserwerb und Sprachvermittlung unter gegebenen Voraussetzungen, wie der persönlichen Lebenssituation und einer angemessenen Vermittlungsform prinzipiell bei jeder Person möglich ist, die über notwendige kognitive Fähigkeiten verfügt, schaffen Elemente der sozialen Kunst ebenjene Voraussetzungen, indem zunächst die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden (wieder-) hergestellt und der Glauben an die eigene Lernfähigkeit geweckt werden. Zudem erfahren die Teilnehmenden die Sinnhaftigkeit des Lernens und sie werden befähigt, sich Ziele zu stecken, um die Lernmotivation aufrecht zu erhalten. Diese Voraussetzungen werden in der täglichen Projektarbeit durch die Arbeit an sich selbst, durch die Arbeit mit anderen Teilnehmenden und weiteren Akteur/innen, wie den Theater- und Sprachtrainer/innen, und durch die Arbeit in verschiedenen Rollen auf der Bühne gestärkt. Die spielerischen Elemente wecken die Freude am Projekt und an der Teamarbeit, schaffen ein gemeinsames Ziel und schließlich auch Spaß an der Wissensvermittlung. Die

CC BY NC ND

Spracherfolge lassen sich in der täglichen künstlerischen Arbeit erleben und durch diese Erfolgserlebnisse werden weitere persönliche und Gruppenziele generiert.

Insgesamt lassen sich im Bildungsprinzip der sozialen Kunst also zahlreiche Elemente finden, mit denen sich Grenzen der Sprach- und Wissensvermittlung traditioneller Bildungsinstitutionen aufheben lassen und die insbesondere im Hinblick auf die Herausforderung des Spracherwerbs in einer pluralistischer werdenden Gesellschaft vielversprechende Ansätze darstellen können.

Literaturverzeichnis

Best, Christine & Guhlemann, Kerstin. (2020). Die Kunst der sozialen Transformation. Empowerment durch soziale Kunst für eine Erhöhung der Chancengleichheit in Europa. In Hans-Werner Franz; Gerald Beck; Diego Compagna; Peter Dürr; Wolfgang Gehra & Martina. Wegner (Hrsg.), *Nachhaltig Leben und Wirtschaften. Management Sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher* Transformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 281-299.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021). Integration. Zugewanderte und Kursteilnehmende. Integrationskurse. Inhalt und Ablauf. https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html [abgerufen am: 24.02.2021]

Esser, Hartmut. (2006). *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AK.

Fereidooni, Karim. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, Rainer. (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. Mit einem Beitrag von Thomas Meyer* (6. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koopmans, Ruud; Veit, Susanne & Yemane, Ruta. (2018). Ethnische Hierarchien in der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung. *WZB Discuccion Paper*, Nr. SP VI 2018-104.

Kramer, Rolf-Torsten & Helsper, Werner (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit– Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten & Budde, Jürgen (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 103-125.

CC BY NC ND

Krüger-Potratz, Marianne. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In Aysun Dogmus; Yasemin Karakasoglu & Paul Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13-42.

Liedke, Martina & Riehl, Claudia M. (2018). Migration und Spracherwerb. In Anne-Katharina Harr; Martina Liedke & Claudia M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Springer-Verlag, 1-26.

Riemer, Claudia. (2019). Entwicklungslinien des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – wo stehen wir heute und wo woll(t)en wir hin? In Elisabeth Peyer; Thomas Studer & Ingo Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017. Band 1*: *Hauptvorträge*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9-19.

Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Kempten: Diesterweg, 20-31.

Wößmann, Ludger. (2016). Bildung als Schlüssel zur Integration: Nur eine realistische Flüchtlingspolitik wird Erfolg haben. *ifo Institut-Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München*, 69 (1), 21-24.

10 Projekt Vex

Ein Stummfilm im Fremdsprachenunterricht

Werden literarische Texte im (muttersprachlichen) Literaturunterricht gelesen, erfolgt die Erarbeitung meist durch Textanalyse, Inhaltsangabe und eine Interpretationsarbeit, welche aber bereits oftmals indirekt von der Lehrperson vorgegeben wird. Im Fremdsprachenunterricht passiert eine Bearbeitung häufig durch Übungen in den Lehrwerken u.a. mit Wortschatzaufgaben, Dialoge schreiben, Vorgeschichten erzählen oder Handlungen weiterschreiben. Für eine selbstständige und tatsächlich kreative Auseinandersetzung bleibt in vielen Fällen keine Zeit.

Gerade die Gegenwartsliteratur bietet sich für ein dramapädagogisches Setting im Unterricht an und offeriert den Studierenden die Möglichkeit selbst zu den Protagonist/-Innen in den literarischen Texten zu werden.

Der Artikel soll einen Einblick in die Produktion eines Kurz- bzw. Stummfilms auf Basis eines literarischen Textes im Unterricht geben. Das Projekt wurde mit dem Ziel konzipiert, dass sich die Studierenden selbstständig mit der Thematik des Textes auseinandersetzen und ihre Interpretation mit Hand, Herz sowie Hirn im Kurzfilm darstellen. Es werden die verschiedenen Arbeitsschritte skizziert: die Vorarbeit mit dem Text, die filmische Inszenierung sowie die Verwandlung des Unterrichtsraumes zur Kulisse. Dieser Beitrag basiert auf einer Präsentation bei den 2020 Online Drama in Education Days, wo dieses Projekt im DaF-Unterricht bzw. im Rahmen des Kurses Kulturstudien im Studienfach Wirtschaftsdeutsch an der Philosoph Konstantin-Universität in Nitra in der Slowakei durchgeführt wurde.

Diesen Artikel zitieren:

Vergeiner, Elisabeth. (2022). Projekt Vex. Ein Stummfilm im Fremdsprachenunterricht. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days

CC BY NC ND

2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning (S. 157-175).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

Rahmenbedingungen

Für viele Autor/-innen ist es wichtig, ihre Werke bei Autorenlesungen vorzustellen. Institute und Lehrstühle der Auslandsgermanistik bieten sich an, Bücher oder Autor/-innen selbst einem breiten Publikum auch im Ausland vorzustellen, auch an der UKF Nitra hat dies Tradition.

Immer wieder kommen Schriftsteller/-innen im Rahmen von organisierten Lesungen an den Lehrstuhl, so auch im Zuge der Lesereise mit dem Titel *Literarisches Terzett* im Jahre 2018, wo drei Autor/-innen der Gegenwartsliteratur aus ihren Werken vorlasen. Die jungen Schreiber/-innen Cornelia Hülmbauer, Eva Schörkhuber und Mehdi Moradpour kamen bei dieser Lesung aus Österreich und Deutschland und vertraten jeweils die Gattungen Lyrik, Epik und Dramatik.

Cornelia Hülmbauer las aus ihren Gedichtband MAU OEH D, Eva Schörkhuber ein Kapitel aus ihrem Roman *Nachricht an den großen Bären* und Mehdi Moradpour Szenen aus seinem Werk *Attentat oder Frische Blumen für Carl Ludwig*.

Die Lesungen erlauben eine Auseinandersetzung mit aktuellen Vertreter/-innen der Gegenwartsliteratur im Unterricht, wie z.B. in diesem Fall im Kurs Kulturstudien, der von drei Studierenden besucht worden ist. In weiterer Folge haben die Lernenden bei der Lesung die Möglichkeit die Autor/-innen persönlich kennenzulernen sowie Fragen zur ihren Werken etc. zu stellen.

Das Phänomen der Autorenlesungen wird auch in der Sekundärliteratur kommentiert, so etwa von Weskamp: „Literatur unterliegt heute mehr denn je auch marktwirtschaftlichen Überlegungen. Ihr Erfolg spiegelt sich in Verkaufszahlen und Autorenhonoraren […]. (2019: 107).

> Ähnlich äußern sich auch Stanke und Bernhard: „So stehen literarische Autoren heute bei Veranstaltungen im Fokus, halten Lesungen, geben Interviews und treten somit als Persönlichkeit ins Zentrum des öffentlichen Interesses.“ (2019: 335)

CC BY NC ND

Im Vorfeld der Lesung wurde klar, dass die Studierenden im Unterricht auf die Lesung vorbereitet werden sollten. Die teilnehmenden Autor/-innen des literarischen Terzetts ließen dem Lehrstuhl Ausschnitte aus ihren Werken zukommen. Es bot sich an, damit im Kulturstudienkurs zu arbeiten, da man in diesem Kurs nun auch über aktuelle österreichische bzw. deutsche Gegenwartsliteratur sprechen konnte.

Erfahrungsgemäß lesen, analysieren diskutieren und interpretieren die Studierenden literarische Texte in Kursen mit herkömmlichen Methoden der Literaturdidaktik.

> [W]eit verbreitete Verfahren des Literaturunterrichts, wie das Verfertigen und Vortragen von Textzusammenfassungen, das Lesen mit verteilten Rollen oder das Unterstreichen von Schlüsselstellen [...] sind -leider- zu *selbstverständliche* Inszenierungen, deren didaktischer Sinn oder deren Problematik den Beteiligten gar nicht mehr bewusst wird. (Abraham & Krepser 2006: 177)

Dementsprechend wurde klar, dass eine traditionelle Text- und Interpretationsarbeit für die Bearbeitung dieser Texte sowie für ein Unterrichtsprojekt nicht in Frage kam, sondern die Leseproben in einen kreativen Kontext gestellt werden sollten. Aus diesen Überlegungen entstand die Idee der Produktion eines Kurzfilms in einem Kurs.

Vorarbeit: Kennenlernen von Vertreter/-innen der Gegenwartsliteratur

Texte von Eichendorff, Goethe, Heine und Schiller sind den Lernenden in der Slowakei aus dem Literaturunterricht in der Schule sowie Universitätskursen bekannt, aktuelle Vertreter/-innen der deutschsprachigen Literatur aber nicht, da sie nicht gebührend Eingang in den Unterricht finden.

Dies kann am Fokus auf Klassiker der deutschen Literatur und deren historische Verortung in den Curricula liegen, da diese Texte und Inhalte für Staatsprüfungen an der Universität prüfungsrelevant sind. Diese Literatur besitzt ferner bereits eine rezeptionsgeschichtliche Bedeutung im Gegensatz zur Gegenwartsliteratur und wird in ihrer Qualität anerkannt (Standke & Bernhardt 2019: 323f).

Wird Gegenwartsliteratur in Kursen behandelt, werden literarische Größen wie Bachmann, Celan, Grass und Mann und ihre Werke besprochen sowie interpretiert, d.h. es werden die gleichen literarischen Verfahren angewendet, mit denen z.B. bereits Goethes Faust untersucht wurde. Junge Autor/-innen, die vielleicht der breiten Leserschaft noch nicht bekannt sind oder noch nicht in Literaturlehrbüchern stehen, werden oftmals im

CC BY NC ND

fremdsprachlichen Literaturunterricht ausgeklammert. Dennoch findet man im Fremdsprachenunterricht Autor/-innen der Gegenwartsliteratur, und zwar in Lehrwerken für dem Fremdsprachenunterricht. Dort sind ihre Texte didaktisiert und methodisch aufbereitet für den Sprachunterricht, z.B. bietet Wicke (2012 & 2014) in den Heften *Zwischendurch mal … kurze Geschichten* sowie *Zwischendurch mal … Gedichte* interessante Vorlagen für den Unterricht. Bei den Aufgabenstellungen orientiert man sich an den klassischen Verfahren der Texterschließung sowie Interpretation in Kombination mit Sprachübungen.

Um in die Texte einer Lesung von Gegenwartsautor/-innen vertiefend einzutauchen, ist es daher bedeutsam, dass die Studierenden die Autor/-innen vorher kennenlernen. D.h. alle Studierenden sollen zu Experten für ihre Autor/-innen und deren Gattungen werden. Dies kann je nach Gruppengröße in Einzel- oder Gruppenarbeit passieren. Die Studierenden bereiten eine Posterpräsentation vor und lesen den für die Lesung ausgewählten Textausschnitte der einzelnen Schriftsteller/-innen. Hilfreich hierbei ist es, dass bereits einige Materialien mit Basisinformationen und Fotos z.B. aus Zeitungen, Magazinen oder dem Internet über die Schriftsteller/-innen von der Lehrperson bereitgestellt werden. Zusätzlich wird im Internet zu den Biografien bzw. Werdegängen der Autor/-innen sowie zum Werk und seiner Entstehung recherchiert. Für eine kreative Auseinandersetzung sollen die Poster in Form einer Collage erstellt werden. Bei einer Collage werden unterschiedliche Materialien, wie z.B. ausgeschnittene Texte sowie Fotos oder Bilder aus Zeitungen, Magazinen etc. auf ein Blatt Papier, Karton oder Plakat geklebt. Aus diesen Teilen entsteht ein neues Werk. Durch die haptische Arbeit mit den Unterlagen, die geschnitten, geklebt und neu angeordnet werden können, setzt bereits hier ein Kreativitätsprozess ein, der später in der Auseinandersetzung mit dem Text bzw. in der Produktion eines Kurzfilms fortgeführt wird.

Diese Collagen sowie der gelesene Textausschnitt werden dann im Plenum in der nächsten Einheit vorgestellt. Dadurch erhalten alle Lernenden einen Überblick über die Texte sowie die Schriftsteller/-innen. Anhand der Collagen bzw. der Präsentationen der Texte kann im Anschluss gemeinsam diskutiert werden, welcher Text filmisch umgesetzt wird. Diese Entscheidung soll nicht von der Lehrperson, sondern von den Studierenden getroffen werden.

CC BY NC ND

In der Vorarbeit zu Projekt Vex wurden die Collagen auf sehr vielfältige Weise kreiert. Beim Literarischen Terzett gab es drei AutorInnen und der Kurs Kulturstudien bestand aus drei Studierenden, somit arbeitete jede/-r Student/-in ein Collagenposter mit einer/-m Autor/-in aus. Beim Poster zu Cornelia Hülmbauer und ihrer Lyrik z.B. wurden die Verse neu geordnet und im weitesten Sinne durch Blackout-Poetry visuell zu einem Gedicht verarbeitet. Bei den Präsentationen der Collagen erkannte man, dass sich die drei Studierenden sich sehr intensiv mit den drei Autor/-innen und ihren Lebenswelten auseinandergesetzt haben, da auf Interviews, nationale Preise, Lesereisen oder szenische Aufführungen verwiesen wurde. Trotz dieser Fülle an Materialien ging die Entscheidungsfindung für einen Text, der verfilmt werden sollte, rasch von statten, da der Inhalt bzw. Textausschnitt des Romans *Nachricht an den großen Bären* von Eva Schörkhuber bei allen Studierenden sofort Interesse weckte.

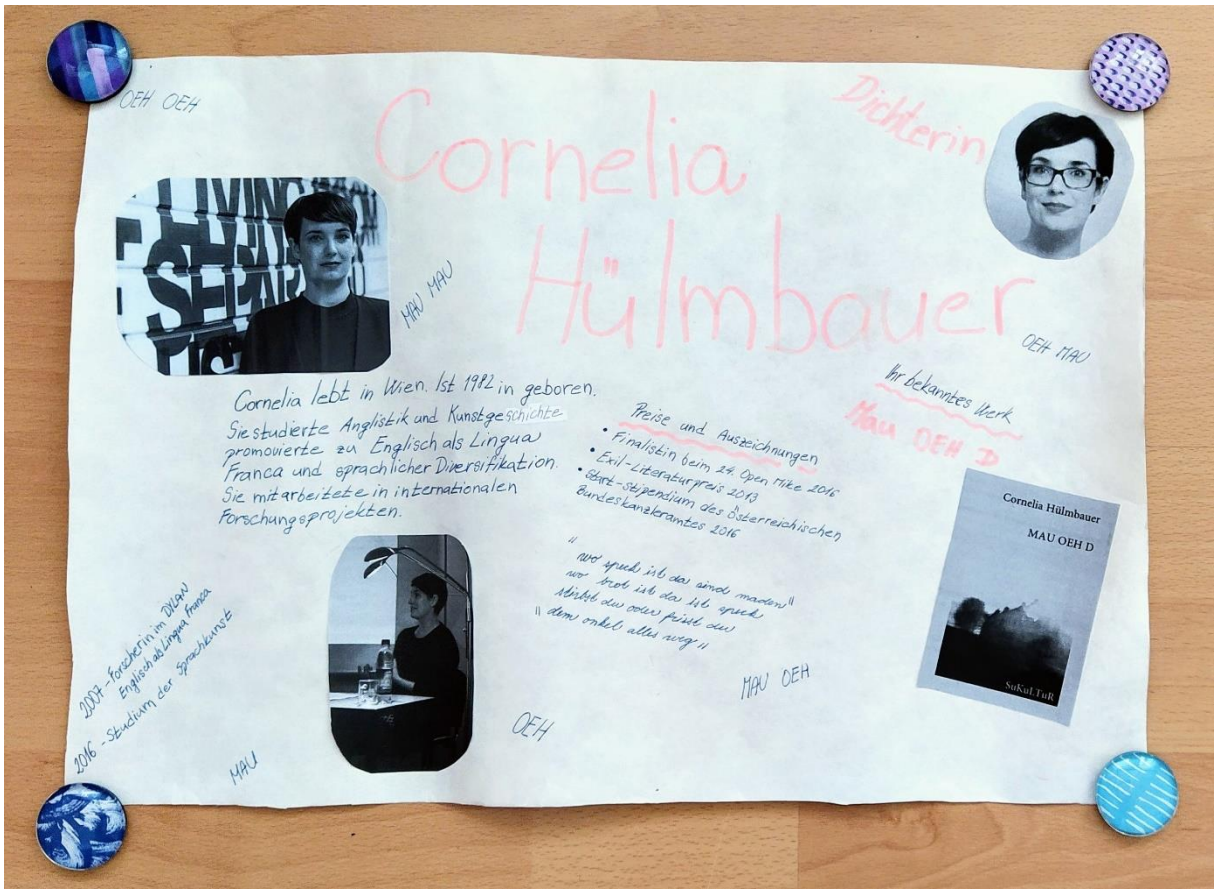


Figure 1: Collage über die Autorin Cornelia Hülmbauer, erstellt von Zuzana J. (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018)

CC BY NC ND

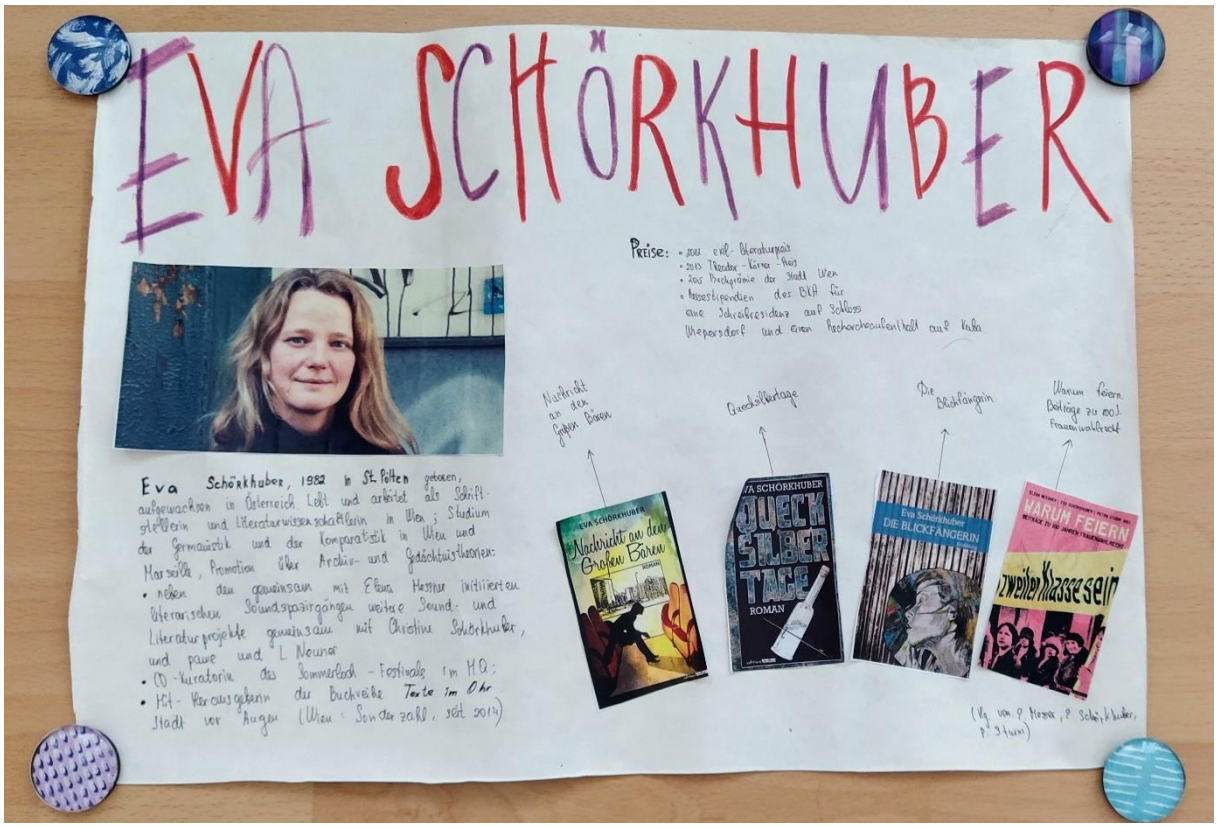


Figure 2: Collage über die Autorin Eva Schörkhuber, erstellt von Ania Ch. (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018)

Texterschließung

> Traditionell steht am Beginn des Unterrichts über einen Text die Sicherung des Inhalts. Damit ist gemeint, dass ein Überblick über das ‚Was' unverzichtbar ist für alle weiteren Schritte der Erschließung und Interpretation, vor allem bei längeren Texten. (Abraham & Kepser 2006: 191)

Weder in der Literaturtheorie noch in der Unterrichtspraxis differenziert man klar zwischen Texterschließung und Interpretation, „[a]ber literaturdidaktisch und unterrichtspraktisch ist hier eher von einem Prozess auszugehen, in dem sich texterschließende und interpretierende Tätigkeiten ergänzen und überlappen" (Abraham & Kepser 2006: 191).

Wobei im DaF/DaZ-Unterricht der erste Schritt, also die Sicherung des Inhalts in Form der Wortschatzerschließung oder Klärung von Phrasen etc. am bedeutendsten ist, damit eine Texterschließung sowie eine Interpretation gelingen kann.

CC BY NC ND

Auch wenn im klassischen Literaturunterricht im Umgang mit Texten, „die Schülerinnen und Schüler durch entsprechende methodische Lenkung zu einer (von der Lehrkraft für richtig befundenen) Interpretation“ (Eckhardt 2019: 248f) finden, ist das Textverstehen bei dieser Vorgehensweise eine Art Einbahnstraße. „Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, was der Autor ‚sagen‘ will bzw. erraten, was die Lehrkraft aufgrund ihres temporären Wissensvorsprungs darüber denkt“ (Eckhardt 2019: 248f).

Am Beginn des Unterrichtsprojektes ist es für die Lernenden wichtig, dass der Inhalt sprachlich erfasst und verstanden wird. Im Unterricht wird der ausgewählte Text gemeinsam gelesen. Dies dient einerseits der Sicherung des Textverständnisses bzw. des Kontextwissens sowie der Erklärung von unbekannten Vokabeln und Homonymen, die gerade für das Textverständnis bei Fremdsprachenlernenden wichtig sind. Folgende Frage wurde den Studierenden beim Lesen gestellt: Was ist die Bedeutung hinter dem Text? Bei der Texterschließung im Fremdsprachenunterricht soll mit Sprache aktiv gearbeitet werden. Die Lernenden lesen und sprechen den Text im Plenum, dies kann auch schon mit einer szenischen Auseinandersetzung passieren. Nach jedem Abschnitt wird frei diskutiert, was der Text bei den Lesenden auslöst und was aus dem Gelesenen für das Verständnis folgt. Zu betonen ist hier, dass beim Lesen des Textes die Lehrperson keine Interpretation vorgeben soll, denn die Lernenden erhalten bereits durch das Lesen eine eigene Sichtweise bzw. Interpretation des Textes, die mitunter auch zu neuen Betrachtungen bei der Lehrperson führen kann.

Bei der Texterschließung zu Projekt Vex zeigte sich, dass z.B. die häufigen Szenenwechsel und vielen Protagonist/-innen im Kapitel selbst für die Studierenden manchmal nicht begreifbar waren. In diesem Zusammenhang wurde durch das Bauen bzw. Zeichnen von Standbildern der Text mitsamt seinen Figuren und Orten analytisch veranschaulicht.

Für den Literaturunterricht erfüllt gemäß Abraham und Kepser (2006: 195) das Bauen von Standbildern die Aufgabe, „Schlüsselstellen eines Werkes zu klären, das Verständnis für Figuren und ihre Beziehung zueinander zu vertiefen und Lesearten der Lernenden auszudrücken, die sich sprachlich-diskursiv nur schwer oder gar nicht ausdrücken ließen.“

CC BY NC ND

Über das Buch und das Kapitel.

Der Roman *Nachricht an den großen Bären* von Eva Schörkhuber erschien 2017 im Verlag Edition Atelier. In dem Buch erzählt sie über Angstmechanismen und Widerstand in einer nahen Zukunft. (https://www.editionatelier.at/titel/nachricht-an-den-grossen-baeren/)

Es wurde für die Lesung das Kapitel Echolot den Lernenden zur Verfügung gestellt, aus dem die Autorin dann auch gelesen hat.

Echolot

Der junge Mann Felix, kurz Vex genannt, ist jung und tolerant, hat aber keine Zukunftsaussichten bei seiner Arbeit, genau wie einige seiner Freunde, mit denen er sich oft trifft und gemeinsam Zeit verbringt. Vex ist Mitglied eines Schwimmvereins, wo er, trotz harten Trainings, nicht in die Leistungsmannschaft aufgenommen wird, obwohl dies sein größter Traum ist, damit er endlich an weltweiten Wettbewerben teilnehmen kann. Ein Schwimmkollege bringt Vex in Kontakt mit einer radikalen Gruppe, die sich öfters in einer Kellerbar, sowie wochenends zu Schieß- und Sportübungen trifft. Dort wird rechtsradikales Gedankengut verbreitet und die Vorurteile gegenüber Ausländer/-innen geschürt. Vex wird zuerst geheimes Mitglied in dieser Gruppe und nimmt auch an Vorträgen und Diskussionsabenden in der Kellerbar teil. Seine Freunde sieht er kaum noch. Der Leiter bzw. Trainer dieser Gruppe manipuliert die Gruppenmitglieder, indem er die Angst gegenüber Flüchtlingen schürt. Vex verändert sich, er entfernt sich von seinen Freunden und wird zunehmen zu einem rechtsradikalen jungen Mann. Eines Tages tötet er an einem Flussufer einen Flüchtling und muss nun aus der Kleinstadt fliehen, da man ihn erkannt hat. Vex wird selbst zum Flüchtling und taucht in der Anonymität der Großstadt unter (Schörkhuber 2017: 81ff).

Kurzfilm im Fremdspracheunterricht

Der Kurzfilm trägt zur Medienvielfalt im Fremdsprachenunterricht bei. Er kann als Impuls sowie als Förderer der Fertigkeiten dienen. Der Wortschatz und das Sprachwissen der Lernenden kann vergrößert sowie intensiviert werden. Kurzfilme können im Unterricht rezeptiv anhand filmischer oder körpersprachlicher Aspekte auf allen Niveaustufen behandelt werden. Kurzfilme sind keine Spielfilme. Ihre Besonderheiten liegen in der

CC BY NC ND

Erzählzeit und der Struktur der Erzählung. Sie sind komplex, verdichtet und fragmentiert in Zeit, bei Protagonisten und Szenen. Trotz dieser Kürze sind sie inhaltlich vollendet und können so implizit in ihrer Ganzheit im Unterricht gezeigt bzw. verwendet werden (Welke 2007:21f).

> Kennzeichnend ist die Wichtigkeit des Einstiegsmoments: Alles, was für die Geschichte und das Thema relevant ist, wird mitunter danach dargeboten., d.h. der Kurzfilm baut, im Gegensatz zum Langspielfilm, auf keiner Vorgeschichte auf. […] Der subtile Eindruck, den Kurzfilme häufig hinterlassen, geht über die Rezeptionszeit hinaus. Das Reizpotenzial des Themas, der Rätselcharakter des Titels und die Bedeutung von Symbolen und Metaphern sollen in besonderer Weise die Aufmerksamkeit des Zuschauers erregen. (Welke 2007: 22)

Das Arbeiten mit dem Genre Kurzfilm bietet den Lernenden einen Einblick in die Bereiche Film sowie Literatur zugleich. Die Stärken des Kurzfilms sind neben der Abhandlung von Geschichten, dem Bearbeiten des Inhalts im Unterricht, auch die In-sich-Geschlossenheit des Filmes an sich, Höhepunkt und Ende können zugleich passieren. Im Vergleich zu einem Langspielfilm, der meist gekürzt in Unterricht gezeigt wird, muss der Kurzfilm nicht komprimiert werden. Ferner kann man aber den Kurzfilm aufgrund seiner Eigenschaften aber auch im Unterricht weiter ausbauen. Denn der Schluss eines Kurzfilms, der oft offen oder geschlossen mit einer Wendung im Geschehen ist, veranlasst zu neuen Gedanken (Welke 2007: 22).

Anzumerken ist hier, dass in der Literatur der Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht als praktisches Werkzeug gesehen wird, um mit Sprache zu arbeiten. Dabei steht die Bearbeitung des Inhalts eines Kurzfilmes im Vordergrund und nicht die Erstellung selbst. Die methodischen und didaktischen Überlegungen von Welke (2007) zur Didaktisierung eines Kurzfilms können aber durchaus auch für die Vorarbeit eines Textes dienen, welche in einer Produktion eines Kurzfilms münden, wie das im hier beschriebenen Unterrichtsprojekt der Fall war.

Adaptierung des Textes: Das Storyboard

> Im *Storyboard* werden die einzelnen Einstellungen eines Films hinsichtlich der Einstellungsgröße, der Kameraperspektive und -bewegung sowie der Position und Bewegung der Schauspieler skizzenhaft – ähnlich einem Comicstrip – ausgearbeitet.

CC BY NC ND

> Hinzu kommen schriftliche Erläuterungen und Anmerkungen zu Dialogen, zu Geräuschen, zur Musik usw. (Staiger 2008: 16)

Nachdem der Text im Unterricht gemeinsam erschlossen wurde, muss dieser im nächsten Arbeitsschnitt filmisch adaptiert werden. Es wird nun ein Storyboard von den Lernenden erarbeitet. Folgende Fragen bzw. Gesichtspunkte sind bei der Erstellung des Storyboards von Bedeutung:

- Welcher Gattungsform und welchem Genre kann der Film zugeordnet werden?
- Sammeln von Ideen für die Szenen und für die Darstellung mit der Leitfrage: Welche Textpassagen sind wichtig?
- Herausarbeitung von Schlüsselsituation und -sequenzen, damit das Publikum auch den Romanauszug bzw. die Verfilmung nachvollziehen kann: Was ist wichtig, um den Text zu verstehen? Welche Szenen sind für das Verstehen wichtig?
- Anpassung des Textes: Was muss gesagt, geschrieben und dargestellt werden? Sprache im Stummfilm: Wie kann man das Gesagte mit den Lippen ‚sagen' bzw. mit der Körpersprache umsetzen? Schrift im Stummfilm: Wie können die kurzen Einblendungen von Sätzen/Wörtern kurz und prägnant formuliert werden? Darstellungen von Situationen in Szenen: Wie können sie klar dargestellt werden?
- Wie vielen Rollen werden benötigt? Wie sollen sie dargestellt werden? Wie können wenige Darsteller/-innen alle wichtigen Protagonist/-innen im Text darstellen? Wie kann man den unterschiedlichen Charakteren gerecht werden?
- Wichtigste Leitfrage: Wie kann das Innenleben des Protagonisten aufgezeigt werden? Wie kann eine Veränderung bzw. Verwandlung des/der Protagonist/-in im Stummfilm dargestellt werden? Im Kapitel wird beim Lesen die Verwandlung von Vex sehr deutlich: Wie kann das im Stummfilm veranschaulicht werden?
- Das Drehbuch inszenieren: Wie sollen Handlungsorte dargestellt werden? Wie kann der Kursraum genutzt werden, um die genannten Orte dort zu inszenieren?

Das Storyboard kann im Unterricht kurz erklärt werden und in einer kollaborativen Hausübung von den Lernenden erstellt werden, sodass dies bei der nächsten Einheit konkret geplant und finalisiert werden kann. Das Storyboard sollte schriftlich festhalten werden und im Unterricht detailliert durchbesprochen werden, um etwaige Fehler im

CC BY NC ND

Ablauf oder der Einstellung aufzufinden Eine gute Vorlage für ein Storyboard kann man z.B. auf der Internetseite von Medienmanual[53] herunterladen. Je nach Kursgruppe kann man mit den Lernenden vorbereitend oder auch ergänzend zum Thema Filmsprache arbeiten. Hierfür eigenen sich die Materialien der Internetseite Neue Wege des Lernens[54], die einen guten Überblick und kurze Einführung in Kameraeinstellungen, Perspektiven, also die Dreharbeiten sowie Schnitt geben.

Bei der Erstellung des Storyboards für das Projekt Vex wurde ohne Vorlage gearbeitet. Aber die Studierenden haben für jede Szene eine Skizze gezeichnet und sich die wichtigsten Informationen dazu dort notiert.

Improvisation: Warm-Up für die Aufnahme

Für die Vorbereitung auf die Filmaufnahmen dienen Improvisationsübungen als Warm-up und Einstimmung, sofern die Gruppe bereits mit dramapädagogischen Methoden vertraut sind. Diese können dann im Unterricht sofort nach einer Einstiegsübung gemacht werden.

Die Gedichte *Ottos Mops* von Ernst Jandl[55] und *Galgenbruders Lied an Sophie* von Christian Morgenstern[56] eigenen sich hervorragend für zwei kurze Improvisationen. Für diese Übung lautet der Arbeitsauftrag: 15 Minuten Zeit für eine Improvisation des Gedichtes als kurzes Stück. Die Gedichte sollen nicht nur sprachlich, sondern auch mit Einsatz der Körpersprache vorgetragen werden. Für die Aufführungen können die Studierenden bei Bedarf Requisiten aus Alltagsgegenständen anfertigen.

---

[53] Link abrufbar unter: https://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/filmgestaltung/grundelemente/konzept/storyboard.php

[54] https://nwdl.eu/filmsprache/

[55] Gedicht abrufbar unter dem Link: Jandl, Ernst (1963). ottos mops. https://www.lyrikline.org/de/gedichte/ottos-mops-1232

[56] Gedicht abrufbar unter dem Link. Morgenstern, Christian (1905). Galgenbruders Lied an Sophie, die Henkersmaid. https://www.zgedichte.de/gedichte/christian-morgenstern/galgenbruders-lied-an-sophie-die-henkersmaid.html

CC BY NC ND

Figure 3: (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018):

„ottos mops kotzt
otto: ogottogott“
(https://www.lyrikline.org/de/gedichte/ottos-mops-1232)

Figure 46: (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018):
„Zwar ist mein Mund-
ein schwarzer Schlund-
doch du bist gut und edel.”
(https://www.zgedichte.de/gedichte/christian-morgenstern/
galgenbruders-lied-an-sophie-die-henkersmaid.html)

CC BY NC ND

Das zweite Studienjahr Wirtschaftsdeutsch hat im Kurs Kulturstudien 2 im Wintersemester 2019 bei der Improvisation ihre Requisiten aus einem Gürtel, Winterhaube, Schal, Papiersack und Taschentüchern hergestellt. Auf den Abbildungen kann man die Szenen aufgrund der Körpersprache gut nachvollziehen und bereits entdecken mit welchem Einfallsreichtum die Studierenden an die Improvisationen herangegangen sind.

Der Stummfilm im Fremdsprachenunterricht

Der ursprüngliche Plan für das Unterrichtsprojekt war es einen Kurzfilm zu produzieren. Im Zuge der Diskussion zum Text kamen die Studierenden mit der Idee einen Stummfilm im Format eines Kurzfilms zu drehen.

Laut Duden (https://www.duden.de/rechtschreibung/Stummfilm) ist ein Stummfilm ein Film ohne Ton, wo Texte als Zusammenfassung einer Handlung eingeblendet werden. Bereits bei der Erstellung des Storyboards wurden die Fragen des Storyboards hinsichtlich der Kriterien des Stummfilmgenres angepasst. Ferner mussten die Lernenden zusätzlich überlegen, wie das Stück gekürzt werden kann, welche Schlüsselwörter in die Einblendungen eingefügt werden müssen und welche Töne, Geräusche und Musik für die Bearbeitung beim Schnitt benötigt werden.

Für die Aufnahme können den Lernenden folgende Regieanweisungen gegeben werden:

- So einfach wie möglich halten
- Kamera, Stativ, Kulisse
- Kostüme und Requisiten aus Alltagsgegenständen herstellen
- Gestik
- Mimik
- Emotion

Der Fremdsprachenunterricht beinhaltet nicht nur die Anwendung von Grammatik- und Vokabelwissen, sondern auch die Körpersprache bzw. die nonverbale Kommunikation. Sie spielt neben dem Sprachwissen eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen. Die Sprache bzw. das Drehbuch wechselt beim Stummfilm von der auditiven auf eine visuelle Ebene, wo nicht sprachlich, sondern mittels Körpersprache Inhalte dargestellt werden. Für die Aufnahmen eines Stummfilms spielt daher die nonverbale Kommunikationsebene mit

CC BY NC ND

Mimik und Gestik eine Rolle, um den Inhalt für das Publikum dazustellen und nachvollziehbar zu machen.

Ein Filmprojekt bzw. eine Filmproduktion im Unterricht soll einfach ablaufen, besonders bei der Aufnahme. Durch diese Einfachheit wird bei den Lernenden die Kreativität angeregt, da man nicht unendliche Ressourcen, wie große Bühnen, Kulissenbilder, Drehorte, Beleuchtung etc., zur Verfügung hat. Zusätzlich ist der Kreativität im Gruppen- bzw. Kursverband keine Grenze gesetzt.

Bei Projekt Vex haben die Studierenden z.B. Masken aus Papiertüten gefertigt und den Kursraum mit all seiner Einrichtung als Bühnenraum bzw. als Kulisse in Kombination mit einem Leintuch als Hintergrund genutzt. Für die Aufnahme selbst wurde eine Fotokamera mit Filmfunktion und ein Stativ genutzt. Der Stummfilm wurde in insgesamt 180 Minuten, vier Kurseinheiten á 45Minuten, aufgenommen. Vor den Aufnahmen der Szenen wurden die Notizen aus dem Storyboard kurz besprochen und geprobt. D.h. bei den Proben wurden nicht nur die technischen Elemente wie Perspektive, Kameraeinstellung, Licht, Raumgestaltung, Requisiten überprüft, sondern ob Mimik, Gestik und Emotionen im Bild auch wirksam dargestellt werden. Erwähnenswert ist hier, dass die Studierenden sehr konzentriert waren und gegenseitig konstruktives Feedback gegeben wurde, sodass jede Szene nur einmal geprobt werden musste. Auch bei der Aufzeichnung selbst hatten die Studierenden eine sehr professionelle Arbeitshaltung, dass es kaum notwendig war Szenen erneut zu filmen. Die anschließende Bearbeitung des Filmes wurde in die Hände der Studierenden gelegt. Projekt Vex wurde nicht zur Autorenlesung fertig, jedoch bot dieser Umstand den Studierenden die Möglichkeit, konkrete Fragen zum Roman an die Autorin zu stellen, wodurch die Arbeit mit dem Textausschnitt erleichtert und die Auseinandersetzung damit intensiviert wurde. Der Stummfilm wurde der Autorin als Onlinevideo nachgereicht. Ihr Feedback war sehr positiv und anregend für die Studierenden.

CC BY NC ND

Figure 57: (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018): Besprechung des Storyboads

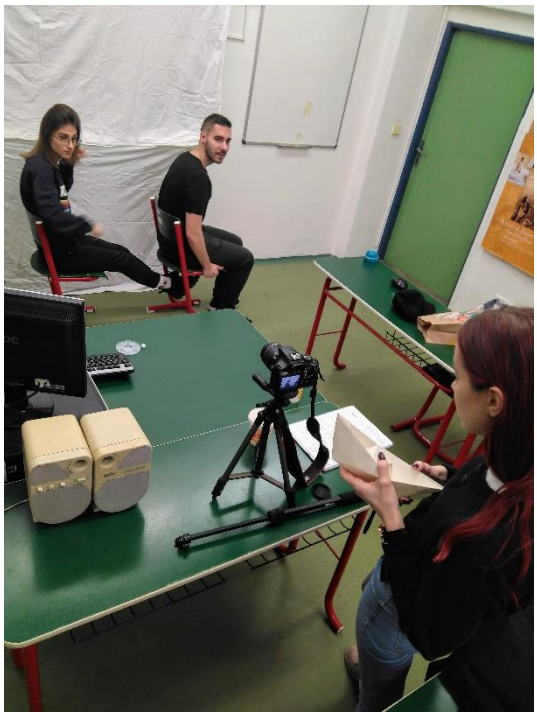


Figure 68: (eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018): Probe und Kontrolle der der Kameraeinstellungen, Licht, etc.

CC BY NC ND

Figure 79: eigene Aufnahme aus dem Unterricht; Vergeiner, 2018):
Der Kursraum als Bühne

Das Storyboard ist für die Verfilmung eines Textes eine essenzielle Stütze, die als Orientierung dienen kann. Die Storyboardskizzen können z.B. als Filmklappe dienen, damit bei der Nachbearbeitung die Szenen mühelos gefunden werden können. Die Proben der einzelnen Szenen können vor der eigentlichen Aufnahme direkt gemacht werden. Sie helfen besonders bei Perspektive und Raumgestaltung bzw. Bühnenraum. Die Bearbeitung des Films, also Schnitt, Ton und Spezialeffekte, werden von den Studierenden übernommen. Das Produkt selbst kann bei der Lesung bzw. beim Besuch des/der Autor/-in gezeigt werden oder man startet mit dem Unterrichtsprojekt nach der Lesung. Letzteres ist ein Vorteil, da sich die Lernenden mit dem/der Autor/-in bei der Lesung selbst noch austauschen können, indem konkrete Fragen zum Werk und seiner Protagonist/-innen gestellt werden können. Dadurch erhalten die Studierenden einen Einblick in die Schreib- und Sichtweise der Autor/-innen, denn laut Stanke und Bernhard (2019: 334f) offerieren Schriftsteller/-innen der Gegenwartsliteratur dem Publikum bei Lesungen Einblick in ihre Lebenswelten.

CC BY NC ND

Fazit

Die Produktion eines Stummfilms im Unterricht war für die Lernenden eine große Herausforderung. Bei der Projektvorstellung am Beginn des Semesters bemerkte man, dass sich niemand eine Produktion eines Kurzfilms im Literaturunterricht bzw. im Zuge eines Kurses vorstellen konnte. Es bedarf eines genauen und klaren Zeitmanagements in den Phasen des Lesens sowie bei der Aufnahme von Seiten der Lehrperson. In diesem Zusammenhang bemerkte man bei der Hinführung zu den Texten Spannung, da durch die Textarbeit die Filmaufnahmen immer näher rückten. Um dem Lampenfieber der Studierenden entgegenzuwirken, sollte man freie Zeit im Kurs zur Projektdiskussion zur Verfügung stellen und dies auch großzügig einplanen. Gerade in der Phase der Aufnahmeplanung brauchen die Lerner/-innen Momente für die kreative Auseinandersetzung und den Meinungsaustausch in der Gruppe. Man bemerkt in diesen Arbeitsschritten, dass sich alle Studierenden mit ihren besten Fertigkeiten einbringen können.

Bei Projekt Vex zeigte sich, dass eine Studentin kreativ das Storyboard bzw. Skizzen der Szenen sowie Bilder im Film wunderbar zeichnen konnte. Eine weitere Studentin brachte ihre Gestaltungskraft bei der Umsetzung der Kostüme und Requisiten ein und ein weiterer Lerner konnte sein Können im technischen Bereich umsetzen. Allgemein konnte man im Verlauf des Projekts und im Anschluss in weiteren Kursen beobachten, dass die Lernenden nicht nur auf literarischer und filmischer Ebene von diesem Stummfilm profitiert haben, sondern auch kompetenter in der nonverbalen Kommunikation wurden. Äußerst interessant war die Herausbildung einer selbstbewussten Haltung beim Sprechen in Kombination mit der Körpersprache. Dies zeigte sich bei besonders bei Präsentationen in anderen Fachkursen Im Zuge der Videoaufnahmen erkannte man überdies, dass die Studierenden ihre Scheu, vor laufender Kamera zu stehen, ablegten. Durch die Aufnahmen wurden die schauspielerischen sowie künstlerischen Fähigkeiten der Studierenden zu Tage gefördert. Auch das Sehverstehen wurde durch den Stummfilm und seine nonverbale Kommunikationsebene geschult.

Ferner konnte man auch in anderen Kursen z.B. im Hinblick auf die Fertigkeiten Lesen und Schreiben allgemein bemerken, dass Texte nun kurz und prägnant verkürzt werden

CC BY NC ND

konnten. Im weiteren Verlauf des Studienjahres konnte man des Weiteren feststellen, dass die Kompetenzen der Studierenden sich auch im Bereich der Projektorganisation verbessert hatten. Besonders in den Kursen zu Wirtschaftsdeutsch erkannte man bei den Einheiten z.B. zum Thema Messebesuch klare Strukturen in der Planung von Abläufen und konkrete Fragestellungen sowie Lösungsansätze.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein Unterrichtsprojekt in diesem Format eine Alternative zum Literaturunterricht im Fremdsprachen- bzw. im Deutschunterricht sein kann. Die Lernenden werden nicht nur in ihren sprachlichen Fertigkeiten sowie im literarischen Verstehen und der Literaturanalyse gefördert, sondern sie erweitern zusätzlich ihre Medienkompetenz infolge der Gestaltung, Aufnahme und Bearbeitung eines Kurzfilms. Nun am Ende jetzt der Link zum Stummfilm *Projekt Vex.*[57] Er kann über folgenden Link aufgerufen und angesehen werden: https://youtu.be/yhoKEEJgK-U

Literatur

Abraham, Ulf & Kepser, Matthias (2006). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Chornohuz, A; Janíčková Z; Reingraber J; Vergeiner E. Projekt VEX. URL: https://youtu.be/yhoKEEJgK-U [abgerufen am 21.12.2020]

Dudenredeaktion (o.J.). Stummfilm, der. Auf *Duden online*. URL: https://www.duden.de/rechtschreibung/Stummfilm [abgerufen am 15.12.2020]

Eckhardt, Juliane (2016). Methoden des Literaturunterrichts. In Goer, Charis & Köller, Katharina (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (2. Überarb. und aktual. Auflage). Paderborn: Fink & utb.

Jandl, Ernst (1963). ottos mops. URL: https://www.lyrikline.org/de/gedichte/ottos-mops-1232 [abgerufen am 11.11.2020)

Morgenstern, Christian (1905). *Galgenbruders Lied an Sophie, die Henkersmaid*. URL: https://www.zgedichte.de/gedichte/christian-morgenstern/galgenbruders-lied-an-sophie-die-henkersmaid.html [abgerufen am 11.11.2020)

[57] Chornohuz, A; Janíčková Z; Reingraber J; Vergeiner E. Projekt VEX. URL: https://youtu.be/yhoKEEJgK-U [abgerufen am 21.12.2020]

CC BY NC ND

Schörkhuber, Eva (2017). Echolot. In Schörkhuber, Eva, *Nachricht an den großen Bären*. Wien: Edition Atelier, 81-97.

Schörkhuber, Eva, *Nachricht an den großen Bären*. URL: https://www.editionatelier.at/titel/nachricht-an-den-grossen-baeren/ [abgerufen am 27.11.2020]

Staiger, Michael (2008). Filmanalyse – ein Kompendium. In *Der Deutschunterricht 3/2008 – Filmdidaktik.* Hannover: Friedrich Verlag, 8-18.

Stanke, Jan & Bernhardt, Sebastian (2019). Gegenwartsliteratur. In Lütge, Christiane (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: de Gruyter, 319-337

Welke, Tina (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In *Fremdsprache Deutsch Heft 36/2007 – Sehen(d) lernen*. Ismaning: Hueber, 21-25.

Weskamp, Ralf (2019). Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In Lütge, Christiane (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: de Gruyter, 107-134.

Wicke, Rainer E. (2014). *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal … kurze Geschichten. Niveau A2 – B2. Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

Wicke, Rainer E. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal … Gedichte. Niveau A1 - C1. Kopiervorlagen*. Ismaning: Hueber.

CC BY NC ND

V. Workshop Reports

Workshop-Berichte

CC BY NC ND

11 Flocking: an exploration of devising and being the Ignorant Facilitator for additional language development

The notion of "stepping forward and dropping back" adheres to the idea from the Complexity Theory approach to additional language development that this process should be viewed as an "emergence". This conceptualization dovetails with how performances are often seen to 'emerge' from the group devised theatre process. Aligned with these takes on emergence, this article explores, via the work of Jacques Rancière and his concepts of the Ignorant Schoolmaster (and in turn, the 'Ignorant Facilitator-teacher'), the shifting of power relations between educator and learner, and how we might emerge as, in Rancière's words, "a community of equals". As part of the online Drama in Education Days 2021 conference, the author facilitated an online workshop session to devise, together with the workshop participants, a performance, and, through this process, encouraged a re-thinking of hierarchical norms and separations in learning environments to develop a more emancipatory approach to additional language development.

To cite this article:

Scally, Garret. (2022). Flocking: an exploration of devising and being the Ignorant Facilitator for additional language development. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 177-186).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

Taking flight

Observers, observe.
Active participants actively participate!
Though that may change.
You may be called
upon to step up
and drop
back

These words introduced the on-line workshop described in this article. They seek to capture a morphic essence reflecting the approach I adopted for the workshop, adhering to the notion from the Complexity Theory approach to additional language development that the process should be viewed as an *emergence*. Here, emergence is used in the sense of something being constantly in the process of being formed and re-formed. The main proponent of this approach, Dianne Larsen-Freeman, offers the analogy of a flock of birds for this emergence: "a new, higher order pattern created from the interaction of individual birds in interaction with their environment" that cannot be explained in terms of specific and discrete elements (2017: 15). In this notion, patterns and shapes of language emerge "without direction from external factors and without a plan of the order embedded in any individual component" (Mitchell qtd. in Larsen-Freeman 2017, 15). The workshop creatively engaged with the "migration of gesture" (Noland and Ness, 2008: x), being performed in the choreography of the *flock* of participants. The flocking activity on which the session was based is one that is frequently used in different forms of theatre and has many variants, such as a school of fish. In the activity, participants essentially offer and adopt physical impulses in the form of broad gestures with the entire body. The group cooperates and follows any offered gesture by the momentary leader at the exact same time, creating the perception is a sequence that is seemingly choreographed.

As part of the online Drama in Education Days 2021 conference, the workshop session had the dual purpose of being an artistic process culminating in a performance and a discussion of how to dissolve dichotomies and hierarchies, such as teacher/student or native/non-native, in the formal language learning environments, and to develop a more

CC BY NC ND

emancipatory approach to additional language development. The workshop session took place via the online platform Zoom and contained a sequence of activities, followed by short discussions in break-out groups. The workshop had two parts with the participants switching between active and passive roles between each part. For the first part, we worked with the concept of emergence, and then, for the second part, we engaged with Jacques Rancière's concept of the Ignorant Schoolmaster – and in turn, the 'Ignorant Facilitator-teacher' – and the striving towards "a community of equals" (2013: 83). The notion of "stepping forward and dropping back" was used both metaphorically and literally throughout the workshop drawing on somatic and gestural features combined with choreography and music. The "stepping forward and dropping back", also, adheres to the idea of "emergence", while also serving as a guide for Rancière's notional negotiation between educator and learner.

The workshop participants were asked to be aware of elements such as physicality, emergence, being present, collaborative creation, taking risks, and producing an aesthetic experience to create a sense of beauty, of togetherness – the *pause-and-move* of human communication. I asked participants to have in mind a group that they might be working with – this could have been a real or an imagined one. Each person would be encouraged to step up, especially if they were used to following, and, if they normally tended to take control, to fall back and follow: *stepping up and falling back.*

Workshop Part I: Emergence … and the unpredictability of (performative) teaching and learning of language.

Larsen-Freeman proposes that the process of language development should be viewed as an *emergence* – a dynamic and fluctuating thing, akin to being at the whim of the wind, yet with some certainty, with a direction. As mentioned above, Larsen-Freeman offers the analogy of a flock of birds which cannot be explained in terms of isolated and unconnected elements, yet, rather, with patterns and shapes of language emerging without a plan of the order embedded in any individual component (2017: 15). Scott Thornbury elaborates, telling us that "[h]istorical linguists, sociolinguists and researchers into language acquisition (both first and second) suggest that the processes of language evolution and development are slow – and mess[y]. To capture this messy, evolving quality, many

CC BY NC ND

scholars enlist the term *emergence*" (Thornbury, 2017 italics in original). He further explains that:

> […] language emerges in second language learning situations, especially when learners are engaged in communicative interaction. The learner talks; others respond. It is the scaffolding and recasting, along with the subsequent review, of these learner-initiated episodes that drives acquisition. (Thornbury, 2017)

Thornbury then directs us to the applied linguist Mike Long who argues that the 'recasting' mentioned by Thornbury causes a shift in prominence "from the traditional interventionist, proactive, modelling behaviour of synthetic approaches to a more reactive mode for teachers – students lead, the teacher follows" (Long, 2014: 70). Long later qualifies what may appear to be an imbalance toward the student(s), where the student(s) now have great power or influence, away from the ideal of equity, by more clearly promoting the notion of an egalitarian approach. He explains that the way to encourage teachers to adopt a more egalitarian stance rather than an authoritarian one is to demonstrate the positive aspects. These, according to Long, would be "not only to improve classroom climate but also create advantageous psycholinguistic conditions for language learning" (2014: 77). This, in turn, means that "[s]tudents treated as equals are likely to talk more and to have their own communicative and psycholinguistic needs met" (Long, 2014: 77). Van Lier supports this by telling us that while a teacher-centred pedagogy may appear to give control and efficiency this "comes at the cost of reduced student participation, less expressive language use, a loss of contingency, and severe limitations on the students' employment of initiative and self-determination" (1996: 184–185). This underpins Long's claim that:

> The egalitarian nature of classroom discourse will mean students are encouraged to initiate topics, not merely to return teachers' serve in the response slot of the IRF [initiation-response-feedback] structure. They will be free to negotiate for meaning with the teacher and their fellow students. They will seek assistance with the language as object when they need it, and in tune with their psycholinguistic readiness to learn, not when a distant textbook writer decreed that they should (miraculously, all) need it. The teacher will be a guide, not a dictator (2014: 77).

Although calling a control-orientated teacher a dictator may be more an exaggeration for emphasis, the point Long makes of encouraging students to initiate ideas to be further nurtured by both teacher and classmates is a valid one. It also ties in with cultivating the

CC BY NC ND

emergence of language, which Paul van Geert describes as the "spontaneous occurrence of something new as a result of the dynamics of the system" (2008: 182). This signals a shift in prominence from the traditional interventionist, proactive, modelling behaviour of initiation-response-feedback structure to a more interactive mode for teachers. At times the students lead, the teacher follows, and this is reciprocated until the roles become blurred.

Shaping and reshaping

The sequence of activities used in the workshop worked with gesture and physical movement, employing the theme of *Inside/Outside/Beyond* which has emerged from my own practice over the past five years. Pertinently, *Inside/Outside/Beyond* was a central theme at the beginning of an ongoing project working with refugees in Ireland on the Sorgente project lead by Erika Piazzoli at Trinity College Dublin, Ireland, working with outreach groups (https://www.tcd.ie/Education/research/Sorgente/). Indeed, Erika has interwoven the flocking activities and sensibility to a broader process drama workshop that we developed in the culmination of the Sorgente project in July 2021. I experimented in the DiE Days workshop with how the *Inside/Outside/Beyond* theme might translate into practice in an on-line environment as the activity had evolved during the pandemic where most people have been working from home. Yet, while it appeared suitable to facilitate in these online and remote environments, it is also a theme that helps transcend these boundaries in imagination and through virtual online creative creation and collaboration, with the focus on belonging and group sensibility to place and space.

I asked participants to create three gestures that represented the notions of *Inside/Outside/Beyond* for them, explaining that this should be a personal understanding, though we would not be sharing the thoughts, just the gestures. I suggested that *Inside* could be a time when they felt they belonged or were inside a group or felt truly 'inside' themselves; *Outside* could be a time when they felt they did not belong, or were not part of a larger group, which I pointed out may have been positive or not; *Beyond* was to represent a time when they felt lost or bewildered! The participants were asked while doing the activities to think of the challenges and possibilities of repeating the exercises with their own groups.

CC BY NC ND

The participants had about 2-3 minutes to find a space where they were to create these three gestures – small or large![58] They were then asked to put the three gestures in a sequence that someone else could see and mirror (they were given two minutes to do this). In the on-line environment, it can be difficult to have a coincidental finding of partners, so I chose the pairs, telling each person who they were partners with. As we were using the Zoom platform, participants could 'pin' one another and they were also asked to put themselves on mute or to do it in silence. Once the pairs had worked together on showing each other their gestures and mirroring the sequences, I introduced the flocking concept.

A Flocking Dance

The idea I propose is that flocking can embody the notion of 'a community of equals' where leadership is not a sole burden but shared, and participation is not solely to follow others – it is about *falling back and stepping up*. In the following activity the group were asked to respond to and support the person temporarily leading. In the exercise participants had an idea of what the leader was doing but rather than copying that exactly, the 'followers' gave an approximation of the sequence of gestures – echoing, imitating, but also 'owning' it, and cultivating the emergence of expression and, by extension, language.

The participants were asked to 'unpin' from their partner and use the 'gallery view'. At this point, the participants were asked to experiment in encouragement and support: one person was asked to lead and everyone in the group of active participants would follow, again, not concerning themselves with it being exact.[59] Once the person who initially led had done their sequence three or four times, they 'fell back' and someone else would step up and take the lead – *falling back and stepping up*. While there was a certain amount of hesitation, perhaps trepidation, I was surprised to see the transitions be so smooth, albeit not seamless – I had expected the need for prompting, or even having to nominate

[58] An option for doing this in a longer session would be to do mirroring exercises in pairs, non-verbal then verbal.

[59] Some of the workshop participants were, at this stage, asked to be observers, and the roles would be reversed in the second stage discussed in Part II.

CC BY NC ND

individuals. The effect here, though, was a sense of organic, fluid movements matched by a sense of calm. During the exercise, I added music (Black-eyed Susan by Underground Cathedral) and the group were asked how that shifted the mood and what was being communicated.

As I propose flocking as a metaphor for emergence, it can also do the same for the potentialities of creativity, which Larsen-Freeman sees as a way to emancipate the language learner (2012b: 304). In *The Flocking Dance* (as I call this activity) this is found in the gesture altering each time to develop into something new within the confines of the understood, yet slightly differently, accommodating non-conformity, where "the act of playing the game has a way of changing the rules" (James Gleick qtd. in Larsen-Freeman, 2012b: 304). These alterations are similar to the use of language in social interactions and exchanges where interlocutors, or interactants, realign themselves repeatedly as required in the turn-by-turn unfolding of a conversation. The interactions can be clear enough, yet the complexities behind decisions of when to speak, or when not, and the reasons for doing so are hidden and difficult to pin down with any exactitude.

All the session members, both active and passive, then joined small discussion groups and were asked**:** How did the exercise relate back to theory of emergence? How does the concept of *Inside/Outside/Beyond* affect personal reflection on your (the participants) language teaching and those you are working with?

Part II: "A Community of Equals"

In the second part of the workshop session, there was a change of tack. For this activity and the session as a whole, we began to consider the notion of Jacques Rancière's "Ignorant Schoolmaster" (1991), which Shulamith Lev-Aladgem has transmuted into 'the Ignorant Facilitator' (2015). For the workshop, and, indeed, in this piece, I provided a concise synopsis of this notion to work as a provocation for the following, repeated exercise, and this time I asked the participants to choose their own music to accompany what they watched.

Rancière's radical notion is that, rather than helping everyone to become equal, we must initially work from the premise that everyone *is* equal. So, learners or participants in a

CC BY NC ND

"community of equals" should *not* be defined by deficit. Equality between learner and educator-facilitator is the starting point of the pedagogical or collaborative process, rather than an end to be reached, thus, demonstrating equality from the outset through what Rancière terms "encouragement". Yet, it is not encouragement per se that Rancière means, it is what is being encouraged that proves a radical departure from wanting participants to succeed and be 'the best they can be'. Rancière states:

> A community of equals is not a goal to be attained but rather a presupposition that is in constant need of verification, a presupposition that can never in fact lead to the establishment of an egalitarian social formation since the logic of inequality is inherent in the social bond. *A community of equals is therefore a precarious community that implements equality in intermittent acts of emancipation* (2013: 83, my emphasis).

The workshop alighted, perhaps somewhat abruptly on a troubling theoretical perch when the group were asked after the sequence of activities: How does this idea trouble notions such as empowerment and how this might affect your field work practice and how you facilitate?

An alighting

In addition to the small group discussions, participants were asked to continue reflecting on the theoretical notions through the conduit of practice in the online platform and tutorial groups throughout the rest of the conference (my session followed the conference opening). The group were asked to consider extensions of the work – augmented reality, especially with smart phones, and the possibilities (if possible) of filming the participants' own students doing the flocking dance session and watching it back with participants to instigate conversation and, perhaps, using it as a research tool or method for eliciting responses.

The twists and turns to how this concept may develop – the idea is malleable, fluid and overlapping, meaning it is readily adaptable – should be readily embraced with workshop members, dispersing from the flock, developing a new *gesture* to the notion, while retaining its emancipatory and egalitarian principles. For example, my colleagues Erika Piazzoli and Fiona Dalziel have put their own spin on it. Fiona has adapted it for her new MA programme in English Studies at the University of Padua and the exercise was part of

CC BY NC ND

the development process in creating a larger long-form group devised performance. For the Sorgente project, Erika and I discussed how flocking might be used in a process drama she has developed called 'Chasing the Simurgh', based on the Persian myth. The flocking activity became a leitmotif interspersed between different sections of the process drama. It served as a space of *refrain*, allowing a physical space for contemplation of the questions and issues raised in each episode of the process drama, while also informing the participants responses and engendering a more overtly somatic sensibility in the group members. There may also be adaptations that I am unaware of, though I hope to hear of the tweaks and refinements to the flocking 'dance floor' in the time to come, and learn and discover from others in my own stepping forward and dropping back.

References

van Geert, Paul (2008) The Dynamic Systems Approach in the Study of L1 and L2 Acquisition: An Introduction. The Modern Language Journal [online]. 92 (2), pp. 179–199. Available from: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00713.x.

Larsen-Freeman, Diane (2011) 'A Complexity Theory Approach to Second Language Acquisition.' *In Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 48–72.

Larsen-Freeman, Diane (2012a) 'Chaos/Complexity Theory for Second Language Acquisition.' *In The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (Major Reference Works), pp. 1–8.

Larsen-Freeman, Diane (2012b) 'The Emancipation of the Language Learner.' *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Adam Mickiewicz University Department of English Studies. Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Ul. Nowy Swiat 28-30, 62-800 Kailsz, Poland. e-mail: ssllt@amu.edu.pll; Website: http://ssllt.amu.edu.pl/, 2(3) pp. 297–309.

Larsen-Freeman, Diane (2017) 'Complexity Theory: The lessons continue.' *In* Ortega, L. and Han, Z. (eds) *Complexity theory and language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, pp. 11–50

Larsen-Freeman, Diane (2018) 'Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition.' *Foreign Language Annals*. Wiley/Blackwell (10.1111), 51(1) pp. 55–72

Lev-Aladgem, Shulamith (2015) 'The Ignorant Facilitator: education, politics and theatre in co-communities.' *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Routledge, 20(4) pp. 511–523.

van Lier, Leo. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Longman.

CC BY NC ND

Long, Mike (2014) *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Chichester, Sussex: Wiley.

Rancière, Jacques (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Ross, K. (ed.). Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Rancière, Jacques (2013) *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*.

Thornbury, Scott (2017) emergence | An A-Z of ELT. Scottthornbury.wordpress.com. 23rd November [online]. Available from: https://scottthornbury.wordpress.com/tag/emergence/ [Accessed 4 May 2018].

Underground Cathedral - Martin Tourish and Conor Arkins. “Black-Eyed Susan” https://www.youtube.com/watch?v=_QeipT914jg&ab_channel=ConorArkins

12 Capturing a Snapshot: Unpacking Moments in Time through Drama

A mini-workshop pushing the boundaries of working with still-images in a digital medium

Due to the global Covid-19 pandemic, 2020 was a most unusual year, with many countries experiencing lockdowns and practicing social distancing. Teachers around the globe have had to grapple with the challenges of teaching online and redesigning courses accordingly. This has been particularly challenging for those of us who work holistically, i.e. by incorporating physical drama work in our lessons. As co-organiser of the Drama in Education Days/Dramapädagogik-Tage 2020, the challenge of moving a drama conference online was particularly daunting. In this article I share personal reflections and describe my process facilitating two 30-minute online workshops at the Drama in Education Days / Dramapädagogik-Tage 2020, in which participants experimented with still-images via Zoom to share their experiences of teaching remotely during the 2020 lockdowns. My interest lies in what was possible when using the drama convention of the still-image via the Zoom platform, as well as in how we can work around the limitations of the digital medium, as it will likely continue to be a standard teaching tool from now on.

To cite this article:

Göksel, Eva. (2022). Capturing a Snapshot: Unpacking Moments in Time through Drama. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 187-191).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

Capturing a living snapshot

For many of us, looking back at 2020 will include memories of working remotely, perhaps in isolation, or perhaps in close quarters with family members. For teachers, and for drama teachers in particular, teaching remotely presented a whole new set of challenges, as we navigated the task of moving embodied work into an online space. How will we remember our own unique experiences and what memories will we choose to share with others? As a new mom, whose baby was born in the early days of the Covid-19 pandemic, I found myself looking at photos of my daughter, taken throughout 2020, and reconstructing my pandemic experience based on the snapshots. In my case, this helped me give the experience a positive spin: Revisiting these photographic highlights helped me to focus on the many positive experiences 2020 had to offer.

This realisation led me to reflect on the power of one of the smallest tools in the drama toolbox: the still-image. Sometimes referred to as a "tableau" (from the French *tableau vivant*, in which a group of models depict a scene from a story or from history), a still-image is a basic drama convention, in which "groups devise an image using their own bodies to crystallise a moment, idea or theme; or an individual acts as sculptor to a group" (Neelands & Goode, 2015: 28). I usually tell my students (who are generally pre-service teachers) that a still-image is like taking a snapshot: It freezes a moment in time so that we can analyse it and discuss it at leisure. When we use still-images in class, my students focus first on creating convincing and accessible images. By this I mean, that they focus on what their characters are experiencing in the frozen moment and further that they actively think about how to shape their bodies to demonstrate the characters' thoughts and movements. Thus I ask my students to think about their character's intention in that frozen moment and I give them opportunities to experiment with posture, gaze, and distance as they shape their still-images. As a second step, the students share their images with the class: Everyone has a chance to read their peers' images. We discuss the atmosphere an image creates: what emotions do we sense? We look at relationships, status, movement, and (dis-)connection: Who is in charge? What is the relationship between these characters? What is happening in this moment?

CC BY NC ND

For my 2020 workshop, it occurred to me that being able to distil our online teaching experiences down to their essence might help us make sense of what was an unusual and no doubt turbulent year. Much as I had enjoyed revisiting those baby snapshots, perhaps revisiting the year's highs and lows might help us focus on how we can work through challenges, as well as helping us to remember and celebrate our successes. Thus the idea behind the workshop was two-fold: a) to allow the participants (mainly language teachers who work with drama) to gain some distance from their own experiences of teaching remotely in the early stages of the pandemic, by taking a snapshot of a critical moment in their teaching and allowing the group to "read" and interpret the image for them, and b) to test some of the possibilities of using still-images in an online setting. I will elaborate on these two goals a little later.

The workshop design was simple. I began with a short personal anecdote about my own first experiences of teaching drama online. I then invited the participants to join breakout rooms of 3-4 people, in which they briefly shared a personal high or low relating to their experiences of teaching with drama online. The groups then selected one story to share back to the larger group. They were given time to re-create the essence of the story as a snapshot. I asked each group to take a print-screen of their image, to be read by the larger group. Here I will take a moment to focus on the second goal of the workshop, which was discovering to what extent and in what ways still-image work was possible in the online (Zoom) space. I had at first struggled with how to have the groups share their still-images. The Zoom-platform was still in development, and it wasn't yet possible to move tiles around, so even if I had asked everyone except for the presenters to turn off their cameras, the group's Zoom-tiles would have been scattered across the screen. In a conversation with Šarka Dohnalova (Masaryk University, CZ), she suggested that the groups take a print-screen while still in the breakout rooms. This indeed facilitated the process! There were still some logistics to contend with, for example not everyone knew how to take a print screen, nor how to share it in the Zoom-chat, and once I appeared in a breakout room just as they were taking their snapshot! Also, the group had to decide whose perspective, i.e. screen would represent the master shot. However, overall the technique appeared to work, and we were able to proceed to the next step of reading the images together.

CC BY NC ND

As the workshop only lasted 30 minutes, not every group got a chance to share their image. However, we did get a chance to discuss a few still-mages, so that the participants could get a sense of the activity as a whole. Naturally, different challenges apply when working with a print-screen photo, as opposed to creating a live still-image: Gone was the challenge of holding a pose (and an expression) for a longer amount of time. Gone was the challenge of not laughing or falling over! It was also much harder to read some aspects of the images, such as gaze and proximity/distance. None the less, it was still intriguing to discuss what a given image was portraying: Who was doing what? What emotions were shown? These questions and more led to fruitful discussions. Finally, we added the drama convention of thought-tracking as an additional layer in the process. Each character in the still-image was invited to say one word or phrase, to help us read the image. The final step, had there been time, would have been to return to the breakout rooms to discuss the experience overall, as well as how it had resonated with individual participants and their thoughts around teaching and learning with drama in online spaces.

Revisiting these frozen moments in time allowed us to assess how far we had come in a short space of time: Teaching with drama in online spaces was a new and somewhat daunting challenge. Looking at snapshots of the experience gave us some distance and reminded us to be gentle with ourselves. We were reminded that we are all learning as we go and also that we are all adapting both our practice and our expectations to a new and continually changing situation. Additionally, experimenting with still-images on the Zoom-platform showed us that advances in technology can actually help us, especially if we think laterally and if we are willing to admit that we don't have to have all the answers right away. As Nicola Abraham said in her keynote speech (available in these proceedings), "…we can use technology to our advantage, letting it help us to do our creative work, rather than feeling limited by it" (Abraham, 2022, p. 15). Abraham also stressed the importance of connection and community in the (online) classroom, something which working with still-images can certainly help create. I cannot stress enough the power of creating, reading, and discussing personal anecdotes via still-images. How personal a story will be depends very much on the group, the aim of the lesson/workshop and the willingness of the participants. It is, for example, paramount to

CC BY NC ND

communicate clearly which stories will be shared with the larger group, as some participants may only wish to share their story in smaller groups.

Returning to the idea that teaching remotely presents a particular set of challenges for drama teachers, I hope that the workshop described here will encourage teachers to experiment with drama and technology, and to test out first hand, ways in which drama conventions can be adapted and included when teaching in online settings. Additionally, I hope that it will also remind teachers to be kind to themselves as they shift into teaching in new spaces and in new circumstances. Moving embodied work into an online space is challenging, but it can also be exciting! I feel strongly that much of how we will remember this turbulent year will have to do with the snapshots we revisit over time: What moments will we highlight and discuss? How will we remember our own unique experiences?

References

Abraham, Nicola. (2022). …in the age of COVID-19… Applied Theatre & Technology Adopt #TheWaterMethodology. In Giebert, Stefanie/Göksel, Eva. (2022). *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*. (P. 13-31)

Neelands, Jonothan, & Goode, Tony. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.

BY NC ND

13 What has Diesel got to do with it? Exploring an Industry Scandal through Drama

This article reflects on a workshop held during the online Drama in Education Days 2020. The workshop focussed on employing drama conventions for the exploration of a controversial topic, i.e., the so-called "Dieselgate" scandal where fraudulent practices in several German automotive companies were exposed. The relevance of this topic for language teaching lies on the one hand in the fact that the automotive industry is a big economic factor in Germany and cars and "German engineering" are closely connected to German history and culture. On the other hand, the topic of unethical corporate behaviour in general can provide a good pre-text for a dramatic exploration of human behaviour under pressure and when faced with potential damage to a company's good reputation. The article provides the context on where I had worked with this topic in my GFL teaching between 2018-2020, outlines and discusses the workshop activities and closes with a follow-up looking at a class session where I taught a process drama session on a similar topic in an EFL teaching context in 2022.

To cite this article:

Giebert, Stefanie. (2022). What has Diesel got to do with it? Exploring an Industry Scandal through Drama. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Eds.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (P. 192-203).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

What has Dieselgate got to do with drama?

Why would one offer a workshop focusing on the problems of an automobile company at a Drama in Education conference?

In this article, I will discuss my rationale for working with this topic, and I will explore ways of using drama to teach all kinds of language learners. To begin at the beginning, at the time I facilitated this workshop at the Drama in Education Days in July 2020, I was teaching German in pre-sessional programmes to students who were interested in technology, since their career goal was to become engineers. Topics related to literature, or culture, or history, which might be found more often in drama-based classrooms, were not as exciting to them as they were to me, their liberal-arts trained language teacher.

Secondly, considering this from a 'Landeskunde' (cultural studies) point of view, the German automotive industry can certainly be seen as an important part of German identity, everyday culture, economy, and politics, so it seems justified that students preparing for studying in Germany should become familiar with this topic.

Thirdly, the automotive industry, or at least Volkswagen, one of the largest German automobile firms, has dramatic potential. In the context of a recent industry scandal that concerned several major automotive companies in Germany, Volkswagen manipulated cars to make them appear more environmentally friendly and deceived consumers and authorities for years. Moreover, management at Volkswagen is apparently shaped by power-struggles that repeatedly make it into the news. This was aptly confirmed by this headline, published shortly before the conference: "Volkswagen once more lives up to its image as a 'drama company'. Several top managers lose their jobs. The balance of power is shifting."[60] (Süddeutsche Zeitung, 13th July 2020, my translation). This quote from a big German newspaper continues by comparing Volkswagen's management style to a mixture of House of Cards and a well-known German soap opera. And while company behaviour

[60] German original: „Volkswagen macht seinem Ruf als Drama-Konzern wieder alle Ehre. Mehrere Top-Manager verlieren ihre Posten. Die Machtverhältnisse verschieben sich. Natürlich ist Volkswagen kein normaler Konzern. Der größte Autohersteller der Welt ist stets von ein bisschen Drama umgeben: Ob Machtkämpfe oder Technikprobleme, Sparprogramme oder Modellentwicklung - Wolfsburg kommt immer daher wie eine Mischung aus "House of Cards" und "Gute Zeiten, schlechte Zeiten". Geräuschlos und nüchtern? Also bitte, wir sind ja nicht bei BMW." *Süddeutsche Zeitung*, July 13th 2020

CC BY NC ND

of this kind might not be conducive to the positive image of the 'made in Germany' trademark, at least it offers fertile ground for dramatic exploration and might also provide a reality check to students' sometimes quite idealistic view of German engineering.

Which, fourthly, brings me to the topic of ethics in language teaching. Inge Schwerdtfeger, in her critique of the CEFR, speaks of the "Macdonaldization of language teaching" (Schwerdtfeger, 2003: 177[61]) by which she means that language teaching has become increasingly standardized to allow students to acquire recognizable and comparable qualifications but that this has reduced the opportunities to discuss controversial topics such as ethics or subjects that involve personal opinions and value judgements which cannot (or should not) be evaluated and assessed since they are very subjective and a fair assessment would present difficulties. However, it is my personal conviction that controversial topics should not be completely banned from the language classroom[62]. These taboo topics can certainly pose problems for teachers and students – at worst they could trigger trauma in students (though the automobile topic is probably less prone to that), might lead to uneasy moments in class, and can lead students to hold back from participating because they fear to receive bad grades if their opinion does not align with the teacher's opinion.

In the case of Dieselgate, however, I think the topic was still sufficiently distant for the students (they will be engineers one day but only several years in the future) to have an open mind about it, and moreover it allows for the exploration of various points of view. The engineers may be the culprits in the scandal, but the drama-based exploration can

[61] SCHWERDTFEGER, Inge C. Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Karl-Richard BAUSCH/Herbert CHRIST/Frank G. KÖNIGS/ Hans-Jürgen KRUMM (eds.). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2003. S. 173-178. (177)

[62] It seems that I am not the only teacher who thinks so – in recent years, 'taboo' topics have found their way into conference presentations and there seems an interest, at least in the German context, to make them part of teacher education and the classroom (EFL in this case, but this might apply to GFL as well), as two symposia and a volume on *Taboo and Challenging Topics in Foreign Language Education (Ludwig/Summer, forthcoming)* indicate.

CC BY NC ND

show that more aspects than just greed or hubris may have played a role in shaping their behaviour.

Teaching context

From 2016 – 2021 I taught German in a type of pre-sessional programme called Studienkolleg. My students were international students who were preparing to enter degree programmes at German universities. My course groups consisted of students who were aiming to study a technical subject (engineering, computer science, or similar) after graduating from the Studienkolleg. The language level was higher intermediate to advanced, corresponding to B2/C1 at the CEFR level. Classes were usually large with around 25 students per semester and students were usually not familiar with drama-based teaching or even sceptical of it, having the idea that, activities that seemed 'alternative' or 'fun' would not contribute to their learning (Giebert, 2019: 125). Nevertheless, I tried to regularly include drama-based activities in their course (for a more detailed description see Giebert, 2019). I had the idea that the topic of Dieselgate, which I had covered in classes several times without drama-elements would be well-suited for a process-drama approach[63]. Process drama being a form of educational drama that starts with "a task to be undertaken, a decision to be made, or a place to be explored." (O'Neill, 1995: xvi) and which is ideal for working in a very open form with complex topics as participants take on roles in an imagined context and try to solve the problems arising from the situation, sometimes stimulated by input from the teacher playing a character or artefacts (letters, messages) being introduced to the dramatic world.

The conference workshop was held in German, as most participants were fluent in German, but English explanations were given for those participants whose German was not on the same level. Suggestions were made about how the general topic of exploring industry scandals through drama could be adapted for other target languages and cultures.

[63] My original plan was to pilot the process drama in the conference workshop and to then use it with my *Studienkolleg* students. However, I left the *Studienkolleg* in early 2021, therefore I have not yet been able to implement the workshop with students.

CC BY NC ND

Previous teaching experience with the topic

In previous years of teaching, I had led up to and taught the unit on Dieselgate as follows:

Earlier in the academic year, in the study unit "What is an engineer?"/ "Are engineers different from other people?"[64] students watched short videos produced by the German engineering association where average Germans are asked this question. My students discussed the clichés and (assumed) reality of engineers in Germany and compared them to what they knew about engineers in their home countries. As a follow-up, they conducted their own street surveys. Some of the language learning objectives here were to practice adjectives and other phrases used to describe engineers, as well as to practice listening comprehension, to describe figures, etc.

Later in the academic year, we revisited the topic of German engineering, this time from a more critical point of view. We watched the short documentary Das Lügenwerk ('the lie factory') in class. It describes the development and, in relatively accessible fashion, the technical background of the Dieselgate scandal. Having watched this film, I would make sure through questioning that the students had a general understanding of the facts and we discussed some of the technical details, such as: how did the engineers manage to pretend that their cars were much cleaner than they actually were?

In the following lesson, students had the task of characterising the groups of people involved in the scandal: engineers and consumers. Students were given a list of adjectives (see appendix) and had to place them in three categories: engineers | consumers | not applicable. Words like "immoral" or "ambitious" (associated with engineers) on the one hand and "naïve" or "sustainable" (associated with consumers) on the other hand were placed in the categories by common consent. But others led to debates: Could we call the engineers "clever" because they managed to mislead so many people for such a long time? Could we call them "diligent" because they were very diligent in hiding the truth? Or should we call them "clumsy" because in the end they were caught out? Another adjective up for discussion was "ingenious" and there was usually at least one student who thought that the engineers were actually quite ingenious in their deceit, while others disagreed.

[64] https://www.youtube.com/watch?v=7KhG_-cKGRo

CC BY NC ND

Therefore, it seemed to me that there was potential for a discussion of values and viewpoints inherent in the topic. In the conference workshop I wanted to test several activities that may eventually become the building blocks of a process drama focusing on the Dieselgate scandal.

The Workshop

What were the learning objectives of the conference workshop? I wanted participants to explore images and clichés relating to engineers and I wanted to try out promotional videos instead of the street poll videos I had already used in teaching. Moreover, I wanted to try to shed light on possible motives and how pressure at work can make employees and managers commit immoral acts. Due to time constraints, the drama was not introduced through a frame story in the workshop but this could be in class. For example, international journalists could be investigating the scandal, or psychologists could analyse the behaviour of engineers, managers and consumers. Strictly language-related learning objectives played a minor-role in the workshop.

The workshop took place online on the videoconferencing platform Zoom. Participants were language teachers from various teaching contexts. Due to time constraints some steps that would be part of a teaching unit on Dieselgate were shortened or only mentioned briefly.

1. Warm-up / poll:
    a. Teacher's instruction: "What do you know about Dieselgate? Indicate this by moving towards ('know quite a bit') or away from ('know very little') your camera or even moving off screen entirely, if this topic is completely unknown to you." The aim of this activity was to make participants move, and also to get an impression of their knowledge regarding the topic. In the classroom, I would use more than one question to make it a longer warm-up.
    b. In a classroom setting I would also watch the complete documentary Das Lügenwerk (15 min) before proceeding, since many students have no prior knowledge of the Dieselgate scandal and this sums up the events in a relatively compact way. Students would be asked to describe their general understanding of the film and I would ask specific questions about technical aspects to ensure that students

CC BY NC ND

have an idea of how the fraud happened on a technical level (they need to understand words like turn-off device and test-stand).

2. Exploring clichés: 'VW engineers are angels': (advert, USA 2014, https://www.youtube.com/watch?v=hJexrsQaqrU).
    a. Participants watched a TV advert in which every time a VW car completes 100,000 miles, a VW engineer grows angel wings. Participants were asked: What did you notice? How are engineers portrayed in this clip? We collected impressions from the whole group and participants described how the German engineers in this video are portrayed as hardworking, down-to-earth people who are slightly embarrassed or annoyed when they grow wings. The working environment was described as very clean and modern, and the engineers were mostly male. The clip strongly relies on humour to get its message across. The slogan is "the power of German engineering" and is meant to convey the idea that VW cars last for a long time.
    b. As an alternative to or following the discussion, learners could write and perform a dialogue between two people who have watched this advert and have different opinions about it, for example one who likes it and another who finds it hypocritical or just boring.
3. Exploring the consumer's point of view through drama conventions
    a. Participants watched the start of the documentary Das Lügenwerk (https://www.youtube.com/watch?v=YQHz9cf_JN8). Here, Amy, a US customer who bought a VW because she wanted a clean car and now realizes that VW have sold their cars under false pretences, is interviewed.
    b. Thought Tracking: A camera still of Amy is shown via screenshare. All the participants switch off their cameras and are told to voice Amy's thoughts (e.g. "I'm really angry." / "I wanted to be environmentally friendly and now this – what will my friends think?" / "Will I get my money back?"). The activity worked very well in the conference, but with students there might be some awkward silence if this drama convention has not been used in class before.
    c. Hot Seating: a volunteer agreed to be Amy, the volunteer switched on their camera, while others left their cameras off to create the impression of someone being on the 'hot seat'. The audience asked questions to learn more about Amy, e.g. does she have a family, what does she use the car for, has she been in touch with other upset consumers, etc. Depending on the learners' language level and

CC BY NC ND

confidence, a teacher might need to give the interviewers some time to formulate questions in written form.

4. Exploring the engineers' point of view through improvisation
    a. Participants were sent into 3 breakout rooms and received role cards / instructions via chat for short, improvised scenes. They had 5-10 minutes to read the instructions and discuss (the teacher can drop in occasionally to check understanding). Groups chose volunteers for a performance.
    b. Once all the groups were back in the main room, the volunteers were asked to turn their cameras on to perform a sequence of short scenes. Some actors received additional information via private chat during the scene and had to incorporate this into their performance. They had been warned that this would happen, but this created additional pressure for the performers, which was intentional, as it forces learners to 'think on their feet', imitating the unpredictability of communication in real life.
    c. 1st scene: VW engineer and their spouse are at breakfast. They talk about pressure at work, then the engineer needs to leave for work. The spouse is worried.
    d. 2nd scene: Two VW engineers are having a meeting, one of them receives information during the meeting that senior management is asking them to come up with an idea to manipulate the cars so that they will show up with lower emissions in the test stand. One engineer is sceptical, the other wants to go ahead in order not to endanger their career.
    e. 3rd scene: In the meeting, one engineer gets an urgent phone call from their spouse, as their son/daughter has become seriously ill, with an asthma-like disease which might be related to air pollution.

This activity was designed to try and glimpse 'behind the scenes' – why do people make 'bad' or unethical decisions? What pressures might have been on the engineers that the public was not aware of? This activity could be complemented by the conscience alley convention for the conflicted engineer: One participant, acting as the engineer, switches on their camera, the hidden participants embody the engineer's conscience, voicing arguments for and against manipulating the cars. There was not enough time during the workshop, but normally these performative activities would be followed by discussion and reflection and follow-up tasks, such as writing in role (diary entry or similar).

CC BY NC ND

Discussing the workshop activities

In the reflection or transfer phase of the workshop, the participants mainly discussed how the concept and structure of the workshop could be adapted to other teaching contexts or language levels.

One question was: how much preparation is necessary when the topic of the process drama is a complex technical topic? As already mentioned in the workshop description, for this topic, I would continue using previous lesson elements (such as watching the documentary, vocabulary work) and follow up with this drama-based unit to go deeper and to provide space to discuss the more controversial sides of the topic.

Furthermore, participants wondered how important it is for the students to understand the technical aspects in detail. For students with a less pronounced interest in technology (e.g. students at secondary school) it might be possible to simplify the technical aspects/details and concentrate more on the ethical dilemmas.

The unit was originally designed for students with an upper intermediate or advanced level in the target language, but participants suggested that this or similar teaching sequences could also be adapted to lower levels with the help of scaffolding. For example, it was suggested that during the hot-seating or scenic improvisations, students who are not performing could supply helpful vocabulary or sentence structures in the chat. In my opinion this could be productive with students who are used to drama activities (in an online setting) and have no problems keeping an eye on the chat while performing. Another possibility might be to provide the class with a document with vocabulary and sentence stems (or let the students create it) sot that they could open or print out before the lesson starts.

Another point of discussion was how to keep the whole class engaged during the scenic improvisation when only 3 students are active as performers. It was suggested that students could carry out observation tasks (e.g., note down which arguments the actors use when they discuss, observe their emotions, etc.). Another suggestion was to create several breakout rooms where the improvisations would happen simultaneously and to have observers in every breakout room who would report back on their group's performance to the whole class later. The only technical problem here would be how to

CC BY NC ND

give the crucial additional information to performers since the teacher cannot be in several rooms at once to feed the information to the private chat – so maybe some students would need to be confederates of the teacher and be given the additional information. Another suggestion would be to turn the improvisation into a whole-class format such as a press conference where VW employees would have to justify their actions to a group of journalists. This would involve the whole class; however, it would provide less room for speculating on private motives and the pressures influencing the employees' decisions. Another possibility for simultaneous improvisations in small groups might be to confront a VW employee with a deceived customer, if possible, in a setting that prompts honesty [life-threatening event? priest/believer in confessional? lovers?] and to see how the students in role justify their deeds.

All in all, participants found the idea of using industry scandals – for example the accident at the Rana Plaza textile factory could be used for exploring issues of worker exploitation and pressures of globalization in an English lesson – as a pre-text for a process drama useful and adaptable to various teaching contexts.

Conclusion

Playing out a process drama on the Dieselgate scandal will not allow us to find out what really happened at VW, but that was not the intention. Rather, students are invited to reflect on people's motives for ethical or unethical behaviour and the workshop may raise their awareness for the fact that there are usually multiple perspectives on any issue.

Follow-up

In 2022, now as an instructor in an English class at B2 level at a technical university, I had the chance to facilitate a process drama on a similar topic. The class focussed on oral communication and had so far covered controversial issues such as environmental problems, gender inequality, and discrimination in a format that had students practice presentations, discussions, and debates. It was the first process drama the students had experienced and centred on an improvised scene of journalists visiting a fictional car company when suddenly an alarm goes off on the shopfloor (we used a modified version of the "soundtracking" drama convention (Neelands & Goode: 2012, 24)) due to a yet

CC BY NC ND

unspecified accident or malfunction. Students in roles as engineers, press officers and journalists were subsequently assigned the task of preparing a press conference where the company representatives would explain what happened and respond to journalists' (critical) questions. The students had some background knowledge on the VW scandal but for the drama I deliberately chose to let the students decide what happened in this fictional company and how they would play it out. Unfortunately, time constraints – out of a 90-minute lesson we had ca. 60 minutes for the process drama – did not allow for inclusion of the improvisation activities as trialled in the conference workshop. However, in the context of this particular class's syllabus, integrating a process drama as a follow-up to presentation, informal discussion and semi-formal debate felt like an organic choice as the company visit improvisation required students to use language of presentation and the press conference format to use functional language (e.g., asking for clarification) from the topics of discussion and debate. The course was a new course offering, so the process drama still felt provisional, and many aspects need to be improved (e.g., individual student speaking time, deepening the drama, the issue of ethics, attention to functional and technical language). But it seems that (fictional) industry scandals like this provide enough tension for process drama while at the same time are of interest to students with a focus on technical subjects.

References

Hägler, Max and Slavik, Angelika. "Was ist los bei Volkswagen". Süddeutsche Zeitung. 13/07/2020. https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/volkswagen-management-macht-1.4965667

Neelands, Jonothan, & Goode, Tony. (2012). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neill, C. (1995). Drama Worlds: A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann.

SCHWERDTFEGER, Inge C. Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Karl-Richard BAUSCH/Herbert CHRIST/Frank G. KÖNIGS/ Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2003. S. 173-178.

CC BY NC ND

Appendix

Short summary of the "Dieselgate" scandal (based on documentary "Das Lügenwerk")

- 2005: VW makes losses in the USA
- VW sets itself the goal of becoming world market leader, clearly specified by top management (Piech, Winterkorn)
- US market is the key
- only possible if you are cheaper than Toyota or GM "Clean Diesel" ⇒ you "cheat your way to market shares".
- Diesel is seen as the solution <-> emission control is technically possible, but more expensive
- Engineers have to stay within the price range
- 2007: Bosch supplies software that could be used to cheat (cars recognize when they are on the test stand and can therefore start the exhaust gas cleaning so that the values meet the standards. On the road the emission control is not switched on).
- 2008: all problems seem to be solved, VW starts to sell a lot of cars in the USA
- apparently simple solution: pollutants are collected in a filter and burned (what is not communicated is that this can't be done all the time, otherwise the car will have shorter service intervals)
- US scientists have found a method to measure exhaust emissions while driving (in Germany they only test in the lab). They find that VWs are much dirtier on the road than in the lab test. Researchers are baffled - at first believe they measured incorrectly
- … when the scientists find out that the cars 'know' when they are on the test stand, the scandal starts to roll

CC BY NC ND

14 Balkonien 2020: Isolation als Ressource

Allgemein-didaktische und sprachdramaturgische Überlegungen für den Sprachunterricht online

Soll Sprachunterricht online stattfinden? Ist es möglich? Kann er die lebendige Kommunikation, wenigstens teilweise, ersetzen? Was wären die Vor- und Nachteile? – Angesichts der in den letzten Jahren immer steigenden Anzahl an Online-Fremdsprachenlernangeboten (etwa per Skype oder Zoom) haben sich die Fremdsprachenlehrende und -lernende diese Fragen hin und wieder gestellt. Heute ist die Situation komplett anders: Online-Unterricht wurde zu einem unabdingbaren Teil der Sprachvermittlung. Im vorliegenden Beitrag wird ein Versuch unternommen, unsere ersten Erfahrungen aus dem Online-Semester im Frühjahr 2020 zusammenzufassen, die wir als Russischlehrkräfte an den Universitäten Bochum und Fribourg gesammelt haben. Im ersten Teil werden einige Beobachtungen in Bezug auf die Ressourcen und das Raumkonzept eines virtuellen Russischkurses reflektiert, im zweiten Teil wird eine Unterrichtseinheit „Balkonien 2020" vorgestellt, die an den digitalen Dramapädagogik-Tagen 2020 mit Konferenzteilnehmenden durchgeführt wurde.

Diesen Artikel zitieren:

Dominguez Sapien, Natalia and Troitski-Schäfer, Michael. (2022). Balkonien 2020: Isolation als Ressource. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 204-219).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

CC BY NC ND

Ausgangslage: Ausgang verboten!

Der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht, mit seinen Möglichkeiten und Grenzen, war in den letzten zwei Jahrzehnten eins der zentralen Reflexions- und Diskussionsthemen im Bereich der Didaktik und Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen (Schulmeister & Loviscach, 2017; Vate-U-Lan et al., 2016) und der performativen Fremdsprachendidaktik im Besonderen (Schmidt, 2009; Stadermann & Schulz-Zander, 2012; Dominguez & Dragovic, 2019). Mit dem Ausbruch der COVID-Pandemie im Frühjahr 2020 sah sich der gesamte institutionelle Fremdsprachenunterricht kurzfristig vor der Notwendigkeit, auf Online-Formate umzustellen und wurde somit weitgehend auf digitale Medien angewiesen. Die Nachteile, die eine solche Umstellung für den performativen Fremdsprachenunterricht mit sich brachte, lagen auf der Hand, denn

> während in der digitalen Welt der Begriff „Interaktion" als Interaktion zwischen Mensch und Bildschirm verstanden wird und die Inhalte buchstäblich *vorprogrammiert* sind, gilt im analogen, performativ orientierten Unterrichtssetting eine menschliche Begegnung im „Hier und Jetzt" als Interaktion, deren Ablauf offen ist. (Dominguez & Dragovic, 2019: 21)

Doch welche Vorteile bzw. Ressourcen könnte diese notgedrungene Digitalisierung des Lehr- und Lernprozesses in sich bergen, über die der Präsenzunterricht nicht verfügt und von denen er später, in der Post-COVID-Ära, profitieren könnte? Dies war die Frage, die wir uns im Laufe des digitalen Sommersemesters 2020 wiederholt gestellt und auf mehrfache Weise beantwortet haben. Im vorliegenden Beitrag möchten wir nun einige von uns gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen zusammenfassen und am Beispiel einer von uns für den universitären Online-Russischunterricht entwickelten, dramapädagogisch orientierten Unterrichtseinheit, „Balkonien 2020" veranschaulichen.

Wo sich eine Tür schließt, öffnet sich ein Fenster

Zeit, Raum und Handlung – die drei Kategorien, deren Einheit nach Aristoteles ein Drama ausmachen, sind auch für dramaorientierte pädagogische Ansätze von zentraler Bedeutung und werden in einschlägiger Literatur stets thematisiert (vgl. Dufeu, 2003: 257, 401). Doch was passiert, wenn wir eine dramaturgische Begegnung im ‚hier und jetzt' ins virtuelle Format übersetzen? Während das ‚jetzt' mit Ausnahme von einigen sekundenlangen technisch bedingten Verzögerungen im Großen und Ganzen beibehalten

CC BY NC ND

werden kann, verändert sich die Dimension von ‚hier' gravierend. Die virtuellen und die realen Räume verschmelzen miteinander und es entstehen neue Raumkonzepte (vgl. Unger, 2010: 100), mit denen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht auf realer und symbolischer Ebene gearbeitet werden kann.

My home is my castle. Laut Umfragen und Beobachtungen von Psycholog*innen (ZHAW, 2020; Schmermund, 2021) ist die Isolation im Frühjahr 2020 zwar von vielen Studierenden als belastend empfunden worden, vermittelte einigen von ihnen aber auch das Gefühl von Schutz und Sicherheit nicht nur in Bezug auf ihre Gesundheit, sondern auch auf den studienbedingten Stress:

> Durch den Rückzug in die eigenen vier Wände wurde eine Stressansteckung verhindert. Denn das ständige Vergleichen der eigenen Leistung mit anderen Personen ist weggefallen. (Wirtz, 2020)

Auch und gerade im (präsenziellen) Fremdsprachenunterricht können sich solche Faktoren wie das Gefühl, mit anderen verglichen zu werden, von anderen beobachtet zu werden, die Angst, sich vor anderen lächerlich zu machen etc. auf das Wohlbefinden der Studierenden und damit auch auf ihren Lernfortschritt negativ auswirken (vgl. Lochtmann & Lutjeharms, 2004: 173f.). Die Schutzfunktion, die der virtuelle Raum eines Online-Fremdsprachenkurses bietet, kann gezielt genutzt werden, um den Einfluss dieser Faktoren zu minimieren. Dadurch wird es möglich, den Studierenden Aktivitäten anzubieten, die im Präsenzunterricht auf eine höhere Hemmschwelle stoßen würden bzw. gar nicht durchführbar wären. Zu solchen Aktivitäten gehören beispielsweise

- gewisse Spiele und Übungen, die Körperkontakt voraussetzen, welcher aber in der Online-Version auf symbolische Weise stattfinden kann (z.B. die ‚Kitzel-Übung' unten);
- Meditationsübungen und Traumreisen, die bei ausgeschalteten Kameras und Mikros durchgeführt werden können;
- Deklamations- und Singübungen, bei denen die Teilnehmer*innen ihre Mikros ausschalten;
- Inszenierungen und Events mit Verkleidungen wie etwa eine virtuelle Halloween- oder Pyjama-Party.

CC BY NC ND

Sesam, öffne dich! Die Tatsache, sich gleichzeitig bei sich zu Hause und im gemeinsamen virtuellen Kursraum zu befinden, bedeutet einen fast uneingeschränkten Zugang zu einer Vielfalt an Kulissen und Requisiten und eröffnet damit eine Reihe weiterer Möglichkeiten für den dramaorientierten Fremdsprachenunterricht. Wir können die Teilnehmer*innen beispielsweise (auch in der Zielsprache) bitten, sich in ihrem Zimmer nach einem Objekt umzuschauen, das am besten zu einer bestimmten Situation, Szene oder Stimmung passt. In diesem Fall sind die Studierenden nicht auf den Inhalt ihrer Tasche angewiesen, wie es meist im Präsenzunterricht der Fall ist, wenn Gegenstände ins Spiel kommen. Sie müssen auch nicht im Voraus die Anweisung bekommen, ein bestimmtes Objekt von zu Hause mitzubringen, was unter Umständen den Überraschungseffekt zerstören würde. Sie können spontan handeln und sich von ihrer Umgebung inspirieren lassen und dabei selbst entscheiden, inwieweit sie den anderen einen Einblick in ihre Privatsphäre gewähren möchten: Die Schutzfunktion des virtuellen Kursraumes bleibt erhalten.

Teleportation möglich! Auch die Eigenschaft des virtuellen Raumes, sich über die Stadt- und Landesgrenzen zu erstrecken, kann als Ressource für den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht betrachtet und genutzt werden: Im Laufe des ‚virtuellen' Sommersemesters 2020 sind von uns folgende Projekte organisiert und durchgeführt worden:

- Tandemkurse mit Teilnahme der Studierenden aus der Schweiz und Russland. Sowohl der Unterricht in der Gruppe als auch die Partnerarbeit im Tandem fanden per Videochat auf der Plattform Zoom und in interaktiver Form statt, so hat jedes Tandem einen virtuellen Kochabend geplant und durchgeführt, währenddessen unter Anleitung und mit Hilfe der Tandempartner typische Nationalgerichte aus Russland und der Schweiz gekocht und gekostet wurden.
- Telebrücken": Mit diesem Begriff (vgl. Von Harpen 2012) haben wir virtuelle Sprachkurse bezeichnet, die wir in Kooperation mit Kolleg*innen aus den Universitäten Bochum, Fribourg, *Massachusetts Amherst,* Warschau und Prag *für Studierende dieser Universitäten entwickelt und durchgeführt haben. Die Sprachkurse fanden in Form von Online-Treffen auf der Plattform Zoom in zwei verschiedenen Gruppen (Sprachniveau A2 und B1) einmal wöchentlich statt. Die Dozent*innen übernahmen abwechselnd die Planung und Leitung der Lektionen, während die anderen Kolleg*innen bei der Moderation und der Arbeit in Sessionssäalen assistierten.*

CC BY NC ND

- *Simulation globale* (vgl. Mertens 2017: 304-305): Der Kurs ‚Russisch 3' an der Universität Fribourg fand im Frühlingssemester 2020 in Form von einer globalen Simulation zum Thema „Ein Hotel in Lettland" statt. Die Studierenden übernahmen für das ganze Semester Rollen von Personen, die in einem lettischen Hotel arbeiten bzw. untergebracht sind und dort aufgrund des Lockdowns ‚steckenbleiben'. Die Simulation erfolgte in Hybrid-Form mit Teilnahme von unseren russischen und lettischen Kooperationspartner*innen, die ebenfalls verschiedene Rollen übernahmen (Hotelbesitzerin, russische und lettische Politiker*innen, Vertreter*innen von Behörden etc.). Durch das Hybrid-Format hatten die Studierenden die Möglichkeit, Lettland und Riga, ihre sowjetische und postsowjetische Geschichte und die politische und kulturelle Gegenwart Lettlands hautnahe zu erleben und mit Native Speakers direkt zu kommunizieren.
- Gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften.
- Treffen mit (Lehrbuch)-Autoren*innen, Vertreter*innen von verschiedenen Regionen Russlands und den Vertreter*innen der russischen LGBT+-Szene
- Virtuelle Exkursionen durch Moskau, die von unseren russischen Kooperationspartner*innen geleitet wurden

Balkonien 2020

Im Folgenden soll die dramapädagogische Online-Unterrichtseinheit „Balkonien 2020" vorgestellt werden, in der die Isolation selbst thematisiert wird. Der Titel spielt auf die während der Corona-Krise im deutschsprachigen Raum stark verbreiteten Witze und Memes an, in denen das Land ‚Balkonien' als eines der begehrtesten Urlaubsziele 2020 bezeichnet wird. Diese Einheit ist für Russischstudierende ab Niveau A2 entwickelt worden, kann aber für andere Fremdsprachen sowie für Erwachsene adaptiert werden. Als technische Ressourcen werden die Plattformen Zoom, google-jamboard (https://jamboard.google.com/) und Wheele Decide (https://wheeldecide.com/) oder ähnliche benötigt, als zusätzliches Material sollten bunte Haftzettel bereitstehen.

Schritt 1. Warm up: Die ‚Kitzel-Übung'. Die Teilnehmenden werden eingeladen, den Bildschirm mit den vielen Zoom-Fenstern als ein symbolisches Mehrfamilienhaus zu betrachten, welches irgendwo im Zielsprachenland angesiedelt werden oder auch als magisches Haus gleichzeitig überall auf der Welt stehen kann. Dann ‚kitzeln' die Einwohner dieses Hauses ihre Nachbar*innen oben und unten, rechts und links und

CC BY NC ND

kitzeln anschließend auch sich selbst (vgl. Abb. 1).[65] Diese Übung hat eine Aufwärmfunktion und ermöglicht den Teilnehmenden, sich auf die bevorstehende Aktivität einzustellen und ihre Kommiliton*innen in der Rolle der Nachbar*innen im virtuellen Zoom-Haus wahrzunehmen. Sie erlaubt außerdem, auch den körperlichen Aspekt in den virtuellen Kursalltag einzubauen, was die Studierenden, aufgrund unserer Erfahrungen sehr schätzen. In dieser Aufwärmphase wird die Fremdsprache von den Teilnehmenden noch nicht aktiv angewandt, was der psychodramaturgischen Progression ‚vom Körperlichen zum Vokalischen und dann zum Verbalen' bzw. ‚Geste – Laut – Wort' entspricht (Dufeu 2002: 89).

Abbildung 1: Die Kitzel-Übung

Schritt 2. Einführung in das Thema: Soziometrie. Die Teilnehmenden nehmen bunte Heftzettel und kleben damit ihre Kameras zu; es entsteht ein Bild des Zoom-Hauses, dessen Fenster mit bunten Vorhängen verdeckt sind. Die Lehrperson stellt einige Fragen,

[65] Aus Datenschutzgründen verzichten wir darauf, Fotos von unseren Studierenden zu veröffentlichen. Auf den folgenden Abbildungen sind Teilnehmer*innen einer Fortbildung für Russischlehrkräfte zu sehen, mit denen wir das ‚Balkonien'-Szenario erprobt haben. Das Einverständnis zur Veröffentlichung in der Publikation wurde eingeholt.

CC BY NC ND

und die Personen, die die jeweilige Frage mit „ja“ beantworten können, nehmen den Haftzettel weg, ‚öffnen‘ somit ihre Fenster und zeigen ihre Gesichter. Dann werden die Fenster wieder verschlossen und die nächste Frage wird gestellt (vgl. Abb. 2). Auf diese Weise können die Haltungen der Gruppenmitglieder zu bestimmten Themen schnell und einfach visualisiert werden.[66] Hier sind einige mögliche Fragen zum Thema „Urlaub auf Balkonien“:

- Bist du in diesem Sommer in den Urlaub gefahren?
- Bist du den ganzen Sommer lang zu Hause geblieben?
- Hast du ein neues Hobby für dich entdeckt?
- Kennst du deine Nachbarn?
- Hast du eine gute Beziehung zu deinen Nachbarn?
- Hat deine Wohnung einen Balkon?

Etc.

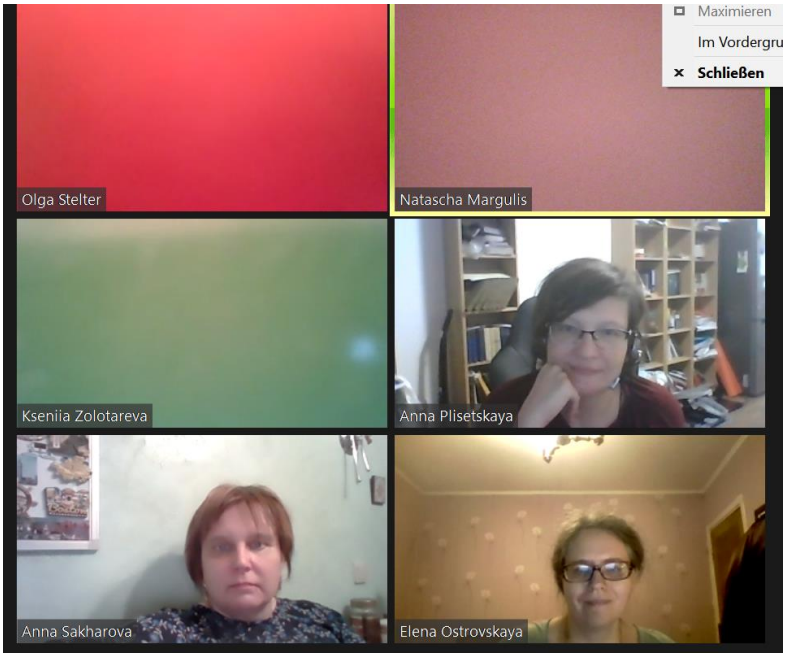


Abbildung 2: Soziometrie

[66] Das Einbringen und Wegnehmen der Haftzettel geht schneller und stellt motorisch eine andere Tätigkeit dar, als das Ein- und Ausmachen der Kamera. Außerdem sehen die mit den Haftzetteln verdeckten Fenster einheitlich und ästhetisch aus und eignen sich gut als ‚Vorhang‘. Diese Aktivität kann in vielen anderen Unterrichtskontexten ausgeübt werden, in denen es um geschlossene Fragen geht, beispielsweise stellt sie eine alternative Form dar, eine multiple-choice-Aufgabe zum Hör-, Lese- oder Grammatikverständnis zu gestalten.

CC BY NC ND

Zum Schluss haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, ihren Kolleg*innen eigene Fragen zu stellen.

Schritt 3: „Individuelle Balkone“.[67] Das Bild „Individuelle Balkone“ wird den Teilnehmenden auf Jamboard präsentiert (vgl. Abb. 3). Sie bekommen einige Minuten Zeit, um das Bild genau zu betrachten und wahrzunehmen, was jede Person auf ihrem Balkon macht. An dieser Stelle können die nötigen Vokabeln und Ausdrücke eingeführt und besprochen werden.

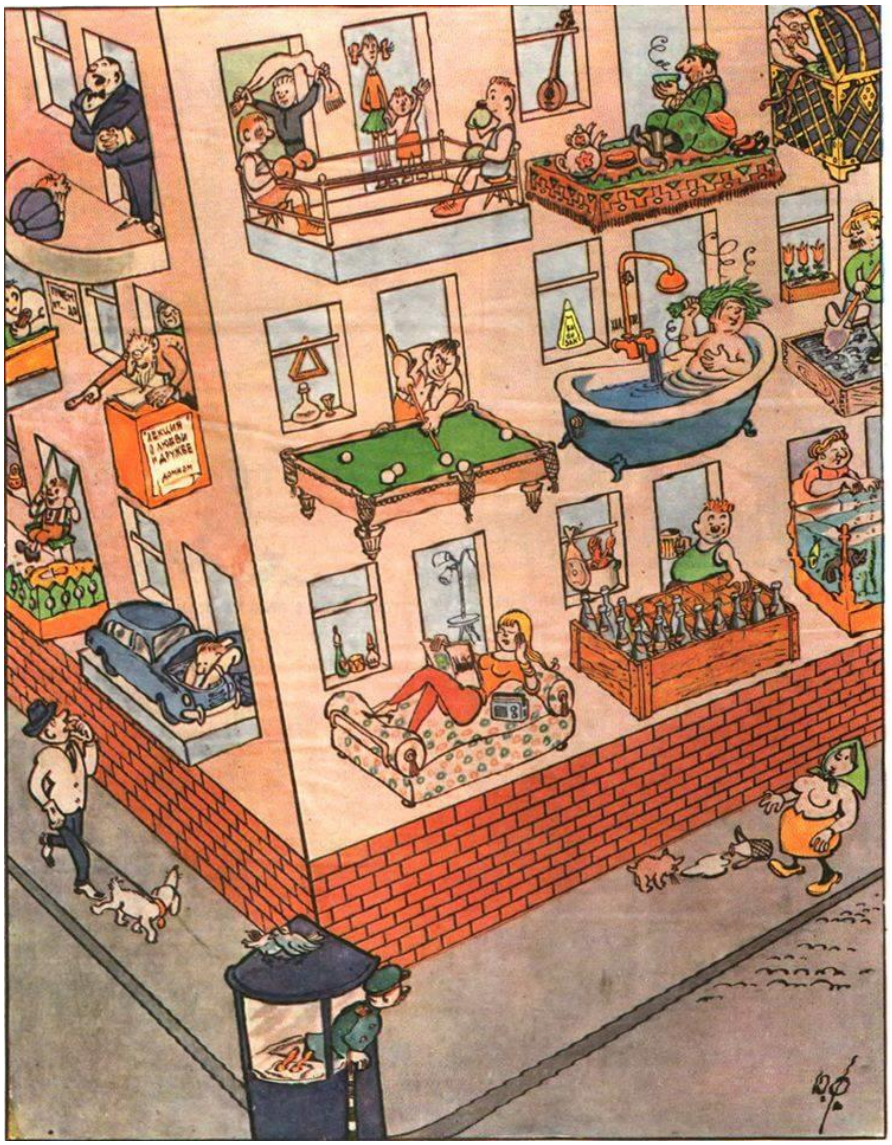


Abbildung 3: Individuelle Balkone. Jurij Fedoriv, 1969

[67] Für die Bildquelle und Inspiration bedanken wir uns bei Anna Plisetskaja.

CC BY NC ND

Schritt 4: Erschaffung der fiktiven Gestalten. Nun dürfen sich die Teilnehmenden eine Figur auf dem Bild aussuchen, die sie am meisten anspricht. Dann werden sie zum Bildschirm 2 des Jamboards geleitet, auf dem sie die Abbildungen der Figuren als einzelne Bilddateien finden (vgl. Abb. 4). Jede*r Teilnehmende kann jetzt das entsprechende Bild herunterladen und als Zoom-Avatar einstellen. Dann werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Kameras auszuschalten; der Zoom-Bildschirm verwandelt sich damit in das Haus auf dem Bild (vgl. Abb. 5). Die Lehrperson führt eine geführte Meditation durch, die den Teilnehmenden hilft, die Charaktere für ihre Figuren zu erschaffen: „Wie heißt diese Person? Was ist ihr Beruf? Wie sieht es bei ihr in der Wohnung aus? Lebt sie allein oder mit ihrer Familie? Hat sie Haustiere? Welche? Was ist ihr Hobby? Was ist ihr Lieblingsessen? Was für Musik hört sie gerne? Ist sie sportlich und, falls ja, welchen Sport treibt sie? Wo fährt sie gerne in den Urlaub? Was ist ihr größter Traum? Was kann sie an anderen Menschen nicht leiden? Wie kommt sie mit der Quarantäne zurecht? Verkraftet sie diese gut oder fällt ihr die Decke auf den Kopf? Wie ist ihre Beziehung zu den Nachbarn? Wen mag sie gerne, wen kann sie nicht leiden?“ etc.

Abbildung 4: Auswahl der Personen

CC BY NC ND

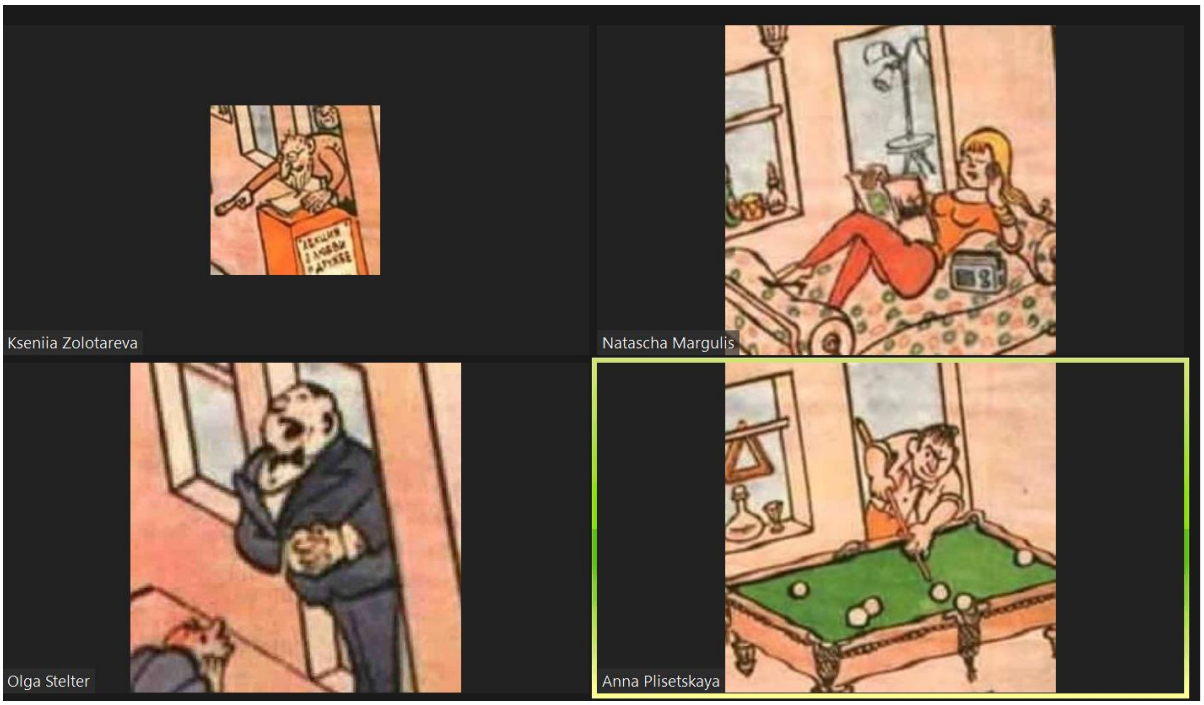


Abbildung 5: Das Zoom-Haus mit Balkonen

Während dieser Meditation beantworten die Teilnehmenden in Gedanken die Fragen der Lehrperson. Sie dürfen sich dabei Notizen machen, müssen aber nicht. Es bleibt ihnen auch frei überlassen, ob sie dabei vor ihrem Bildschirm (mit abgeschalteter Kamera und ausgeschaltetem Mikro) sitzen bleiben oder sich in ihrem Raum einen anderen bequemen Platz zum Sitzen oder Liegen aussuchen oder ob sie sich im Raum bewegen wollen, während sie zuhören. Zum Schluss bittet die Lehrperson alle Teilnehmenden, aufzustehen, in die Rolle der soeben erschaffenen Person zu schlüpfen und sich in dieser Rolle im Raum zu bewegen und sich vorzustellen, welcher Gang, welche Gestik zu dieser Person passen würde. Abschließend sollen sie sich in ihrer Wohnung nach einer für diese Person passenden Requisite – einem Gegenstand, einem Kleidungsstück, einem Accessoire o.Ä. – umschauen und mit dieser Requisite wieder zu ihrem Bildschirm zurückkehren. Bevor die Kameras wieder angeschaltet werden, suchen die Teilnehmenden im Internet noch ein Foto eines Zimmers, das die Wohnung der

CC BY NC ND

imaginären Person darstellen soll. Dieses Foto wird als Zoom-Hintergrundbild und der Name der fiktiven Person als Zoom-Name eingestellt[68].

Schritt 5: Stumme Vorstellung. Nun werden die Kameras wieder eingeschaltet, die Fenster gehen auf und das Bild wird lebendig: Die fiktiven Gestalten zeigen sich in ihren fiktiven Wohnungen und mit ihren Requisiten. Die Mikros bleiben vorerst ausgeschaltet und es findet eine stumme Vorstellung der fiktiven Gestalten statt: Alle stellen sich gleichzeitig vor und versuchen dabei, wahrzunehmen, was die anderen machen; es bleibt den Teilnehmenden frei überlassen, ob sie in dieser Phase schon sprechen, ohne von den anderen gehört zu werden, und ihre Worte mit Gesten begleiten, oder ob sie die Vorstellung pantomimisch gestalten (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: Stumme Vorstellung

[68] All diese technischen Möglichkeiten sind in unseren Kursen immer ein Angebot, aber kein ‚Muss': Es gibt Studierende, die aus technischen oder anderen Gründen ihren virtuellen Hintergrund nicht ändern können oder solche, die mit ausgeschalteten Kameras am Unterricht nur passiv teilnehmen können; in diesem Fall kann ihnen z.B. die Rolle der unsichtbaren Geister oder Spione zugewiesen werden, die mit den anderen Personen durch den Chat kommunizieren. Auch die Lehrperson selbst kann die von uns vorgeschlagene Unterrichtseinheit je nach ihren Zielen, zeitlichen und technischen Bedingungen und persönlichen Vorlieben modifizieren und den Bedürfnissen der konkreten Gruppe anpassen.

CC BY NC ND

Schritt 6: Besuche. Jetzt wird ein*e Freiwillige*r gefragt, welche*n Nachbar*in seine Figur gerne besuchen würde und zu welchem Zweck. Es findet ein Dialog statt, während dem die nicht beteiligten Teilnehmer*innen ihre Kameras ausschalten und damit ihre Fenster schließen. Anschließend darf die Nachbarin oder der Nachbar, die/der soeben Besuch empfangen hatte, selbst jemanden besuchen. Es hängt von der Gruppengröße und den zeitlichen Begrenzungen ab, ob diese Dialoge vor der gesamten Gruppe gespielt werden oder paarweise in Breakout-Räumen stattfinden (vgl. Abb. 7).

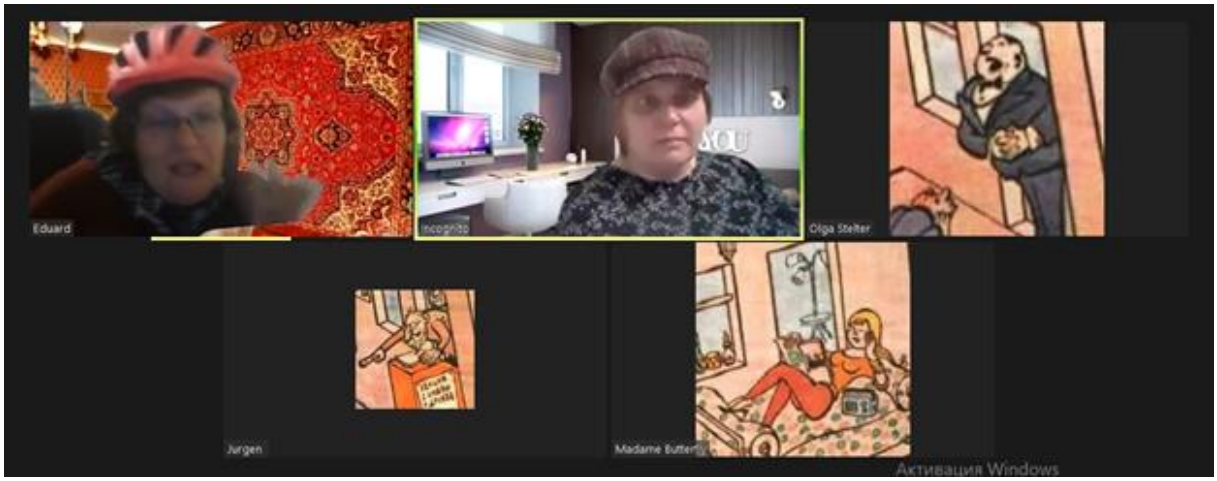


Abbildung 7: Begegnungen der fiktiven Gestalten

Schritt 7: Konflikte. Nachdem sich die Hausbewohner*innen nun besser kennengelernt haben, gibt die Lehrkraft bekannt, dass es im Haus zu einem Konflikt mit den Nachbar*innen gekommen ist. In einem Brainstorming-Verfahren wird in der Gesamtgruppe nach möglichen Konfliktursachen und -protagonist*innen gesucht („Der Opernsänger hat Streit mit der Frau auf der Couch, sie haben unterschiedlichen Musikgeschmack“, „Der Hundebesitzer und sein Hund tragen beide keine Maske und bringen uns alle in Gefahr“). Mit Hilfe der Ressource „Wheel Decide“ wird ein Glücksrad mit all den vorgeschlagenen Konfliktthemen erstellt und anschließend in Gang gesetzt und so wird durch Zufall entschieden, welcher Konflikt gespielt wird und welche Figuren zu Protagonist*innen werden (vgl. Abb. 8).

CC BY NC ND

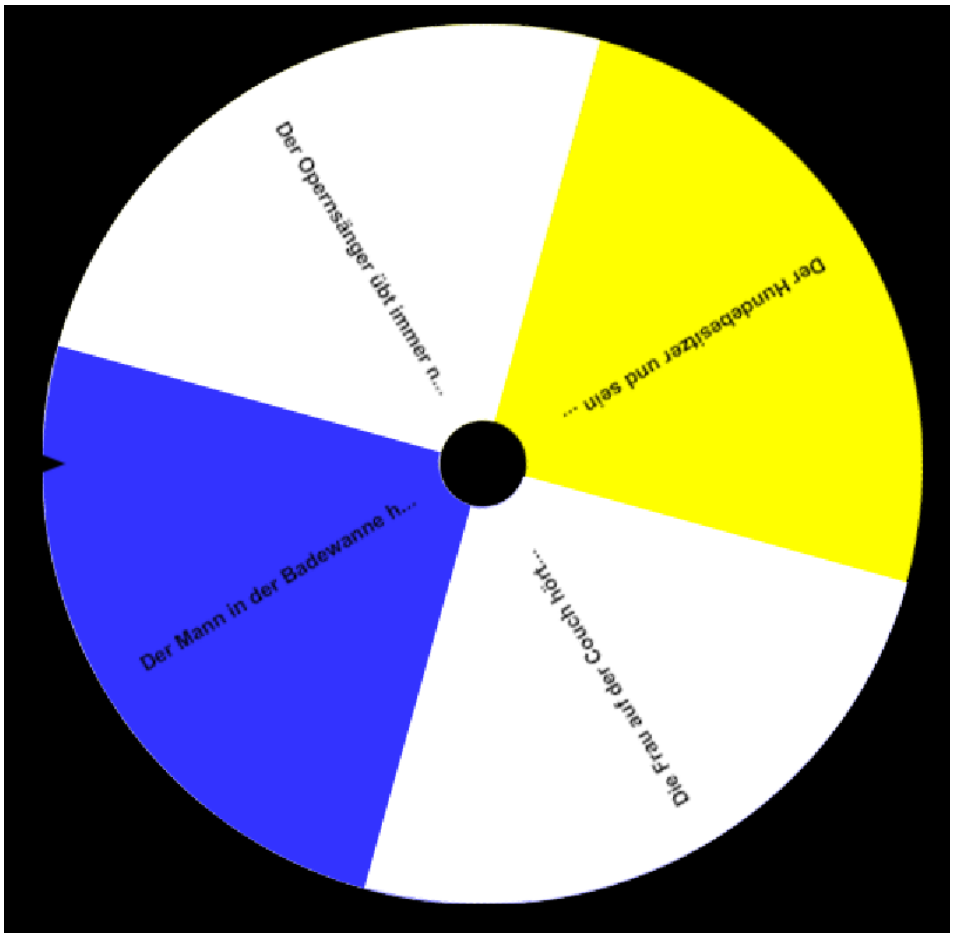


Abbildung 8: Das Glücksrad mit möglichen Konfliktthemen

Nun werden die Konfliktparteien um die beiden Protagonist*innen gebildet, indem jede*r Teilnehmende entscheidet, wen ihre/seine Figur unterstützt. Die beiden Konfliktparteien arbeiten nun in getrennten Breakout-Sitzungen und suchen Argumente, die in der bevorstehenden Auseinandersetzung die Position der/des eigenen Protagonist*in stärken und die des Gegners schwächen sollen. Diese Argumente werden auf den Bildschirmen 3 und 4 des Jamboards auf virtuelle Sticker notiert. Schließlich werden die Argumente unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt: Es wird entschieden, welche Argumente von wem in der Diskussion verteidigt werden sollen. Jede Person markiert die Sticker mit ‚ihren' Argumenten mit einer bestimmten Farbe („Der Automechaniker wird die ‚grünen' Argumente bringen, die Frau mit Fischen die lilafarbenen Argumente", vgl. Abb. 9).

Anschließend wird der Konflikt in der Gesamtgruppe gespielt.

CC BY NC ND

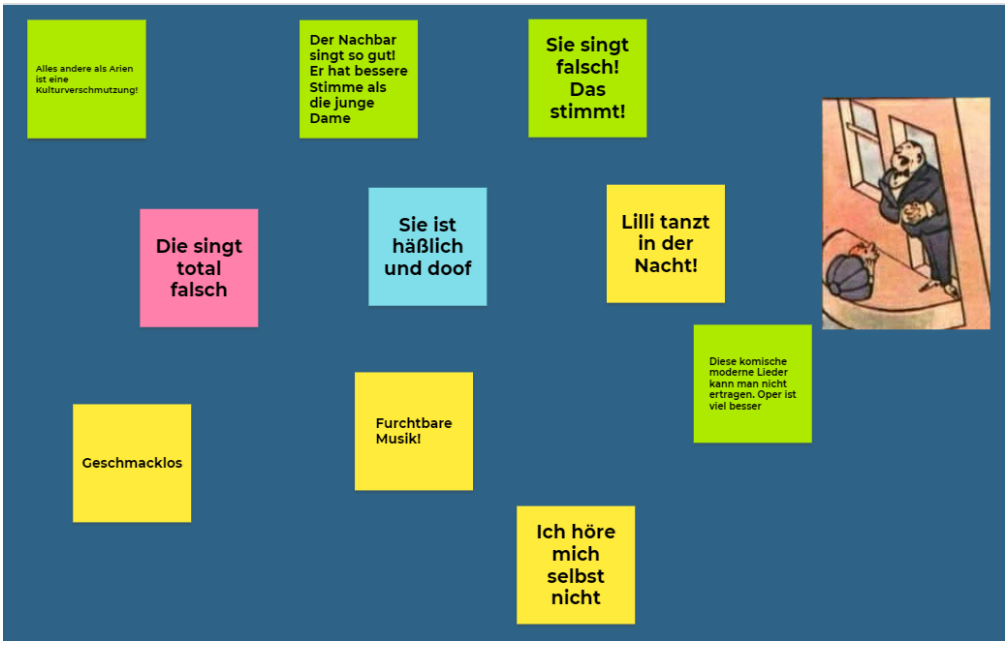


Abbildung 9: Der Protagonist und seine Partei sammeln Argumente für die bevorstehende Auseinandersetzung

Schritt 8, 9, 10… Diese zeitaufwendige Aktivität kann bei Bedarf auf mehrere Sitzungen verteilt und mit schriftlichen (Haus)-Aufgaben ergänzt werden: So können die Hausbewohner*innen ihre fiktiven Biografien verfassen, anonyme Briefe oder Versöhnungsbriefe schreiben, Hausregeln erstellen etc. Je nach Zielgruppe, Sprachniveau, Lernzielen, zeitlichen Bedingungen und Entscheidung der jeweiligen Lehrperson können einzelne Schritte modifiziert, ersetzt oder übersprungen werden. Auch wenn das Thema ‚Isolation' (hoffentlich) bald in Vergessenheit geraten wird, wird diese Unterrichtseinheit trotzdem aktuell bleiben, denn die Beziehungen und Konflikte unter Nachbar*innen gehören zu Themen unseres Alltags.

Ausblick: Zurück in die Zukunft

Die Verschmelzung digitaler und realer Räume, die in der Forschung lange vor der Corona-Ära thematisiert wurde (vgl. Unger, 2012), wurde spätestens ab Februar-März 2020 zu einer dringenden Realität. Heute erscheint es fast selbstverständlich, dass die Lehrenden im Stande sein müssen, ihren Unterricht sowohl komplett digital als auch in hybrider Form anzubieten. Andererseits sprießen digitale Angebote aus dem Boden, die im Online-Unterricht unabdingbar sind. Die Qualität der Angebote ist unterschiedlich,

CC BY NC ND

aber die allgemeine Tendenz scheint deutlich zu sein: Die Technik wird verbessert und die Menschen – die Lehrpersonen und die Teilnehmenden bzw. Studierenden – passen sich den neuen Herausforderungen an und erweitern ihre Kompetenzen. Unsere Erfahrungen aus dem Jahr 2020 zeigen: viele psychodramaturgische und dramapädagogische Elemente und Ansätze können – sorgsam vorbereitet – ohne Weiteres auf die neue Realität übertragen oder angepasst werden, die sich online und gleichzeitig sehr real bei uns Zuhause abspielt.

Literaturverzeichnis

Dominguez Sapien, Natalia & Dragović, Georgina. (2019). Gemeinsam einsam? Performative Verfahren im institutionellen Fremdsprachenunterricht. *Babylonia 3/2019,* 20-25.

Dufeu, Bernard (2003). Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb. Mainz: Éditions psychodramaturgie.

Lochtman, K & Lutjeharms (2004). Attitüden zu Fremdsprachen und zum Fremdsprachenlernen. In W Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus. (Eds): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.* Tübungen: Gunter Narr Verlag, 173-189.

Mertens, Jürgen (2017). Simulation globale. In Surkamp, Carola: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart: Springer-Verlag, 304-305.

Schmermund, Katrin (2021). Wenn das digitale Studium zur Belastung wird. In *Forschung und Lehre*. https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/wenn-das-digitale-studium-zur-belastung-wird-3413/ [Stand: 01. April 2021].

Schmidt, Torben (2009). Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne - Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache*, 24-42.

Schulmeister, Rolf & Loviscach, Jörn. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In de Witt, Claudia & Leineweber, Christian (Eds): *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, 1-21. https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtml. [Stand: 12. Oktober 2020].

Stadermann, Melanie & Schulz-Zander, Renate. (2012). Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien. In: Schulz-Zander, Renate et al. (Eds), Jahrbuch Medienpädagogik 9, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51-80. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_4. [Stand: 5. August 2019]

Unger, Alexander. (2010). Virtuelle Räume und die Hybridisierung der Alltagswelt. In: Grell, Petra, Marotzki Winfried & Schelhowe Heidi (Eds), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*.

CC BY NC ND

VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91917-1_7. [Stand 12. Oktober 2020]

von Harpen, Julius (2012). Telebrücke. In *Das Lexikon für Filmbegriffe.* https://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=8192 [Stand 07. April 2021].

Vate-U-Lan, Poonsri, Masouras, Panicos & Quigley, Donna. (2016). Phygital Learning Concept: From Big to Smart Data. *The International Journal of The Computer, The Internet and Management, 24(SP3)*, 9.1–9.6

Wirzt, Jean-Michel (2020). Studenten müssen ein Bugjet-Loch stopfen. Freiburger Nachrichten, 23.05.2020. https://www.freiburger-nachrichten.ch/kanton/studenten-mussen-ein-budgetloch-stopfen. [Stand: 15. Oktober 2020]

ZHAW Studie zur Gesundheit der Studierenden in Zeiten der Corona-Pandemie. https://www.zhaw.ch/de/gesundheit/forschung/gesundheitswissenschaften/projekte/studierendengesundheit/ [Stand 15. Oktober 2020]

CC BY NC ND

15 Praxisbericht

Online-Workshop „Mit einer Stimme sprechen!?“ Chorisches Sprechen im performativen Fremdsprachenunterricht

*Der Praxisbericht präsentiert Online-Übungen zum chorischen Sprechen. Zielsetzung der Übungsfolgen ist es, spielerische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie man sogar im Online-Zoom-Modus gemeinsam - wenngleich mit einer kleinen zeitlichen Verzögerung - Buchstaben, Laute, Sätze und Worte nicht allein stimmlich, sondern auch körpersprachlich, rhythmisch und bewegt inszenieren kann. Die vorgestellten Online-Übungen zum chorischen Sprechen heben darauf ab, auf motivierende und ganzheitliche Weise das Sprach- und Rhythmusgefühl, die Aufmerksamkeit, die Flexibilität sowie das vernetzte Lernen zu fördern. Der Workshop Bericht von den Dramapädagogik-Tagen 2020 beinhaltet auch die Reflexionen der Teilnehmer*innen zu Chancen und Grenzen chorischer Übungsformen im Online-Modus sowie zu Einsatzmöglichkeiten im performativen Fremdsprachenunterricht.*

Diesen Artikel zitieren:

Wittal-Düerkop, Tanya. (2022). „Mit einer Stimme sprechen!?“ Chorisches Sprechen im performativen Fremdsprachenunterricht. In Stefanie Giebert and Eva Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 220-231).

https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf

Der Online-Workshop wurde mit zwei verschiedenen Gruppen via Zoom während der Dramapädagogiktage 2020 durchgeführt. Ursprünglich im Präsenzformat geplant, wurden für das Online-Format Übungen so gewählt, dass eine Annäherung an Möglichkeiten chorischen Miteinanders auch im virtuellen Raum erfahrbar sein konnte. Dabei war es eine Herausforderung, chorische Übungsformen zu finden, die trotz

CC BY NC ND

zeitverzögerter Wiedergabe und trotz der Unmöglichkeit des Zugleich-Miteinander-Chorisch-Agierens in Zoom-Rechtecken funktionierten und annähernd ein chorisches Erleben ermöglichten. Die Auswahl orientierte sich an folgenden Kriterien: Eignung der Online-Übungen zum chorischen Sprechen im performativen Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf Wortschatzerweiterung, Sprechen-Aussprache und Sprechen-Rezitieren; Eignung der Online-Übungen zu chorischer Gestik, Mimik und zu chorischen bzw. choreographierten Bewegungsformen, sei es in stehender Haltung mit Sicht auf den ganzen Körper fern vom Bildschirm oder sitzender Haltung nah am Bildschirm mit Fokus auf Gesicht und Oberkörper. Die vorgestellten Übungen erprobte ich zuvor in meinem DaF-/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung. Dort experimentierte ich seit dem ersten pandemiebedingten Lockdown im Frühjahr 2020 mit Übungen zum chorischen Sprechen im Online-Modus und erhielt bei den Lernenden viel Zuspruch. Sie bescheinigten mir, dass sich Lerninhalte besser einprägen, dass die Übungen ihnen Spaß bereiten, ein positives Gruppengefühl aufkommen lassen, den Unterricht auflockern und ihnen das Gefühl geben, so einfach ganz nebenbei etwas zu lernen.

Chorisch interagieren im digitalen Lernraum

Performativer Fremdsprachenunterricht im Online-Modus ist eine Herausforderung, chorisches Sprechen im Online-Modus eine weitere wegen der reduzierten Möglichkeiten, räumlich und zeitlich gemeinsam als Chor zu interagieren. Für den digitalen Fremdsprachenunterricht sollten chorische Übungen identifiziert werden, die kommunikative Nähe schaffen bei und/oder trotz räumlicher Distanz sowie im unterrichtlichen Kontext kooperatives Lernen befördern (Dorner-Pau, 2021: 97 ff.). Chorisches Arbeiten im Online-Modus verlangt ein hohes Maß an akustischer Aufmerksamkeit, Fokussierung auf sich selbst und zugleich auf alle Individuen wie auf die gesamte Gruppe in den kleinen Bildrechtecken. Es hat sich als gut erwiesen, als Lehrperson die Abläufe der einzelnen Übungen für die Lerngruppe vorab recht detailliert vorzustellen und nach jeder Übung eine kurze Feedbackrunde zu machen bzw. einzelne Übungen in Kleingruppen, sei es in geteilten Gruppen, sei es in Breakout-Räumen durchzuführen, bevor man sie in der gesamten Lerngruppe macht. Die Übungen eignen

CC BY NC ND

sich wegen vielfältiger Variationsmöglichkeiten auch für kreative Wiederholungsschleifen.

Los geht's

Der Praxis-Workshop begann mit einer interaktiven Fragerunde unter den Teilnehmenden – alle dramapädagogisch als Fremdsprachenlehrende an Schulen und Hochschulen wirkend. Ermittelt wurde zu Beginn das Vorwissen über das chorische Sprechen, um zu erfahren, ob und wie sie chorisches Sprechen bereits in ihren Unterricht integrieren. Deutlich wurde, dass chorisches Sprechen im Präsenzunterricht häufig Anwendung findet, im Online-Unterricht aber wenig bis gar nicht, da sich Formen des chorischen Sprechens bzw. chorische Bewegungsformen oft nicht auf Unterrichtsformen im Online-Modus übertragen lassen. Der aktive, praktische Teil des Workshops stellte dann einige erprobte Formen chorischen Sprechens und chorischer Bewegungschoreographien für den Online-Unterricht vor. Gemeinsam durchgeführt und reflektiert wurden im Workshop Transformationen chorischer Übungen, die Lehrende danach für sich in ihren Unterrichtssettings und für ihre spezifischen Lernplattformen adaptieren bzw. inspiriert weiterentwickeln können.

Einstimmung der Gruppe

Nach einem kurzen „Check-In" zu Technik und Ablauf wurde die Vorstellungsrunde kombiniert mit einer Übung zur Sprechspannung. Bei dieser Übung sollten alle Mikrofone und Videos der Teilnehmenden eingeschaltet sein. Die Workshop-Leiterin erläuterte die Übung als vorbereitende Einstimmung zum chorischen Sprechen. Die Teilnehmenden sollten sich in aufrechter Haltung auf ihren Stuhl setzen, sodass die beiden Sitzhöcker ganz vorne auf der Stuhlkante aufliegen, das Becken leicht nach vorne gekippt ist, die Beine hüftbreit auseinander stehen und die Füße locker auf dem Boden aufliegen. Die Schulterblätter werden nach hinten gezogen, aber die Schultern werden nicht hochgezogen. So ist der Brustkorb leicht gespannt und zugleich geweitet. Die Kopfhaltung ist nach vorne zum Bildschirm gerichtet, aber das Kinn weist leicht zur Brust hin. Nun sollten die Teilnehmenden ihren vollen Namen (Vor- und Zuname) zweimal

CC BY NC ND

hintereinander sprechen und zwar so, als schwebe der Name über einem See. Dabei sollten sie die eigene Sprechspannung und den Atem beachten und folgendermaßen vorgehen: tief einatmen, dann den vollständigen Namen in der Vorstellung und im Sprechen über einem See sozusagen solange ins Schweben bringen bzw. den Namen so dehnen bzw. sprechen, solange der eigene Atem reicht.

Für den Workshop wurden die Teilnehmenden vorab gebeten, ein persönliches Symbol in den Online-Raum mitzubringen. Auch bei der folgenden einstimmenden Übung sollten alle Mikrofone und Videos der Teilnehmenden eingeschaltet sein (im Sitzen). Bei dieser Übung rief die Workshop-Leiterin die einzelnen Personen nacheinander auf mit der Bitte, den Namen zu nennen, das mitgebrachte persönliche Symbol gut sichtbar in die Kamera zu halten und in drei Sätzen zu erzählen, was es ist, warum es mitgebracht wurde und warum man es mit der Gruppe teilen möchte. Man könnte in einer Unterrichtssituation hier auch mit vorgegebenen Satzanfängen arbeiten, um den Lernenden eine einheitliche Struktur anzubieten. Ziel dieser Einstimmung war es, neben dem Einprägen der Namen auch die Gruppe durch eine geteilte persönliche Assoziation zusammenzubringen.

Die nachfolgenden Vorübungen arbeiteten mit gestisch-mimischen Kurzimpulsen zur Aufwärmung und Lockerung der Gruppe - ebenfalls mit eingeschalteter Kamera und mit eingeschaltetem Mikrofon (im Sitzen). Zuerst sollten die Teilnehmenden mit ihren Fingern und Händen zeigen, wie viele Menschen sie an diesem Tag bereits getroffen hatten und dieses Bild im Freeze (d.h. die Spielenden erstarren in ihrer Bewegung, sind stumm, frieren soz. Ihre Haltung für eine kurz Zeit lang ein) 20 Sekunden lang halten. Im Unterricht könnte man an dieser Stelle die Lernenden zählen lassen und so die Zahlen wiederholen und festigen. Hiernach folgte eine weitere Frage der Workshop-Leiterin: „Wie war heute Dein Aufwachen? War es schön und angenehm, dann gehe für zehn Sekunden ganz nah an den Bildschirm und lächle. War es nicht schön und nicht angenehm, dann gehe für zehn Sekunden aus dem Bildschirm heraus.“ Danach wurden alle Teilnehmenden wieder gebeten, sich vor den Bildschirm zu setzen. Nach dieser Aktivierung erfolgte eine weitere kurze Übung. Zunächst eine Gähnübung mit dem Ziel, den Kiefer zu lockern. Alle diejenigen, die zuvor gezeigt hatten, dass ihr Aufwachen nicht so angenehm oder schön gewesen war, sollten ein langgezogenes, tiefes Gähnen mit einem genüsslichen „aahh“ hören lassen. Dabei sollten sie Hals und Brustkorb weiten,

CC BY NC ND

damit sich der Ton gleichmäßig ausbreiten kann, und sich dazu strecken und recken (im Sitzen oder im Stehen). Nach diesem ersten Durchgang der Teilgruppe wurde die gleiche Übung noch einmal mit der gesamten Gruppe noch dreimal wiederholt. Nun befragte die Leiterin die zweite Gruppe, deren Aufwachen schön und angenehm gewesen war: „Stellt euch gedanklich vor, jemand bringt euch euer Lieblingsfrühstück und ihr beginnt, genüsslich in weichen und in weiten Bewegungen zu kauen. Die Kaubewegung begleitet ihr im Wechsel mit den Silben ‚mnjam', ‚mnjom"`, ‚mnjum'. Reibt dabei im Uhrzeigersinn über Euren Bauch." Diese Übung zur Kauphonation wurde im Anschluss auch dreimal in der gesamten Gruppe wiederholt (im Sitzen oder im Stehen). Eine Kurzreflexion fragte rück, ob die Teilnehmenden bereits Unterschiede in ihrem Stimmklang feststellen konnten und sich aufgewärmt fühlen.

Die nächste Übung, um die Teilnehmenden aufeinander einzustimmen, fragte (bei eingeschalteten Mikrofonen und Video; im Sitzen): „Antwortet bitte in der alphabetischen Reihenfolge eurer Vornamen. Bitte sprecht eure momentane eigene Wahrnehmung aus, die ihr in dem Raum habt, in dem ihr Euch gerade befindet, öffnet sozusagen für uns euren eigenen Raum, damit wir eure Wahrnehmung ein wenig nachempfinden können. Bitte benutzt dabei folgenden Satzanfang: ‚Ich nehme gerade in diesem Augenblick hier wahr, dass…'". Die Workshop-Leiterin griff dabei nicht in den Prozess ein und erbat vorab nur kurze Pausen zwischen den Sprechsequenzen der einzelnen Teilnehmenden. Ziel war es, die Gruppe weiter miteinander vertraut zu machen sowie eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen (vgl. Holl: 2011) sowie „die eigene innere Zensur auszuschalten, die über den Kopf gesteuert wird, fremdsprachliche Äußerungen nach Fehlern filtert und Ideen zensieren möchte" (Oelschläger, 2017: 26).

Nonverbale chorische Übungen

Nach dieser ersten Phase erfolgte die erste chorische Übung in nonverbaler Form (bei eingeschalteten Mikrofonen und Videos; im Sitzen). Die Leiterin erläuterte die Vorgehensweise der nonverbalen chorischen Übung, bei der zwar alle zugleich – aber (noch) nicht im Chor agieren sollten: „Zeige uns per Fingertheater, was Deine ganz eigene 'Superpower' ist – Wir agieren alle zusammen ca. 30 Sekunden lang. Und: wir versuchen zugleich zu agieren und zu schauen, was die anderen zeigen. Ist es Klavierspielen,

CC BY NC ND

Schreiben oder Boxen, ist es Massieren oder Autofahren? Mal sehen…“. Die Leiterin erläuterte zudem, was mit dem Begriff „Fingertheater“ gemeint sei. Fast so, wie man als Kind vielleicht Schattentheater mit den Fingern und Händen an eine Wand projiziert hatte, so sollte man nun analog agieren im Bildschirmrechteck. Die je eigene ‚Superpower' sollte man nur mit den Händen und Fingern ins Bild setzen, nicht mit dem ganzen Arm. Ziel ist, eine abstrahierende Darstellung der individuellen Superkraft nur mit den Händen/Fingern. Die anderen Teilnehmenden sollen angeregt werden, diese Abstraktion zu erraten, zu deuten und zu benennen. Nach der Aktion fragte die Leiterin, welche Kräfte der anderen Teilnehmenden erkannt wurden und befragte danach die einzelnen Personen der Reihe nach: “Welche Superkraft hatte Deiner Meinung nach… - was hast Du gesehen?“ Eine kurze nachfolgende Reflexionsrunde bescheinigte, dass diese Übung die Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation erweiterte, die Improvisationsfähigkeiten trainierte und die ästhetische Abstraktion der Darstellung im nachfolgenden Dialog Erkenntnisprozesse freisetzte. Die Teilnehmenden empfanden auch, dass das Deuten des Gesehenen das freie Sprechen beförderte ebenso wie das Erraten des eigenen Gezeigten als spannend empfunden wurde.

Chorisches Lesen

Die nächste Übung war zunächst eine Einzelübung mit einem Text, die dann chorisch erweitert wurde. Im Workshop vorgegeben wurde der kurze Text „Wünschelrute“ von Joseph von Eichendorff. Die Mikrofone wurden ausgeschaltet, die Videos durften (mussten aber nicht) an bleiben. Die Leiterin gab folgende Anweisung: „Stellt euch in eurem Raum in eine Gefühlsecke. Es gibt folgende vier Ecken: Partystimmung, Trauer, Wut, Freude. Jede/Jeder liest den kurzen Text zugleich, wenn ihr euch bereit fühlt, allerdings ohne ein von der Lehrperson vorgegebenes Zeichen zum gemeinsamen Einsatz. Dabei geht ihr jeweils in einer der vier Gefühlsecken eures Raumes mit dem korrespondierenden Gefühlsausdruck – also in Partylaune, traurig, wütend, freudig erregt. Bitte lest den Text in jeder der vier Raumecken in jeder der vier Stimmungen. Das heisst, jede/jeder liest den Text viermal mit je einer anderen unterlegten Gefühlslage. Ihr habt für diese Übung vier Minuten Zeit.“ Nach der Übung schalteten die Teilnehmenden wieder Mikrofon und ggf. Video an und wurden von der Leiterin in Breakout-Räume

CC BY NC ND

geschaltet für eine Reflexion unter zwei Gesichtspunkten: „Wie war für dich dieses chorische Lesen des Textes mit den vorgegebenen zu unterlegenden Gefühlslagen? Was hat das mit deiner Stimme, was mit deinem Körper, was mit deiner Beziehung zum umgebenden Raum gemacht?“ Nach der Rückkehr aus den Breakout-Räumen fragte die Leiterin nach einem „flashlight“ aus jedem Breakout-Raum. Als Ergebnisse dieses Reflexionsprozesses wurden festgehalten, das Sprechen mit unterlegtem Gefühl sorgt dafür, dass der Stimmausdruck mit der entsprechenden Körperhaltung korrespondiert und unter deren Vorzeichen produziert wird. Man stellte fest, dass sich bereits auf dem Weg zur nächsten Gefühlsecke die Stimmung durch den Wechsel der Körperhaltung ankündigt. Man erkannte, dass sprachliches Handeln komplexes körperliches und stimmliches Agieren ist. Man prägte sich den Text gut ein.

Lernen in Bewegung: einen gemeinsamen Rhythmus finden

Für die nächste Übung waren wieder alle Mikrofone und Videos eingeschaltet und die Gruppe arbeitete weiter mit dem vorgegebenen Text von Eichendorff. Die Teilnehmenden sollten sich diese im Kontext einer ihrer Unterrichtssituationen vorstellen. Zunächst las die Workshop-Leiterin den Text für alle noch einmal langsam vor. Danach las sie den Text zusammen mit der Lerngruppe in möglichst neutraler Sprechhaltung noch einmal möglichst synchron, sehr langsam und – onlinebedingt – mit längeren Sprechpausen zwischen den Sätzen. Je nach realer Unterrichtssituation könnte man nach dem gemeinsamen Lesen noch unbekannte Wörter erklären. Hiernach bat die Leiterin, im Text einen Satz zu markieren, der für die Lesende bzw. den Lesenden besonders wichtig oder schön oder ihm/ihr einfach erschienen war. Im Anschluss daran las die Leiterin den Text nochmals deutlich und nicht zu schnell in neutraler Sprechhaltung vor. Bei diesem Vorlesen sollten die Teilnehmenden jeweils laut mitlesen, sobald ihr ausgewählter Satz an die Reihe gekommen war und sie sollten dabei aufstehen. Es sollte ein chorisches Sprechen entstehen mit stärkerem und schwächerem Klang, je nachdem, wie viele Sprechende gerade eingestimmt hatten. Man könnte diese Übung noch verstärken, indem während des Sprechens des Satzes dieser auch in geschriebener Form auf einem Papier in die Kamera gehalten wird oder eine Illustration bzw. ein Bild zu dem Text. Zudem könnte man diesem Sprechen im Wechselchor auch ein Gefühl (z.B. Sehnsucht) oder eine

CC BY NC ND

Situation (z.B. auf dem Flughafen) unterlegen. In einer weiteren Runde (im Stehen) unterlegten die Teilnehmenden ihren Sätzen einen Rhythmus: Fingerschnipsen, Klopfen, Klatschen oder Stampfen sowie Sprechen und/oder Töne in einem bestimmten Rhythmus. Sie sprachen dabei ihren Satz zunächst in alphabetischer Reihenfolge ihrer Namen nacheinander in ihrem eigenen Rhythmus und danach alle gemeinsam in einer Wiederholungsschleife von einer Minute. Die Leiterin setzte danach einen Schlussakkord. Die anschließende Reflexion befragte die Teilnehmenden danach, wie diese Übung auf sie gewirkt habe und wie man diese im Unterricht einsetzen könne? Die Teilnehmenden meinten, das rhythmische Sprechen ermögliche es sogar im Online-Modus, die einzelnen Stimmen als Chor erklingen zu lassen und in Kombination mit wiederkehrenden Bewegungen und/oder Rhythmen wie Klatschen könne man Impulse für gemeinsames Interagieren setzen. Die Übung eigne sich wegen der zu variierenden Wiederholungsmöglichkeiten sowohl zur Wortschatzerweiterung als auch zum Verbessern der Aussprache oder zum Vorbereiten einer Rezitation. Das möglichst simultane Nachsprechen erhöhe die Automatisierungs- sowie die Memorisierungs-Kompetenz der Lernenden. Unsichere oder schüchterne Lernende können einen schützenden Rahmen zum Einprägen und Wiederholen von Lernstoff erhalten. Das chorische Sprechen könne zudem die individuellen Sprech- und Vortragskompetenzen – wichtige Schlüsselkompetenzen – verbessern und Sprechhemmungen abbauen (Koch& Streisand, 2003: 60).

Mit Stimme(n) experimentieren: Echo oder Resonanz

Bei der nächsten Übung wurde die Gruppe in zwei Kleingruppen unterteilt. Dabei blieb die erste Gruppe im Bild mit eingeschaltetem Mikrofon (im Stehen), die zweite Gruppe schaltete das Videosignal und das Mikrofonsignal aus. Die Workshop-Leiterin bestimmte die jeweiligen Gruppenmitglieder und erläuterte das Vorgehen für die Echo-Übung. Die Teilnehmenden sollten ein beliebiges Wort aus dem Gedicht „Wünschelrute“ von Joseph von Eichendorff wählen. Die startende Person sollte das gewählte Wort aussprechen und eine passende Haltung, Bewegung oder Geste dazu machen. Dabei sollte sie das Wort mit absteigendem Ton so mehrfach aussprechen, wie bei einem Echo oder Nachhall (Resonanz). Nachdem das Wort verhallt war, sollte die Person noch fünf Sekunden im

CC BY NC ND

Freeze bleiben und dann die Haltung wieder auflösen. Als Tipp für Fremdsprachenlernende sollte die Lehrperson betonen, dass ein überdeutliches Sprechen im verlangsamtem Sprechtempo die Aussprache verbessern kann. Im Anschluss daran sollte die gesamte Gruppe zusammen mit der Person das Wort und die Haltung/Geste wiederholen und auch fünf Sekunden im Freeze verbleiben. Die erste Person sollte dann dieses Freeze der Gruppe mit einem zuvor verabredeten Zeichen auflösen und mit Nennung des Namens an eine weitere Person der Gruppe weitergeben. Die Übungsfolge wurde dann wiederholt, bis alle Teilnehmenden an der Reihe waren. Danach kam die zweite Gruppe an die Reihe und die erste Gruppe konnte zuschauen. Angewendet auf andere Unterrichtssituationen könnte man auch neu erlernte oder neu zu erlernende Wörter aus einem längeren Text wählen, mit dem man arbeiten möchte. Eine kurze Reflexionsrunde fragte nach Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. Neben Wortschatzerweiterung sowie dem Üben von richtiger Aussprache wurden hier auch performative Möglichkeiten genannt, kreativ mit Texten zu arbeiten. Wirkungsvoll sind bei dieser Übung die performativen Effekte des gleichzeitigen Einsatzes vieler verschiedener Stimmen im Sinne eines verstärkten Gruppengefühls sowie auch die starke ästhetischen Wirkung (vgl. Barone: 2020; Brunke: 2020; Holmer: 2016; Haftner & Kuhfuß: 2014).

Vielstimmigkeit erproben: das Orchester

Die nächste Übung trug den Titel ‚Das Orchester'. Dabei waren die Mikrofone und Videos der Teilnehmenden eingeschaltet (im Sitzen, im Stehen – Arme frei beweglich). Aufgabe war es, ein Orchester von Körpern und Charakteren zu schaffen zum Thema: „Welcher Rhythmus, welche Töne oder Melodien passen zu meiner gegenwärtigen Stimmung?" Die Teilnehmenden sollten auf die Aufforderung der Workshop-Leiterin hin in einer ersten Runde mit ihrem gesamten Körper bzw. mit einem Teil des Körpers eine bestimmte sich wiederholende rhythmische Bewegung oder eine Geste machen – zunächst ohne Worte. Die Leiterin gab jeweils einen gemeinsamen Auftakt wie bei einem Dirigat und alle sollten zugleich einsetzen. Zudem gab die Leiterin vorgegebene Zeichen für Rhythmuswechsel, Tonhöhenwechsel und Lautstärkenwechsel vor, die die Teilnehmenden bei ihrem Agieren zu beachten hatten. Nach circa 30 Sekunden gab die Workshop-Leiterin den Hinweis, nun

CC BY NC ND

zum Finale zu kommen und nach ca. zehn weiteren Sekunden würde der Schluss gesetzt auf ein zuvor vereinbartes Zeichen. In der nächsten Runde sollten fünf Worte der vergangenen Workshop-Stunde aufgeschrieben und dann in das neue „Orchesterstück" in Bewegungen und Gesten eingebunden werden: in unterschiedlichen Lautstärken und Schnelligkeiten. In einer letzten Runde sollte ein Satz aus dem Gedicht „Wünschelrute" verwendet werden und nun die gleiche Übung im Stehen vollzogen werden. Dabei sollte das Dirigat von einer Person aus dem Teilnehmendenkreis übernommen werden. Das gemeinsame rhythmische Vortragen unter einem Dirigat sollte Assoziationen wecken, die in Bewegungschoreographien oder in mimisch-gestisches Agieren umgesetzt werden. Wichtig dabei war, dass vor Übungsbeginn die Zeichenfolge für das Dirigat in der Gruppe gut eingeübt wurde sowie der gemeinsame Auftakt, das Finale und der Schlusspunkt. Ziel dieser Übung war es, einen gemeinsamen Klangraum aus Lautstärken und Tonhöhen herzustellen. Dabei sollte dieser Klang entstehen durch Sprechgeschwindigkeiten, den Wechsel von Sprech- und Stille-Phasen zusammen mit Bewegungs- und Rhythmuswechseln. Zudem konnte das hörbare und unhörbare Atmen inszenatorisch eingesetzt werden. Diese Übung kann man verbal wie non-verbal als körpersprachlich-rhythmisch bewegte Inszenierung einsetzen, um mit einer Fremdsprache zu spielen und in der Fremdsprache zu improvisieren (vgl. Kirsch: 2013).

Schlussreflexion

Die Workshop-Teilnehmenden diskutierten in der abschließenden Reflexionsrunde über mögliche Anwendungsformen im performativen Fremdsprachenunterricht. Wie auch bei anderen Formen, die in einem performativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht Anwendung finden, werden bei chorischen Übungsformen alle Sinne im Lernprozess aktiviert, was die Gedächtnisleistung steigert (vgl. Barone: 2020; Holl: 2011). Darüber hinaus aber agieren und interagieren die Lernenden bei chorischen Übungsformen auch im Online-Modus gemeinsam, was den Zusammenhalt der Lerngruppe befördert. Ein Mehrwert chorischen Sprechens während Phasen des „social distancing" ist es, trotz Abwesenheit von physischer Begegnung eine Art Interaktionsraum zwischen den Lernenden kreieren zu können, insbesondere, wenn man Übungen wählt, die eine emotionale Beteiligung fördern, trotz der begrenzten

CC BY NC ND

Möglichkeiten, im Online-Modus einen Raum gemeinsamer geteilter Erfahrungen zu schaffen. Die Teilnehmenden konstatierten auch, dass chorische Übungsformen eine lebendige Lernatmosphäre im virtuellen Raum kreieren und dafür sorgen können, dass alle Lernenden aufmerksam und wach sind sowie mit Interesse und Spaß zusammen arbeiten.

Chorische Übungen befähigen – so die Teilnehmenden weiter – Schülerinnen und Schüler auch, die Fremdsprache genauer zu hören und zu verstehen, was wiederum die Aussprache verbessert (Hirschfeld: 2008, 1-5). Die Teilnehmenden befanden die chorischen Übungen anwendbar auf alle Lernniveaus und adaptierbar für den Fremdsprachenunterricht mit verschiedenen Altersgruppen. Die chorischen Übungen wurden als gute Möglichkeit angesehen, auch mit größeren Lerngruppen, den Online-Unterricht interaktiv zu gestalten. Als Lernziele neben dem Erlernen und Einprägen neuer Wörter und / oder Wendungen identifizierten die Teilnehmenden zudem, dass das chorische Sprechen die Lerngruppe auch im Online-Modus zu einem gemeinsamen Bewegungs- und Klangkörper werden lässt, sehr motivierend wirkt und ein Gruppengefühl erlebbar machen kann.

Literaturverzeichnis:

Barone, Paul (2020): *Der Theaterbaukasten Ein Leitfaden für die theaterpädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz Verlag.

Brunke, Timo (2020): *Praxismaterial: Wort und Spiel im Unterricht. Für Mund und Ohr: Vom Kommunikationsspaß über Erzählspiele zum Rhapsodischen Sprechen*. Stuttgart: Klett Verlag.

Dorner-Pau, Magdalena (2021): Spielend (be)schreiben. Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen. *DaZ-Forschung Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration*. Band 26. Berlin/Boston: De Gruyter.

Haftner, Magdalena / Kuhfuß, Anne-Marie (2014): Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 217-233.

CC BY NC ND

Hirschfeld, Ursula (2008). *Lernziel: gute Aussprache. Rundbrief AkDaF* (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache) 58. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/58_gute_aussprache.pdf [abgerufen am: 05.04.2021]

Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss – Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*, Goethe Institut/Hueber Verlag, Ismaning.

Holmer, Magdalena (2016): *Das chorische Prinzip in der Religionspädagogik - Chancen und Perspektiven einer theatralen Methode*. Kiel: Masterarbeit. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_Online-Reihe/012_garms.pdf [abgerufen am: 05.04.2021]

Kirsch, Dieter (2013): *Szenisches Lernen. Theaterarbeit im DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.

Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.) (2003): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri.

Oelschläger, Brigitte. (2017). *Bühne frei für Deutsch. Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Weitere Literaturempfehlungen zum chorischen Improvisieren und zum chorischen Sprechen:

Johnstone, Keith (1996): *Theaterspiele – Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Berlin: Alexander Verlag.

Johnstone, Keith (2010): *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag.

Kirchner, Christiane (2016): *„Wir und: ich und du. Das ist nicht dasselbe."' Chorisches Theater als Ensemblekunst.* Heidelberg: Theaterpädagogische Akademie. https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/tw_chorisches_theater.pdf [abgerufen am: 05.04.2021]

Schewe, Manfred (1998): "Dramapädagogisch lehren und lernen", in: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 334 – 340.

Sommer, Harald Volker (2011): *Vom Gebrauch des Chors in der Theaterpädagogik*: Theorie, Geschichte und Praxis des chorischen Prinzips. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

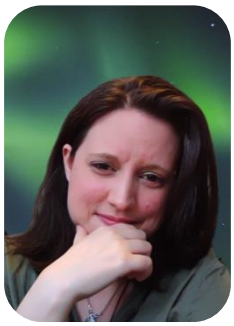
Spiolin, Viola (1983): *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*, Paderborn: Verlag Jungfermann.

Wasserfall, Kurt (2013): *Bühne frei für alle – Methoden für Improvisation und Theater in Schule und Freizeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

CC BY NC ND

VI. Über die Autor/-innen | About the Authors

Nicola Abraham



Dr Nicola Abraham is a Lecturer in Applied Theatre Practices at Royal Central School of Speech and Drama, University of London. She has most recently been working on a range applied theatre, film and VR projects in NHS hospitals to develop new participant-centred approaches to creating bespoke artefacts include VR 360 videos, intergenerational augmented reality based process dramas with primary school children and older adult patients living with dementia, and films to improve subjective wellbeing of patients in acute dialysis wards. She is currently researching the potential of VR 360 video to create moments of wonder for older adult patients living with dementia.

Kontakt: nicola.abraham@cssd.ac.uk

CC BY NC ND

Christine Best

Christine Best, M.A. social sciences, has been working in two European projects with the international partners on the utilization of Social Art for education and integration during her time in the research unit "work politics and health" in the social research institute of Technical University of Dortmund. She is part of the scientific monitoring of the adaptions of the JobAct methods in various European countries. She also works as a tutor at the Apollon Hochschule for Health Management – University of Applied Sciences and is a member of the Dortmunder Forum Frau und Wirtschaft e.V. (Dortmunder Association for Woman and Economy).

Kontakt: christine.best@tu-dortmund.de

Natalia Dominguez Sapien

hat Slavistik, Germanistik und Romanistik an den Universitäten Moskau, Bochum und Oviedo studiert und arbeitet zurzeit als Lektorin für Russisch am Departament für Slavistik der Universität Fribourg in der Schweiz. Sie leitet Sprachkurse und Fortbildungen für Fremdsprachenlehrer im Bereich PDL (psychodramaturgie linguistique). Die PDL bildet auch den Schwerpunkt ihrer Forschungsarbeit.

Kontakt: natalia.dominguez@unifr.ch

CC BY NC ND

Stefanie Giebert

studied English, Sociology and Psychology and completed her PhD in English literature in 2009. She has been a teacher of German and English at several Universities of Applied Sciences in Germany, currently in Kempten. She founded and ran the Business English Theatre Project at Reutlingen University for six years. Her teaching and research interests include dramatizing non-fictional texts, improv theatre and teaching languages for special purposes (with drama). She co-organises the "Drama in Education Days".

Contact: sgiebert@dramapaedagogik.de | https://dramapaedagogik.de

Eva Göksel

is a doctoral researcher at the University of Zurich, Switzerland. She focuses on Drama in Teacher Education (DiE) across the curriculum. Eva has taught foreign languages (English, French, German) through drama at elementary school and university in Canada and Switzerland. She has been working on introducing drama education into the Swiss educational context since 2014. Eva co-organises the annual Drama in Education Days with Stefanie Giebert https://dramapaedagogik.de/en)

Contact: eva.goeksel@uzh.ch

CC BY NC ND

Kerstin Guhlemann

Kerstin Guhlemann, M.A. Sociology and Media Studies, is coordinator of the research unit “work politics and health” in the social research institute of Technical University of Dortmund. Her main fields of work are employment biographies, health, social and work place inclusion and life-long learning. The focus lies on qualitative research and empirical based development of concepts and materials for practitioners. She is part of the scientific monitoring of the adaptation of the JobAct approach in 2 European projects and integrates artistic methods in University teaching.

Kontakt: kerstin.guhlemann@tu-dortmund.de

Natascha Jantzen Ulbricht

holds an MA in Applied Linguistics and ELT from St. Mary's Twickenham, London. She has trained teachers and taught EFL in Germany, Zambia and the United States. Her research interests include gesture, drama pedagogy, and teaching in difficult circumstances. She is completing doctoral studies at the Freie Universität Berlin

Contact: nju@zedat.fu-berlin.de

Dr. Christiane Klempin

is the head scientific coordinator of K2teach-Know how to teach, a project funded by the German Ministry of Education, at Freie Universität Berlin. As a research assistant she taught and did research at the English subject-matter departments of Freie Universität Berlin and at the universities of Potsdam and Greifswald. Intervention design and effectiveness testing of specifically such EFL teaching and learning formats that interlock theory and practice, such as the "Lehr-Lern-Labor/Teaching Lab",

CC BY NC ND

are her focal point of interest and her field of expertise. In her PhD-project (2015-2019) she investigated reflective abilities of EFL trainees. For her postdoc project (2019-2023) she now studies various features of professional EFL teachers such as their attitudes, competencies, teaching performance, and the effect of their instruction on EFL learners.

Freie Universität Berlin | Dahlem School of Education | Habelschwerdter Allee 45 | 14195 Berlin

Contact: c.klempin@fu-berlin.de

Erika Piazzoli

is a drama practitioner and researcher specialising in performative language teaching and research. She is Assistant Professor in Arts Education at Trinity College Dublin, The University of Dublin, Ireland. She is the author of Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education. (2018). Cham: Palgrave Macmillan/Springer.

Contact: Erika.Piazzoli@tcd.ie

Manfred Schewe

is Professor Emeritus at University College Cork (UCC). He served as Head of UCC's Department of German and as Head of UCC's Department of Theatre and holds the title *UCC Teaching Fellow* in recognition of his significant contribution to the scholarship of teaching and learning. His book *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1993) has become a standard reference work in the modern languages. His interdisciplinary teaching and research activities are closely linked to the SCENARIO PROJECT and aim at paving the way

CC BY NC ND

towards a new, performative teaching and learning culture. For further details: http://research.ucc.ie/profiles/A016/mschewe

Contact: m.schewe@ucc.ie

Laura-Joanna Schröter

war von 2019-2021 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Schlözer Programm Lehrerbildung im Handlungsbereich B „Lehrerkompetenzen entwickeln“ an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie bearbeitet ein Dissertationsprojekt (Arbeitstitel: „Inkorporierte Praktiken im handlungsorientierten Französischunterricht. Eine Video-ethnographische Studie im Rahmen Globaler Simulationen“).

Seit 2019 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik Französisch am Seminar für Romanische Philologie tätig und absolvierte das Studium der Fächer Französisch und Werte & Normen für das Lehramt an Gymnasien an der Georg-August-Universität Göttingen.

Contact: laura-joanna.schroeter@uni-goettingen.de

Garret Scally

is lecturer and an applied theatre practitioner-researcher who uses theatre and drama in educational, community and social settings. His research interests include devised theatre, applied theatre, playfulness, belonging and diaspora, performative teaching, and pedagogical approaches, including the teaching and learning of additional languages through theatre.

Contact: Scally.Garret@itsligo.ie

CC BY NC ND

Carola Surkamp

is Professor of TEFL at the University of Goettingen, Germany and co-editor of the journal *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Her main research interests include literature and film in the EFL classroom, drama activities in language learning, cultural learning and teacher education. Since 2008 she has been a member of the Advisory Board of *Scenario – Journal for Performative Teaching, Learning, Research*.

Contact: carola.surkamp@phil.uni-goettingen.de

Michael Troitski-Schäfer

hat Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Kassel studiert, war viele Jahre als Russisch-Lektor an der Ruhr-Universität Bochum tätig und arbeitet zurzeit als DaZ-Lehrkraft an der SPI-Stiftung Berlin. Er ist ausgebildeter PDL-Trainer und Psychodrama-Leiter.

Contact: mtroitski@yahoo.com

Oriana Uhl

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin im Arbeitsbereich der Didaktik des Englischen. Nach dem Abschluss des Lehramtsstudiums mit den Fächern Englisch und Musik absolvierte sie das Referendariat und arbeitete als Lehrerin.

Contact: uhl@zedat.fu-berlin.de

CC BY NC ND

Elisabeth Vergeiner

studierte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt Sozial- und Integrationspädagogik mit Schwerpunkt interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit. Seit 2017 ist sie OeAD-Lektorin am Lehrstuhl für Germanistik an der Philosoph Konstantin-Universität in Nitra, Slowakei. Davor war sie Universitätslektorin am Sprachenzentrum der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und DaF/DaZ-Trainerin in verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Kärnten. Ihre Lehr- und Arbeitsschwerpunkte im Lektorat liegen in den Bereichen Methodik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht, Dramapädagogik, digitale Lehre, Medienkompetenz, Wirtschaftsdeutsch, Präsentationstechniken, Landeskunde (Kulturstudien) sowie in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

Contact: elisabeth.vergeiner@oead-lektorat.at

Andreas Wirag

Dr. Andreas Wirag ist wissenschaftlicher Mitarbeiter / PostDoc in der Fachdidaktik Englisch der Georg-August-Universität Göttingen (Prof. Carola Surkamp) und im Drittmittelprojekt „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“. Studium der Fächer Englisch und Spanisch für das Lehramt am Gymnasium. Im Anschluss Referendariat und Tätigkeit als Lehrer an Gymnasium und Beruflichen Schulen. Danach wissenschaftlicher Mitarbeiter am Englischen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und dem DFG-Graduiertenkolleg „Unterrichtsprozesse“ (UpGrade) der Universität Koblenz-Landau.

Kontakt: andreas.wirag@uni-goettingen.de

CC BY NC ND

Tanya Wittal-Düerkop

ist Diplom-Kulturpädagogin, Kulturjournalistin, Lehrerin und seit 2019 zuständig für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Goethe-Institut Belgien, zuvor arbeitete sie als Referentin für Kommunikation im Kunst- und Kulturhaus visavis in Bern. Hiervor hatte sie leitende Tätigkeiten in verschiedenen Institutionen der kulturellen Bildung sowie der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenen europäischen Ländern inne. Sie ist Kulturmanagerin, Kulturjournalistin, Lehrerin für Bildende Kunst, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und für Darstellendes Spiel.

Contact: Tanya.Wittal-Dueerkop@goethe.de

CC BY NC ND

Dramapädagogik-Tage 2020
Drama in Education Days 2020

Ein herzliches Dankeschön an alle,
die zum Entstehen des Tagungsbandes
beigetragen haben!