

Alexandra Ludewig & Willi Busse

Grimms *Hänsel & Gretel* als Fluchtgeschichte. Dramatische Begegnungen im Fremdsprachen- unterricht.

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die Inszenierung von Grimms *Hänsel & Gretel* als Fluchtgeschichte im Fremdsprachenunterricht an der University of Western Australia vor. Durch die Adaption und Aufführung des Märchenstoffes werden Identifikationsmomente geschaffen und interkulturelle Sensibilisierung angeregt. Das hier angewandte Verfahren aus der Dramapädagogik bietet Raum für authentisches Lernen und verbindet praxisbezogene Unterrichts- und Lernkonzepte, mit denen die mündliche Kommunikation und reflexives Sprechen gefördert werden. Der so geschaffene positive Zugang zur Sprache stärkt die kommunikative Kompetenz der Studierenden und verdeutlicht zudem den Mehrwert ästhetischen Lernens.

Schlüsselwörter

Flüchtlinge; Fremdsprachenunterricht; Literaturdidaktik; Sprachförderung; Theater

Brothers Grimms' Hansel and Gretel as a refugee story. Dramatic encounters in foreign language teaching.

Abstract

This article examines the use of theatre production in second language (L2) education by way of a case study: the Brothers Grimm classic Hansel and Gretel was reworked as a story of refugees set in the here and now and performed by students as part of the German L2 program at the University of Western Australia. Staging the updated fairy tale created in the students a sense of identification and stimulated their intercultural learning. The project is an example of real-world learning, which links language education with the development of practical skills. Oral communication was the focus of the learning and reflexive speaking was encouraged. This approach facilitated a posi-

tive relationship with the language, which strengthened the students' communicative competence, illustrating the value-adding capacity of aesthetic learning.

Keywords

Refugees; foreign language teaching; drama in education; real world learning; theatre

1 Theater im Fremdsprachenunterricht

In der Fachrichtung German Studies (Deutsch als Fremdsprache) an der University of Western Australia (UWA) in Perth sind deutschsprachige Theaterinszenierungen fester Bestandteil des Curriculums. Jedes Semester werden im Rahmen des Kurses *German Studies 12 and 13* für Deutschlerner auf dem Mittelstufenniveau neue Adaptionen von Klassikern als Bühnentexte erstellt, einstudiert, dramatisch inszeniert und mit englischen Untertiteln vor großem Publikum – darunter auch Schulklassen – zur Aufführung gebracht.

In unserem Beitrag möchten wir anhand der Inszenierung von *Hänsel & Gretel* aus dem Spielplan von 2016 das Potential einer Märchenadaption aufzeigen, um komplexe Themen – hier z. B. das Schicksal von Flüchtenden – spielerisch zu erforschen. Grimms Klassiker als Geschichte über Flucht und Heimkehr, die Interpretation des Knusperhäuschens als Manifestation des Goldenen Westens mit seinen Heilsversprechungen und das Verständnis des Krieges personifiziert durch die böse Schwiegermutter, zeigen dabei ungemeine Brisanz und Relevanz, laden aber auch zu Empathie und kreativen Lösungen ein. Anhand der von den Studierenden selbsterstellten Variation der Grimm'schen Universalerzählung konnten Fluchtursachen, -wege und deren Auswirkungen auf Einzelne in der Theateradaption von *Hänsel & Gretel* exemplarisch verdichtet werden. Unsere Analyse der Beobachtungen und kritischen Evaluationen der Studierenden wird dabei besonders die Anschlussstellen an das literarische Lernen aufzeigen und unter Verweis auf Stärken und Schwächen zur adaptierten Nachahmung anregen.

1.1 Aus aktuellem Anlass

Seit 2015 sind die Nachrichten verstärkt mit Berichten und Bildern von Flüchtenden gefüllt. Nicht umsonst wurde *Flüchtlinge* seinerzeit zum Wort des Jahres erkoren. Aus aktuellem Anlass schien es an der Zeit, Zahlen, Fakten, Bilder und Statistiken buchstäblich mit Leben zu füllen. Geeignete Vorlagen für die Narration und Dramatisierung von Fluchtschicksalen und Migrationserfahrungen finden sich zuhauf beim Blick in den literarischen Kanon. Die Werke und das persönliche Schicksal vieler deutschsprachiger Literaten, von Andreas Gryphius und Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen, über Anna Seghers und Saša Stanišić bis zu Abbas Khider, hätten sich hier angeboten.

Mit dem Ziel, die Identifikation mit den Charakteren sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten des Publikums (Sprachlernende in Grundschulen, weiterführenden Schulen und an der Universität) zu erleichtern, fiel unsere Wahl jedoch auf eine Universalerzählung, die in vielen Kulturkreisen bekannt ist: die Geschichte vom Auszug und

Elend der Kinder Hänsel und Gretel. *Hänsel & Gretel* – die Originalversion von den Brüdern Grimm, aufgeschrieben und erstmals publiziert im Jahr 1812 – erzählt die Geschichte von einem verzweifelten Elternpaar, das seine Kinder in der Not allein im Wald zurücklässt. Das ist der Stoff, aus dem die Studierenden eine moderne und ganz aktuelle Geschichte inszenieren sollen. Denn in der heutigen Zeit setzen verzweifelte Eltern ihre Kinder nicht mehr in dunklen Wäldern aus, sondern schicken sie auf eine lange, ungewisse Reise um die halbe Welt (vgl. Welpressefoto 2016), in der Hoffnung, dass sie so dem Krieg entkommen mögen und es irgendwohin schaffen, wo sie ein Leben mit Perspektive führen können.

Gerade anhand einer solchen Erzählung, welche Muttersprachler oft im Kindesalter vorgelesen bekommen, lässt sich die Bedeutung der Literalität in der Sprachdidaktik verdeutlichen. Diese bildet das Fundament für die Aneignung von Schreib- und Lesekompetenz. Am prototypischen Einzelfall des Geschwisterpaares Gretel und Hänsel sollten nun also insbesondere typische Stationen und Emotionen einer Flucht ausgeleuchtet werden, sowohl bei den Fliehenden als auch bei den sie Aufnehmenden. Die Theaterarbeit, in Planung, Durchführung wie Evaluation, sollte dabei zeigen, dass man ohne den erhobenen Zeigefinger in diesem Arbeitsumfeld Studierende sowie Schülerinnen und Schüler für Fluchtschicksale und Fluchtfolgen sensibilisieren kann. Des Weiteren trägt *Hänsel & Gretel* als Fundament dieser Auseinandersetzung mit aktuellen, gesellschaftlichen Themen zur Verbreitung deutschsprachiger Literatur und Kultur vor Ort bei. Im Rahmen innovativer Kulturarbeit ermöglicht die Thematisierung des Brennpunktes Migration und Flucht einerseits die beispielhafte Darstellung der Wechselwirkung zwischen gesamtgesellschaftlicher Debatte und künstlerischem Schaffen und vermag es andererseits, einen Eindruck von der Gemütslage in Europa und vom Schicksal von Menschen auf der Flucht zu geben. Zudem trägt die kritisch-künstlerische Auseinandersetzung mit dem Stoff zur Schärfung des Bewusstseins für andere Menschen und Kulturen bei.

1.2 Zur Planung

Schon seit fünfzehn Jahren werden im Rahmen des Deutschunterrichts an der University of Western Australia (UWA) dramapädagogische Methoden zur kreativen Literaturinterpretation genutzt, um literaturdidaktisches Arbeiten durch das Ausloten von dramatischen Potenzialen verschiedenster Prosatexte zu erproben. Klassiker wie *Die Leiden des jungen Werther* standen dabei genauso auf dem Spielplan wie Adaptionen der lyrischen Streiche von Wilhelm Buschs *Max und Moritz* und eine Dramatisierung von dem *Tagebuch der Anne Frank* (Ludewig, 2014). Studierende mit geringer bis nicht vorhandener Theatererfahrung, jedoch guten bis sehr guten Kenntnissen der Fremdsprache Deutsch, werden dabei sowohl als Teilnehmende wie Zuschauende bewusst angesprochen.

Strategische Partnerschaften mit lokalen Vereinen und Kulturträgern, insbesondere dem Goethe Institut Australien, der Goethe Society WA, den Konsulaten der BRD, Österreichs und der Schweiz ermöglichen es, die Aufführungen bei freiem Eintritt einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Durch diese Öffnung zur Öffentlichkeit hin wird die Lehrveranstaltung zu einem vielfältigen Beispiel für authentisches Lernen (real world learning) gemacht. Dieses Konzept hat eine Reihe von willkommenen pädagogischen Synergieeffekten, welche nicht nur die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur,

sondern auch die Selbstverantwortung der Lerner fördern.

Die Studierenden im Studiengang German Studies an der UWA sind in der Mehrheit Studierende aus Fachbereichen außerhalb der Geisteswissenschaften. Ein Grundprinzip der Studienordnung an der UWA in Perth ist, dass sich alle Studierende studienbegleitend auch in Kurse einschreiben müssen, die nicht zu ihrem Hauptfach gehören. Infolgedessen fingen viele Studierende an, Fremdsprachen zu lernen, besonders auf der Anfängerstufe. In Australien gehört Deutsch neben Französisch, Hochchinesisch und Japanisch zu den meistgelernten Sprachen im Sekundär- und Tertiärbereich. Die individuellen Studienbiographien, das bisherige Fremdsprachenlernen und die Hauptfächer der Deutschlernenden an der UWA sind entsprechend vielfältig (vgl. Ludewig, Baumgartner & Ludewig-Rohwer, 2015). Dies wird auch mit Blick auf die Teilnehmenden des Theaterkurses, einer fakultativen Lehrveranstaltung für die höheren Semester deutlich. Die Studierenden im Theaterkurs 2016 kamen aus unterschiedlichen Fakultäten, wie z.B. der Medizin sowie den Bereichen Ingenieurwesen, Naturwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften. Ihre Begeisterung für das Schauspielen musste zumeist erst noch geweckt werden, weshalb in den Kursinformationen die Übertragbarkeit der implizit erworbenen Fähigkeiten immer wieder in den Vordergrund gestellt wird; darunter fallen das freie Sprechen, das Angebot, Hemmungen zu überwinden und in einer Rolle befreiter zu agieren, eine erhöhte Handlungsfähigkeit in ungewohnten und unangenehmen Situationen sowie mehr Verständnis für andere Menschen und Kulturen zu erwerben (vgl. Hevicke, 2019, S. 39).

Jedes Semester steht nicht nur ein neues Stück auf dem Spielplan; auch die Zusammensetzung der Theatergruppe, d.h. die Komposition der Studierenden als auch der Leitung, ist neu. Für das *Hänsel-und-Gretel*-Projekt gestaltete Professorin Alexandra Ludewig zusammen mit ihrer Doktorandin Katharina Bense sowie der Praktikantin Stjerna Winkelmann das Grundgerüst für die Inszenierung von Grimms *Hänsel & Gretel* als Migrationsdrama. Das war die einzige inhaltliche Vorgabe. Innerhalb dieses Rahmens wurden die Studierenden mit vielerlei Aufgaben und Rollen betraut, da sie sowohl als Schauspieler/innen als auch Mitautoren/innen, als Bühnenbildner/innen und Marketingteam agieren mussten. So sollten die Studierenden im Laufe des Semesters lernen, ohne große Anleitung gerade im Theaterkontext eigenständig neue Wege zu beschreiten und selbst zu kreativen und handlungssteuernden Akteuren zu werden, die im multimedialen Inszenierungsumfeld für die verschiedenen politischen, sozialen, historischen und geografischen Variablen ihre eigenen Um- und Übersetzungen finden. Das Ergebnis war, dieses Semester nicht weniger als in anderen Semestern, eine Eigenleistung im Denken und Handeln, welche von emotionaler Intelligenz genauso wie von fundierter Recherche getragen wurde. Der Weg dahin ist leicht zu replizieren, wozu die didaktischen Ausführungen und die Unterrichtsskizzen im Folgenden einladen sollen.

2 Lernziele und Kompetenzen

Hänsel & Gretel. Ein Märchen erzählt von Flucht, aus dem Spielplan von 2016, erreichte in jeder Hinsicht seine zwei Lernziele: interkulturelle Sensibilisierung für deutsche Belange und intensive Spracharbeit. Die Lernziele wurden dabei nicht nur aus den Beobachtungen der Seminarleitung, sondern auch aus Sicht der Studierenden und der zwei Hilfslehrkräfte

kritisch reflektiert.

2.1 Hintergrund – interkulturelle Sensibilisierung

Viele australische Studierende sind Kinder von Wirtschaftsmigrant/innen, die in den letzten 100 Jahren auf den fünften Kontinent gekommen sind. Da die australische Regierung Zuwanderung gezielt steuert und die Landesgrenzen vehement kontrolliert, ist es nahezu unmöglich als Asylbewerber/in ins Land zu gelangen. Zudem werden die sogenannten illegalen Grenzübertretungen damit geahndet, dass die Betroffenen in *Offshore Detention Centres* abgeschoben werden, wie z. B. auf dem Inselstaat Nauru oder der Weihnachtsinsel, ein australisches Außengebiet im Indischen Ozean, wo selbst bei Anerkennung der Asylberechtigung eine Niederlassung in Australien von vornherein ausgeschlossen wird. Für diese Personen wird lediglich eine Umsiedlung in ein Partnerland, insbesondere nach Neuseeland, auf die Philippinen oder nach Malaysia in Aussicht gestellt.

Insofern sind der Wissenstand und die Chance auf Interaktion mit Geflüchteten und Asylbewerbern in Australien geringer im Gegensatz zur Situation in Deutschland, wo die Anwesenheit dieser Menschen zum Erscheinungsbild und zur Lebenswirklichkeit der Bevölkerung gehört. Im Gegensatz zu Gleichaltrigen in Europa fehlt den meisten australischen Studierenden daher die praktische Erfahrung im Umgang mit dem Thema. In den kulturwissenschaftlichen Seminaren der German Studies an der UWA ist es deswegen stets ein Bedürfnis, bei den Studierenden eine Sensibilisierung für die jeweils anderen geopolitischen wie gesellschaftlichen Realitäten zu schaffen. Durch die Anpassung an aktuelle bildungspolitische Anforderungen in Deutschland, nämlich die Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in der multikulturellen Gesellschaft, werden den Studierenden eben jene Herausforderungen nähergebracht und interkulturelle Kompetenzen gestärkt. Eines der Lernziele ist daher immer, in den Studierenden Empathie zu wecken und verschiedene Identifikationsmomente anzubieten, damit deutsche Befindlichkeiten nachvollziehbar werden.

Mit den Aufführungen gegen Ende des Kurses schaffen die Teilnehmenden selbstständig ein kulturelles Angebot für Kinder und Erwachsene, welches interkulturelle Begegnungen ermöglicht. Das anschließende Gespräch zwischen Publikum, Teilnehmenden und Kursverantwortlichen als Meinungsaustausch zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und Milieus (ethnic/social background) fördert gegenseitige Verständigung und gemeinsames Verständnis.

2.2 Hintergrund – intensive Spracharbeit

In vielen Kursen an der Universität lassen abnehmende Kontaktstunden pro Woche bei steigenden Teilnehmerzahlen nur bedingt Platz für intensive Spracharbeit sowie für literaturwissenschaftliches Arbeiten und tiefgehende Diskussion. Ein Theaterkurs, der sich in den festgesetzten Kontaktstunden primär als Impulsgeber versteht und die meiste Arbeit in den Alltag der Studierenden hineinträgt, verspricht daher viele pädagogische Vorteile. Unabhängig von der Auswahl des Basistexts wird von den Studierenden erwartet, ihr interkulturelles, linguistisches und literaturwissenschaftliches Wissen zu vertiefen. Diese Eigenverantwortung wird im traditionellen Rahmen selten so intensiv übernommen wie

bei einem Theaterkurs, in dem das eigene Lernen und der persönliche Einsatz in einer oder mehreren öffentlichen Aufführungen kulminieren.

2.3 Positiver Zugang zu Sprache

In einem Theaterkurs ist die gezielte Anwendung der Sprache durch aktive Partizipation, sei es durch das Schreiben am Skript, Proben, Aufführungen und Kommunikation untereinander, der bloßen sprachlichen Weiterentwicklung, welche im Verlauf des Seminars idealerweise zur Begleiterscheinung wird, übergeordnet.

In der kollektiven Lernform gestaltet es sich schwierig für Teilnehmende mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen – einerseits Sprachanfänger/innen, andererseits Fortgeschrittene – eine gleichmäßige Intensität in der Spracharbeit zu gewährleisten. Gerade für fortgeschrittene Sprecher/innen des Deutschen ist ein anspruchsvolles Sprachangebot förderlich. „Dieses beinhaltet neben einem breiten Wortschatz auch die Konfrontation mit komplexen Formulierungen und Erklärungen, also einem argumentativen Sprachgebrauch neben alltäglichen, einfachen Verständigungsformen. Weil der Erwerb der Sprache und die Entwicklung des Sprachbewusstseins primär beiläufig [...] geschehen“ (Keim, 2017, o. S.), ermöglicht Letzteres – gegeben durch den leicht verständlichen Basistext – sowie die eigenverantwortliche Beschäftigung mit diesem abseits der wöchentlichen Treffen, vor allem Anfängern/innen eine Steigerung ihrer Sprechfähigkeiten.

Für die Sprachförderung allen am Kurs Teilnehmenden bietet sich eine niedrigschwellige Methode des Lernens, nämlich der Einsatz von Musik, als didaktisches Mittel an. Melodie und Rhythmus, als herausragende Bestandteile von Musik und Sprache, vereinfachen dabei den Zugang der Studierenden als auch der Zuschauenden. Vor allem kann die Musik zum Verständnis und Erlernen des Sprachmusters, also des Taktes, und der Sprachmelodie des Deutschen beitragen. Das Lied „Hänsel und Gretel verliefen sich im Wald“, welches lose die Handlung des Märchens der Brüder Grimm aufgreift, wurde verbunden mit den von den Studierenden selbst verfassten Textabschnitten. Es diente sowohl der Zusammenfassung des Geschehenen als auch der Überleitung zum nächsten Handlungsstrang.

Es gibt zahlreiche Faktoren, welche die Lernbereitschaft von Studentinnen und Studenten beeinflussen können, sei es die Stimmung in der Gruppe, die räumlichen Bedingungen oder das individuelle Lern-Selbstbild. Indem die Studierenden die Dramatisierung und Inszenierung des Stückes selbst übernahmen, wurde ein weiterer positiver und zudem sehr persönlicher Zugang zur Sprache geschaffen. Die enge Einbindung des Individuums im kollektiven Lernprozess kann zudem motivationsfördernd wirken. Die aktive Teilnahme am Seminar aus reinem Interesse, innerer Beteiligung oder Selbstbestimmtheit, also intrinsischer Motivation (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010; Krapp, 1999), kann zudem zu Synergieeffekten innerhalb der Gruppe führen. Ein Beispiel hierfür ist die Stärkung kommunikativer Kompetenzen bei den Teilnehmenden.

3 Methodischer Forschungsstand

Unter den Stichworten *angewandtes Drama* (applied drama; Nicholson, 2005; Taylor, 2003;) und *Dramapädagogik* (drama in education; Bolton, 1979, 1984) haben sich zuerst in der angelsächsischen Bildungsarbeit und seit den 1990er Jahren auch verstärkt in Deutschland in Lehre wie Forschung Verfechter von praxisbezogenen Unterrichts- und Lernkonzepten zusammengefunden, die Theater und Drama zur Vermittlung von Lernzielen – sowohl im Rahmen von politischer Bildung, Sonderpädagogik als auch im Fremdsprachenunterricht – nutzen. Dieser Ansatz kann trotz enormer Anforderungen in Bezug auf Zeitinvestition und Motivation gerade im Bereich des Fremdsprachenlernens für alle Beteiligten lohnend sein, wie die Forschungsarbeiten von angelsächsischen Kollegen (Bourke, 1993; Matthias, 2008) belegen, nicht zuletzt da eine Steigerung des Redeanteils der Studierenden mehr Potenzial für den Spracherwerb mit sich bringt.

Ein weiterer Impuls für die Integration von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht kommt zudem von Befürwortern eines handlungs- und prozessorientierten Arbeitens (Scheller, 2004; Tütgen, 2006). Aufgrund der intensiven medialen Sozialisierung heutiger Studierender, für die der Konsum und die Produktion von Audio- und Videoformaten (Podcasts, YouTube) als auch von textbasierten wie visuellen Darstellungen in sozialen Medien Gang und Gäbe sind, ist für sie der Schritt ins Internet als unmittelbare audiovisuelle Informationsquelle selbstverständlich. Nicht zuletzt deswegen plädieren Schewe und Wilms (1995) sowie Schewe und Scott (2003) für eine intensive pädagogische Nutzung von ästhetischen Formaten wie bildender Kunst, Musik und darstellender Kunst in Wort und Bild. In der Tat hat die Drama-/Theaterpädagogik „inzwischen viele Anstöße gegeben, wie ein literaturorientierter DaF-/DaZ-Unterricht motivationsfördernd und zielgruppengerecht gestaltet werden kann“ (Schewe, 2010, S. 1593).

Hensel (2009) verweist zudem auf den Erwerb der mit drama- und theaterpädagogischer Arbeit verbundenen *soft skills* oder *generic skills* wie Empathie, Kreativität und Teamfähigkeit, die, wie Sinsi erweitert, „das intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement“ mit sich brächten (2009, S. 23) und das studentische Lernen so auch in den Kontext des authentischen Lernens (real world learning) stellt. Hallet (2010, 2011, 2013) hat in seinen Beiträgen ebenfalls auf die synergetischen Effekte von Theater, Multimedialität und generischem Lernen hingewiesen.

4 Bericht aus der Praxis

Der folgende Praxisbericht reflektiert das Theaterprojekt zum Thema Flucht, in einem Kurs, für den im Stundenplan offiziell nur zwei Kontaktstunden vorgesehen waren, wobei in der Endphase bis zu acht extracurriculare Wochenstunden hinzukamen, die sich aus dem Probenbedarf und den Aufführungen ergaben.

Um die linguistischen und literaturwissenschaftlichen Lernziele sowie die Entwicklung der Handlungskompetenz umzusetzen, ist es die Aufgabe der Studierenden, sowohl den authentischen deutschen Prosatext von den Gebrüdern Grimm als Theatertext aufzubereiten, als auch Rollen und Aufgabenbereiche zu erarbeiten und zu verteilen. All dies geschieht innerhalb eines eng begrenzten Zeitrahmens (ein Semester) und Budgets. Da der Theatergruppe durch Spenden von kulturellen Organisationen und Zuwendungen ehema-

liger Studierender nur beschränkt Mittel zur Verfügung stehen, werden wenig mehr als die Werbekosten gedeckt.

4.1 Rahmenbedingungen

Bei einer ersten Vorbesprechungen zum Projekt wurden die Kursteilnehmenden (fünf junge Frauen und zwei junge Männer) und die beiden studentischen Hilfskräfte auf die kreativen Freiheiten und Grenzen dieses Kurses vorbereitet sowie auf Vorkenntnisse hin befragt.

Ausgehend vom klassischen Märchen hieß die Aufgabenstellung für die Studierenden demnach, in ihrer Inszenierung die anhaltende, gegenwärtige Flucht- und Migrationsthematik aufzugreifen und die Flucht aus der Sicht zweier unbegleiteter Jugendlicher zu erzählen.

Das Erzählgerüst des Märchens war allen Studierenden aus eigener Lektüre auf Deutsch oder in englischer Übersetzung bekannt. Für alle Teilnehmenden waren jedoch die Lesart des Märchens als dramatische Vorlage sowie deren Interpretation als Fluchterfahrung neu. Nach der ersten gemeinsamen Lektüre des Originaltextes aus der Grimm'schen Sammlung wurden Rollen- und Inszenierungsvorschläge gesammelt. Zwei Personen bekannten sich dabei sehr offen dazu, dass sie nur ungern auf der Bühne stehen würden. Zwei andere dagegen waren sofort begeistert davon, als Hänsel und Gretel jeweils eine der tragenden Rollen zu übernehmen und steuerten auch gleich Ideen zur Umsetzung bei.

4.2 Textarbeit

Nach dem ersten Treffen gab es als Hausaufgaben zum einen *vertiefende individuelle Lektüre* des Märchentextes und zum anderen *Forschung zum Thema Flucht*, sodass in der zweiten Plenumssitzung neben der Erstellung eines Figurenkosmos erste Vorüberlegungen zur Dramatisierung und Aktualisierung vorgenommen werden konnten.

Laut UNHCR befanden sich 2015 insgesamt 65,3 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht, die Hälfte davon Minderjährige. Die Ankunft von fast einer Million Flüchtenden in Deutschland allein im Jahr 2015 sowie knapp dreihunderttausend im darauffolgenden Jahr sorgte dafür, dass Themen wie Migration und Fluchterfahrung in allen deutschsprachigen Medien bis heute stark vertreten sind. Die Recherchen führten bei den Studierenden zu der Erkenntnis, dass ihnen die Mehrheit der Flüchtenden in Bezug auf Alter und Lebensziele sehr ähnlich waren, denn seit geraumer Zeit sind 50 % der Geflüchteten in Deutschland unter 21 Jahren alt. Weitere 50 % von ihnen sind sogar unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (sogenannte umFs), die somit auf ihrem Weg in die Erwachsenenwelt sind, verbunden mit ihrer Suche nach Bildung und Chancen für Frieden, Wohlstand und Glück.

Massenmigration kennzeichnet unsere globalisierte Welt. Und durch das Hinterfragen bisheriger Konzepte des Welterschaffens im künstlerisch-kulturell-ästhetischen Raum, stellt sie zudem neue Anforderungen an die Vorstellungskraft und Symbolisierung (vgl. Pedersen & Schramm, 2017). Selbst wenn die Ausgangssituation von Hänsel und Gretel zur Zeit der Niederschrift des Märchens eher an die Situation um den Dreißigjährigen

Krieg 1618-1648 und einige Jahre verheerender Missernten (Europäische Hungerkrise 1770-1772) erinnerte, sahen die Studierenden die Parallelen zur heutigen Zeit sehr deutlich. Insofern wird die Inszenierung zum Erinnerungs-drama, nicht durch die bloße Wiederkehr des Vergangenen im Sinne der *ars memoriae*, sondern indem „die Fiktion das Gewesene [...] in eine eigenständige Bildwelt übersetzt“ (Schneider, 2005, S. 74). Diese Wahrnehmung des Vergangenen aus der aktuellen Perspektive beschreibt das „Einbrechen der Vergangenheit in die Gegenwart [...] als Resultat und sinnlich wahrnehmbares Zeichen des historischen Prozesses, die über die ‚inszenierte Erinnerung‘ der Stückfiguren vermittelt werden“ (Breuer, 2004, S. 239). Über die Flüchtlingskinder, der große Bruder und die kleine Schwester, wird eine Individualisierung des gesellschaftlichen Phänomens erreicht, die zu verstärkter Identifikation bei Studierenden und Zuschauern führen kann.

Augenscheinlich lassen sich die Konstanten Not, Krieg, Bedrohung, welche zu Flucht mit Trauma, Hoffnungen, Enttäuschungen, falschen Erwartungen und einem Wechselbad der Gefühle führen, in den aktuellen Erfahrungen von Geflüchteten wieder entdecken. Zwar wurde das Aussetzen von Hänsel und Gretel von der bösen Stiefmutter initiiert, die dabei nicht so sehr an das Wohl der Kinder, sondern eher an das eigene Überleben dachte, doch das Schicksal und die Erfahrungen der Kinder waren und sind mit denen von Flüchtlingskindern vergleichbar. Der Auszug in die Fremde, die Unsicherheit darüber, wo, wann und wie man ankommt, ohne die Sicherheit und den Schutz der Eltern sind identisch. Ziel der Textarbeit war es, diese Parallelen zwischen dem Märchen und aktuellen Informationen zu erkennen und den recherchierten Fakten Leben einzuhauchen. Ein solcher Lernprozess fordert und fördert gleichermaßen Empathie- und Herzensbildung.

Nach einer ersten Rollenverteilung (Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Hexe) entstand durch lautes Lesen „ein erster hörbarer Eindruck; die Worte wurden Klang, die Leerzeichen wurden zu Stille, der Punkt reizte zu körperlicher Reaktion“ (Franz & Hesse, 2011, S. 107). Akustische und visuelle Eindrücke schufen innere und äußere Bilder, sensibilisierten die Sinne, schufen neue Frei- und Spielräume. In dieser Phase fanden sich die Studierenden nach einigen Improvisationsversuchen soweit sehr schnell in ihre Charaktere und Rollen ein, so dass sie als Autor/innen eigener Textbeiträge agieren konnten (vgl. Huber, 2003, S. 335).

4.3 Erarbeitung eines neuen Manuskriptes als Inszenierungsgrundlage

Im kollektiven szenischen Verfahren (vgl. Fasse, 2011, S. 34) entstand schrittweise ein neuer Text, der als „ein gemeinsames Hineingehen [...] ein ‚Betreten der Bühne im Kopf‘ erlebt“ wurde (Franz & Hesse, 2011, S. 107). Das gemeinsame Verfassen von Minidialogen und das Verhandeln von situationsadäquaten Inszenierungsvorschlägen stellten aber auch die ersten großen Herausforderungen dar. Kultur bedeutet bekanntlich auch, miteinander zu diskutieren und gemeinsam Konflikte auszutragen. Was Franz und Hesse für ihre Theatererfahrung formulierten, gilt auch für unsere: Die Arbeit ist „ein lebendiger Prozess, bestehend aus Kreativität, Flexibilität und dem Chaos verschiedener Menschen, d.h. unglaublich faszinierend und zugleich sehr arbeitsintensiv“ (Franz & Hesse, 2011, S. 106). Zwei konträre Interpretationen und Aufführungsideale kristallisierten sich schnell heraus, welche von ihren Verfechtern so vehement verteidigt und beworben wurden, dass fortan zwei Inszenierungen mit sehr unterschiedlichem Publikum in Planung waren.

Zum einen sollte das traditionelle Märchenpublikum mit einer klassischen Inszenierung in Grundschulen angesprochen werden, zum anderen sollte an Gymnasien und für Erwachsene, sowie ältere Sprachlernenden an der Universität eine vollkommen freie Adaptation erdacht werden.

Diese Version des Stückes greift Elemente verbürgter und in den Medien aufbereiteter Fluchtschicksale auf. Die *Kleine Schwester* und der *Große Bruder* sind Flüchtende und verbringen ihre erste Nacht in einem Flüchtlingslager. Da das Mädchen nicht einschlafen kann, nutzen die beiden ihre einzige Verbindung nach Hause, rufen mit dem Smartphone ihre Mutter an und bitten sie, ihnen die vertraute Geschichte von *Hänsel und Gretel* zu erzählen. Doch schnell ist der verbliebene Akku aufgebraucht und es ist am Bruder, die Geschichte fortzuführen. Als Ablenkung von ihren Ängsten und den traumatischen Erlebnissen der gemeinsamen Reise beginnt er zu erzählen. Anhand des Volksliedes *Hänsel und Gretel verliefen sich im Wald* zeichnet er die einzelnen Stationen des Weges der Geschwister im Märchen nach und verbindet diese mit der freien Nacherzählung des Abenteuers. Wenn er doch mal nicht weiter weiß, dann steuert seine Schwester einen Teil der Geschichte bei. Und schließlich ist das Märchen aus und die Kinder schlafen ein.

Die zwei Studierenden, die die Rollen von Hänsel und Gretel in der Jetzt-Zeit übernommen hatten, waren ab der dritten Woche fieberhaft damit beschäftigt, eine Bühnensfassung mit einem vollkommen vom Märchen losgelösten Text zu erstellen. Die zweite Arbeitsgruppe konzentrierte sich dagegen auf die Adaption einer bereits vorliegenden Dramatisierung des Märchens für Vorschulkinder, die kostenlos im Internet zu erhalten war.

Das Seminar zeichnete sich vor allem durch eine konzeptionelle Offenheit des Projekts und ein dialogisches Lernkonzept aus. „Das gesprochene Wort wurde gegenüber der Schriftlichkeit aufgewertet“ (Keim, 2017, o. S.). Die letztendlichen Dialogpassagen entstanden erst in den darauf folgenden Wochen bei Stehgreifproben und Diskussionen zu den Charakteren in Kleingruppen. Dabei war den Akteuren immer wieder deutlich geworden, dass nicht alles verbal umgesetzt werden muss und man vieles auch mit Gestik, Mimik, Musik, Raumbesetzung, Bühnenbeleuchtung und stillem Interagieren ausdrücken kann, was ihnen, die sie ja alle – wenn auch auf hohem Niveau – in einer Fremdsprache arbeiteten, sehr gelegen schien (vgl. Neelands & Goode, 2000). Der Mut zur Darstellung und nicht nur das nervöse Galoppieren durch Textpassagen war gerade bei den Improvisationseinheiten immer wieder das Leitbild. Auch die Reduktion des Bühnenbildes auf ein Zelt, Schlafsäcke, eine Mandoline sowie graue und schwarze Kleidung schafften ein großes Potenzial für die Lichtregie der freien Adaption des Stoffes.

Erst in der sechsten Woche lag allen Teilnehmenden die endgültige Textfassung mit Regieanweisungen vor, wodurch die letzten vier Probewochen sehr anstrengend, aber produktiv wurden. Dem voraus ging eine intensive Korrekturlesearbeit durch die Seminarleitung und einige wenige Anregungen zur kreativeren Umsetzung des Stoffes. Die einzelnen Szenen wurden dann oft in Eigenregie innerhalb von Kleingruppen geprobt.

Alle Ideen zur visuellen Darstellung und multimedialen Gestaltung wurden zudem in den jeweiligen Montagssitzungen besprochen und erste Szenen vorgespielt, sensibel kritisiert, neu in Szene gesetzt und einstudiert. Diese Phase der gemeinschaftlichen Reflexion sowohl über die Inhalte, Prozesse als auch Wirkungen halfen, die Lernziele in

Kleinschritten zu überprüfen und einen tieferen Bildungsprozess anzuregen (Bonnet & Küppers, 2013, S. 47).



Abbildung 1: Gretel (Carly Fazioli) und Hänsel (Robert Bell) im Flüchtlingszelt. Foto: Alexandra Ludewig

4.4 Kommunikative Kompetenz

Bei der Erarbeitung von Text und Konzept kamen insbesondere lernpsychologische Unterschiede zum Vorschein. Extrovertierte Studierende gingen mit der Situation eindeutig souveräner um, Andere waren weniger gewillt, vor anderen Kursteilnehmenden Fehler zu machen oder Risiken einzugehen und zogen sich aus dem aktiven Schreibprozess in den Stehgreifsituationen zurück.

Reflexion sowie die Thematisierung von konstruktiver Bewertung in Bezug auf eigene Leistungen und die der anderen sind konstituierender Bestandteil von Lernerautonomie und fördern wiederum den Perspektivenwechsel und damit auch interkulturelle und interpersonelle Kompetenzen.

Die Kunst in der Urteilkraft liegt für die Lehrkräfte darin, eine sichere Lernumgebung zu schaffen und zu erhalten, in welcher Kritik erlaubt und erwünscht ist und nicht zu Verunsicherung und Ängsten führt, sondern als Mittel zur Stärkung und Verbesserung gesehen wird. Wie schwierig sich dieser Balanceakt in der Praxis gestaltete, zeigte sich immer wieder im Laufe des Semesters. Auch wenn sich in diesem Zusammenhang ein interkultu-

reller Lernprozess bemerkbar machte, da die Lehrkräfte, die alle in Deutschland sozialisiert worden waren, eine direkte und unverhohlene Art zu kritisieren gewohnt waren, lagen die intendierte Wirkung und der effektive Lerneffekt bisweilen weit auseinander. So fühlten sich einige Studierende von dieser *sehr deutschen Art* vor den Kopf gestoßen. Dies betraf nicht nur die Kritikfreudigkeit der Muttersprachlerinnen, sondern auch die direkte und bestimmte Art, mit der Ideen formuliert und verteidigt wurden, was von einer Teilnehmerin explizit als *a bit harsh* beschrieben wurde. Da die australische Kritikkultur generell weniger scharf und direkt ist, gab es immer wieder Bedarf, zwischen diesen beiden Polen im Diskurs zu changieren. Das Bewusstmachen unterschiedlicher Kritikkonventionen und der Wechsel zwischen Kritikfreudigkeit und Konfliktvermeidung stellte einige Teilnehmende vor große Herausforderungen, darf jedoch als nachhaltiger Lerngewinn betrachtet werden.

Auch der Wechsel zwischen den zwei Realitätsebenen – in der Rolle und als Lernende, auf und vor der Bühne – erlaubte eine ästhetische, soziale und kulturelle Differenzerfahrung (vgl. Tselikas, 1999, S. 26), die für den Bildungsprozess wertvoll ist. Doch auch dieses Verfahren musste erlernt werden. So wurde dieser zweiphasige Ablauf, bei dem sich Übungs- oder Spielphasen und Reflexionseinheiten abwechselten, erst nach einigen Proben zum akzeptierten Lernprozess. Zunehmend fielen mit dem wachsenden Vertrauen Schambarrieren, und es entwickelte sich eine Atmosphäre des kollaborativen Lernens. Dies war zudem von einer gesteigerten Bereitschaft zur Partizipation aller Lernenden gekennzeichnet, die in vielfacher Hinsicht involviert waren: intellektuell/kognitiv, emotiv/affektiv und handelnd.

Weitere Herausforderungen, die sich sowohl in den Plenumsdiskussionen als auch in der abschließenden Evaluation zeigten, waren neben dem Umgang mit Kritik zudem der enorme und unerwartete Zeitanspruch vor den Aufführungen, die sprachlichen Herausforderungen auf der Bühne in der Fremdsprache sowie der Umgang mit den unterschiedlichen Sprachniveaus innerhalb des Kurses und bei der Aufführung.

5 Studentische Reflexionen

In diesem Kurs wird der Reflexionsprozess der Lernenden nicht nur durch die Diskussion im Kurs stimuliert, sondern darüber hinaus fließt die Qualität der Reflexion auch in die Kursnote ein.

Die Seminarveranstaltung nach den Aufführungen wurde dazu genutzt, die Studierenden zu ihren Erlebnissen und Gefühlen zu befragen und eine abschließende Meta-Reflektion einzuleiten. Nach der zweistündigen Sitzung wurde den Studierenden aufgetragen, einen umfassenden Fragebogen auszufüllen, um ihr *self- and peer assessment* zu formalisieren, denn Teil des Universitätskurses war neben der Erreichung der Lernziele auch die Beurteilung der einzelnen Mitwirkenden. Die Studierenden wurden zu einer umfangreichen Fremd- und Selbsteinschätzung aufgefordert, welche in die Endnote einfließt. Die Leistungsnachweise teilten sich dabei wie folgt auf: Praktische Arbeit/Erfüllung der eigenen Rolle: 40 %, Aufsatz/Profilbeschreibung: 40 %, Beurteilung der Mitstudierenden: 20 %.

Der Reflexionsfragebogen war in die drei Kategorien Einschätzung der Kommilitonen,

Selbstreflexion und Kursreflexion unterteilt und wurde von allen beteiligten Studierenden ausgefüllt.

5.1 Peer-Reflexion

In der Fremdeinschätzung wurden die Studierenden gebeten, kritisch und konstruktiv zu der Person oder den Personen Stellung zu nehmen, die in Bezug auf Kursteilnahme und Aufführung, d.h. Darstellung ihres Charakters, und deren Einfluss auf das eigene Lernen hervortraten, und dieses zu begründen. Dabei kristallisierten sich schnell mehrere Bereiche heraus, die an den Mitstudierenden positiv aufgefallen waren.

Dies waren zum einen der von den Einzelnen geleistete Beitrag zu einer sicheren Lernumgebung, geprägt von Vertrauen, Humor, ehrlichen Feedback und Ermutigung. Zudem trug das schauspielerische Geschick Einzelner bei Vielen zu einer prägnanten Entwicklung bei, von anfänglich wenig Sicherheit auf der Bühne hin zu einer überzeugenden Darstellung. Zum anderen zeigte sich die Kritikbereitschaft auch bei der Wahrnehmung des Verhaltens der Mitstudierenden, z. B. in Bezug auf ihre Einsatzbereitschaft, die Zuverlässigkeit im Einhalten von Terminen und im Hinblick auf ihre generelle Lernbereitschaft und Kritikfreudigkeit.

5.2 Selbsteinschätzung

Auf die Frage nach dem Setzen und Erreichen eigener Kursziele wurden zwei Bereiche hervorgehoben: Verbesserung in der Fremdsprache und selbstbewusstes Auftreten auf der Bühne.

- *Schauspielerische Fähigkeiten*

In den selbstwahrgenommenen Lernerfolgen stehen schauspielerische Fähigkeiten und Durchhaltevermögen im Vordergrund. Selbst den zwei Studierenden, die bereits zum zweiten Mal am Theaterkurs teilnahmen, war es weiterhin wichtig, ihre Fähigkeit, vor dem Publikum selbstbewusst aufzutreten, weiter auszubauen. Dabei ging es nicht so sehr um die schauspielerische Leistung, sondern viel mehr um den Mut, vor und mit einem Publikum zu agieren. Insbesondere die erste Aufführung vor der Gruppe wurde von fast allen als negativ wahrgenommen, und der Mut, weiterzumachen und Erfolg zu haben, als außerordentlich inspirierend und als Steigerung des Selbstvertrauens gewertet.

- *Verbesserung fremdsprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten*

Abhängig vom Sprachniveau der Lerner ging es um die Erweiterung des Vokabulars, Verbesserung des Redeflusses und die Entwicklung vom Auswendiglernen eines Textes in der Fremdsprache hin zur Improvisation in der Fremdsprache. Auf der sprachlichen Ebene hatten nur zwei Studierende das Gefühl sich verbessert zu haben. Diese Kritik wurde zum einen damit begründet, dass der Schwerpunkt des Kurses auf der Aufführung zu liegen schien, und zum anderen mit der Arbeit an zu kurzen oder zu leichten Texten.

Gefragt, was die Studierenden im Nachhinein verbessern würden, zeigte sich eine leichte Unzufriedenheit mit sich selbst in Bezug auf das zu späte Auswendiglernen bzw.

den Umgang mit dem Text, nämlich sich mehr in den kreativen Schreibprozess einzubringen.

5.3 Kurskritik

In Bezug auf die Kurskritik wurden ebenfalls drei Ebenen angefragt: der Kurs als Ganzes, der Unterrichtsstil und Empfehlungen für zukünftige Studierende.

Das Feedback zum Kurs lässt sich in vier Themen aufteilen: Aufführung, Sprache lernen, Flüchtlingsschicksale und Kursorganisation. Generell wurden das Seminar und die dabei gesammelten Erfahrungen als positiv bewertet. Insbesondere die Leitung durch zwei Tutorinnen mit Erfahrung im Fremdsprachenunterricht und Theaterworkshops trugen zum Erfolg des Kurses bei. Weiterhin wurde die kleine Gruppengröße, Deutsch als Unterrichtssprache, die Einladung deutschsprachiger Austauschstudierender zu Proben, der kontinuierliche Feedbackprozess, die Möglichkeit am Skript mitzuwirken sowie die Alternative von zwei Theaterstücken auf sprachlich unterschiedlichem Niveau gelobt. Die Möglichkeit vor Kindern aufzutreten und der anschließende Dialog über das eigene Studium hat ebenfalls zum Erfolg des Projekts beigetragen.

Generell entstand der Eindruck, dass sich der Kurs mehr um die Aufführung als um die Sprache drehen würde, was nur teilweise im Voraus so antizipiert wurde. Das liegt zum einen in der Natur eines Theaterkurses, wo die Sprache zur Nebensache wird. Zum anderen mag auch die Struktur des Leistungsnachweises (40% für die Aufführung) dazu beigetragen haben. Studierende empfahlen, in Zukunft hervorzuheben, wie Sprache und Theater zusammenhängen und dass Theaterspielfertigkeiten einen großen Teil des Kurses ausmachen. Die sprachliche Arbeit wurde zwar wahrgenommen, z. B. „die Lehrer haben immer Deutsch gesprochen“, aber die sprachliche Weiterentwicklung wurde nur von einem Studenten so deutlich empfunden. In der Kritik wurde Über- wie Unterforderung gleichermaßen deutlich. Sprachanfänger/innen fühlten sich überfordert und hätten gern mehr Unterstützung gehabt, z. B. verstärktes Aussprachetraining; Fortgeschrittenen war der Text zu kurz oder nicht anspruchsvoll genug (Kindertext, altmodische Sprache). Nicht deutlich wurde den meisten, was Student 1 so klar erkennt:

„Memorization and repetition familiarizes oneself with syntax, rhythm and the sounds of a foreign language. This familiarization is invaluable to the process of building fluency and confidence in a language. These technical aspects of language and the ability to decode patterns are important but the purpose in the end is be able to understand, to be understood, to be able to express oneself and conduct a two-way conversation.”

Größter Stein des Anstoßes blieb der Zeitaufwand des Kurses. Während sich die Kursteilnehmer/innen, die bereits in vorangegangenen Semestern einen Theaterkurs belegt haben, darüber nicht weiter äußerten, war allen Neulingen unklar, wie viel Zeit außerhalb der vorgesehenen Kursstunden eingesetzt werden muss. Während bei anderen Kursen möglicherweise durch im Stundenplan festgelegte Kontaktstunden und Konversationskurse eine realistische Vorstellung zum Zeitaufwand besteht und das Lernen und die Arbeit für Leistungsnachweise zu selbstgesetzten Zeiten stattfinden, ist die Zeitvorgabe bei einem Theaterkurs, dessen Inhalt erst während des Semesters entwickelt wird, schwieriger im Voraus festzulegen und es besteht weniger Flexibilität in der Zeitplanung, da die außer-

curricularen Treffen in Kleingruppen stattfinden.

Ein weiteres Problem, welches von nahezu allen Studierenden im Nachhinein erkannt wurde, war das späte Lernen des Textes aufgrund von anderen Terminen und mangelnder Erfahrung in Theaterkursen. Das liegt natürlich zum einen in der Entscheidung der Studierenden, zum anderen könnte das Problem über die Kursstruktur durch die Einführung früherer Generalproben, Audio- und Videoaufnahmen entschärft werden.

Interessanterweise erwähnte nur ein Studierender in der schriftlichen Reflexion, in Bezug auf das Thema Migration dazugelernt zu haben. In der Nachbesprechung im Klassenverband, wo diese Frage explizit gestellt wurde, hatten jedoch alle zustimmend geantwortet.

Die Empfehlungen der Studierenden an zukünftige Teilnehmer/innen lauten, möglichst früh den Text zu lernen, bereit zu sein, sehr viel Zeit aufzuwenden, daran zu denken, dass ein Theaterkurs mit Auftritten verbunden ist, und einen solchen Kurs mit Selbstbewusstsein und Humor anzugehen.

6 Zusammenfassung

Dieses Theaterprojekt im Rahmen des DaF-Unterrichts schaffte für die Studierenden einen kulturellen Begegnungsort und stellte generell den Mehrwert von ästhetischem Lernen im Unterricht unter Beweis. In einem projektbezogenen Handlungsrahmen wurde gerade für die Flüchtlingsproblematik durch die Einzelschicksale der Geschwister auf dem langen Weg aus einem Krisengebiet in den goldenen Westen ein nachhaltiges Bewusstsein geschaffen. Somit leistete das Theaterprojekt für die Studierenden einen persönlichkeitsformenden Beitrag.

Indem die Studierenden interdisziplinär arbeiteten und Elemente der Theaterwissenschaften und Pädagogik aufgriffen, fanden sie kreative Lösungen und eroberten zugleich das für sie weitgehend unbekannte Terrain der Theater- und Schauspielwelt.

Trotz des enormen Arbeitsaufwandes, bedingt durch die notwendigen Proben, waren die Studierenden im Nachhinein sehr zufrieden mit der Balance von Einsatz und Resultat. Die intensive Erfahrung, in einen deutschsprachigen Text einzusteigen und sich tatsächlichen Fluchtschicksalen mit einer großen Bereitschaft zur Identifikation anzunähern, wurde von allen Beteiligten als effektiv eingeschätzt. Die Emotionalität, die sowohl die Gruppendynamik als auch der Stoff mit sich brachten, wird sie gewiss noch lange als prägendes Lernerlebnis begleiten. Das interkulturelle Lernen, insbesondere das Verhandeln von Szenen und Strategien, war hier eine besonders nachhaltige Erfahrung, da unterschiedliche Vorstellungen immer wieder miteinander kollidierten und diskutiert werden mussten. Das Verständnis füreinander wuchs jedoch merklich und auch die Nuancen in der Wahrnehmung der Anderen waren gegen Ende des Semesters geschärft.

Vor allem durch den notwendigen andauernden, aktiven Austausch der Studierenden außerhalb der Kontaktstunden wurde eine erhöhte Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft (Zeuner, 2009) der Teilnehmenden vorausgesetzt. Die mündliche Kommunikation wurde zum Unterrichtsgegenstand, die Inszenierung im Rahmen des Theaterprojektes zum Unterrichtsverfahren, um das reflexive Sprechen zu fördern und so die Kommunikationskompetenz der Studierenden zu stärken. Die Spiegelung des Gesag-

ten, wie auch das Nachdenken darüber, dienen der Verbesserung von Wortschatz (und dessen situativer Anwendung), Grammatik, Orthographie, von verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien.

Mit Stolz erfüllte dagegen nur Wenige die Tatsache, dass sie kreativ gearbeitet hatten, basierend auf der Textvorlage etwas Neues schufen und damit neue Einsichten provozierten. Um es in Anlehnung an Seibert ganz salopp zu sagen, es war dadurch nicht „immer nur dieselbe Leier“ (1994, S. 77), doch das Bewusstsein dafür war nach dem Nervenkitzel der Aufführung für viele Teilnehmende noch nicht geschaffen.

Literatur

- Bolton, G. (1979). *Towards Drama as a Theory of Education*. Harlow, UK: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow, UK: Longman.
- Bonnet, A. & Küppers, A. (2011). Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 32–52). Braunschweig: The English Academy.
- Bourke, E. (1993). Work at the coalface. An empirical approach to foreign language theatre for students. In M. Schewe & P. Shaw (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom* (S. 227–248). Frankfurt: Lang.
- Breuer, I. (2004). *Theatralität und Gedächtnis: deutschsprachiges Geschichtsdrama seit Brecht*. Köln: Böhlau Verlag.
- Fasse, G. (2011). Probe! – Praxislabor für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. *Scenario*, 2, 32–47. Online verfügbar unter <http://publish.ucc.ie/scenario/2011/02/Fasse/03/de> [letzter Abruf 01.04.2019]
- Franz, S. & Hesse, M. (2011). Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Aufführung – Ein Gang durch verschiedene Rezeptionsebenen. In A. Küppers, T. Schmidt & M. Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven* (S. 104–116). Braunschweig: The English Academy.
- Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 1, 5–18. Online verfügbar unter <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> [letzter Abruf 01.04.2019].
- Hallet, W. (2011). How to do things with media. Die Performativität medialer Nutzungsakte. In B. Schmenk & N. Würffel (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (S. 231–243). Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hensel, A. (2009). Drama im Klassenzimmer. In H. Casper-Hehne & I. Schweiger (Hrsg.), *Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien* (S. 53–56). Göttingen: Universitätsverlag.

- Hevické, E. (2019). Theater spielen und Deutsch lernen. *Deutsch perfekt* 3, 39.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- Keim, M. (2017). *Sprache als Schlüssel zum Wissen*. Online verfügbar unter <https://blog.phzh.ch/akzente/2017/08/25/sprache-als-schluessel-zum-wissen/> [letzter Abruf 05.04.2019]
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 387-404. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5958/pdf/ZfPaed_1999_3_Krapp_Intrinsische_Lernmotivation.pdf [letzter Abruf 01.04.2019]
- Ludewig, A. (2014). Dramatische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht. Eine Inszenierung des Tagebuchs von Anne Frank. In P. Seibert, J. Pieper & A. Meoli (Hrsg.), *Anne Frank. Mediengeschichten* (S. 228–241). Berlin: Metropol Verlag.
- Ludewig, A., Baumgartner, N. & Ludewig-Rohwer, I. (2015) Strukturierte Peer-Support-Programme: Wie Hühneraugen und überlanges Warten die sprachliche und interkulturelle Kompetenz fördern. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 20(1), 69–88.
- Matthias, B. (2008). German Theater at Northern American Colleges and Universities 1992-2006. A Survey. *Scenario*, 2(2), 25–39. Online verfügbar unter <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/matthias/03/en> [letzter Abruf 01.04.2019]
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*, Basingstoke, UK: Palgrave.
- Petersen, A. R. & Schramm, M. (2017). (Post-)migration in the age of globalisation: New challenges to imagination and representation. *Journal of Aesthetics and Culture*, 9(2), 1–12.
- Scheller, I. (2004). *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Schewe, M. (2010). Drama- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Band 2* (HSK 35.2; S. 1589–1595.). Berlin/New York, NY: De Gruyter.
- Schewe, M. & Scott, T. (2003). Literatur verstehen und inszenieren: Foreign language literature through drama. *German as a Foreign Language*, 3, 56–83.
- Schewe, M. & Wilms, H. (1995). *Literatur verstehen und inszenieren. Sansibar und der letzte Grund*, Stuttgart: Edition Klett.
- Schneider, S. (2005). *Archivpoetik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Seibert, P. (1994). Wiederholungen von Theatersendungen im Fernsehen – immer nur dieselbe Leier? Anmerkungen zu einem ‚unansehnlichen‘ Programmelement. *Beiträge zur Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien – Arbeitshefte Bildschirmmedien* 50, 77–88).

- Sinsi, B. (2009). Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit: Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins. *Scenario*, 3(2), 22–49.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre. Creating Transformative Encounters in the Community*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Fuesli.
- Tütgen, G. (2006). Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands. *Info DaF*, 33(1), 52–90.
- Zeuner, U. (2009). *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Online verfügbar unter https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en [letzter Abruf 01.04.2019]
- Zucchi, M. (2011). Die Falle – Ein Theaterprojekt im universitären DaF-Unterricht. *Info DaF*, 38(6), 623–635.

Autorin und Autor

Prof. Alexandra Ludewig, School of Humanities, The University of Western Australia, Perth, Australien; Email: Alexandra.ludewig@uwa.edu.au

Willi Busse, School of Humanities, The University of Western Australia, Perth, Australien; Email: willi.busse@research.uwa.edu.au



Zitiervorschlag: Ludewig, A. & Busse, W. (2019). Grimms Hänsel & Gretel als Fluchtgeschichte. Dramatische Begegnungen im Fremdsprachenunterricht. *die hochschullehre*, 5, 265–282. Online unter: www.hochschullehre.org