



universität
wien

DISSERTATION

„Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit
1945“

Mag.phil. Nathalie Fratini

angestrebter akademischer Grad
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, im Dezember 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 317
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Theater, Film und Medienwissenschaft
Betreuerin / Betreuer:	Univ-Prof. Dr. Hilde Haider-Pregler

Mein herzlichster Dank gebührt meinen Eltern Lucien und Karin Fratini, meinen Geschwistern Sandra, Steve und Mike sowie meinem Lebensgefährten Claude Pinnel für ihre liebevolle moralische Unterstützung. Außerdem möchte ich mich herzlich bei Univ.-Prof. Dr. Hilde Haider für ihre geduldige und nette Betreuung bedanken, sowie bei allen Mitgliedern des Lycée du Nord, ohne die die Forschungsprojekte nicht hätten zustande kommen können. Auch Kathrin Stichauner, Caroline Herfert, Reinhard Wiederin und vor allem Michelle Strecker ist herzlich zu danken, denn ohne ihre Hilfe wäre die Koordination der Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1)VORWORT.....	7
2) DIE STELLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE IN LUXEMBURG.....	10
2.1) Die Triglossie des Landes.....	10
2.2) Der Deutschunterricht in einem fremdsprachigen Umfeld.....	12
2.3) Die Kultursprache des Landes.....	14
3) DIE STRUKTUR DES LUXEMBURGISCHEN SCHULSYSTEMS.....	16
.....	19
3.1) Die Früherziehung.....	19
3.2) Die Vorschule.....	19
3.3) Die Grundschule.....	20
.....	21
3.4) Der Sekundarunterricht.....	21
3.4.1) Der klassische Sekundarunterricht.....	21
3.4.2) Der technische Sekundarunterricht.....	22
3.4.3) Die Technikerausbildung.....	22
3.4.4) Die Berufsausbildung.....	23
3.5) Ein Schulsystem im Wandel der Zeit.....	24
3.6) Der Deutschunterricht in der Sekundarschule.....	26
4)EINSATZBEREICHE DER PRAKTISCHEN ARBEIT MIT DEM DRAMA IM DEUTSCHUNTER- RICHT.....	28
4.1) Der Literaturunterricht.....	28
4.1.1) Die Lektüre der verschiedenen Autoren und Dramen.....	28
4.1.2) Szenische Interpretation.....	32
4.1.2.1) Rezeptive szenische Interpretation nach Ingo Scheller.....	34
4.1.2.2) Produktive szenische Interpretation nach Marcel Kunz.....	37
4.1.2.3) Szenische Rezeption von Märchen.....	40
4.1.2.4) Durchführbarkeit der szenischen Interpretation im Deutschunterricht.....	41
4.1.3) Kreatives Schreiben.....	45
4.1.4) Das Schultheater.....	46
4.1.4.1) Entwicklung und Bedeutung des Schultheaters mit Kindern und Jugendlichen.....	49
4.1.4.3) Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach.....	51
5) DAS DRAMA IM SPRACHUNTERRICHT.....	53
5.1) Dramapädagogik im Sprachunterricht.....	53
5.1.1) Definition.....	53
5.1.2) Dramapädagogik im Sprachunterricht.....	58
5.1.3) Vor- und Nachteile des Einsatzes von Dramapädagogik im Sprachunterricht.....	60
5.2)Dramagrammatik.....	64
5.2.1)Dramapädagogischer Grammatikunterricht.....	64
5.2.2) Anwendbarkeit des dramapädagogischen Grammatikunterrichts in Sekundarschulen.....	67
5.3) Rollenspiele zur Verbesserung der rhetorischen Fähigkeiten im Sprachunterricht.....	68
.....	70

TEIL II: DIE ENTWICKLUNG DER PRAKTISCHEN AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM	70
DRAMA IM LUXEMBURGISCHEN DEUTSCHUNTERRICHT SEIT 1945	70
1) DIE ENTWICKLUNG IM BEREICH DER SCHULE	71
1.1) DER EINFLUSS GROSSDEUTSCHGESINNTER LEHRER AUF DIE LEHRPLÄNE DER	71
SEKUNDARSCHULEN IN DEN DREISSIGER JAHREN DES ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERTS	71
1.1.1) Professor Damien Kratzenberg und die GEDELIT	71
1.2) UMSTRUKTURIERUNG DER LEHRPLÄNE FÜR DEN DEUTSCHUNTERRICHT AM ANFANG	77
DER FÜNFZIGER JAHRE DES ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERTS	77
1.3) ÜBERLEGUNGEN ZUM DARSTELLENDEN SPIEL IN DER SCHULE IN DEN FÜNFZIGER	83
JAHREN DES ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERTS	83
1.4) LÖSUNGSVERSUCHE FÜR DAS PROBLEM DER INTEGRATION NEU ZUGEZOGENER	89
SCHÜLER IN DAS LUXEMBURGISCHE SCHULSYSTEM MIT SCHWERPUNKT AUF DAS	89
SPRACHENLERNEN AB 1980	89
1.4.1) Dramapädagogisches Förderprojekt im Deutschunterricht für	92
romanophone Schüler im Jahre 1992	92
1.4.2) Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht neuzugezogener Schüler	96
1.5) THEATERPÄDAGOGISCHE ARBEIT IM SPRACHUNTERRICHT EINER KLASSE VON	98
SCHÜLERN MIT EINER LEICHTEN GEISTIGEN BEHINDERUNG	98
1.6) DIE REFORMIERUNG DES SCHULSYSTEMS ALS REAKTION AUF PISA 2001	99
1.6.1) Das Ergebnisse der Pisa-Studie 2000	100
1.7) DIE UMSTRUKTURIERUNG DES SPRACHUNTERRICHTS SEIT DEM JAHRE 2001	104
1.6.1) Erhöhte Akzeptanz von Bildung als einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe	111
1.7.2) Verstärkung der individuellen Fördermaßnahmen der Schüler und	114
Erweiterung des traditionellen Lehrangebots	114
1.7.2.1) Verstärkung der individuellen Fördermaßnahmen	114
1.7.2.2) Die Erweiterung des traditionellen Lehrangebots	115
1.7.2.3) Größere Selbstverwaltung der Schulen	120
1.7.2.4) Verbesserung der Lehrerausbildung sowie kontinuierliche	126
Lehrerfortbildung	126
1.7.2.4.1) Die Ausbildung zukünftiger Lehrer	126
1.7.2.4.1.1) Die Ausbildung der Grundschullehrer	126
1.7.2.4.1.2) Die Ausbildung des Sekundarschullehrer	129
1.7.2.4.2) Die Lehrerfortbildungen	131
1.7.4.2.1) Lernen braucht Bewegung. Sprachförderung durch	132
theaterpädagogische Unterrichtseinheiten	132
2) DIE ENTWICKLUNGEN IM KULTURLEBEN, DIE DAS SCHUL- UND JUGENDTHEATER	139
BEEINFLUSSTEN	139
2.1) KULTURELLE AKTIVITÄTEN FÜR SCHÜLER IN DEN SECHZIGER UND SIEBZIGER JAH-	139
REN	139

2.1.1) Die Jeunesse théâtrale.....	140
2.1.2) Jugendtheater unter der Leitung von Thun Deutsch.....	141
2.2) DIE AKTUELLE SITUATION DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG IN LUXEMBURG.....	143
2.2.1)Das Jugendtheater in Luxemburg.....	143
2.2.1.1)Zusammenarbeit von Schule und Kulturleben	143
2.2.1.2) Jugendtheatergruppen im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen.....	148
2.2.1.2.1) Jugendtheater als Freizeitaktivität am Beispiel der Gruppe „Namasté“.....	148
2.2.1.2.2) Die nationalen Theatertreffen.....	152
2.3) BEISPIELHAFTE ENTWICKLUNGEN IM AUSLAND.....	154
2.3.1) Studie und Symposium „Theater und Schule in Hessen“.....	154
III TEIL : PRAKTISCHE DURCHFÜHRUNG VON PROJEKTEN ZUR INTEGRATION DER	166
.....	166
DRAMA- UND THEATERPÄDAGOGIK IM UNTERRICHT.....	166
1)MODELLPROJEKT ZUR SZENISCHEN INTERPRETATION DES GENRES DER KRIMINAL-	167
GESCHICHTE: EIN HÖRSPIEL VERFASSEN.....	167
1.1)Beschreibung der Teilnehmer.....	167
1.2) Die methodische Vorgehensweise.....	169
1.3) Ziel und Zweck des Projektes.....	175
1.4.) Kompetenzenorientiertes Lernen.....	176
1.4.1) Das freie Schreiben.....	176
1.4.2) Die Förderung der Verständniskompetenz.....	179
1.4.3) Die Förderung der Sprechfähigkeit.....	181
1.5)Durchführung der Aktivität.....	183
1.5.1) Die Vorbereitung.....	183
1.6) Das individuelle Verfassen einer Kriminalgeschichte.....	184
1.7) Das gemeinsame Erschaffen der Hörspiele.....	193
1.8)Das Einstudieren des Hörspiels.....	199
1.9) Auswertung des Projektes.....	201
1.10)Schlussfolgerung.....	205
1.11) Die Meinung der Schüler.....	206
2)DRAMAPÄDAGOGISCHES THEATERPROJEKT MIT EINER ACHTEN KLASSE PROCL.....	206
2.1) Beschreibung der Teilnehmer.....	207
2.2) Zielsetzung des Projektes.....	208
2.2.1) Förderung des freien Schreibens.....	209
2.2.2) Förderung des Text- und Sprachverständnisses.....	209
2.2.3) Förderung der mündlichen Sprechfertigkeit.....	211
2.2.4) Förderung der kreativen Fähigkeiten.....	212
2.2.5) Förderung des Sozialverhaltens.....	213
2.2.6) Förderung des Selbstbewusstseins.....	214
2.3) Der geplante methodische Vorgang.....	215
2.3.1) Die Rolle der Lehrerin.....	216
2.6) Ablauf des Projektes.....	218
2.6.1) Einführung in die Charakterstudie.....	218
2.4.2) Das Verfassen der Rollenbiografie.....	219
2.4.3) Das gemeinsame Verfassen des Theaterstückes.....	220
2.4.4) Das Einstudieren des Stückes.....	222

2.4.5) Der Auftritt vor der Kamera.....	223
2.5 Auswertung des Projektes.....	224
3)DRAMAPÄDAGOGISCHES PROJEKT MIT ANGEHENDEN PFLEGEHELFERINNEN.....	228
3.1) Beschreibung der Schüler.....	229
3.2) Theaterarbeit im Unterricht als Vorbereitung auf Konfliktsituationen im Berufsleben	230
3.3) Theaterpädagogik in der sozialpädagogischen Arbeit.....	232
3.4) Auswertung des Projektes.....	239
4)THEATERPROJEKT IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT MIT NEU ZUGEZOGENEN SCHÜLERN	241
4.1)Die « classe d'accueil ».....	241
4.2) Beschreibung der Teilnehmer.....	242
.....	243
4.3) Die pädagogische Zielsetzung des Projektes.....	243
4.3.1) Die Förderung der französischen Sprache.....	243
4.4) Die Übersetzung des Textes.....	244
4.5) Das Einstudieren des Textes.....	245
4.6) Die Aufführung.....	247
4.7) Auswertung des Projektes.....	249
6)DOKUMENTIERTE UNTERRICHTSEINHEIT ÜBER DIE SZENISCHE INTERPRETATION DES	251
GEDICHTES „DIE ENTWICKLUNG DER MENSCHHEIT“ VON ERICH KÄSTNER.....	251
7) EMPIRISCHE AUSWERTUNG DER MODELLPROJEKTE.....	263
7.1) Produktionsorientierte szenische Interpretation von Kriminalgeschichten.....	263
7.2) Das Erschaffen und Inszenieren von dramatischen Texten durch den Einsatz von Dramapädagogik im Deutschunterricht.....	267
7.3) Der Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht von Klassen für Sozialarbeit zur Vorbereitung auf Sprachnotsituationen.....	270
8) SCHLUSSFOLGERUNG	273
9) BIBLIOGRAFIE.....	275
10) MEDIAGRAFIE.....	285
11) ANHANG.....	288

1) Vorwort

In der folgenden Arbeit möchte ich erforschen wie die praktische Arbeit mit dem Drama im Sprachunterricht dabei helfen kann, den Lernprozess zu unterstützen. Die Auseinandersetzung mit Theater- und Dramapädagogik oder szenischer Interpretation im Unterricht stellt nicht nur aus pädagogischer Sicht eine Chance dar, die Schüler ganzheitlich zu fördern, auch die Ergebnisse theaterwissenschaftlicher Forschungen sollen endlich mit in Betracht gezogen, um auch die ästhetische Bildung der jungen Menschen fördern zu können. Während meiner Tätigkeit als Deutschlehrerin in einer Gesamtschule in Luxemburg, konnte sehr schnell feststellen, dass viele Schüler, vor allem mit Migrationshintergrund, auch noch in der Sekundarschule, große Probleme haben, sich aktiv mit der erlernten Sprache auseinander zu setzen und diese auch im Alltag anwenden zu können. Selbst nach mindestens sieben Jahren Deutschunterricht sind viele Jugendliche nicht in der Lage sich mündlich auszudrücken und zum Beispiel eine Unterhaltung zu führen. Während die schriftlichen Kompetenzen der Schüler sehr intensiv gefördert werden, wird im Unterricht bis heute nur sehr wenig Achtung auf das Verstehen der Sprache und die mündlichen Fertigkeiten gelegt. Die Integration des Dramas im Sprachunterricht kann helfen, diese Bereiche zu fördern und den Jugendlichen die Möglichkeit geben, einen anderen Zugang zu finden, was sich auch sehr positiv auf die Lernmotivation auswirkt.

Gerade in Luxemburg stellt der Sprachunterricht einen sehr wichtigen Teil des Lernplanes dar, weil alle Schüler angehalten sind, die drei Landessprachen sowie auch Englisch zu erlernen. Da die Nationalsprache, das Luxemburgische, nur einen begrenzten Wortschatz und erst seit kurzem eine gesetzlich anerkannte Rechtschreibung aufweisen kann, müssen die Schüler seit jeher auf Deutsch eingeschult werden. In der Grundschule und der Unterstufe der Sekundarschule werden fast alle Fächer in dieser Sprache unterrichtet, weshalb es sehr wichtig ist, den Schülern die Chance zu bieten, ihre Deutschkenntnisse so gut wie möglich auszubauen. Auch in ihrem späteren Berufsleben stellt das Deutsche eine Kommunikationssprache dar, weshalb alle Bürger des Landes in der Lage sein sollten, sich darin auszudrücken. Doch gerade die Tatsache, dass fast die Hälfte der Schüler eine romanophone Muttersprache haben, stellt das Schulsystem vor ein großes Problem, denn die jetzigen Unterrichtspläne bieten keine Möglichkeit an, adäquat mit diesen Jugendlichen zu arbeiten und sie richtig zu fördern.

Doch vor allem Elektra Tselikas hat in ihrer Doktorarbeit *Dramapädagogik im Sprachunterricht*¹ aufgezeigt, wie gerade die mündlichen Kompetenzen sowie das Verständnis der Lerner gefördert werden können, wenn dramapädagogische Übungen in den Unterricht integriert werden. Ausgehend von ihrer Forschungsarbeit, die sich vor allem auf erwachsene Lerner konzentriert, möchte ich beweisen, dass Dramapädagogik auch in der Arbeit mit Jugendlichen erfolgreich eingesetzt werden kann. Aus diesem Grund ist es auch sehr wichtig, die Arbeit von Susanne Ewen² in Betracht zu ziehen, die sich schon seit Jahren mit Dramapädagogik im Grammatikunterricht beschäftigt und in ihrer Forschungsarbeit ein Konzept einwickelt hat, das die Schüler einlädt, durch das Drama im Grammatikunterricht ganzheitlich zu lernen, gleichzeitig aber auch ästhetisch gefördert zu werden. Auch im Bereich des Literaturunterrichtes lässt sich das Drama aktiv in den Unterricht integrieren, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich künstlerisch mit Literatur auseinander zu setzen und ihre eigenen Fähigkeiten auszubauen. Ingo Schellers Konzept der szenischen Interpretation³ integriert theaterpädagogische Methoden im Unterricht, so dass die Schüler aufgefordert werden, Literatur nicht nur zu lesen, sondern durch Rollenspiele, Standbilder aber auch eigenes kreatives Schreiben, angeregt werden, sich intensiv mit den Schriftstücken auseinander zu setzen und somit einen neuen Zugang dazu zu finden.

Ausgehend von diesen Ansätzen, habe ich versucht zu erforschen, wie sich die aktive Auseinandersetzung mit dem Drama in den letzten sechzig Jahren in Luxemburg entwickelt hat, um aufzeigen zu können, welche Einflüsse es gegeben hat und wie sie den Unterricht mit beeinflusst haben. Hierfür war es für mich auch wichtig, die kulturelle Entwicklung, vor allem des Jugendtheaters, mit in Betracht zu ziehen, weil sich viele Bewegungen im Schulwesen oft aus Änderungen im kulturellen Leben erklären lassen. Leider gibt es bis jetzt noch keine ausführliche Arbeit zum Thema Theater in der Schule in Luxemburg und auch die Entwicklung des Jugendtheaters wurde bis jetzt nicht schriftlich festgehalten. Aus diesem Grund war es nötig, einerseits mit Material zum Schulwesen von Seiten des Ministeriums für

¹Vgl.: Tselikas, Elektra : *Dramapädagogik im Sprachunterricht* . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999.

²Vgl.: Ewen, Suzanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag GmbH München, 2003

³ Vgl.: Scheller Ingo : *Szenische Interpretation : Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze/Velber: Kallmeyer, 2004

Bildung zu arbeiten, doch auch hier gibt es leider nur wenige Dokumentationen, die sich auf die vorigen Jahrzehnte beziehen. Deswegen setzte ich mich intensiv mit den Lehrbüchern der letzten sechzig Jahre auseinander, um zu schauen, ob sich die Entwicklungen daraus ablesen lassen. Daneben konnte ich ein wenig Sekundärliteratur zum Thema Deutschunterricht in Luxemburg finden, doch darüber hinaus war es wichtig, auf Zeitungsartikel und gegebenenfalls auf Aussagen von Lehrern oder kulturell Tätigen zurück zu greifen.

Neben Ausführungen zur Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg und der Präsentation des Schulsystems, stelle ich im ersten Teil der Dissertation die verschiedenen Einsatzbereiche des Theaters im Deutschunterricht vor und gebe einen Überblick über den theoretischen Diskurs. Im zweiten Teil der Arbeit stelle ich die historische Entwicklung des Gebrauchs des Dramas in Luxemburg dar und zeige auf, wie sich die Schule und das Kulturleben im Laufe der Jahrzehnte gegenseitig beeinflusst haben. Durch die Quellenarbeit wurde auch ersichtlich, dass vor allem die gesellschaftlichen Entwicklungen mit in Betracht gezogen werden müssen, um die gegenwärtige Situation in der Schule verstehen zu können. Während der letzten dreißig Jahre hat sich die Gesellschaft in Luxemburg sehr verändert, was auch dazu führte, dass die Anforderungen an den Deutschunterricht anders geworden sind und der Einsatz von Theater- und Dramapädagogik von Nöten ist. Um die Eignung der theoretischen Ansätze, wie auch die Anpassung dieser, überprüfen zu können, habe ich im dritten Teil der Arbeit, vier Modellprojekte dokumentiert, in denen ich mit Schülern im Unterricht, nach den Theorien von Elektra Tselikas und Ingo Scheller, kreativ-darstellerisch gearbeitet habe. Die Auswertung der Projekte wird erklären, in welchen Bereichen das Drama praktisch zum Einsatz kommen kann, um die sprachlichen wie auch die kulturellen Fähigkeiten der Jugendlichen zu fördern. Durch den Einsatz von Theater im Unterricht können die Schüler in Luxemburg nicht nur ihre mündlichen Kompetenzen und ihr Sprachverständnis verbessern, sie haben auch die Möglichkeit künstlerisch aktiv zu werden, was sehr wichtig für die ästhetische Bildung der Jugend ist.

2) Die Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg

2.1) Die Triglossie des Landes

Luxemburg ist eines der wenigen europäischen Länder, wo eine triglossische Situation zu finden ist. Seit 1984 hat Luxemburg drei offizielle Landessprachen, welche im Alltag und Berufsleben nebeneinander bestehen. Französisch, Deutsch und Luxemburgisch werden in verschiedenen Situationen von allen Bürgern des Landes gebraucht, so dass jeder Luxemburger in der Lage sein muss, sich dieser drei Sprachen zu bedienen⁴. In luxemburgischen Familien stellt das Luxemburgische die National- und Muttersprache da, während es sich beim Deutschen und Französischen um zwei Sekundärsprachen handelt, die vor allem im öffentlichen Leben benutzt werden. Der Gebrauch ist auf bestimmte Funktionsbereiche festgelegt, wie zum Beispiel im Umgang mit den Behörden oder den Bereich der Medien. Während das Luxemburgische vor allem im privaten Bereich gebraucht wird, bedient man sich des Deutschen und Französischen sehr oft als Schriftsprache. Das Schreiben der luxemburgischen Sprache stellt für viele Bewohner eine Schwierigkeit dar, weil man sich in den letzten Jahren zwar die Mühe gemacht hat, eine einheitliche Rechtschreibung zu entwerfen, doch diese wurde noch nicht von allen Leuten übernommen⁵. Sowohl in der Grundschule, wie auch in den ersten Jahren der Sekundarschule, werden die Schüler im Luxemburgischen unterrichtet. Hierbei sollen sie am Anfang die Sprache besser kennen lernen, um sich später damit in der Gesellschaft verständigen, aber auch mit Literatur auseinander setzen zu können.

Im öffentlichen Leben, zum Beispiel im Umgang mit Behörden, in Geschäften oder Krankenhäusern, stellt das Französische die Umgangssprache dar. Laut Gesetz ist es den

⁴ Vgl.: Auburger, Leopold; Kloss, Heinz; Kolde; Gottfried: Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglossie-Situation. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1979

⁵ Aus diesem Grund werden seit Herbst 2008 erstmals systematisch luxemburgische Sprachkurse von Seiten des Ministeriums angeboten, um den Bürgern die Möglichkeit zu geben, die Grammatik und Rechtschreibung zu lernen.

Vgl.: www.men.lu/formation des adultes. Zugriff: 1.08.08

Leuten möglich, in den drei Landessprachen Kontakt zu den Behörden aufzunehmen, trotzdem hat es sich so eingebürgert, dass die meisten Leute das Französische benutzen und sich nur wenige Menschen der deutschen Sprache bedienen. Da das Deutsche viel einfacher für einen Luxemburger zu erlernen ist, mutet es sehr komisch an, dass gerade für das Verfassen eher komplexerer Briefe das Französische benutzt wird. Überspitzt formuliert kann man sagen, dass das Deutsche vor allem in weniger formellen Situationen benutzt wird, während das Französische nach wie vor als die elegante Sprache angesehen wird. Trotzdem kann man nicht behaupten, dass es soziale Unterschiede im Sprachgebrauch gibt, sowohl die hohen als auch die niedrigen Gesellschaftsschichten bedienen sich der drei Sprachen.⁶

Ein weiterer Grund, warum die drei Landessprachen so wichtig sind, zeigt sich darin, dass in vielen Bereichen der Wirtschaft Leute aus den Grenzregionen beschäftigt werden. Aus diesem Grund ergibt sich von selbst die Situation der verschiedenen Sprachen im Berufsleben, vor allem weil nur ein sehr geringer Teil dieser Beschäftigten im Laufe der Zeit bereit ist, das Luxemburgische zu lernen. Außerdem darf nicht vergessen werden, dass es in Luxemburg sehr viele ausländische Mitbürger⁷ gibt, die teils erst vor kurzem zugezogen sind. Aus diesem Grund steigt auch die Zahl derjenigen, die aus einem oft schon bilingualen familiären Hintergrund kommen und versuchen, sich in der Gesellschaft zu integrieren. Vor allem für Kinder und Jugendliche ist diese Situation sehr anstrengend, müssen manche doch fünf Sprachen lernen, um sich zuhause verständigen zu können und gleichzeitig in der Lage zu sein, dem Unterricht in der Schule zu folgen. Wenn sie zu Hause zum Beispiel Portugiesisch reden, müssen die Kinder beim Eintritt in den Kindergarten Französisch lernen, um sich am Anfang verständigen zu können. In der Vorschule ist Luxemburgisch die Unterrichtssprache, in der Grundschule Deutsch und in der Sekundarschule steht auch noch Englisch auf dem Lehrplan.

⁶Vgl.:Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle : Les chiffres clés de l'Éducation nationale 2006/2007. Luxemburg : Script, 2007

⁷Im Jahre 2007 waren dies laut STATEC, dem nationalen Büro für Erhebungen und Statistiken, ungefähr 40,7 Prozent.

Vgl. :Statec: Le Luxembourg en chiffres 2007. Luxemburg: Script, 2008.

2.2) Der Deutschunterricht in einem fremdsprachigen Umfeld.

Da die luxemburgische Sprache nach wie vor nicht in der Lage ist, die Ansprüche an einen richtigen Sprachunterricht zu erfüllen, findet der Erstunterricht der Schüler auf Deutsch statt. Die Schüler lernen auf Deutsch lesen und schreiben, haben aber daneben auch noch Luxemburgisch als Unterrichtsfach, aber hierbei wird vor allem im mündlichen Bereich gearbeitet. Ab dem ersten Jahr der Grundschule werden sie im Deutschen unterrichtet, in dieser Sprache lernen sie lesen und schreiben. Obwohl es sich für die meisten Kinder zu diesem Zeitpunkt noch immer um eine Fremdsprache handelt, hat der Deutschunterricht hier die Aufgabe den Schülern einen Ersterwerb kommunikativer Fähigkeiten zu vermitteln. Insofern hat der Deutschunterricht das Ziel, den Kindern eine neue Sprache näher zu bringen, aber auch gleichzeitig ihnen die Möglichkeit zu geben, sich schriftlich ausdrücken zu können. Gerade im ersten Schuljahr wird noch darauf zurückgegriffen, den Schülern Begriffe auf Luxemburgisch zu erklären, damit sie diese später auch auf Deutsch verstehen können. Erleichtert wird der Fremdsprachenerwerb dadurch, dass das Deutsche und das Luxemburgische sprachhistorisch verwandt sind.⁸ Wie wichtig das Deutsche im Schulunterricht ist, ist daran zu erkennen, dass in der Grundschule in den ersten Jahren bis zu neun Stunden im Lehrplan vorgesehen sind und auch in den drei letzten Klassen wird dem Deutschen immer noch eine sehr große Bedeutung beigemessen, so dass hier die Schüler

⁸ Das Luxemburgische gehört dem westfränkischen Sprachkreis an und entwickelte sich im Laufe der Zeit vor allem dadurch, weil das Land immer wieder von verschiedenen Monarchien besetzt war, welche Luxemburg immer wieder ihren Stempel aufdrücken konnten. Bedenkt man auch die Tatsache, welchen Einfluss die Nachbarländer auf das Land hatten, ist verständlich, warum sich sehr viele französische Ausdrücke aber auch niederländische Wörter in die Sprache mischen konnten. Im Gegensatz zu anderen deutschen Dialekten aus dem Moselbereich, ist heute zwar noch bemerkbar, dass es sich um eine germanische Sprache handelt, aber sie unterscheidet sich ziemlich stark vom Deutschen. Aus diesem Grund fällt es vielen deutschsprachigen Gästen auch schwer, das Luxemburgische wirklich zu verstehen, aber natürlich gibt es immer noch Wörter, die ziemlich leicht zu erkennen sind. Außerdem besteht eine große Ähnlichkeit mit der niederländischen Sprache, weil ein Teil der Wörter ähnlich ausgesprochen oder gleich geschrieben werden.

Vgl.: Auburger, Leopold; Kloss, Heinz; Kolde; Gottfried: Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglossie-Situation. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1979.

immerhin noch bis zu sechs Stunden Deutsch haben.⁹ Während in der Grundschule vor allem versucht wird, den Kindern zuerst das Lesen und Schreiben sowie später den Umgang mit der Sprache näher zu bringen, besteht der Deutschunterricht in der weiterführenden Schule gerade in den oberen Klassen nur noch aus Literaturunterricht. Diese Wandlung ist zu verstehen, wenn bedacht wird, dass die Kinder der Grundschule noch lernen müssen, mit der Sprache im Allgemeinen umzugehen, während die Jugendlichen das Deutsche oft als schulische Erstsprache verwenden, um Analysen und Reflexion anzustellen. Sowohl im klassischen als auch im technischen Sekundarunterricht müssen die Schüler den größten Teil der Zeit den Deutschunterricht besuchen. Nur die Ausbildungsschüler haben die Möglichkeit sich zwischen dem Französischen und dem Deutschen zu entscheiden, weil sie nur in einer der beiden Sprachen bei der Abschlussprüfung getestet werden. Abiturienten, die sich für die naturwissenschaftliche Richtung entschieden haben, dürfen auch wählen in welchen zwei der drei Sprachen sie im Abitur abgeprüft werden wollen, sie können sowohl Deutsch wie auch Französisch oder Englisch weglassen. Trotzdem werden die Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn auf mindestens elf Jahre Deutschunterricht zurückblicken können, der von ihnen verlangt hat, dass sie die Fremdsprache als Eigensprache ansehen und sich auch so darin ausdrücken können. Dies trifft vor allem für den schriftlichen Teil des Unterrichts zu. Gerade Abiturienten sind in Luxemburg in der Lage, schriftliche Arbeiten zu verfassen, die denen ihrer Alterskollegen in deutschsprachigen Ländern in nichts nachstehen. Gerade diese Tatsache ist sehr wichtig, wenn man bedenkt, dass nach wie vor ein großer Teil der Studenten ins Ausland studieren gehen muss, weil die heimische Universität noch nicht alle Studiengänge anbieten kann¹⁰.

Die meisten der Schüler sind auch in der Lage sich mündlich im Deutschen auszudrücken, doch hier merkt man sehr schnell, dass es sich um eine Fremdsprache handelt, die nicht sooft im Alltag gebraucht wird. Während das Französische die Sprache des öffentlichen Umganges

⁹Alle Angaben stammen aus den aktuellen Lehrplänen.

www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=28&in_hi_userid=2&contorl=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 . Zugriff: 15.08.08

¹⁰ Vgl.: Autor unbekannt: www.uni.lu Zugriff: 1.08.08

ist, handelt es sich beim Deutschen für viele Menschen um die Sprache der Medien. Sowohl die Zeitungen, wie auch das Fernsehen werden vor allem in deutscher Sprache benutzt, so dass schon sehr kleine Kinder ein wenig in der Lage sind, Deutsch zu verstehen. Auch wenn es luxemburgische Tageszeitungen gibt, greifen viele Leute gerne auf die Produktion des Auslandes zurück, weil sich hier eine größere Auswahl finden lässt. Das luxemburgische Fernsehen versucht in den letzten Jahren immer mehr Sendungen anzubieten, die das allgemeine Publikum ansprechen könnten, aber im Endeffekt ist das Angebot nach wie vor sehr gering. Auch hier gibt es einen Unterschied, zwischen Familien, in denen Luxemburgisch gesprochen wird und ausländischen Familien, die z.B. eine romanische Muttersprache haben.¹¹

Die Trilingualität des Landes hat insofern einen großen Einfluss, wie sich die Menschen im Alltag, in der Familie, im Beruf oder im öffentlichen Leben miteinander verständigen. Man kann davon ausgehen, dass die meisten Menschen, die sich treffen, untereinander Luxemburgisch reden, weil es ihre Muttersprache ist. Für viele Menschen ist es normal, im Laufe des Tages auf drei unterschiedliche Sprachen zurückzugreifen, denn je nach Begebenheit wird instinktiv gewusst, wie man sich mit den anderen Leuten verständigen soll.

2.3) Die Kultursprache des Landes

¹¹ Ein sehr großer Teil der Familien, die in den letzten Jahren eingewandert sind, stammt aus Portugal oder auch noch aus Italien. Doch während die italienischen Familien oft schon seit Generationen im Land sind, handelt es sich bei den portugiesischen Mitbürgern eher um Menschen, die erst vor wenigen Jahren eingewandert sind und auch in einem Gesellschafterkreis leben, wo vorwiegend Portugiesisch gesprochen wird. Diese Familien neigen eher dazu, Französisch zu lernen, um sich in dieser Sprache ausdrücken zu können, weil die Sprachverwandtschaft das Erlernen der Fremdsprache erleichtert

Kinder und Jugendliche, welche aus einer portugiesischen Familie kommen, haben im Unterricht oft die Schwierigkeit, Probleme im Deutschen zu bekommen, weil sie eine Sprache lernen müssen, die sehr verschieden von ihrer Muttersprache ist. Aus diesem Grund gibt es nach wie vor sehr viele Schüler mit Migrationshintergrund, die Probleme haben ins Gymnasium zu kommen, obwohl sie in den anderen Fächern genügende Noten hätten. Der soziale Aufstieg, der oft von den Eltern gewünscht wird, ist somit in vielen Fällen dadurch in Gefahr, weil die Kinder einen niedrigeren Schulabschluss anstreben müssen.

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat das Deutsche es geschafft, sich seinen Platz als Kultursprache vor allem bei den einheimischen Bürgern des Landes zurück zu gewinnen. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges waren die Luxemburger dem Deutschen nicht sehr wohl gesonnen, weil man sich ungern an das eben Erlebte erinnern wollte. Vor der nationalsozialistischen Besatzungszeit gab es sehr wohl eine intensive Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur und Literatur. Anfang der dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts wurde in Luxemburg die GEDELIT gegründet, die Abkürzung steht für „Gesellschaft der deutschen Literatur“. Offiziell war das Ziel der Gesellschaft, die Verbreitung der deutschen Kultur in Luxemburg zu fördern, weshalb auch regelmäßig Themenabende veranstaltet wurden, die sich zum Beispiel mit deutschen Autoren, Dramen oder Gedichten auseinandersetzten. Am Anfang wurde diese Idee noch sehr gut aufgenommen und erst im Laufe der Zeit merkten viele Leute, dass Professor Kratzenberger¹², der Gründer der GEDELIT, vor allem das Ziel verfolgte, die Luxemburger „Heim ins Reich zu holen“.¹³

Nach dem Ende des Weltkrieges gab es eine sehr negative Stimmung allem Deutschen gegenüber, was sich auch auf das Kulturleben und die Mediengesellschaft auswirkte. Erst nach zwei Jahrzehnten hat sich diese Situation wieder normalisiert und auch im Kulturbereich wurde wieder verstärkt auf deutschsprachige Produktionen zurückgegriffen. Aus diesem Grund achtet zum Beispiel das Théâtre National de Luxembourg (TNL)¹⁴ darauf, dass der Spielplan zur Hälfte aus deutschsprachigen Stücken besteht. Auch die anderen Theater des Landes greifen sehr viel auf solche Produktionen zurück, vor allem weil sie eine Zielgruppe ansprechen, die Luxemburgisch als Muttersprache hat und somit eher geneigt ist, deutsche Stücke anzusehen. Hier zeigt sich auch wieder, dass Luxemburger weniger Probleme

¹² Cerf, Paul: Damien Kratzenberg. Portrait d'un traître. Luxemburg: Lëtzebuenger Journal, 1994

¹³ Professor Damien Kratzenberger war Lehrer am Echternacher Gymnasium für Jungen, wo er unter anderem auch für den Deutschunterricht zuständig war. Von Anfang an war Kratzenberger ein sehr begeisterter Anhänger von Hitler und er wollte den Luxemburgern beibringen, dass sie in Wirklichkeit Deutsche wären und deshalb um jeden Preis zu Nazideutschland gehören sollten. Kratzenberger verfasste schon sehr früh Briefe und Dokumente, die das Volk belehren sollten, wie es sich richtig zu verhalten hätte. Kurz nach der Besetzung wurde er beauftragt, eine Programmschrift zu verfassen, welches erklären sollte, wie das perfekte Schulsystem nach Hitlers Prinzipien aussehen sollte. Im Kapitel über den Deutschunterricht im Dritten Reich werde ich einige Auszüge davon zitieren.

¹⁴Vgl.: Autor unbekannt: www.tnl.lu Zugriff: 25.11.08

haben, die deutsche, wie die französische Sprache zu lernen. Wenn auch unbewusst, greifen die meisten dann auch in der Freizeit, wie hier im Kulturbereich, am liebsten auf die für sie einfacher zu erlernende Sprache zurück

Die luxemburgischen Kinos hingegen bieten vor allem Filme in der Originalsprache mit französisch-niederländischen Untertiteln an. Deutsche Übersetzungen werden meist verschmäht, weshalb sie auch immer weniger zu finden sind¹⁵. Die englischen Filme haben die gleichen Untertitel, wie sie in Belgien zu finden sind, weil die Kinos der beiden Länder zusammenarbeiten. Hier zeigt sich wieder, wie bizarr die Sprachsituation sein kann, denn eigentlich sind die meisten Filme genauso schwer verständlich in Englisch oder Französisch wie Theaterstücke auf der Bühne. Trotzdem mussten die Kinos ihr Angebot deutschsprachiger Filme zurückschrauben, weil eigentlich nur die Kinder und Jugendliche, welche noch kein Englisch können, als Besucher infrage kommen.

3) Die Struktur des luxemburgischen Schulsystems

Das luxemburgische Schulsystem ist im Moment in drei unterschiedliche Teile gegliedert, die jeder Schüler absolvieren muss. Im Alter von drei Jahren beginnt der Unterricht in einer Klasse der Früherziehung, die beiden nächsten Jahre verbringt ein Kind in der Vorschule, ehe es mit sechs Jahren in der Grundschule anfängt. Hier müssen sechs Klassen absolviert werden, ehe entschieden wird, ob der Schüler am klassischen oder am technischen Sekundarunterricht teilnehmen darf, um sich auf das Berufsleben vorzubereiten.

Früherziehung (Alter 3)

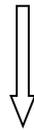


2 Jahre Vorschule (Alter 4-6)



¹⁵ Vgl. : Statec: Le Luxembourg en chiffres 2007. Luxembourg: Script, 2008.

Grundschulunterricht
6 Jahre (Alter 6-12)



klassischer
Sekundarunterricht
7Jahre

Oder

Hochschul- und
Universitätsstudium

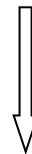
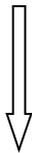
technischer
Sekundarunterricht

aufgeteilt in:

Technische Ausbildung
7Jahre

Technikerausbildung
7 Jahre

Berufsausbildung
variierend



Technisches Abitur

Technikerdiplom

CATP, CCM, CITP

3.1) Die Früherziehung¹⁶

Der Früherziehungsunterricht wendet sich an Kinder ab drei Jahren, die an drei Tagen in der Woche in die Schule gehen und dort lernen sollen, in der Gruppe mit Gleichaltrigen pädagogisch sinnvolle Aktivitäten zu absolvieren. Hierbei wird vor allem darauf geachtet, dass alle Kinder die luxemburgische Sprache lernen sollen, um so Probleme in den kommenden Jahren zu vermeiden. In den letzten Jahren zeigte sich vermehrt das Problem, dass Kinder eingeschult worden sind, die keine oder nur sehr geringe Kenntnisse der luxemburgischen Sprache hatten. Die betreffenden Schüler waren somit von Anfang an mit der Schwierigkeit konfrontiert, in einer Sprache unterrichtet zu werden, die sie nicht genügend beherrschen, was auch zu Problemen im sozialen Umgang mit den anderen Kindern führt.

In der Früherziehung lernen die Kinder in einer spielerischen Art und Weise, sich im Gruppenleben zu behaupten, auf andere Schüler Rücksicht zu nehmen und Freundschaften zu knüpfen. Die Erzieherinnen, welche die Klassen betreuen, sollen die Kinder anleiten, sich kreativ zu beschäftigen und somit auch herausfinden, ob die Kinder ihrem kognitivem Alter entsprechen und ohne Probleme in die Vorschule zugelassen werden können.

3.2) Die Vorschule

Nach der Absolvierung der Früherziehung, kommen die Kinder mit vier Jahren in die Vorschule, welche in zwei Grade geteilt ist. Auch wenn in jeder Klasse sowohl Kinder aus dem ersten als auch aus dem zweiten Jahr Vorschule unterrichtet werden, soll es einen Unterschied zwischen den Schülern geben. Die Anforderungen steigen im Laufe der Jahre

¹⁶ Alle Information über das luxemburgische Schulsystem stammen aus : Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle: Système éducatif luxembourgeois. Luxembourg: Script, Erscheinungsjahr unbekannt.

und so kann es vorkommen, dass die Kinder zum Beispiel eine Bastelaufgabe mit einem unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad ausüben sollen oder anspruchsvollere Rechen- und Schreibübungen bekommen. Im Laufe der Vorschule lernen die Kinder nicht nur verschiedene Formen des kreativen Bastelns und Malen kennen, sie sollen sich auch körperlich entfalten können, so dass ein Schwerpunkt des Unterrichts auf Bewegungsaktivitäten liegt. Daneben sollen die Kinder während den beiden Jahren die verschiedenen Buchstaben kennen lernen und sie auch schreiben können, was ihnen die Einschulung erleichtern soll. Diese Anforderungen bestehen aber erst seit einigen Jahren, vorher war es nicht üblich, dass Vorschulkinder schon anfangen mussten, schreiben zu lernen. Doch da der zu bewältigende Stoff in den Grundschulen immer größer wird, mussten solche Maßnahmen eingeführt werden.

3.3) Die Grundschule

Die luxemburgische Grundschule umfasst sechs Schuljahre, die die Kinder besuchen müssen und verfolgt das Ziel, auf eine weiterführende Schule vorzubereiten. Im ersten Jahr lernen die Schüler richtig lesen und schreiben in der deutschen Sprache. Schon in der Jesuitenschule im sechzehnten Jahrhundert, war dies der Fall, was dadurch zu erklären ist, dass Luxemburgisch erst 1984 als Nationalsprache anerkannt worden ist. Davor waren Französisch und Deutsch über Jahrhunderte hinweg die offiziellen Landessprachen.¹⁷ Im folgenden Kapitel werde ich versuchen zu erläutern, worin die Besonderheit besteht, wenn Kinder in einer fremden Sprache eingeschult werden und warum in Luxemburg das Deutsche als erste Lernsprache gewählt wurde. Neben dem Deutschen, werden die Schüler noch im Rechnen, Religion, Kunst, Musik und Turnen unterrichtet. Ab dem zweiten Schuljahr kommt dann auch der Französischunterricht dazu und somit wird das Lernpensum immer größer und anstrengender. Während die meisten Schüler mit Luxemburgisch als Muttersprache, ziemlich gut mit dem Deutschen zurecht kommen, fällt das Französischlernen ihnen schwerer, weil sie eher in einem deutschsprachig geprägten Umfeld aufwachsen und das Französische nicht mit ihrer Muttersprache verwandt ist.

¹⁷ Vgl : Auburger, Leopold; Kloss, Heinz; Kolde; Gottfried: Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Trilingual-Situation. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1979.

Im Laufe der nächsten Klassen, wird der Lehrplan um die Fächer Geschichte, Biologie, und Geografie erweitert. Hiermit soll sichergestellt werden, dass die Schüler einen umfassenden Allgemeinunterricht erhalten, um später in der weiterführenden Schule ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden zu können.

3.4) Der Sekundarunterricht

In Luxemburg können die Schüler zwischen zwei Arten von weiterführenden Schulen wählen. Abhängig von ihren Resultaten in der Grundschule, können sie entweder ein Gymnasium besuchen oder den technischen Sekundarunterricht, wo sie verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten haben.

3.4.1) Der klassische Sekundarunterricht

Der klassische Sekundarunterricht wird auch noch allgemeiner Sekundarunterricht genannt, (enseignement secondaire). Hierbei handelt es sich um eine siebenjährige Schulzeit an einem Gymnasium, wo die Schüler vorrangig breit gefächert unterrichtet werden. Das Abschlussdiplom berechtigt die Schüler zu einem Universitäts- oder Hochschulstudium ihrer Wahl. Aus diesem Grund wird versucht so viel Allgemeinwissen wie möglich zu vermitteln, so dass jeder Jugendliche Zeit hat, seine Stärken kennen zu lernen, um später in diese Richtung weiterzustudieren.

Die ersten vier Jahre werden die Schüler zusammen unterrichtet, nur in den Fächern Religion und Ethik oder Latein und Englisch sind die Klassen getrennt, je nachdem welche Wahl die Schüler getroffen haben. Ab dem fünften Jahr werden die Klassen dann aufgeteilt, und verschiedenen Fachrichtungen zugeordnet. Sieben verschiedene Möglichkeiten stehen zur Auswahl und so müssen die Schüler sich zwischen den Schwerpunktfächern entscheiden. Für die eher naturwissenschaftlich Begabten stehen eine Sektion Naturwissenschaften und eine Sektion Mathematik und Informatik zur Verfügung. Schüler die eher in die künstlerische Richtung weiterstudieren wollen, können zwischen bildender Kunst und Musikwissenschaft

wählen. Angehenden Juristen und Finanzberatern werden die Grundlagen im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften näher gebracht. Die sprachlich interessierten Schüler können sich entweder für die A-Sektion entscheiden, wo sie eine vierte Sprache lernen müssen oder die G-Sektion mit dem Schwerpunkt neue Sprachen, Geistes- und Sozialwissenschaften wählen.

Alle Schüler müssen mindestens sechs Jahre die drei Hauptsprachen, Deutsch, Französisch und Englisch lernen und nur in der naturwissenschaftlichen Fachrichtung kann im Abitur eine Sprache weggelassen werden.

3.4.2) Der technische Sekundarunterricht

Schüler, die den technischen Sekundarunterricht besuchen, haben drei verschiedene Möglichkeiten ein Diplom zu bekommen. Die technische Ausbildung können Jugendliche antreten, welche in der Grundschule bewiesen haben, dass sie in der Lage sind, altersangepasst den Lernstoff zu bewältigen und selbstständig zu arbeiten. Im Laufe der sieben Jahre können sich die Jugendlichen für einen von drei Ausbildungswegen entscheiden und in ihren Fachrichtungen ein technisches Abitur ablegen, was auch ihnen die Möglichkeit gibt, ein Hochschulstudium zu absolvieren. Neben der allgemeinen technischen Fachrichtung, können sich die Schüler für die verwaltungstechnische und kaufmännische Richtung entscheiden, oder wenn sich acht Jahre lernen wollen und Spaß im Umgang mit Menschen haben, einen Abschluss an der Schule für Gesundheits- und Sozialberufe machen. Um sich für den technischen Sekundarunterricht zu qualifizieren, müssen die Schüler in den ersten drei Jahren an der weiterführenden Schule sehr gute Resultate aufweisen, vor allem natürlich in ihren zukünftigen Hauptfächern wie zum Beispiel Naturwissenschaften für die Gesundheitsberufe oder gute Sprachenergebnisse für die kaufmännische Fachrichtung.

3.4.3) Die Technikerausbildung

Die Technikerausbildung (*régime de la formation de techniciens*) gibt den Schülern, die nicht die nötigen Punkte haben, den technischen Sekundarunterricht zu absolvieren, die

Möglichkeit in neun verschiedenen Fachabteilungen auf einen Beruf vorbereitet zu werden. Je nach Neigung und Fähigkeiten der Jugendlichen, kann zwischen den Bereichen Verwaltung- und Handelswesen, Landwirtschaft, Kunst, Chemie, Elektrotechnik, Hoch- und Tiefbau, Hotelfachwesen, Informatik oder Maschinenbau gewählt werden.

Der Unterricht ist aufs Berufsleben ausgerichtet, so dass die Schüler ein breit gefächertes Allgemeinwissen erwerben, das sie später auf einem verantwortungsvollen Posten in einem Betrieb gebrauchen können. Aus diesem Grund ist die Fachausbildung überwiegend theoretisch ausgerichtet, auch wenn die Schüler das eine oder andere Praktikum in verschiedenen Betrieben absolvieren müssen.

Neben den Spezialisierungsfächern, welche den Hauptkern der Ausbildung stellen, werden die Schüler aber auch noch in mindestens in zwei Sprachen unterrichtet, wobei sie zwischen Deutsch und Französisch wählen müssen, Englisch zählt als Pflichtfach. Die Ausbildungszeit beträgt vier Jahre, wobei die Schüler Vollzeit unterrichtet werden und nach Ablegung der Abschlussexamen haben sie die Möglichkeit, weitere technische Studien im gewählten Fachbereich zu absolvieren, um einen höheren Abschluss zu erlangen.

Auch wenn die Technikerausbildung den Schülern vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten bietet, entschließen sich immer mehr Schüler für ein weiterführendes Studium, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Dies gilt vor allem für die Fachrichtungen Verwaltungs- und Handelswesen, Hotelfachwesen und Tourismus, sowie in der Informatik und im Maschinenbau.

3.4.4) Die Berufsausbildung

Die Berufsausbildung (régime professionnel) bereitet die Schüler auf das Prüfungszeugnis der technischen und beruflichen Reife vor (Certificat d’Aptitude Technique et Professionnelle). Die Berufsausbildung wird oft von jungen Menschen angetreten, die drei Jahre den Modularunterricht besucht haben, wo sie ihren Schwächen und Stärken entsprechend im Deutschen, im Französischen und im Rechnen unterrichtet werden. Schüler die im normalen

technischen Unterricht nicht mitkommen würden, haben so die Möglichkeit in angepassten Modulen nach ihrem Rhythmus zu lernen.

Nach diesen drei Jahren in der Unterstufe der weiterführenden Schule haben sie die Gelegenheit, einen von über hundert Berufe in verschiedenen Fachbereichen zu erlernen. Hierzu können sie sich zwischen dem Landwirtschafts-, Handels-, Hotelfach-, Handwerk- oder Industriebereich entscheiden. Es ist allerdings nicht sicher gestellt, dass die gewählte Ausbildung in der gewünschten Schule angeboten wird, so dass manche Schüler längere Anfahrtszeiten in Kauf nehmen müssen oder sich für eine andere Richtung entscheiden. Obwohl in den letzten Jahren immer mehr weiterführende Schule im ganzen Land eröffnet wurden, hängt es leider immer noch von der jeweiligen Region ab, wie breit gefächert das Angebot der dort ansässigen Schule ist.

Die berufliche Ausbildung besteht aus einem praktischen und einem theoretischen Teil, wobei es immer auf den gewünschten Beruf ankommt, ob die Schüler teils in die Lehre gehen, teils Schulunterricht haben oder ganz in der Schule ausgebildet werden und nur verpflichtende Praktika absolvieren müssen. Dies hängt immer davon ab, ob die Berufsausbildung in der Schule erfolgen kann, oder ob es notwendig ist, sich im beruflichen Umfeld ausbilden zu lassen. Dann muss nur ein acht- bis sechzehnständiger Begleitunterricht in der technischen Sekundarschule besucht werden.

Das Hauptaugenmerk bei der Berufsausbildung liegt darauf, dass die einzelnen Schüler so ausgebildet werden, dass sie auf dem Arbeitsmarkt bestehen und ihren Beruf gut ausüben können. Aus diesem Grund werden sie vor allem in den jeweiligen Spezialisierungsfächer unterrichtet und nebenbei gibt es nur einen sehr begrenzten Sprachunterricht um sicher zu stellen, dass die Schüler sich im Berufsalltag ausdrücken können.

3.5) Ein Schulsystem im Wandel der Zeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945. In den letzten sechzig Jahren hat sich das luxemburgische Schulsystem mehrmals geändert, so

dass die obige Beschreibung sich nur auf die momentane Situation bezieht. In den letzten dreißig Jahren hat sich der Wechsel von drei Sekundarschultypen zu den zwei, die soeben vorgestellt wurden, vollzogen. Bis dahin war es möglich, sich nach der Grundschule für das klassische Gymnasium, die Mittelschule oder den technischen Sekundarunterricht zu entscheiden. Nach der Auflösung der Mittelschule, wurde der technische Sekundarunterricht reformiert und erhielt die drei beschriebenen Ausbildungswege (technische Ausbildung, Technikerausbildung und Berufsausbildung).

Nach dem Pisaschock von 2001, wo Luxemburg sehr schlecht abschnitt und zum Beispiel bei der Lesekompetenz nur den drittletzten Platz vor Mexiko und Brasilien belegte¹⁸, gab es sehr bewegte Diskussionen über den Sekundarunterricht. Galten die luxemburgischen Abiturienten vor zwanzig Jahren noch als vorbildlich ausgebildete junge Menschen, mussten sich spätestens nach Bekanntgabe dieser Ergebnisse die Frage gestellt werden, in wie weit das Schulsystem reformiert werden müssen, um wieder den Bedürfnissen der Schüler, aber auch den Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Aus diesem Grund wird seit einigen Jahren versucht, vor allem die Zahl der Schulabbrecher zu verringern und sicher zu stellen, dass so viele junge Menschen wie möglich mit einem Diplom die Schule verlassen.

Auch der Sprachunterricht wurde reformiert, anders als bisher, sollten die Schüler so unterrichtet werden, dass sie ihre Sprachenkenntnisse auch im Alltag anwenden können, sei es im späteren Beruf, im Schriftverkehr oder im Umgang mit anderen Menschen. Wem hilft es, schönes Hochdeutsch grammatikalisch korrekt in einer Prüfung schreiben zu können, wenn der Schüler sich später im Beruf nicht mit seinen Arbeitskollegen verständigen kann oder Probleme, hat Informationen aus einem Zeitungsartikel herauszulesen?¹⁹

¹⁸Vgl. : Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle : PISA2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Luxemburg : Script, 2000.

¹⁹Vgl.:Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle: Deutsch : kompetenzenorientierte Bildungsstandards für die achte Klasse. Luxemburg : Script, 2007.

3.6) Der Deutschunterricht in der Sekundarschule

Der Deutschunterricht spielt in Luxemburgs Schulen eine sehr wichtige Rolle, was sich seit über zweihundertfünfzig Jahren in der pädagogischen und linguistischen Fachliteratur nachweisen lässt²⁰. Da bis vor einigen Jahren keine Anstalten gemacht worden sind, eine einheitliche Grammatik und Rechtschreibung der luxemburgischen Sprache festzulegen, ist es seit jeher unmöglich die Schüler in ihrer Muttersprache lesen und schreiben zu lehren. Aus diesem Grund gilt ab dem ersten Schuljahr das Deutsche als Unterrichtssprache und für die meisten Schüler bleibt es bis zu ihrem Schulabschluss dabei. Trotzdem lässt sich aber nachweisen, dass die luxemburgischen Schüler sich nicht immer sehr positiv dem Deutschunterricht gegenüber verhalten haben, gab es doch im Laufe der Zeit einige Situationen, in welchen sich die Luxemburger eher an den französischen Nachbarn orientieren wollten. Wichtig für die vorliegende Arbeit ist es zu bedenken, dass sich nach dem Zweiten Weltkrieg die nächsten Generationen gegen das Deutsche wehren wollten, weil es sie immer noch an die fünfjährige Besetzung während des Krieges erinnert hat. Gleichzeitig ist es aber unmöglich, luxemburgische Kinder auf Französisch einzuschulen, weil es sich hierbei um eine romanische Sprache handelt, welche von der Struktur nicht mit dem Luxemburgischen verwandt ist.

Trotz der Ähnlichkeit zum Deutschen ist es immer sehr schwer für Kinder, in einer fremden Sprache Lesen und Schreiben zu lernen und es wurde erst vor kurzem bewiesen, dass ein solcher Start die Schullaufbahn negativ beeinflussen kann. Die Kinder können sich im ersten Schuljahr praktisch gar nicht ausdrücken, sie müssen erst mühsam die Unterrichtssprache erlernen, so dass es für sie am Anfang ziemlich schwierig ist, sich auf den neuen Lernstoff einzulassen.

Der Deutschunterricht in Luxemburg versucht insofern die Schüler anzuleiten, die deutsche Sprache zu erlernen, nicht nur um sie in der Schule zu gebrauchen, sondern um eine Basis zu

²⁰ Hierbei handelt es sich oft um Aufsätze über die Schule in Luxemburg zsb:

Stein, Jean-Pierre: Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben: ein Beitrag zur Reform des Deutschunterrichtes an den höheren Schulen Luxemburgs. Luxemburg: Linden&Hans, 1930

haben, in der sie sich schriftlich und mündlich genauestens und verständlich ausdrücken können. Der begrenzte Wortschatz des Luxemburgischen zeigt schon im Alltag seine Grenzen, wenn man zum Beispiel versucht seinem Gesprächspartner zu erläutern, welche Gefühle man für ihn hegt. Der Gedanke, eine Erörterung zu einem politischen Thema, oder eine literarische Analyse eines Textes in dieser Sprache durchzuführen, mutet sehr abwegig an.

Im Sekundarunterricht unterscheidet sich der Deutschunterricht in den verschiedenen Schultypen vor allem dadurch, welche didaktischen Ziele verfolgt werden. Im technischen Sekundarunterricht sehen die Lehrpläne vor, dass die Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn in der Lage sein sollen, sich schriftlich und mündlich ausdrücken zu können, damit ihr Deutsch im Berufsleben Anwendung finden kann. Hierbei soll vor allem darauf geachtet werden, dass die Schüler schriftliche Korrespondenz verfassen, sich mit Arbeitskollegen austauschen oder neue Informationen über ihr Fachgebiet verstehen und analysieren können. Es ist für den betreffenden Jugendlichen von Bedeutung, dass er ein Bewerbungsschreiben verfassen und sich im Berufsleben zurecht finden kann.

Im klassischen Sekundarunterricht wird allerdings sehr viel Wert auf Literaturunterricht gelegt, die Schüler müssen sich mit den verschiedenen Gattungen und Stilen auseinandersetzen. Sie sollen in der Lage sein, Werke zu verstehen und sich schriftlich und mündlich mit ihnen beschäftigen zu können. Der Deutschunterricht im Gymnasium orientiert sich sehr eng am Unterricht in deutschen Schulen, so sollen die luxemburgischen Schüler ab der siebten Klasse auf dem gleichen Wissensstand sein, wie Gleichaltrige mit deutscher Muttersprache. Im Laufe des Sekundarunterrichts werden zum Beispiel nur noch Schulbücher benutzt, die auch an deutschen Schulen zum Einsatz kommen und es wird hierbei vermieden, Werke zu benutzen, die im DAF²¹-Unterricht zum Einsatz kommen. Nach der neunten Klasse endet sowohl in der klassischen als auch in der technischen Sekundarschule der Grammatikunterricht und der Hauptbestandteil des Lehrplans besteht jetzt aus Lektüre von Literatur und Sachtexten, Medienkunde, Rhetorikübungen, sowie schriftlichen und mündlichen Diskussionen. Mit Ausnahme von der Ausbildung in der Hauptschule, wo sich

²¹ Deutsch als Fremdsprache.

die Schüler zwischen dem Deutschen und dem Französischen entschieden müssen, steht der Deutschunterricht bei allen Schülern zwölf bis dreizehn Jahre auf dem Lehrplan und wird in den meisten Fällen auch im Abschlussexamen überprüft. Je nach Klasse und Schultyp müssen die Jugendlichen eine schriftliche und oft auch eine mündliche Prüfung ablegen, meist eine Analyse eines Textes oder eines gelesenen Buches. In der Abiturklasse zum Beispiel steht Goethes *Faust I* und ein Teil des *Faust II* auf dem Programm und wird abgeprüft. Hierbei geht es vor allem um die literarische Auseinandersetzung mit den Hauptthemen, die in einer Erörterung dargelegt werden soll. Dies zeigt wie unterschiedlich die Ziele des Deutschunterrichtes in der Sekundarschule in Luxemburg ausgerichtet sind.

4) Einsatzbereiche der praktischen Arbeit mit dem Drama im Deutschunterricht

4.1) Der Literaturunterricht

4.1.1) Die Lektüre der verschiedenen Autoren und Dramen

Im Deutschunterricht der Sekundarschule wird die Lektüre von Literatur zu einem der primären Aufgaben des Faches Deutsch. Es hängt allerdings davon ab, in welcher Klasse oder Schulform, sich die Schüler befinden, damit sie mehr oder weniger mit Dramen in Kontakt kommen. Auch wenn es heutzutage sehr viele gute dramatische Texte für Kinder und Jugendliche gibt, fällt auf, dass zum Beispiel in der Hauptschule nur sehr wenige Theaterstücke im Unterricht gelesen werden. Anders im Gymnasium, gerade im Literaturunterricht wird viel Wert darauf gelegt, den Schülern vor allem klassische oder berühmte Dramen näher zubringen und mit ihnen zu bearbeiten. Hierbei fällt auf, dass sich in den letzten Jahren der Schulkanon nicht allzu viel geändert hat, denn Goethe, Schiller, Kleist aber auch Brecht, Dürrenmatt oder Frisch gehören seit Jahrzehnten zu den Autoren, die eifrig gelesen werden. Natürlich ist es wichtig, dass die Schüler die Möglichkeit haben, die wichtigen Werke der Weltliteratur kennen zu lernen, allerdings wäre es auch schön, wenn sich der eine oder andere moderne Autor unter die Schullektüre mischen könnte. Auch Übersetzungen aus anderen Sprachen kommen teilweise recht kurz. Gerade Autoren, die in fremden Sprachen wie zum Beispiel Polnisch, Russisch wie auch Spanisch oder Italienisch schreiben, werden übergangen, weil Übersetzungen im Deutschunterricht verpönt sind.

Allerdings stellt sich die Frage, in welchen Fächern die Schüler dann die Gelegenheit haben, solche Werke kennen zu lernen, denn in den meisten Klassen stehen diese Sprachen nun einmal nicht auf dem Lehrplan. Natürlich gibt es viele Übersetzungen, die nicht unbedingt anzuraten sind, es wäre aber doch interessant interdisziplinäre Projekte durchzuführen und zum Beispiel ein Drama sowohl im Französischen wie im Deutschen zu lesen. Einerseits könne dies zeigen, wie wichtig es ist den interkulturellen, geschichtlichen und sozialen Kontext des Stückes zu kennen, damit verständlich wird, warum verschiedene Ausdrücke gebraucht werden und wie schwierig es ist, diese adäquat zu übersetzen.

Auch wenn in den Gymnasien im Deutschunterricht das Drama seinen Platz gefunden hat, ist festzustellen, dass Epik und sogar Lyrik viel öfter bearbeitet werden. Auch in den Lesebüchern hat sich diese Tendenz durchgesetzt, denn selten finden sich mehr als ein oder zwei Auszüge aus einem Drama, während Gedichte, Kurzgeschichten oder Reportagen den größten Teil des Buches ausmachen. Nach wie vor hält sich die Ansicht, dass Dramen den schwierigen Teil der Literatur ausmachen und es den meisten Schülern nicht zuzumuten ist, damit zu arbeiten. Wenn man davon ausgeht, dass Dramen für die Bühne geschrieben sind, ist es verständlich, dass die Lektüre dieser Texte vielen Jugendlichen aber auch Lehrern sehr eintönig und kompliziert vorkommt. Welcher Schüler ist schon begeistert, wenn er *Faust* oder *Elektra* mit vertauschten Rollen im Unterricht lesen muss, ohne eine Ahnung zu haben, wie sich das Bühnenbild gestalten würde, wie Regieanweisungen umgesetzt werden könnten oder in welchem Kontext das Stück geschrieben worden ist? Nach wie vor gibt es jede Menge Lehrer, die während ihres Studiums nur sehr wenig Kontakt zu Dramen und vor allem auch dem Theater hatten und sich nachher im Unterricht schwer tun, diese Werke mit ihren Schülern zu bearbeiten, weil es ihnen einfach an Fachwissen fehlt. Walter Beimdick beschreibt in seinem Buch *Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik*²², dass die strikte Trennung zwischen Germanistik und Theaterwissenschaft zu der absurden Situation geführt hat, dass viele angehenden Lehrer das Drama so kennen lernen, als ob es überhaupt nichts mit dem Theater zu tun habe. In diesem Fall ist es dann nicht verwunderlich, dass die Absolventen nachher nicht in der Lage sind, die literarische Gattung des Dramas richtig zu bearbeiten, weil sie nie Zugang zur Theatergeschichte hatten.

²² Vgl.: Beimdick, Walter: *Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik*. München: Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co., 1980.

Dass die Forscher mit einer engen Zusammenarbeit von Theater- und Literaturwissenschaft aus dem Bereich der Anglistik kommen, verwundert nicht - allein das Forschungsproblem "Shakespeare" verlangte gemeinsame Anstrengung und Ziele(11). In der Germanistik sieht die Situation anders aus. Es lohnt daher einige Überlegungen anzustellen über die Konsequenzen der allmählich entstandenen, dann aber strikt durchgeführten Abgrenzung beider Bereiche. Nach der Etablierung einer neuen, mehr oder weniger selbstständigen Disziplin verstand sich die Germanistik zunehmend als reine Literaturwissenschaft, die ihre Forschungen "immer ausschließlicher auf das reine Textverständnis beschränkt und die inhaltlichen und formalen Qualitäten eines Dramas untersucht, ohne sich im geringsten darum zu kümmern, dass in weitaus den meisten Fällen der Dramentext nichts Anderes (sic!) darstellt als eine Partitur für das Theater“(12) Folgen sind ohne Schwierigkeiten festzustellen: die einschlägigen Interpretationen zu bekannten Dramen der deutschen Literatur berücksichtigen theatergeschichtlicher oder theaterpraktische Aspekte fast gar nicht(13), die für Schule und Universität gedachten Unterrichtshilfen erwähnen das Theater nur am Rande(14), selbst die vom Friedrich-Verlag herausgegebenen Bände über die berühmtesten Dramatiker der Weltliteratur enthalten einen nur kurzen, gegenüber den umfangreichen Werkdeutungen recht dürftigen Teil, „Das Werk auf der Bühne“(15). Nichts kennzeichnet die Situation besser als die Tatsache, dass Klaus Berker und Hartmut Riemenschneider in ihren Ausführungen über „ Literaturwissenschaft und Fachdidaktik“ das Drama übergehen mit der Begründung: "Wir behaupten, dass eine Dramendidaktik erst geschrieben werden kann, wenn der audio-visuelle Charakter des Theaterstückes methodisch besser ausgeschöpft werden kann. Es erscheint uns als Unding, über Wochen einen Inhalt zu zerpflegen, der auf der Bühne in ca. zwei Stunden abläuft und im Schauspielführer kaum mehr als eine Seite füllt, wobei die eigentlich theatralischen Spezifika wie Bühnenbild, Bühnentechnik, Bewegung, Gestik, Modulation der gesprochenen Sprache u.ä. mehr, da nicht zu Gesprächen kommen können, da sie nicht zu demonstrieren sind. Gelegentliche Klassenbesuche im Theater können dabei nicht als Arbeitsgrundlage dienen.“²³

²³ Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München: Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co. , 1980. s.23

11: Vgl: Melchinger, Siegfried: Die Shakespeare- Wissenschaft und das Theater. In: Thh 1964/6, S.28/29; die auf das vergangene oder gegenwärtige Theater bezogenen Artikel in den Shakespeare-Jahrbüchern.

12: Steiner, S.7

13: Vgl: Schillemeit, Jost (Hrsg.): Deutsche Dramen von Gryphius bis Brecht.FT699

Solange diese abstruse Situation nicht geklärt wird, kann sich das Verhalten der Deutschlehrer gegenüber dem Drama nicht ändern, weil die meisten einfach nicht die Möglichkeit haben sich eingehend mit der Thematik zu befassen und somit nicht vorbereitet sind, ihren Zöglingen diesen Werke näher zubringen.

Ein anderes Problem, warum das Drama einen so geringen Stellenwert im Deutschunterricht hat, lässt sich vor allem in Grundschulen, aber auch in der Haupt- sowie der Realschule erkennen. Solange nur Stücke gelesen werden, welche den großen Autoren der Weltliteratur zugeordnet werden können, haben diese Schüler keine Möglichkeit sich mit den Stoffen zu beschäftigen, einerseits weil man ihnen nicht zutraut, damit zurecht zu kommen, andererseits, weil verschiedene Werke einfach nicht alters- oder fähigkeitsangepasst sind. Gerade für die Grundschüler gibt es aber eine große Anzahl von neuen Dramen, die extra für die verschiedenen Alterskategorien geschrieben worden sind und Themen ansprechen, wofür sich die Kinder und Jugendlichen interessieren. Aber auch hier ist zu erkennen, dass diese Bücher meistens nicht gelesen werden, oft auch aus der Ursache, weil das Lehrpersonal sehr wenig Ahnung vom bestehenden Dramenkanon hat und somit auch nicht in der Lage ist, diesen seinen Schülern vorzustellen.²⁴

14: Vgl. Bräutigam, Kurt (Hrsg.): Europäische Komödien. Frankfurt 1964

Brauneck, Manfred (Hrsg.): Das deutsche Drama vom Expressionismus bis zur Gegenwart.

Bamberg 2.Aufl.1972 – Büttner, Ludwig (Hrsg.): Europäische Dramen von Ibsen bis Zuckmayer. Frankfurt o.J. –

Geißler, Rolf (Hrsg.): Zur Interpretation des modernen Dramas. Frankfurt 6.Aufl. 1970

Vgl. die Bänder der Reihen „Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas“

(Diesterweg, Frankfurt), „ Interpretation zum Deutschunterricht“ (Oldenburg, München) und

„Erläuterungen und Dokumente“ (Reclam, Stuttgart)

15: Vgl: Die Bände der Reihe „ Friedrichs Dramatiker der Weltliteratur“

Im Normalfall wäre es nicht angebracht gewesen, die Zitate eines Autors zu zitieren, ohne deren Gültigkeit zu überprüfen. In diesem Fall war es aber wichtig Walter Beimdick zu zitieren, weil er in der Zusammenfassung der Zitate der anderen Autoren, genau die treffende Formulierung anstellt, die beweisen, wie absurd die Situation zwischen Germanistik und Theaterwissenschaft ist und welche Auswirkungen sich davon auf den Deutschunterricht ableiten lassen.

In der Haupt- und Realschule herrscht eine ähnliche Situation, denn auch hier gibt es sehr viele dramatische Texte, die für die Schüler angepasst wären, aber trotzdem nie den Einzug in die Schule schaffen. Hierbei darf nicht vergessen werden, dass manche zeitgenössische Dramen sehr oft nicht die Möglichkeit haben, publiziert zu werden und es somit sehr umständlich ist, ein Exemplar zu erhalten. Die verschiedenen Verlage tun sich sehr schwer damit, die Texte drucken zu lassen, weil sie die Erfahrung machen mussten, dass die Nachfrage in Buchläden nicht unbedingt hoch ist. Allerdings muss hier beachtet werden, dass dafür auch das Prinzip von Nachfrage und Angebot ausschlaggebend ist. Wenn der Leser nicht gewohnt ist, im Bücherladen verschiedene zeitgenössische Dramen zu finden, wird er sich auch nicht auf die Suche danach machen, weshalb so immer weniger Bücher verkauft werden.

4.1.2) Szenische Interpretation

In den letzten Jahren hat sich vor allem im Bereich des Deutschunterrichtes eine sehr große Diskussion entwickelt, wie die Schüler kreativer mit Literatur arbeiten könnten. Es stellte sich die Frage, ob es möglich wäre, sowohl Balladen, Gedichte aber gerade auch Dramen so zu bearbeiten, dass die Schüler die Möglichkeit hätten, kreativ tätig zu werden und zum Beispiel die Texte in Musik oder szenisches Spiel umsetzen könnten. In diesem Falle wäre es möglich, die Schüler zu animieren, ihre eigenen Erfahrungen mit Literatur sichtbar zu gestalten und somit ein anderes Verständnis für die verschiedenen Werke zu schaffen. Ausgehend vom Drama ist schon im Schultheater zu erkennen, dass Jugendliche, die sich im Theaterspiel mit Schulliteratur auseinandersetzen, einen besseren Zugang zu vielen Arten von Werken finden und somit auch bereit sind, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Diese Tatsache wurde unter anderem in der Studie "Theater und Schule in Hessen"²⁵ bewiesen, weil sowohl Lehrer als auch Eltern angaben, dass ihre Kinder, die Theater spielen, in der Freizeit mehr lesen, sich intensiver mit anderen Themen beschäftigen, aber auch Gedanken machen, was sie später im Leben erreichen wollen. Diese positiven Effekte des Schultheaters können

²⁴In den Lehrplänen der letzten sechzig Jahre finden sich nur Dramen von eher klassischen Autoren wie Goethe, Brecht, Frisch oder Dürrenmatt.

²⁵In einem späteren Teil Arbeit werde ich die Studie "Theater und Schule in Hessen" beschreiben und näher erklären, welche positiven Auswirkungen das Lehrpersonal und die Erziehungsberechtigten bei den Schülern feststellen konnten, die sich intensiv mit dem Darstellenden Spiel beschäftigt hatten. (Vgl. S.166)

auch im Deutschunterricht benutzt werden, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, neue Erfahrungen zu machen und sich kreativ mit verschiedenen Texten auseinander zu setzen. Man möchte erreichen, dass sich die Lesenden nicht nur intellektuell-distanziert und analysierend mit den Texten zu beschäftigen, sondern auch auf einer emotionalen und individuellen Ebene den Inhalt erleben können. Eine Inszenierung eines Textes soll nicht vom Lehrer ausgehen, es handelt sich hierbei nicht um ein Regietheater, sondern die Schüler sollen die Möglichkeit haben, sich selbst in der Gruppe mit dem Text auseinander zu setzen, so dass ihre eigenen Ideen und Erfahrungen einfließen können und somit ein Teil des Endproduktes zu werden. Natürlich stellt sich aber die Frage, ob die kreative Arbeit mit Literatur immer zu einer Aufführung führen muss, denn gerade das bedeutet in vielen Fällen eine Menge Stress, sowohl für den Lehrer, wie auch für die Schüler. Trotzdem wäre es anzuraten, ein längeres Projekt mit einer Aufführung enden zu lassen, weil die Jugendlichen dann das Gefühl haben, ein Ergebnis ihrer Arbeit zu sehen. Es hängt allerdings davon ab, von welchem Standpunkt aus der Lehrer das Projekt ins Leben ruft, denn einerseits kann man die szenische Interpretation dazu verwenden einen pädagogischen Prozess in Gang zu setzen, so dass die Schüler lernen sich kreativ mit einem Text szenisch miteinander zusetzen, sich in Rollen einzufühlen, zu zeigen, wie sie diese Rolle interpretieren und danach gemeinsam in der Gruppe über die Ergebnis der Arbeit diskutieren.

Bei SI²⁶ werden literarische Texte (Opern, Filme u.a) durch die Haltungen und Handlungen der Beteiligten im Wechsel von Spiel, Beobachtung und Reflexion gedeutet.²⁷

Bei der Definition im Wörterbuch der Theaterpädagogik, wird sehr gut deutlich, in welcher Weise die Szenische Interpretation den Unterricht bereichern kann.

Szenische Verfahren: damit ist nicht auswendig lernen und Vorspiel von Passagen aus bereits durchdiskutierten Werken gemeint (was didaktisch dekorativ ist, aber nicht viel bringt), sondern ein didaktisches Prinzip, das szenisches Verfahren vor und ergänzend zu jedem Gespräch über Literatur angesetzt und nur wenige vorgängige Informationen (im Sinne einer

²⁶ SI bedeutet Szenische Interpretation

²⁷ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne(Hrsg.); Wörterbuch der Theaterpädagogik.. Milow, Berlin: Schibri-Verlag, 2003. S.303

Orientierungshilfe über Text und Textumgebung) vorsieht. Im szenischen Arbeiten während Text zunächst sinnlich und individuell erfahren, die Imagination (das " Hirnkino") wird angekurbelt, Emotionen werden wach, man ergreift Partei für oder gegen eine Figur, für oder gegen eine Textsituation; kurz: der individuelle Text sodann steht am Anfang aller Interpretation -und kann in verschiedenen Arbeitsphasen betrieben werden: als Annäherung an den noch unbekanntem oder bereits teilweise oder ganz gelesenen Text, als Auseinandersetzung damit oder es darüber hinaus führende Improvisation. Dabei entstehen Einsichten, Annahmen, die nachfolgenden Interpretationsgespräch überprüft, evtl. korrigiert und geklärt werden müssen und die dann, kombiniert mit dem in der szenischen Interpretation erprobten (oder auch: noch entdeckten) Gestaltungsformen die Grundlage für eine szenische Umsetzung (= Inszenierung) der Textvorlage sind. Szenisches Verfahren meint also zweierlei: szenische Interpretation (als Zugang) und szenische Umsetzung (als Resultat).

Diese individuell ausgerichtete Texterfahrung und der damit verbundene Textzugang führen möglicherweise zu anderen Einsichten und zu einem anderen Textverständnis als ein "normales" Unterrichtsgespräch über das gleiche Stück Literatur. Diese "anderen" Resultate können sich unter Umständen als Holzwege oder als unstatthafte Simplifizierungen erweisen, sie können aber auch neue Dimensionen eines Textes aufzeigen. [...]²⁸

4.1.2.1 Rezeptive szenische Interpretation nach Ingo Scheller

In den letzten Jahren haben sich im theaterpädagogischen Bereich vor allem zwei verschiedene Arten der szenischen Interpretation durchgesetzt. Ingo Scheller hat in den achtziger Jahren an der Carl von Ossietzki Universität in Oldenburg ein Konzept entwickelt²⁹, nach dem die Schüler durch das Spielen eines Textes Erfahrungen machen, die sie in ihrem normalen Alltag, wenn auch unbewusst, auswerten und übernehmen können. Durch das

²⁸Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006. s. 2

²⁹ Vgl.: Scheller, Ingo / Wickert, Hans-Martin: Jugend und Gewalt. Szenische Interpretation von Dramentexten. Begründungen, Verlaufsbeschreibungen, Erfahrungsberichte. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993

Arbeiten mit den literarischen Figuren sollen die Jugendlichen die verschiedenen Haltungen anderer Personen, auch aus anderen Epochen oder Kulturen, kennen lernen, um so in der Lage zu sein, sich kritisch damit auseinander zu setzen³⁰. Einerseits wird die Figur aus der subjektiven Sicht des Spielers betrachtet, doch andererseits ist es auch sehr wichtig in die Rolle zu schlüpfen und auch aus ihrer Sicht heraus verschiedene Blickwinkel einzunehmen. Um sich so intensiv wie möglich mit den verschiedenen Rollen auseinander setzen zu können, schlägt Scheller vor, die Schüler Rollendialoge, Rollenbiografien oder innere Dialoge schreiben zu lassen. In dieser schöpferischen Arbeit sind die Jugendlichen angehalten sich auf die Figuren einzulassen und aus ihrer Sicht heraus die Ereignisse zu betrachten. Natürlich fließen dabei immer Erfahrungen und Ideen der eigenen Persönlichkeit mit ein und diese sind nach Scheller sehr erwünscht, weil somit auch die Chance geboten wird, den Schülern Raum zu geben, ihre Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen, was sonst im schulischen Alltag oft nicht möglich ist.

Das Verfassen der inneren Monologe zwingt die Schüler sich emotional auf eine Figur einzulassen, welche sich oft sehr stark von der eigenen Persönlichkeit unterscheidet, so dass die Arbeit an der Rolle viel Empathie und Einfühlvermögen verlangt. Zweifelsohne schult diese Auseinandersetzung mit den verschiedenen Charakteren die emotionalen Fähigkeiten der Schüler und erlaubt ihnen verschiedene Gefühle, die sie in der eigenen Person nie zu Wort kommen lassen, anderen Menschen mitzuteilen. Gerade Jungen fällt es in der Pubertät sehr schwer zu ihren Gefühlen zu stehen, denn durch die Altergenossen, sowie andere männlichen Vorbilder, die oft auch durch die Medien propagiert werden, erweckt sich ihnen der Eindruck, es wäre nicht angemessen, Gefühlsregungen zu zeigen. Hinter der Maske einer Rolle haben sie die Möglichkeit, andere Verhaltensmuster auszutesten und somit wichtige Erfahrungen zu machen, die ihnen sonst verborgen geblieben wären. Für Scheller ist es darüber hinaus sehr wichtig, dass die Schüler ihren jeweiligen Habitus mit einbringen und somit nicht nur ihrer Figur einen weiteren Aspekt verleihen, sondern auch selbst gezwungen sind, sich ihrer Denk- und Handlungsweise bewusst zu werden, um dadurch noch intensivere Erfahrungen aus dem szenischen Spiel zu ziehen.

³⁰Vgl.: Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981

Die Tatsache, dass die Schüler auch angehalten werden sich schriftlich mit den Figuren und dem Text auseinander zu setzen, gibt dem Deutschlehrer die Chance, die schriftlichen Fertigkeiten der Jugendlichen zu fördern, denn freies Schreiben ist ein wichtiger Bestandteil des Curriculum der Klassen in der Sekundarstufe II. In diesem Sinne wird den Fähigkeiten der Schüler auf vielfältige Art und Weise Rechnung getragen und es besteht nicht die Gefahr, dass der Unterricht nur einzelne Kompetenzen der Jugendlichen berücksichtigt und fördert. Durch das Lesen des Textes in der Klassengemeinschaft oder individuell, die Erarbeitung und das Vortragen der Rollen, durch Standbilder, Improvisationen oder das Nachspielen der Szenen sowie das Schreiben der Rollenbiografien oder Dialoge, umfasst die szenische Interpretation nach Ingo Scheller alle Bereiche des Deutschunterrichts, die dem Lehrer in den verschiedenen Lehrplänen vorgeschrieben werden.

Die Szenische Interpretation stellt eine ganzheitliche Unterrichtsmethode dar, die die Schüler anregt, selbst im Unterricht aktiv zu werden und einen neuen Zugang zur Literatur zu finden.

Schellers grundlegender Gedanke der szenischen Interpretation ist es, die Dramentexte in « sinnlich-konkrete Bilder und Szenen » zu verwandeln, um sie für die SchülerInnen erfahrbar zu machen. Im Deutschunterricht nähern sich die SchülerInnen mittels der szenischen Interpretation den Texten und realisieren und deuten sie im Spiel. Die szenischen Interpretation umfasst neben Formen des Rollenschreibens v.a. auch theaterpädagogische Verfahren wie z.B. Standbildbauen, Rollengespräche, Improvisations-, Spiel- und Reflexionsverfahren mit dem Ziel einen Text so zu erarbeiten, das (sic!) die physischen und psychischen Gegebenheiten der Teilnehmer miteinbezogen und berücksichtigt werden. Schellers Anliegen ist es, das die SchülerInnen im Interpretationsprozess zu Produzenten von Rollen und Szenen werden.³¹

Scheller möchte erreichen, dass die Schüler sich freiwillig auf die Arbeit mit einem literarischen Text einlassen, um so die Barrieren vor allem zwischen Jugendlichen aus einem bildungsfernen Milieu und der Literatur abzubauen. Schellers Konzepte sehen sehr viele praktische theaterpädagogische Übungen vor, die dem Lehrer die Möglichkeit geben, seine Schüler auf vielfältige Art und Weise zu fördern, so dass sie sich in der Klassengemeinschaft

³¹ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner –Verlag, 2004. S.25.

wohl fühlen und dem kreativen Arbeitsprozess öffnen können. Das szenische Interpretieren nach Scheller umfasst ein Konzept, das in sämtlichen Schulformen in der Sekundarstufe II angewandt werden kann. Neben dem Interpretieren verschiedener Dramen können auch Romane, Lyrik oder Textfragmente als Ausgangsprodukt benutzt werden, so dass die Lehrer selbst entscheiden können, welcher Literaturstil ihren Adressaten am besten liegt, um angemessen arbeiten zu können. Aus diesem Grund ist es auch möglich mit Hauptschülern und Klassen mit wenig Sprachpraxis eine szenische Interpretation durchzuführen, denn je nach Arbeitsmaterial kann es zu einer intensiven oder eher oberflächigen Beschäftigung mit dem Werk kommen. Schellers Anliegen, die Schüler für Literatur zu begeistern, kann in vielen Fällen erreicht werden, wenn die Klassen sich auf das Anbot des Lehrers einlassen und bereit sind, sich intensiv mit anderen Personen auseinander zu setzen sowie gegebenenfalls auch eigene Meinungen oder Verhaltensmuster in Frage zu stellen. Die Arbeit an den Rollen zwingt den Spieler dazu, ehrlich zu sich selbst zu sein, um die eigene Haltung kritisch reflektieren zu können und somit den Unterschied oder die Gemeinsamkeit zu der Person im Stück zu finden. Jede Rolle regt einen Schüler zu einem intensiven Nachdenken an, was auch dann im schriftlichen Teil der Arbeit zum Beispiel in den Rollenbiografien festgehalten wird. Durch die Arbeit mit einer literarischen Vorlage können gesellschaftliche Aspekte besser beleuchtet werden, so dass die Jugendlichen die Möglichkeit haben, durch Literatur wichtige Erkenntnisse für das eigene Leben zu gewinnen. In diesem Falle würde der Deutschunterricht viel lebendiger werden und eine größere Wertschätzung von den Jugendlichen erhalten, denn die Auseinandersetzung mit Literatur würde somit auch eine Auswirkung auf das reelle Leben haben. Der vielfach geäußerte Vorwurf der Lebensferne verschiedener Bücher könnte somit entkräftet werden. Auch in der mediendominierten Welt der Jugendlichen hätte die Literatur eine Chance, wieder ernst genommen und geschätzt zu werden.

4.1.2.2) Produktive szenische Interpretation nach Marcel Kunz

Marcel Kunz' Konzept der szenischen Interpretation geht vom Gedanken aus, den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II kreativer und sinnlicher zu gestalten, um Texte

erfahrbar für Schüler zu machen. In seinem Buch *Theatralisiert den Literaturunterricht*³² stellt er verschiedene Projekte vor, bei denen Jugendliche die Möglichkeit hatten, sich sinnlich-kreativ auf einen Text einzulassen und diesen dann in eine eigene Theaterproduktion zu verwandeln, um sie einem Publikum vorzustellen. Die Schüler erleben das literarische Werk als Ausgangsprodukt, nach dem sie einen eigenen Text erschaffen werden, der danach szenisch umgesetzt wird. Hierbei kann es auch vorkommen, dass die Vorlage sehr stark modifiziert wird, denn nur die Aspekte, Gedanken und Textteile, die auch wirklich nachher in der Aufführung thematisiert werden, werden weiter bearbeitet. Das Texterleben bei dieser Unterrichtsmethode ist sehr subjektiv und es werden sowohl die kognitiv-analytischen, wie auch die emotionalen Fähigkeiten der Schüler gefördert. Der Text soll Erinnerungen, Bilder oder Bewegungen bei den Jugendlichen hervorrufen, die nachher darstellerisch umgesetzt oder improvisiert werden, damit jeder Teilnehmer seinen Zugang zum Werk findet. In diesem Sinne bekommen die Schüler die Möglichkeit im Theaterspielen über den Text nachzudenken und sich eigene Gedanken dazu zu machen.

*Ein gemeinsamer Interpretationskonsens kann sich erst bilden, wenn die subjektiven Rezeptionsvorgänge im Spiel erprobt, überprüft und reflektiert werden. Spiel und Reflexion sind, so Kunz, aufs engste miteinander verknüpft: „Es geht nicht mehr bloß um einen kognitiven Prozess, sondern um ein Verfahren, in dem Kognition- da sie ja teil des Spielverfahrens ist- selbst wieder reflektiert wird, also zu dem wird, was die neuere Deutschdidaktik als Metakognition bezeichnet. Im produktiv-gestalterischen Umgang mit den Texten entfalten die SchülerInnen eigene neue Deutungsmöglichkeiten im Textverstehen.“ Dazu bietet Kunz ein theaterpädagogisches Methodenensemble an, das sowohl die individuellen körperlichen Voraussetzungen der SchülerInnen trainiert, als auch ihre soziale Interaktion untereinander fördert. Er legt damit die Grundlagen für eine rezeptionsästhetische Sichtweise, in deren Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit den Figuren des Textes steht.*³³

Hierbei geht es Kunz nicht so sehr um die aktive Gestaltung der Rollen, bei der die Schüler ihre eigene Persönlichkeit einbringen können, sondern er möchte, dass die Haltungen der

³² Kunz, Marcel: *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

³³ Czerny, Gabriele : *Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen.* Augsburg: Wißner –Verlag, 2004. S.37

Rollen im Spiel erprobt werden, um sie und ihr Handeln besser verstehen zu können. Diese ganzheitliche Art der Textinterpretation bietet den Jugendlichen die Chance, literarische Werke durch verschiedene Aspekte untersuchen zu können, um ein facettenreiches Bild des Werkes zu erhalten, an dem sie weiterarbeiten können. Die Schüler sollen sich bewusst sein, dass sie die Rollen spielerisch erproben, aber gleichzeitig auch bedenken, dass die Haltung der Person die der fiktiven Gestalt im Stück ist. Diese doppelte Perspektive erlaubt es den Spielern neue Erfahrungen zu machen und gleichzeitig rezeptionsorientiert interpretieren zu können. Sogar wenn diese Werke nicht vor einem Publikum gezeigt werden, gibt es immer Spieler und Zuschauer im Klassenverband, zum Beispiel wenn einige Mitschüler nicht mitspielen wollen oder auf einen Rolleneinsatz warten. Hierbei kommt es immer zu einer theatralen Kommunikation zwischen Bühne und Publikum, wo die Perspektiven häufig wechseln und neue Erkenntnisse zu Tage treten können. Zeichen und Symbole spielen oft eine wichtige Rolle beim Interpretieren der Texte und werden auch später in den Inszenierungen mit den Schülern häufig benutzt. Viele Werke gelten auf den ersten Blick als unspielbar und somit ungeeignet für eine szenische Interpretation, doch durch die gemeinsame Auswahl der Themen und bearbeiteten Textfragmente können sogar so schwere Klassiker wie Dantes *Göttliche Komödie* bewältigt werden. Was als Lektüre in der Klasse als unmachbar gälte, kann im Literaturunterricht somit durch szenische Interpretation bearbeitet werden. Die Schüler erarbeiten eine Textanalyse und stellen danach in der fertigen Präsentation auch ihre eigenen Interpretationsansätze zur Schau. Sie haben somit die Möglichkeit, sich mitzuteilen und Außenstehenden Einblick in ihre Gedankenwelt zu gewähren.

Marcel Kunz weist aber auch darauf hin, dass diese Art der szenischen Interpretation nur durchgeführt werden kann, wenn die Schüler eine kleine Einführung in die theaterpädagogische Arbeit erhalten haben, und verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten kennen lernen durften. Ohne die Grundlagen des darstellenden Spieles, würde es sehr schwer werden mit Schülern so intensiv an einem Text zu arbeiten. Außerdem funktioniert so ein Projekt, das in dieser Form oft, ein oder sogar mehrere Trimester in Anspruch nimmt, am besten, wenn die Teilnahme der Jugendlichen freiwillig erfolgt.

4.1.2.3) Szenische Rezeption von Märchen³⁴

Eine eigene Stellung im Literaturunterricht bei der kreativen Bearbeitung der Texte nimmt das Märchen ein. Diese oft bunten Geschichten, die auf der ganzen Welt zu finden sind, eignen sich nicht nur dafür, mit Kindern zu arbeiten, sie können auch sehr interessant in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen sein. Märchen sind Geschichten, die meistens nur einen Erzählstrang haben und dem Leser eine Botschaft vermitteln wollen. Obwohl sie die Menschen belehren sollen, sind die Inhalte oft schillernd, aufregend oder fantastisch und entführen den Leser in eine andere Welt, sei es in die Vergangenheit, in die Zukunft oder einfach nur in eine Märchenwelt. Diese Geschichten werden seit Jahrhunderten weiter erzählt, die Gebrüder Grimm waren mit die ersten, die im deutschsprachigen Raum anfangen, die Märchen systematisch festzuhalten und niederzuschreiben. Ihre Kinder- und Hausmärchen, welche heute vor allem für Kinder benutzt werden, waren eigentlich für alle Menschen geschrieben. Aus diesem Grund verwundert es auch nicht, dass in vielen Geschichten oft Grausamkeiten oder Erotik thematisiert werden, welche heute aber stark abgemildert worden sind. Gerade Kinder sind sehr empfänglich für Märchen, denn diese wirken in wie ein Spiegel der eigenen Erfahrungen. Sie regen zum Nachdenken an und vermögen in vielen Fällen Geschehenes besser verstehen zu lassen. Aus diesem Grund wird vor allem in Kindergärten und Grundschulen Wert darauf gelegt, dass die Schüler in Berührung mit Märchen kommen, weil diese erwiesenermaßen gut für ihre Entwicklung sind³⁵. Auch in der therapeutischen Behandlung von Kindern und Jugendlichen wird oft auf Märchen zurückgegriffen, weil die Patienten hier in vielen Fällen einen Weg finden können mit ihren Problemen umzugehen, ohne aber direkt darüber sprechen zu müssen.

Neben den vielseitig bekannten Märchen aus unserem Sprachraum gibt es eine Fülle von Motiven aus anderen Kulturen, die einen sehr interessanten Einblick in das Leben und die Geschichte der dort lebenden Menschen geben. Wer sich mit Märchen aus anderen Ländern beschäftigt, gibt sich Mühe die Kultur des Volkes kennen zu lernen, weil die Geschichten oft

³⁴Vgl.: Zitzlsperger, Helga: Märchenhafte Wirklichkeiten. Eine Märchenkunde mit vielen Gestaltungsvorschlägen. Weinheim: Beltz, 2007.

³⁵Vgl.: Bettelheim, Bruno : Kinder brauchen Märchen. Berlin: Deutscher Taschenbuchverlag, 1982.

von Erfahrungen und dem Alltag des dortigen Lebens erzählen. Da es sich bei Märchen um fantasievolle Geschichten handelt, können Themen angesprochen werden, die schwierig in einer Gruppe zu bearbeiten sind, ohne dass sich die Teilnehmer zu stark bloßstellen müssen. Oft werden in den Märchen Lösungen angeboten, die auf den ersten Blick konfus oder abstrakt wirken und erst beim zweiten Hinhören versteht der Leser, welchen Weg ihm gewiesen wird. Es handelt sich hierbei nicht um Rezepte, die genau umzusetzen sind, aber in vielen Fällen finden sich Lösungsvorschläge, welche dem Leser einen guten Rat geben können.

Jugendliche glauben in vielen Fällen, sie seien zu alt für Märchen, doch wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, sich intensiv zum Beispiel mit Geschichten aus anderen Kulturen zu befassen, merken sie schnell wie interessant diese Arbeit sein kann. Natürlich gibt es die Möglichkeit, Märchen mündlich oder schriftlich im Unterricht zu analysieren, doch gerade hierbei drängt sich die Idee auf, kreativ zu werden. Die fantasievolle Geschichte sowie der einzelne Erzählstrang helfen, dass die Schüler zum Beispiel Fotocollagen herstellen, Seidenbilder malen, sich mit dem Hintergrund der Erzählung befassen oder eine Inszenierung erarbeiten können. Gerade da diese Texte sehr fremd wirken, fällt es den Jugendlichen leichter hier kreativ tätig zu werden und sich mit den einzelnen Personen zu beschäftigen, um gemeinsam das Märchen erspielen zu können. Die künstlerische Gestaltung kann auch fächerübergreifend durchgeführt werden, so dass sich interessante Projekte anbieten.

4.1.2.4) Durchführbarkeit der szenischen Interpretation im Deutschunterricht

Die hier vorgestellten Konzepte der szenischen Interpretation wurden bereits in verschiedenen Schulen durchgeführt und wurden sowohl von Lehrern wie auch von Schülern, mit echtem Interesse aufgenommen.³⁶ Trotzdem erscheint es auf den ersten Blick sehr schwierig zu sein, solch ein Projekt ins Leben zu rufen. Der Aufbau der Lehrpläne, die Klassenzusammensetzung, sowie vor allem die immer noch sehr häufig vorhandenen Unterrichtseinheiten von fünfzig Minuten erschweren die Durchsetzung der szenischen

³⁶ Vgl.: Kunz, Marcel : Theatralisiert den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

Interpretation auf vielfältige Art und Weise. Selbst durch die Tatsache, dass diese Art des Unterrichtes alle Schüler aktiv am Geschehen beteiligt und somit auch zu einem größeren Lernerfolg führen wird, ist es im Moment immer noch sehr selten, dass Deutschlehrer in dieser Art und Weise arbeiten. Oftmals fehlt es vor allem am Verständnis wie ganzheitliches Lernen die Schüler fördern kann, und so gelten theaterpädagogische Projekte im Deutschunterricht³⁷ leider immer noch als zu zeitaufwendig und nicht zum Lehrplan passend. In den Unterrichtsplänen der letzten fünfzig Jahren finden sich sehr selten Anregungen, wie die Lehrer kreativ unterrichten sollen, was sich in Folge dessen auch in der Ausbildung des Lehrpersonals widerspiegelt. Auch Reformen wie die Verkürzung der Schulzeit im Gymnasium, oder die Ausweitung der Lehrpläne, wirken sich kontraproduktiv auf ganzheitliche Lernmethoden aus. Nach wie vor wird Fortschritt der Schüler oftmals daran gemessen, wie viele Fehler sie machen und ob sie in der Lage sind, die schriftlichen Aufgaben oder die aufgegebenen Dialoge zu vollenden. Sogar das zeitgenössische Lehrmaterial arbeitet nach wie vor mit Grammatikübungen, die aus Beispielsätzen ohne Zusammenhang bestehen, in denen die Schüler die gelernten Grammatikregeln anwenden sollen. In der Prüfung werden diese dann umgewandelt und je nachdem wie viele Fehler zu erkennen sind, bekommt der Jugendliche die Bescheinigung, das Fachwissen in diesem Bereich anwenden zu können. Doch bereits im freien Schreiben oder in der Bearbeitung von Texten, zeigt sich sehr oft, dass das gelernte Wissen von vielen Schüler nicht umgesetzt werden kann, weshalb sie zwar einerseits die Grundregeln des Konjunktivs erklären können, andererseits nicht in der Lage sind, ihn wirklich zu nutzen. Das Gleiche gilt auch für den mündlichen Teil des Sprachunterrichtes. Um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich sprachlich auszudrücken, werden kurze Beispieldialoge angeboten, die in der Stunde nachgesprochen werden sollen, um somit einen Einblick in den Gebrauch einer Fremdsprache zu geben. Leider handelt es sich hierbei sehr oft um banale Alltagsgespräche, die nicht unbedingt an die

³⁷ Natürlich kann die szenische Interpretation auch in anderen Sprachen durchgeführt werden, aber meine Fachliteratur bezieht sich zum größten Teil auf den Deutsch- und in seltenen Fällen auf den Englischunterricht. In Luxemburg könnte es ähnliche Projekte auch im Französischunterricht geben, aber bis jetzt wurde noch keine Literatur zu diesem Thema veröffentlicht. Der Mangel an Fachliteratur betreffend den luxemburgischen Unterricht in sämtlichen Fächern ist sehr zu bedauern, denn Konzepte und Methoden, die im Ausland funktionieren, wurden oft für Muttersprachler mit anderen Voraussetzungen erarbeitet und müssen nicht in jedem Fall auch in Luxemburg umgesetzt werden können. Ich habe mich in der vorliegenden Arbeit bezüglich der Fachliteratur an Werke über den Deutschunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz gehalten, denn die nationalen Curriculums orientieren sich sehr stark an diesen Ländern, weil der Deutschunterricht in Luxemburg so früh beginnt und nachher nicht mehr als Fremdsprachenunterricht betrachtet wird.

Adressaten des Lehrbuchs angepasst sind, so dass das Lernpotenzial leider verloren geht. Bis jetzt sieht der Fremdsprachenunterricht oft so aus, dass der Lehrer Fragen stellt, auf die er eine gewünschte Antwort erhält, in denen die Schüler die gelernte Grammatik oder Vokabeln aus den Beispieldialogen anwenden. Zu einem richtigen Gespräch kommt es allerdings nicht, denn die Jugendlichen lernen eigentlich nur vorgefertigte Antworten zu geben, ohne sich jemals Gedanken zu machen, wie Kommunikation mit anderen Menschen in der Fremdsprache wirklich funktioniert. Auch hierbei werden die Lernfortschritte sehr oft an der Fehlerquote des Schülers festgemacht, ohne allerdings darauf zu achten, ob der betreffende in der Lage ist, ein eigenständiges Gespräch zu führen, und seine Ideen in der Fremdsprache auszudrücken.

Hier kann das Prinzip der szenischen Interpretation Abhilfe verschaffen, weil die Lernenden eingeladen werden, sich selbst Gedanken über den bearbeiteten Text zu machen und sich schriftlich sowie mündlich auszudrücken. Durch das regelmäßige freie Arbeiten, werden die Schüler aufgefordert, selbst aktiv zu werden, um zum Beispiel in Rollenbiografien ihre Sicht der Ereignisse zu schildern, so dass sie schreiben ohne sich Gedanken zu machen, ob sie die richtige Grammatik einhalten oder der Lehrer den Inhalt des Textes zu schätzen weiß. Hier kommt es einzig und allein darauf an, wie der Schüler die Figur sieht und interpretiert. In kreativem Schreibprozess ist es sehr wichtig, den Teilnehmern das Gefühl zu geben, dass alles was sie schreiben passend ist und auch in die szenische Interpretation umgesetzt werden kann. Gerade Ingo Scheller weist in seinen zahlreichen Büchern³⁸ zu diesem Thema daraufhin, wie unterschiedlich die Interpretation ausfallen können je nachdem mit welcher Klasse gearbeitet wird und vor allem aus welchem sozialen Hintergrund die Jugendlichen kommen. Hier soll

³⁸Vgl. :Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981 (2.Auflage 1987)

Scheller, Ingo: Friedrich Schillers "Wilhelm Tell" - szenisch interpretiert. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, Werkstatt Literatur, 1992

Scheller, Ingo / Wickert, Hans-Martin: Jugend und Gewalt. Szenische Interpretation von Dramentexten . Begründungen, Verlaufsbeschreibungen, Erfahrungsberichte. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993

Scheller, Ingo (Hrsg.): Szenische Interpretation. In: Themenheft PRAXIS DEUTSCH 136/1996 .

jeder seine Persönlichkeit mit einbringen, was sich auch im Lernprozess spiegeln wird, weil die Schüler offener werden und eher bereit sind sich zu beteiligen, auch auf die Gefahr hin, dass sie Fehler machen werden. Diese sollen am Ende der Stunde angesprochen werden, ohne aber das Gefühl zu vermitteln, dass der Beitrag dadurch von schlechterer Qualität sei. Durch das Lernen aus den eigenen Fehlern werden Verständnisprozesse in Gang gesetzt, die den Schülern helfen ihr eigenes Wissen auszubauen und somit besser im Deutschunterricht zu werden. Diese Art des Unterrichtens würde sich also sehr gut eignen, um mit Klassen zu arbeiten, die im herkömmlichen Bildungsprozess nicht angesprochen werden, weil sie sich ausklinken oder sich nicht angesprochen fühlen.

Hierbei ist es aber auch wichtig, auf die Rolle des Lehrers in diesem Prozess hinzuweisen, weil sich diese in einigen Richtungen ändert. Er muss einerseits die Schüler ermuntern und unterstützen, gleichzeitig aber auch als Spielleiter tätig werden, eine Rolle die für viele Lehrer sehr fremd ist, weil sie bis jetzt nur sehr wenig oder keine Erfahrung in diesem Bereich haben. Doch gerade die Szenische Interpretation fordert den Lehrer auf, seine Rolle in der Klasse zu hinterfragen und sich auf vielfältige Art und Weise in die Arbeit einzubringen.

[...]Sie können unter den räumlichen, zeitlichen, personellen und Interaktionsbedingungen der Schule nur durchgeführt werden, wenn LehrerInnen bereit und in der Lage sind, sich als Planer, Moderatoren und Spielleiter auf das Verfahren einzulassen. Das ist nicht einfach, erfordert ein Rollenverständnis und Verhaltensweisen, die im sonstigen Unterricht nicht üblich sind. Denn sie müsste nicht nur durch Textauswahl, durch Rollen- und Situationsvorgaben und durch die Entscheidung, welche Aspekte des Textes mit welchem Verfahren er arbeitet werden sollen, inhaltliche Schwerpunkte setzen. Sie müssen auch den Interpretationsprozess zielorientiert steuern, szenische Verfahren demonstrieren und begleiten und nicht zuletzt in wechselnden Rollen als Animateure, Mitspieler, Gesprächspartner und Hilfs-Ichs aktiv in den Spiel- und Reflexionsprozess eingreifen. Und sie müssen durch klare Entscheidungen, Strukturierungen, Interventionen und Regeln Sicherheiten geben, so dass die SchülerInnen bereit und in der Lage sind, eigene Wahrnehmungen, Vorstellungen, Empfindungen und Verhaltensweisen zu aktivieren, wie in

*Rollen, Spielhandlungen und szenische Reflexionshandlungen einzubringen, zu agieren und zu reflektieren.*³⁹

Die veränderte Lehrerrolle trägt zu diesem Zeitpunkt leider noch oft dazu bei, dass nur in wenigen Klassen nach diesem Prinzip gearbeitet wird.

4.1.3) Kreatives Schreiben

Ein weiterer wichtiger Punkt des Literaturunterrichtes besteht im selbstständigen Verfassen von Texten, Gedichten oder Balladen. Jeder Schüler wird im Laufe seiner Schulkarriere damit konfrontiert werden, Erlebnisaufsätze zu schreiben. Diese Aufgabe ist sehr wichtig, um die schriftlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern, weil die Kinder und Jugendlichen hier selbst schriftlich aktiv werden und lernen ihre Gedanken zu Papier zu bringen. Gerade in einem Deutschunterricht, der in vielen Fällen darauf ausgerichtet ist, dass die Schüler nur das lernen, was die Lehrpläne und Lesebücher ihnen vorschreiben. Im Laufe der Zeit lernen die Jugendlichen immer besser, sich schriftlich auszudrücken, indem sie zum Beispiel erkennen, wie ein Aufsatz oder eine Erörterung aufgebaut werden muss, damit sie formal den Anforderungen der Lehrer gerecht werden müssen. Doch diese schriftlichen Übungen wie auch die theoretische Auseinandersetzung mit Literatur führen allerdings nicht dazu, die kreativen Fähigkeiten der Schüler genügend zu fördern. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, selbst Texte verfassen zu können, wo es nicht darum geht, dass der Inhalt mit dem Lehrstoff konform ist. Beim kreativen Schreiben, sollen die Schüler zum Beispiel an Hand von literarischen Vorlagen selbst ihre Gedanken in Worte fassen, um somit schöpferisch aktiv zu werden. Sie lernen, dass auch sie in der Lage sind, ein literarisches Kunstwerk zu erschaffen, das dann in der Klassen vorgetragen und womöglich diskutiert werden kann. Hierbei kann es sich sowohl um einen Bericht, ein Gedicht aber auch einen Reim, ein Lied oder einen Rapsong handeln. Der Lehrer gibt den Schülern die Möglichkeit, sich so auszudrücken, wie es ihm am Besten taugt, denn nur auf diesem Weg ist es möglich die Jugendlichen zu aktivieren und ihnen die Scheu vor dieser Auseinandersetzung zu nehmen.

³⁹ Koch, Gerd; Streisand, Marianne(Hrsg.); Scheller, Ingo: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Szenische Interpretation. Milow, Berlin: Schibri-Verlag, 2003. S.304

In der Forschung über die Didaktik des Sprachenlernens wird davon ausgegangen, dass eigene schriftliche Produktionen dazu beitragen, zu lernen wie Grammatik und Rechtschreibung in der Praxis angewendet werden können. Während es bis jetzt eher normal war, in theoretischen Übungen die Regeln des deutschen Sprachgebrauches zu fördern, sollen sie Schüler jetzt so unterrichtet werden, dass die Kompetenzen, welche später im Leben gebraucht werden, geübt werden, damit die Jugendlichen danach besser in der Lage sind, ihre Fähigkeiten anzuwenden. Aus diesem Grund hat sich die Schule zur Aufgabe gemacht, die Schüler so zu trainieren, dass sie das Gelernte auch praktisch anwenden können. Bei dem Prozess des kreativen Schreibens werden insofern nicht nur wichtige Kenntnisse der deutschen Sprache geübt, sondern vor allem auch die Fähigkeit, selbst schriftliche Werke anzufertigen.

4.1.4) Das Schultheater

Unter Schultheater versteht man einerseits Theater von Kinder und Jugendlichen, sei es im Unterricht als Teil des Lernprozesses, als Schulfach Darstellendes Spiel oder als außerschulische Aktivität zum Beispiel in einem Theaterclub oder einer Theater- AG. Hierbei wird vor allem darauf geachtet, dass die Schüler angeregt werden, selbst Theater zu spielen um in den meisten Fällen später das Produkt ihrer Arbeit einem Publikum präsentieren zu können. Hierbei unterscheidet sich die Drama- von der Theaterpädagogik, denn obwohl bei beiden Arbeitsweisen die Schüler die Möglichkeit bekommen, darstellerisch aktiv zu werden, liegt beim dramapädagogischen Unterrichten der Hauptaugenmerk auf der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, und es ist nicht wichtig, wie das Endprodukt aussieht. Der Weg der Erarbeitung ist der wichtigste Teil des Unterrichtens, denn da lernen die Beteiligten, wie sie zusammen szenisch arbeiten können, sie können die Möglichkeiten austesten, wie sie sich ausdrücken oder ihre Ideen gestalten können.

Dramapädagogik ist gekennzeichnet durch ein Lernen durch Drama und ein Lernen im Drama. Im Vordergrund steht der kreative Umgang mit dramatischen Texten über produktive Rezeption dramatischer Literatur und handlungsorientierte Aneignung von Damentexten bis zum Schreiben eigener Dramen. Beachtet wird hierbei stets die elementare Beziehung zwischen Drama und Handlung, was sich in unterrichtsmethodischen Entscheidungen

widerspiegelt: *"Was das Drama als ästhetisches Zeichensystem primär signifizierte, ist das handlungsfähige Individuum, das handelt und Handlung hervorbringt."* (Waldmann 3)⁴⁰

Wichtig bei dem dramapädagogischen Arbeitsprozess ist die Verbindung von Theater, Drama und Handlung und vor allem was die Schüler damit gestalten können. Im Gegensatz dazu geht es bei theaterpädagogischer Arbeit auch darum, den Gestaltungsprozess so auszuarbeiten, dass am Ende des Weges eine Aufführung zu Stande kommt, die einem Publikum präsentiert werden kann. Theaterpädagogische Arbeit findet man neben der Schule auch in freien Gruppen, in Jugendzentren, in der Seniorenarbeit in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung sowie in vielen anderen Bereichen. Die Theaterpädagogik hat sich den letzten fünfundzwanzig Jahren ihren Weg in die verschiedenen Arbeitsfelder geebnet, vor allem aber im sozialen Bereich wird auf diese Methode zurückgegriffen, um den verschiedenen Zielgruppen Möglichkeit zu geben, theatrale Erfahrungen zu machen und somit zu lernen, dass jeder Mensch in der Lage ist, schöpferisch aktiv zu werden, zu improvisieren und sich selbst auf die Bühne zu stellen. Es ist sehr wichtig, dass alle Beteiligten merken, dass sie in der Lage sind selbst künstlerisch aktiv zu werden und ein Theaterstück auf die Bühne zu bringen. In der Schule gibt es nach wie vor nur sehr wenige Theaterpädagogen, trotzdem finden sich immer mehr Lehrer, die sich die Zeit nehmen mit ihren Schülern Stücke zu erarbeiten und ihnen die Möglichkeit geben, selbst ein Drama zu schreiben, wo die Ideen der einzelnen Schüler Platz haben und wo jeder Teilnehmer eine Rolle spielen kann, die auf ihn zugeschnitten ist und zu ihm passt. Hier geht es nicht darum, Schauspieltraining zu betreiben, die Kinder werden nicht darauf vorbereitet später professionelles Theater zu spielen, denn es gibt einen großen Unterschied, ob man später Schauspieler wird und an einer Hochschule studiert, oder theaterpädagogisch arbeitet, wo jeder Mensch seine künstlerischen Fähigkeiten entdecken kann, und sich so in das Spiel einbringt wie er es eben vermag. In der Schule gibt es die Schwierigkeit, wenn im Klassenverband Theater gespielt wird, dass nicht jeder Jugendliche bereit ist, sich auf das Spiel einzulassen und sich für eine Rolle zu öffnen.

⁴⁰ Koch, Gerd; Streisand, Marianne(Hrsg.); Göhmann, Lars: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Szenische Interpretation. Milow, Berlin: Schibri-Verlag, 2003. S.81

3) Waldmann, Günter: Produktiver Umgang. Hohengehren, 1996.

Gerade diese Tatsache macht es vielen Lehrern sehr schwierig, mit einer ganzen Klasse theaterpädagogisch zu arbeiten. Mit ungefähr zwanzig bis fünfundzwanzig Jugendlichen in einem Raum zu sitzen, die nicht gewohnt sind kreativ aktiv zu werden und vor allem nicht freiwillig bei der Sache sind, erschwert die Arbeit ungemein. Viel einfacher als wäre es in diesem Fall, einerseits die Theaterarbeit zu fördern, zum Beispiel wenn die Kinder und Jugendlichen wählen könnten, welches musisch-kreative Fach sie ausprobieren möchten, wie es in verschiedenen deutschen Schulen bereits der Fall ist. Hier liegt es in der Entscheidung der Schüler, ob sie Musik, Kunst oder Theater wählen, um sich in diese Richtung weiterzuentwickeln. In verschiedenen Bundesländern gibt es das Darstellende Spiel als freies Wahlfach, so dass diese Schüler die Möglichkeit haben sich gegen oder für Theater in der Schule zu entscheiden. Eine andere Alternative wäre die Einführung des Faches Darstellendes Spiel für jede Schulform und jede Klasse, so dass es für die Kinder und Jugendlichen nicht mehr ungewohnt wäre, theaterpädagogisch zu arbeiten.

Neben dem Theater mit Kindern und Jugendlichen gibt es auch noch das Schultheater, wo professionelle Gruppen in Theaterhäusern, örtlichen Räumlichkeiten, in der Schule oder gleich im Klassenzimmer für die Schüler Aufführungen präsentieren. Es gibt allerdings Unterschiede, ob die Kinder und Jugendlichen ins Theater gehen und dort eine Aufführung anschauen, welche einerseits mit dem Lehrplan in Verbindung steht, oder aber auch extra für Jugendliche geschrieben worden ist, oder ob die Theatergruppen mobil sind und in die Schule kommen. Die Theaterbesuche mit Schülern gibt es seit jeher, vor allem auch, weil seit der Antike bei Aristoteles der Gedanke vorherrscht, dass durch das Erleben eines Theaterstückes der Zuschauer etwas dazu lernen kann. Kinder und Jugendliche wird diese These nicht besonders interessieren, gerade wenn man sie zwingt ins Theater zu gehen, kann es sehr oft vorkommen, dass sie das Stück sabotieren und sich sehr verschließen, so dass es keinen Zugang zu ihnen mehr gibt.

Wenn es sich allerdings um eine Aufführung handelt, die sich extra an jugendliche Zuschauer wendet, sieht diese Situation ganz anders aus. Gerade wenn es zu einer Vor- oder Nachbesprechung durch die Schauspieler oder einen Theaterpädagogen kommt, wird der Theaterbesuch zu einem Erlebnis, das auch Jugendliche ansprechen kann, sich für die Kunst auf der Bühne zu interessieren. Dieses Angebot hat sich in den letzten fünfundzwanzig Jahren an fast allen größeren Häusern im deutsch- wie auch französischsprachigen Raum in Europa durchgesetzt, so dass die Publikumsarbeit in vielen Fällen von Theaterpädagogen

durchgeführt wird, weshalb es zu einem engeren Kontakt zwischen den Jugendlichen und Theaterschaffenden kommt.

Eine andere Variante, welche sich in den letzten Jahren durchgesetzt hat, sind die Klassenzimmerstücke, die vor allem in Deutschland sehr beliebt sind, weil die Aufführung in der Schule stattfinden kann. Ohne großen zeitlichen, finanziellen und räumlichen Aufwand, können die verschiedenen Klassen ein Stück sehen, so dass zum Beispiel auch Kinder und Jugendliche aus ländlichen Gegenden die Möglichkeit haben, mehr kulturelle Angebote wahrzunehmen. In Luxemburg hat sich diese Form des Theaters aber nach wie vor nicht durchgesetzt, weshalb ich in der Arbeit nicht weiter darauf eingehen werde.

4.1.4.1) Entwicklung und Bedeutung des Schultheaters mit Kindern und Jugendlichen

Die Wurzeln des Schultheaters sind weit in der Vergangenheit zu suchen. Neben zahlreichen anderen Theologen oder Philosophen, die sich mit der Erziehung und der Bildung der Jugend beschäftigten, prägte vor allem Johann Amos Comenius in der ersten Hälfte des siebzehnten Jahrhunderts die Pädagogik, in dem er dafür plädierte, dass eine kindgerechte Vermittlung von Lerninhalten entwickelt werden sollte, die das Spielen in den Lernprozess einbeziehen würde⁴¹. Er war der Meinung, dass der menschliche Körper sehr viel Bewegung und Abwechslung bräuchte, um sowohl körperlich wie geistig gefördert zu werden. Das dramatische Spiel war sehr wichtig für Comenius, da das Theater sowohl die Schüler wie auch das Publikum etwas lehren könnte und gleichzeitig Spaß machen würde⁴². Aus diesem Grunde förderte er das Schultheater in großem Masse und gab seinen Schülern die Möglichkeit viel Erfahrung auf die Bühne zu sammeln, wobei es ihm auch darum ging, dass die Schüler sowohl in ihrer Muttersprache, wie auch in den Fremdsprachen wie Latein und Griechisch künstlerisch aktiv werden konnten. Auch im deutschsprachigen Raum waren sowohl die Kirche, wie auch die großen Pädagogen dafür verantwortlich, dass das

⁴¹ Vgl.: Comenius, Johann Amos : Große Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta 8.1993. (Original aus dem Jahre 1657)

⁴² Vgl.: Klaus Schaller: *Jan Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt.* Weinheim: Beltz, 2004.

Schultheater viel benutzt wurde. Das Wörterbuch der Theaterpädagogik beschreibt die Entwicklung des Schultheaters folgendermaßen:

Das S⁴³ in seiner tradierten Verankerung in der Pädagogik zeigt Entwicklungslinien von der moralischen und humanistisch-rhetorischen Erziehung (protestantisches S in Norddeutschland, Jesuitentheater in Bayern und Österreich) hin zu einem volkstümlichen Spektakel in deutscher Sprache, wie auch von der Einweisung in die bürgerliche Lebenspraxis (Aufklärung) zur Gestaltung der Lebenskunst in der Moderne (Wilhelm Schmidt). → Reformpädagogik und Jugendbewegung mit Laienspiel und Landschulheim um 1900 suchen nach jugendnahen kreativen Ausdrucks- und Darstellungsformen in Eigenproduktionen (Martin → Luserke, Rudolf → Mirbt u.a.) . Jugendtheater steht immer im Zusammenhang mit dem Theaterleben der Gesellschaft (vgl. → Nickel) und ist von (kultur-) politischen Rahmenbedingungen abhängig, z.B. in der Zeit des Wiederaufbaus nach 1945: Nachholen ausländischer Dramatik/Renaissance → Brechts Vorliebe für humanische „Essentials“. [...] ⁴⁴

Im Laufe des letzten Jahrhunderts, hat sich die Kunst des Schultheaters vielfach verändert. Heute ist es üblich, dass in fast allen Schulen, sei es für Kinder oder Jugendliche Schultheatergruppen gibt, die den Schülern die Möglichkeit bieten, neben dem strikten Lernen nach Lehrplan kreativ tätig zu werden. Schultheatergruppen genießen allerdings in der Theaterszene nicht unbedingt den besten Ruf, weil man oft noch der Meinung ist, Theater mit Schülern sei keine Kunst, sondern nur eine billige Kopie wichtiger Werke auf einer professionellen Bühne. Hierbei muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die wenigsten Schulen den Anspruch erheben, mit den Inszenierungen der Theaterbühnen mithalten zu können, denn hier geht es um kulturelle Arbeit mit einer spezifischen Zielgruppe und Sinn und Zweck liegen nicht in einer professionellen Aufführung, sondern in der kulturellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. In den letzten Jahrzehnten finden sich in fast allen Bundesländer Deutschlands, aber auch in Österreich, der Schweiz und Luxemburg zahlreiche Theaterfestivals, die sich extra an Schultheatergruppen wenden, bei

⁴³ Schultheater

⁴⁴ Brauner, Klaus; Marx, Rita: Schultheater. In Koch, Gerard; Streisand, Marianne (Hrsg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Millow: Schibri-Verlag, 2003. S. 301-302.

denen die Kinder und Jugendlichen eingeladen werden, ihre Werke einem größeren Publikum vorzustellen und sich auszutauschen. Solche Festivals finden zum Beispiel jährlich in verschiedenen Städten wie München oder Bonn statt.⁴⁵ Jugendliche, die in ihren Schulen Theater spielen, kommen hier zusammen und zeigen dort ihre Aufführungen, um somit auch Anregungen von den anderen Gruppen mit nachhause zu nehmen. Neben dem freiwilligen Mitwirken in einer solchen Gruppe, gibt es aber auch noch das Schulfach Darstellendes Spiel, welches im Folgenden vorgestellt wird und daraufhin arbeitet, dass alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben Theatererfahrung zu sammeln, was Teil der ästhetischen Erziehung darstellt.

4.1.4.3) Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach

Das Darstellende Spiel steht für die praktische Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule.

*DS⁴⁶ ist eine Bezeichnung für das Schulfach Theater, welches die traditionellen Unterrichtsfächer des Lernbereichs → Ästhetische Bildung, Kunst und Musik ergänzt.*⁴⁷

Obwohl das Darstellende Spiel bereits in einigen Bundesländern in Deutschland als Schulfach zugelassen ist, gibt es nach wie vor eine große Diskussion, ob es Teil des allgemeinen Curriculum der Schule werden soll. Gerade in Ländern, wo das Darstellende Spiel seit Jahren einen Teil des Unterrichts ausmacht, hat man festgestellt, dass in vielen verschiedenen Bereichen die Kinder und Jugendlichen Fähigkeiten erwerben, die bis dahin nicht erlernt werden konnten. In England hat sich das Drama in Education schon in den fünfziger Jahren des letzten Jahrtausends als methodisches Prinzip entwickelt, um mit den Schülern über Dramaspiele einen Zugang zu den Themen der Zeit zu finden. Auch in den USA, in Kanada,

⁴⁵ Vgl. : Schultheaterfestival München : Autor unbekannt: www.schultheaterfestival.de . Zugriff: 20.10.2008

Theaterfestival Spotlights: Bender, Wolfgang:
www.theatergemeinde-bonn.de/jtg/spotlights/ . Zugriff: 25.10.2008

⁴⁶ Darstellendes Spiel

⁴⁷Reiss, Joachim; Mieruch, Gunther: Darstellendes Spiel. In: Koch, Gerard; Streisand, Marianne (Hrsg): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Millow: Schibri Verlag, 2003. S. 74

in Australien sowie in Europa in den skandinavischen Ländern und in den Niederlanden fand dieses Prinzip großen Anklang und findet sich seither in den Lehrplänen. Beim Drama in Education geht es hauptsächlich darum, den Schülern die Möglichkeit zu geben, durch darstellendes Spiel pädagogische oder soziale Ziele zu erlernen, die später in ihrem eigenen Leben umgesetzt werden können. Aber auch im Sprachunterricht findet das Drama in Education seinen Platz, weil die Schüler durch das Theaterspielen im Gebrauch der rhetorischen Fähigkeiten geübt werden. Trotzdem nimmt das Drama in Education nach wie vor die Position ein, dass es im Unterricht darum geht, den Schülern Lehr- und Lernprozesse durch Theatralisierung zu ermöglichen, die vor allem allgemeinpädagogische Ziele haben. Im Wörterbuch der Theaterpädagogik wird Drama in Education folgendermaßen beschrieben:

[...]Mittlerweile kommt DiE⁴⁸ in zahlreichen Fächern zur Anwendung, insbesondere wenn grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Persönlichkeit- und Identitätsentwicklung, wenn soziale Kompetenz oder Teamfähigkeit vermittelt werden sollen. "Drama" ist dabei nicht als literarische Gattung zu verstehen, sondern bezeichnet eine szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch/dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit[...].⁴⁹

Im Laufe der Zeit hat das Drama in Education sich weiter entwickelt, im Moment findet man sehr oft eine Verwechslung mit der theaterpädagogischen Arbeit. Diese heißt im Englischen allerdings „educational drama“ und es gibt eine Menge Unterschiede, vor allem im Bereich der Zielsetzung. Die theaterpädagogische Arbeit sieht vor, dass am Ende des Weges, eine Aufführung stehen soll, so dass es hier vor allem darum geht, die künstlerischen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu fördern.

Die Idee des DiE ist so erfolgreich, dass eine Trennung zu educational drama , der weitläufigen Bezeichnung für thp⁵⁰ Handeln, nur schwer vorzunehmen ist. Die als sozial bezeichnete Situation innerhalb des „Drama“-Spiels unterscheidet sich jedoch grundlegend von der Kommunikationsstruktur des Theaters.

⁴⁸ Drama in Education

⁴⁹Göhmann, Lars.: Drama in Education. In: Koch, Gerard; Streisand, Marianne (Hrsg): Wörterbuch der Theaterpädagogik . Berlin, Millow: Schibri-Verlag, 2003. S. 80.

⁵⁰ theaterpädagogisches

Aus diesem Grund gibt es auch unterschiedliche Ansätze im Drama in Education und im Theatre in Education.

Auf den Erfahrungen der Drama-Methoden aufbauend, aber auch der Methoden der theatre education, denn auch das →Darstellende Spiel nimmt für sich eine Vermittlung der Sozialkompetenzen in Anspruch. Szatkowski definiert die Bezeichnung beider Ansätze wie folgt: " theatre education as learning to make theatre and drama education as learning from learning to make theatre (zit. n. Aaltonen u.a.11). Unterschieden wird hierbei, ob theatrales Handeln von einer Intention des Theater oder der Pädagogik ausgeht. Nicht die Simulation von Haltungen, sondern die Konstruktion von theatralen Situationen und Bühnenfiguren mit Unterstützung von Handlungstechniken der ästhetischen Bildung stehen im Zentrum des als „Darstellendes Spiel“ bezeichneten Faches der theatre education .⁵¹

5) Das Drama im Sprachunterricht

5.1) Dramapädagogik im Sprachunterricht.

5.1.1) Definition

Im Theaterlexikon wird Dramapädagogik auch noch als Spielpädagogik gezeichnet, die Ähnlichkeiten mit der Theaterpädagogik aufweist⁵².

⁵¹Göhmann, Lars.: Drama in Education. In: Koch, Gerard; Streisand, Marianne (Hrsg): Wörterbuch der Theaterpädagogik . Berlin, Millow: Schibri-Verlag, 2003. S. 81.

⁵² Obwohl es sich bei dem Theaterlexikon um eine Ausgabe aus dem Jahr 2007 handelt, gibt es den Begriff Dramapädagogik selbst noch nicht im Verzeichnis. Auffällig ist aber, dass die Beschreibung der Spielpädagogik genau auf die Definition von Dramapädagogik passt. Aus diesem Grund bringe ich sie auch oben an, obwohl ich bis jetzt in der modernen Fachliteratur zum Theater noch nie bemerkt habe, dass diese beiden Begriffe gleichgesetzt werden. Wenn man aber bemerkt, nach welchen Quellen dieser Beitrag erarbeitet worden ist, versteht man, dass der Begriff „Spielpädagogik“ noch geläufiger war als „Dramapädagogik“. Trotzdem stellt sich die Frage, ob das Drama in Education, von dem hier in der ersten Zeile des Zitates die Rede ist, einfach so mit Spielpädagogik gleichgesetzt werden kann. Auch wenn vielfach im Bildungsbereich gearbeitet wird, es handelt sich hier nicht um eine Spielform für Kinder, sondern um eine neue Art der Verbindung von Theater und

S.(sic!⁵³)ist die Bezeichnung für einen neuen, umfassenden, professionellen Handlungs-, Forschungs-, Lehr- und Lernbereich, der sich nach 1945 zunächst in England und USA, dann in anderen europäischen Ländern ausbildete. S. in diesem umfassenden Sinn umgreift eine Fülle von Spielformen: Körperspiele, Materialspiele (bis zum Figuren- und Maskentheater), Interaktionsspiele, rhetorische Spiele, Gruppendynamische Spiele, Rollenspiele, Lehr- und Lernstück (im Anschluss an Brecht), Theater (aktiv als Spieler, Autor, Regisseur), professionelles Theater (kommunikativ als Zuschauer), Fest. Der Gebrauch dieser Spielformen reicht von momentanen Einschüben in der Schulstunde wie in der Gruppenarbeit bis zu langfristigen fächerübergreifenden Vorhaben (Fest, Theater). [...]

Anders als im normalen Unterricht, muss der Lehrer hier in die Rolle des Spielleiters schlüpfen, was ein anderes Vorgehen von ihm fordert.

Charakteristisch für die S. ist die Person des Spielleiters (drama teacher, Animator). Zwar waren und sind in allen Gesellschaften Spiele üblich; einzelne Spiele (zum Zeitvertreib, zur Erholung oder zur Pflege der Geselligkeit, als didaktische Hilfe oder als Prinzip in der Schule) sind ohne Ausbildung möglich und brauchen keinen professionellen Spielleiter. Die grundlegende Erhaltung der Spielfähigkeit des Kindes bzw. ihre Wiederherstellung und Entwicklung zu reflektierendem, verantwortetem Spiel braucht pädagogisch intendierten und didaktisch strukturierten Umgang mit Formen von S. und Theater, also den ausgebildeten Spielleiter. Er hat es gelernt, eine gepflegte Abfolge von Übungen, Spielen, Improvisationen, Ereignisse, Vorführungen, Beratungen, Gesprächen, Erkundungen, Unterweisungen als Training für die Spielgruppe und schließlich mit der Spielgruppe zu entwickeln. Spiel und Theater sind in diesem Verständnis keine isolierten Ereignisse sondern stehen in einem vielfach sprachlich vermittelten Zusammenhang sozialer Wirklichkeit: Erkundung, Spielaufgabe (Spielregel), Planung, Spiel, (Spielhandlung), Nachbereitung, häufig erneute Planung, erneutes Spiel, möglichst Transfer. In dieser Einbindung erweisen sich Spiel und Theater als projektverwandt. Zusätzlich zu den Charakteristika des Projektunterrichts erscheinen der starke Bezug zur Körperlichkeit des Spielers und der durchgängige, nicht nur

Pädagogik. Spielpädagogik lässt nur sehr begrenzt erahnen, wie in diese Richtung gearbeitet wird.

⁵³ Im Folgenden wird der Begriff Spielpädagogik immer mit S. abgekürzt.

*inhaltliche Bezug zu Fragen von Ich/Gruppe/Gesellschaft, der zur gemeinsamer Planung von Spielleiter/Spielgruppe und schließlich zur Selbstverantwortung der Spielgruppe führen muss. S. in diesem Sinne ist also nicht nur ein weiteres Kunstfach, das zum Theater führen soll wie traditionelle Musikerziehung zum Konzert; S. als eigener Lernbereich weiß sich insbesondere dem sozialen Lernen verpflichtet und versteht sich als Regulativ zur gegenwärtigen Pädagogik; sie macht den vernachlässigten Bereich der sozialen Erfahrung, damit den Spieler selbst zum zentralen <Gegenstand>. [...]*⁵⁴

Wie in der obigen Definition zu erkennen ist, leitet sich die Dramapädagogik vor allem vom englischen Drama in Education ab, das seit mehr als fünf Jahrzehnten in englischen Schulplänen verankert ist und somit die Stellung eines anerkannten und geschätzten Unterrichtsfaches hat. Drama in Education als kreative Kunstform gibt den Schülern die Möglichkeit sowohl kognitiv, emotional, ästhetisch aber auch sozial gefördert zu werden.

In den achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die Idee des Drama in Education auch in verschiedenen deutschsprachigen Ländern aufgegriffen und angepasst. Dramapädagogik entwickelte sich als eine Kunstform, die im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen zum Einsatz kommt. Genauso wie in England war die Ausgangsidee, Schüler ganzheitlich zu fördern und durch diese kreative Unterrichtsmethode künstlerische Prozesse kennen lernen zu können. Im Gegensatz zur Theaterpädagogik steht hierbei allerdings die persönliche Entwicklung der Teilnehmer im Vordergrund und nicht ein künstlerisches Ergebnis, das vorgezeigt werden kann. Dramapädagogik findet in einem geschlossenen Raum statt, wo in den meisten Fällen die Teilnehmer die einzigen Zuschauer sind. Diese Arbeitsweise hat den Vorteil, dass den Schülern der Druck genommen wird, künstlerisch gut zu interagieren. Im Gegenteil, bei einem dramapädagogischen Projekt sollen alle Mitspieler die Gelegenheit haben, aktiv mitzuspielen und es ist nicht von Bedeutung, ob eventuelle Theatererfahrungen vorhanden sind oder nicht.

Der Begriff „Dramapädagogik“ möchte weder das Drama noch die Pädagogik in den Vordergrund rücken. Es geht hier nicht darum, pädagogische Ziele an Hand von theatralen

⁵⁴Nickel, Hans; Spieß, Wolfgang: Spielpädagogik. In: Brauneck, Manfred; Schneilin, Gérard (Hg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen. Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2007. Seite 935-937.

Prozessen zu verfolgen, wie dies zum Beispiel in der Erziehung von Menschen mit einer Behinderung früher oft der Fall war. Die Sonderschüler sollten durch Rollenspiele das richtige Verhalten in der Gesellschaft lernen. In diesem Fall wird das Theaterspielen zweckentfremdet und die Charakteristik des Spiels geht verloren⁵⁵.

Andererseits liegt das Hauptaugenmerk bei der Dramapädagogik auch nicht auf dem korrekten Erlernen von Schauspieltechniken. Die Teilnehmer lernen im Laufe der Stunden verschiedene Aspekte kennen, die auch wichtig für einen professionellen Schauspieler wären, hierbei handelt es sich aber eher um ein sekundäres Lernen. Schüler die regelmäßig an Dramapädagogikprojekten teilnehmen, haben viel weniger Hemmungen auf andere Menschen zuzugehen, mit anderen zu kommunizieren oder zum Beispiel einen Sachverhalt auch körperlich darstellen zu können. Vor allem der selbstbewusste Einsatz von Mimik und Gestik, sowie die Schulung der rhetorischen Fertigkeiten sind wertvolle Nebeneffekte der Dramapädagogik.

In verschiedenen Regionen oder Bundesländer in Deutschland, Österreich und der Schweiz gibt es Schulgesetze, die erlauben, dass Dramapädagogik zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach „Darstellendes Spiel“ eingesetzt werden darf.⁵⁶ Während im Großraum Hamburg, Berlin oder in Niedersachsen das Darstellende Spiel als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst unterrichtet wird, gibt es in anderen Regionen

⁵⁵ In angeleiteten Rollenspielen, wie zum Beispiel dem „Jeux Dramatiques“ dürfen die Teilnehmer selbst entscheiden, welche Rolle sie übernehmen werden. Auch wenn der Spielrahmen vorgegeben ist, dürfen die Teilnehmer ihre Rollen selbst gestalten und so spielen, wie sie es wünschen. Sie haben die künstlerische Freiheit andere Verhaltensweisen kennen zu lernen und auszutesten. Ein positiver Nebeneffekt dieser Rollenspiele ist oft, dass die Spieler durch das Ausprobieren andere Verhaltensweisen getestet haben und diese teilweise auch mit in die Realität mitgenommen haben. Insofern konnten sie ihr Verhaltensrepertoire spielend erweitern und sich somit positiv weiter entwickeln.

Anders sieht die Situation bei Rollenspielen aus, die nur dazu benutzt werden, eine Verhaltensänderung bei einem Adressaten herbeizuführen. In dem Fall handelt es sich um eine eher veraltete Erziehungsform, die darauf abzielt dem Lernenden Verhaltensformen aufzudrängen, ohne zu hinterfragen, ob diese wirklich erwünscht und angepasst sind.

⁵⁶Vgl. : Die Lehrpläne zum Fach „Darstellendes Spiel“ an Berliner Schulen. Schmeißer-Weckerle, Antje; Berneking, Klaus-Dieter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/> . Zugriff: 12.10.2008.

nur die Möglichkeit Theater als freies Wahlfach in der Schule anzubieten, was zum Beispiel in der Schweiz oder in Tschechien der Fall ist, wo dann der zuständige Direktor entscheiden muss, ob er an seiner Schule Darstellendes Spiel anbieten möchte oder nicht. In solchen Fällen handelt es sich aber nur um ein Wahlfach und anders als Kunst- oder Musikunterricht wird das Theater nicht als eigenständiges Schulfach anerkannt und geprüft.

Diese regional sehr unterschiedliche Gewichtung der ästhetischen Erziehung in der Schule macht es den Unterrichtenden auch ziemlich schwer, sich an Dramapädagogik als Unterrichtsmethode heranzuwagen. Dramapädagogik gilt nach wie vor als eine sehr alternative Art und Weise, Jugendliche zu unterrichten, weil die wenigsten Sprachdidaktiker Erfahrung mit dieser Methode haben und befürchten, durch die spielerische Herangehensweise an den Unterrichtsstoff würde die Qualität der Lehre sinken. Auch wenn nicht zuletzt durch die Ergebnisse der Pisa-Studien offensichtlich wurde, dass ein Unterricht, der nur aus einer einseitigen kognitiven Anhäufung vom Lernstoff besteht, nicht sehr effektiv für die Schüler ist, gibt es nach wie vor eine Hemmschwelle, die bisherigen Lernmethoden in Frage zu stellen. Die Lernforschung wartet regelmäßig mit neuen Ergebnissen auf, auf welche Art und Weise sich der Unterricht von Kinder und Jugendlichen verbessern ließe. Auch wenn diese Veröffentlichungen zur Kenntnis genommen werden, fließen die Resultate nur sehr spärlich in die Lehreraus- oder Fortbildungen. Und sogar wenn neue Konzepte ihren Weg zu den Lehrenden gefunden haben, gibt es in den Bildungsinstitutionen immer wieder Regeln und Einschränkungen, welche die Umsetzung erschweren. Vergleicht man die Schulprogramm der letzten fünfzig Jahre, wird man ziemlich erstaunt sein, dass die Lehrbücher nach einigen Jahren ausgewechselt und verschiedene Unterrichtsziele neu formuliert wurden, aber im Großen und Ganzen wäre es vermessen zu behaupten, es hätte sich viel geändert⁵⁷. Eine Unterrichtseinheit von fünfundvierzig Minuten schränkt sowohl

⁵⁷So findet sich zum Beispiel seit den fünfziger Jahren das gleiche Buch für den Literaturunterricht auf dem Lehrplan des Gymnasiums. „Der Brunnen“ war eigentlich für deutsche und luxemburgische Schulen vorgesehen, aber da das Buch im Ausland nicht sehr erfolgreich war, wurde es ab den vierziger Jahren nur noch für Luxemburg produziert und regelmäßig überarbeitet. Bis zum Jahre 2006 blieben viele Texte aber unverändert.

Vgl.: Für die siebte Klasse: Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 1Bd. Auflage 7. Luxemburg: Verlag V.Bück, 2004.

Für die achte Klasse:

Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 2.Bd. Auflage

Lernende wie Lehrende ein, weil sich zum Beispiel größere Projekte wie Gruppenarbeiten schwer umsetzen lassen. In diesem Sinne scheinen die Unterrichtspläne skandinavischer Länder besser gestaltet zu sein, weil hier schon vor vielen Jahren erkannt worden ist, dass kognitive Lernprozesse Zeit brauchen und ein Schüler in sechs Häppcheneinheiten viel weniger lernt, als wenn er über einen längeren Zeitraum im gleichen Fach unterrichtet wird⁵⁸

5.1.2) Dramapädagogik im Sprachunterricht.

Da sich dramapädagogische Prozesse sehr positiv auf die Sprachentwicklung auswirken, gilt Dramapädagogik auch im Fremdsprachenunterricht als sehr effektive Unterrichtsmethode. Gerade Lernende, die eine Zweitsprache lernen müssen, mit der sie im regen Kontakt zu anderen Menschen stehen, können durch eine theatrale, ganzheitliche Lernmethode angesprochen werden. Anders als in einem normalen Fremdsprachenunterricht werden neben der kognitiven Ebene auch die sozialen und kreativen Fähigkeiten des Schülers stimuliert.

7. Luxemburg: Verlag V.Büch, 2004.

Für die neunte Klasse: Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 3.Bd. Auflage 7. Luxemburg: Verlag V.Büch, 2004.

Für die zehnte Klasse: Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 4.Bd. Auflage 7. Luxemburg: Verlag V.Büch, 2004.

Für die elfte Klasse: Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 5.Bd. Auflage 7. Luxemburg: Verlag V.Büch, 2004.

Für die zwölfte Klasse: Hein, Nicolas: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schule in sieben Bänden. 6.Bd. Auflage 7. Luxemburg: Verlag V.Büch, 2004.

⁵⁸Gruppenarbeiten oder auch Unterrichtseinheiten, in den dramapädagogisch gearbeitet wird, können zwar auch auf verschiedene Unterrichtstage verteilt werden, aber es dauert immer sehr lange, bis die Schüler sich wieder im Projekt eingefunden haben. Außerdem gehen am Anfang und Ende der Lehrstunde immer ein paar Minuten verloren, bis das Mobiliar umgestaltet und die Gruppen sich gefunden haben. Der Anschluss an die vorhergehende Unterrichtseinheit fällt auch oft schwer, weil die Kontinuität unterbrochen worden ist, und weil die Schüler sich mit einer Fülle von anderen Informationen aus anderen Fächern auseinandersetzen mussten.

Manfred Schewe⁵⁹ beschreibt den dramapädagogischen Fremdsprachenlernprozess als ein Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß⁶⁰, der Sprachlernprozess nicht nur auf der kognitiven Ebene stattfindet, sondern auch durch Bewegungsabläufe unterstützt wird. Suzanne Even beschreibt diese Unterrichtsweise in ihrem Buch *Drama Grammatik* folgendermaßen.

Von der Grundidee der szenischen Improvisation ausgehend (cf. Wagner 1979; Bolton 1979), die mit Hilfe von Methoden und Techniken des Theaters persönliche und inhaltliche Verstehensprozesse initiieren will, stellt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht eine holistische Methode der Erarbeitung von Unterrichtsinhalten dar, die den ganzen Menschen in den Lernprozess mit einbezieht. Das Augenmerk des noch jungen Konzepts dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts liegt bisher zumeist auf der Gestaltung von fiktiven Kontexten, in denen intensives sprachliches Handeln erfolgt und literarische sowie interkulturelle Lernprozesse ausgelöst werden.⁶¹

Ausgehend von der Idee des gesellschaftlichen Handelns, geht Dramapädagogik im Sprachunterricht davon aus, dass die Lernenden am ehesten durch die Nachstellung von Situationen lernen, in denen sie die Fremdsprache benutzen müssen. Elektra Tselikas beschreibt in ihrem Buch *Dramapädagogik im Sprachunterricht*⁶², dass Sprachlernende sehr oft in Sprachnotsituationen geraten, wo sie große Probleme haben, sich richtig mitzuteilen, weil sie die Sprache noch nicht richtig beherrschen. In diesem Fall stehen sie unter einem enormen Stress, weil sie sich einfach nicht so verhalten können, wie es von ihnen verlangt wird. In diesem Fall wäre es sehr gut, geübt in Improvisationen zu sein, so dass sie spontan

⁵⁹Vgl.: Schewe, Manfred : Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: BIS Verlag, 1993

⁶⁰

Dieser Ausspruch stammt im Original von Johann Heinrich Pestalozzi der das Kopf-Herz-Hand Prinzip begründet hat. Hierbei ging es um eine ganzheitliche Art und Weise die Kinder zu erziehen. Pestalozzi sieht den Menschen als Einheit von Körper, Geist und Seele. Aus diesem Grund beruht auch seine Idee der Erziehung auf einer Art Elementarbildung: Kinder lernen besser, wenn sich Intellekt und Emotion mit praktischem Handeln verbinden können.

⁶¹ Even, Suzanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: IUDICIUM Verlag GmbH München, 2003. s.38

⁶² Vgl.:Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999

reagieren können, und sich neben der Sprache auch durch den richtigen Gebrauch der Mimik und Gestik ausdrücken können.⁶³

5.1.3) Vor- und Nachteile des Einsatzes von Dramapädagogik im Sprachunterricht.

In Luxemburg gibt es keine explizite Unterteilung in Literatur- und Sprachunterricht. Gerade durch die neuesten Reformvorschläge möchte man erreichen, dass der Deutschunterricht kompetenzorientiert gestaltet wird, so dass es keine Abtrennung der verschiedenen Bereiche mehr geben soll. Durch den Umgang mit literarischen Quellen sollen die Schüler sowohl im Textverständnis, Rechtschreibung, Anwendung der grammatischen Regeln und im mündlichen Ausdruck unterrichtet werden. Durch diese Vorgehensweise soll erreicht werden, dass gerade der Sprachunterricht nicht nur als notwendiges Übel beim Lernen angesehen wird, wo nur Theorie zu üben ist, sondern die Schüler sollen verstehen, aus welchen Bausteinen eine Sprache zusammengesetzt ist. Sprache muss auch in Alltagssituationen eingesetzt werden können, doch gerade durch die Pisa-Studie wurde herausgefunden, dass der Unterrichtsstoff oft von Schülern nicht umgesetzt werden kann. Aus diesem Grund wird zum Beispiel in den Reformplänen des luxemburgischen Unterrichtsministeriums deutlich, dass den Schülern in Zukunft Wissen vermittelt werden soll, das sie auch anwenden können.

b) Les socles de compétences

La définition de socles de compétences (MENPF, 2006) pour les différents cycles du système éducatif permet d'explicitier les objectifs à atteindre.

Elle permet en plus de rompre définitivement avec les effets pervers d'un système de compensation qui encourage l'opportunisme aussi bien des élèves que des parents et qui invite parfois les enseignants à «tolérer

⁶³ Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999. S.27

Tselikas berichtet von verschiedenen Unterrichtsprojekten, wo ersichtlich wurde, dass auch der Gebrauch von Gesten länderspezifisch ist und Menschen, die noch nicht sehr lange in einer Kultur leben, auch dadurch eingeschränkt werden, da sie nicht in der Lage sind die richtigen körperlichen Signale zu senden. Deshalb geht sie davon aus, dass Fremdsprachenlernende neben der Sprache auch deren kulturelle Anwendung erlernen müssen, was in einem dramapädagogischen Unterricht möglich ist.

généreusement» (APESS, 2006) les déficiences linguistiques de leurs élèves. Il ne faudra donc plus certifier ce qui n'aura pas été acquis. En reconnaissant et en faisant reconnaître le cas échéant l'échec, on évite de bâtir sur du sable. En partant d'un profil combinant l'appréciation de différentes compétences, il devient même possible de mieux comprendre les causes de l'échec. L'orientation et la remédiation en seront facilitées. Le véritable but de l'enseignement restera toujours le développement du niveau de compétences, celui-ci correspondant aux connaissances vivantes et complexes. Ceci implique que la salle de classe s'entrouvre sur la vie en choisissant p.ex. des situations-problèmes vécues comme point de départ ou en travaillant sur des projets réels. Mais ceci ne veut absolument pas dire qu'il ne faille enseigner que par compétences. Quiconque choisirait cette voie, raterait exactement le but qu'il s'est posé lui-même (cf. Hilbert & Klapper, 2006). Loin d'être en opposition avec une culture évoluée des savoirs scolaires, la référence aux compétences doit justement redonner un sens à celle-ci. La logique des socles de compétences rend en outre possible la reconnaissance de savoirs et de savoir-faire acquis par d'autres voies, personnelles et extrascolaires. Les socles de compétences, à l'opposé des socles de connaissances, favorisent la mobilité éducative et professionnelle et tiennent donc compte du fait que seulement une partie de la qualification de l'élève est l'effet de l'instruction scolaire proprement dite.⁶⁴

In der Praxis wird sehr schnell ersichtlich, dass ein übergreifender Unterricht den Schülern auf lange Sicht sehr nützt, weil sie angeregt werden, die Sprache in unterschiedlichen Situationen zu benutzen. Trotzdem wurden die Unterrichtsbedingungen nicht angepasst, so dass durch diese eher zeitaufwendige Arbeitsweise weniger Stoff bearbeitet werden kann. Gerade durch die Tatsache, dass die Unterrichtspläne aufeinander aufbauen, müssten Reformen schon in der Grundschule greifen, damit es in den weiterführenden Schulen

⁶⁴ Berg, Charel; Weis Christiane: Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009 : contribuer aux changement durable du système éducatif par la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative. Luxembourg : éditions du CESIJE – 2007. S. 35

möglich ist, in ähnlicher Weise weiter zu unterrichten, ohne die Schüler durch gegensätzliche Unterrichtsmethoden zu verwirren.

Dieses Problem gibt es auch in Klassen, wo der Lehrende ohne tiefgehende Einführung die didaktische Vorgehensweise verändert. Schüler, die jahrelang daran gewöhnt waren, in einem sehr kognitiv orientierten Stil unterrichtet zu werden, könnten sich schwer tun, einen ganzheitlichen Unterricht als vollwertige Alternative anzunehmen. Gerade da die heutigen Schulen noch immer sehr streng hierarchisch aufgebaut sind, laufen neue Unterrichtsmethoden oft Gefahr, nicht ernst genug genommen zu werden.

In einer Klasse, die daran gewöhnt ist, den Lehrer in der Rolle des strengen Erwachsenen zu erleben, haben Jugendliche oft Probleme beim Umdenken, weshalb es ihnen schwer fällt den Lehrer als Partner beim Lernen zu akzeptieren. Doch gerade in Unterrichtssituationen, wo mit dramapädagogischen Mitteln gearbeitet wird, muss sich der Lehrer zurück nehmen und den aktiven Part im Unterricht seinen Schülern überlassen. Elektra Tselikas⁶⁵ schlägt in solchen Situationen vor, einen Vertrag mit den Schülern aufzusetzen, in dem alle Regeln festgehalten werden, die eingehalten werden müssen. In diesem Moment legen beide Seiten fest, was sie von einander erwarten und wissen, wo die jeweiligen Grenzen sind⁶⁶.

⁶⁵

Vgl: Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999. S. 34

⁶⁶ In diesem Vertrag wird geregelt, dass die Schüler sich weiterhin im Unterricht befinden und sich dementsprechend benehmen müssen. Das ist wichtig, denn die Lehrer sind weiterhin an ihre Pflichten gebunden, und gerade wenn es sich um einen integrativen Unterricht handelt, wo der Lehrstil je nach behandeltem Thema wechselt, muss sichergestellt sein, dass die Position des Lehrers anerkannt wird.

Darüber hinaus, gibt es aber auch Regeln, die die Unterrichtenden einhalten müssen. Nicht jeder Schüler hat schon Theatererfahrungen und es wäre nicht angebracht, die Jugendlichen zu einem Verhalten zu drängen, mit dem sie nicht einverstanden sind. So wäre es zum Beispiel anzuraten, jeglichen Körperkontakt zu untersagen, solange der Betreffende sich nicht dazu bereit erklärt, von einem Mitschüler angefasst zu werden. Auch zu persönliche Themen wie das Liebesleben, sowohl bei den Schülern wie auch bei den Lehrern, sollten außen vor gelassen werden. Jeder Mensch muss für sich selbst entscheiden können, wie viel er seinen Mitmenschen anvertraut und was er lieber für sich behält.

Es wäre schwierig, den kompletten Deutschunterricht einer Sekundarschulklasse dramapädagogisch zu gestalten, weil es nicht nur Bedenken von Seiten der Fachkollegen gäbe, die sich noch nicht mit diesen Ideen anfreunden konnten, sondern verschiedene Kompetenzen weniger berücksichtigt werden könnten. Gerade, wenn es einen direkten Vergleich zwischen zwei unterschiedlich unterrichteten Klassen geben würde, wäre ziemlich schnell offensichtlich, dass dramapädagogischer Unterricht die Schüler sehr viel bei der Anwendung und dem Gebrauch der Sprache lehrt, dafür werden andere Qualifikationen aber nicht so intensiv gefördert. Bei den beschriebenen Konzepten von S.Even und E.Tselikas handelt es sich größtenteils um Lernmethoden, um die mündlichen Fähigkeiten und das Verständnis der Lernenden zu fördern. Allerdings wird dabei der schriftliche Teil des Unterrichtes bei ihnen aus den Augen verloren, was aber sehr wichtig für einen Unterricht in der Schule wäre.

Außerdem darf auch der Zeitaufwand nicht unterschätzt werden. Dramapädagogischer Sprachunterricht lässt sich nur schwer in den üblichen Schulstunden durchziehen. Von den fünfundvierzig Minuten Unterrichtszeit gehen schon mindestens fünf verloren bis die Schüler da sind und gegebenenfalls den Raum hergerichtet haben. Um eine Einheit durchführen zu können, braucht man zum Beispiel bei der szenischen Bearbeitung eines Gedichtes bis zu hundertzwanzig Minuten⁶⁷. Im herkömmlichen Schulalltag würde das aber bedeuten, dass die Schüler an drei verschiedenen Tagen daran arbeiten müssen, mit mehr oder weniger großen Zeitabständen. In diesem Fall wäre es fraglich, ob die angestrebten Ziele erreicht werden können und ob die Schüler sehr motiviert mitarbeiten würden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Dramapädagogik ein sehr interessanter Aspekt im Deutschunterricht sein kann, der die Schüler auf ganzheitliche Weise stimuliert. Doch gerade die Tatsache, dass diese Vorgehensweise sehr zeitintensiv ist, weist darauf hin, wie wichtig es ist, verschiedene methodische Vorgehensweisen im Unterricht zu vereinen. In dem Moment, wo ein Lehrender mit allen ihm zu Verfügung stehenden Instrumenten arbeitet, ist

⁶⁷ Dieser große Zeitanspruch wird auch schon bei Tselikas angesprochen, da sie darauf hinweist, dass verschiedene Teile einer Einheit nicht auseinander gerissen werden dürfen. Wenn die einzelnen Gruppen eine kleine Präsentation vorbereitet haben, ist es den Jugendlichen ziemlich schwer verständlich zu machen, dass die restlichen Schülern erst in einer anderen Stunde ihr Werk vortragen dürfen. Auch bei verschiedenen anderen Schritten wie Erarbeitung des Themas in Standbildern und Verfassen des passenden Textes sollten die aufeinander folgenden Aktionen nicht getrennt werden.

gewährleistet, dass die Schüler in vielen verschiedenen Weisen gefördert werden und auf vielfältige Art und Weise erfahren durften, dass Deutschunterricht nicht nur aus kopflastigem Frontalunterricht besteht.

5.2) Dramagrammatik

5.2.1) Dramapädagogischer Grammatikunterricht

Angeregt von dem oben vorgestellten Unterricht mit dramapädagogischen Mitteln, wurden verschiedene Ideen entwickelt, auch beim Grammatikunterricht auf Theaterelemente zurückzugreifen. Nachdem bewiesen werden konnte, dass dramapädagogischer Unterricht beim Fremdspracherwerb helfen kann, sollte das ganzheitliches Lernkonzept sich auch für den mitunter schwersten Teil des Sprachunterrichts nutzen lassen. Das Erlernen der deutschen Grammatik ist oftmals ziemlich schwer für Schüler, weil die vielen Regeln oft kompliziert und kaum nachvollziehbar sind. Darüber hinaus artet Grammatiklernen sehr oft in Frontalunterricht aus, wo der Lehrer vor der Tafel die einzelnen Regeln erklärt, welche die Schüler dann auswendig lernen und versuchen in den angepassten Übungen anzuwenden. Die einzelnen Lernsequenzen bauen nicht unbedingt aufeinander auf und obwohl die Schüler oft auch in der Lage sind, im Unterricht das Gelernte richtig anzuwenden, wird der meiste Stoff nach der Prüfung ad acta gelegt und teilweise vergessen. Der Zusammenhang zwischen Grammatikerwerb im Unterricht und die Anwendung im Sprachgebrauch wird oft nicht erkannt. Gerade ein sehr durchstrukturierter Unterricht mit den drei Schwerpunkten Grammatik, freies Schreiben und Textarbeit trägt bei jüngeren Schülern dazu bei, die drei Bereiche voneinander zu trennen. Die gelernte Grammatik im freien Schreiben, zum Beispiel bei einer Erörterung oder einem Aufsatz anzuwenden, fällt ihnen oft schwer, weil sie nicht dazu ermutigt werden, interdisziplinär zu arbeiten. Wäre es von Anfang an normal, Wissen aus dem Deutschunterricht auch in Geschichte weiterverarbeiten zu können, oder ein Thema fächerübergreifend zu behandeln, würden die Schüler sich viel leichter damit tun, das Gelernte in die Praxis zu übertragen.

Gerade um diese Anwendung der Grammatik geht es im dramapädagogischen Grammatikunterricht. Angeregt durch den regen Gebrauch des Drama in Education und vor

allem Elektra Tselikas und Manfred Schewes Arbeiten über Dramapädagogik im Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht, beschäftigte sich Susanne Even mit Dramagrammatik. Es ist nicht weiter erstaunlich, dass sie ihre Forschungsarbeit im angelsächsischen Sprachraum durchführen konnte, angesichts der Tatsache, dass gerade in Großbritannien seit Jahrzehnten sehr intensiv mit Dramapädagogik gearbeitet wird. Susanne Even nahm die Idee des ganzheitlichen Lernens auf und erstellte ein Unterrichtskonzept, wo Studenten mit dem ganzen Körper in dramapädagogischen Aktivitäten Deutsch lernen sollten.

Mit ihrer These *Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten*⁶⁸ möchte sie beweisen, dass das Verständnis von grammatikalischen Regeln positiv beeinflusst wird, wenn der Lernende ganzheitlich gefördert wird. Susanne Even, welche zu diesem Zeitpunkt schon an der University College Cork und an der University of Leicester als Dozentin bzw. Lektorin gearbeitet hatte, musste erkennen, dass viele britische oder irische Studenten zwar regelmäßig an Übungen zur deutschen Grammatik teilnahmen, aber im Endeffekt nur einen Bruchteil des Gelernten wirklich anwenden konnten. Neben dem Französischen ist das Deutsche in Großbritannien eine häufig gelernte Fremdsprache⁶⁹ und auch an den Universitäten wählen immer mehr Studenten Deutsch als Studienfach.

Susanne Even startete ein Forschungsprojekt „Dramagrammatik“, das sich über zwei akademische Jahre erstrecken sollte, wo Studenten mit mindestens zwei Jahren Deutschunterricht jeweils zwei Stunden wöchentlich dramagrammatisch unterrichtet werden sollten. Die wichtigsten Kapitel der deutschen Grammatik, wie der Gebrauch des Konjunktiv oder Groß- und Kleinschreibung der Wortarten sollten mit den Studenten erarbeitet werden. Anders als im traditionellen Grammatikunterricht stand hier der Lernprozess im Vordergrund

⁶⁸Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2003. S.69

⁶⁹ An immer mehr Schulen, können sie Schüler sich auf für Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache entscheiden, weil das Deutsche als Pluspunkt im wirtschaftlichen Bereich angesehen wird. Doch auch, wenn die Schüler drei, fünf oder noch mehr Jahre Deutschunterricht hatten, sind viele nicht in der Lage sich elementar in der Fremdsprache auszudrücken und die Grammatik korrekt anzuwenden. Viele Lehrer erhielten ihre universitäre Ausbildung ausschließlich im eigenen Land und haben das Deutsche selbst nur als Fremd- und nie als Zweitsprache kennen gelernt.

und nicht das Vortragen des Lernstoffes. In ihrem Buch beschreibt Susanne Even, wie dramagrammatische Unterrichtseinheiten aufgebaut werden sollen und versucht zu erklären, warum der ganzheitliche Lernprozess dem Unterricht auf rein kognitiver Basis vorzuziehen ist. Dabei sei natürlich hinzuzufügen, dass die Idee eines Grammatikunterrichtes mit theatralen Mitteln nichts gänzlich Neues ist, denn schon 1679 erschien ein Aufsatz von Samuel Shaw, einem Lehrer und Schuldirektor, mit dem Titel *Words Made Visible or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Man*⁷⁰. Er schrieb zwei Theaterstücke mit dem Ziel, durch die spielerische Darstellung von Grammatik den Schülern die Wortarten besser erklären zu können. Aus diesem Grund beschreibt er die Wortarten als Untertanen des Königs, der die Syntax darstellt und somit bestimmt, welche Stellung jede einzelne Wortart im Satz hat.⁷¹

Auch in den herkömmlichen Drama in Education Lehrwerken fanden sich immer wieder Hinweise, dass verschiedene Dramaspiele sich auch sehr gut für den Grammatikunterricht eignen würden, es blieb aber immer nur bei einzelnen Übungen, ein durchgehender Grammatikerwerb konnte damit nicht angestrebt werden. Trotzdem wurde schon sehr früh bemerkt, dass dramapädagogischer Unterricht das Sprachgefühl der Lernenden stärkt, was sich natürlich auch positiv auf den Umgang mit Grammatik auswirkt.

Aus diesem Grund, orientiert sich der Aufbau einer Grammatiksequenz sehr stark am dramapädagogischen Unterrichtsstil und es muss auch hier darauf geachtet werden, die Schüler mit dieser ungewohnten Arbeitsmethode bekannt zu machen, damit sie bereit sind, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Dadurch, dass in der Gruppe viel zusammengearbeitet und diskutiert wird, werden alle Teilnehmenden aufgefordert sich regelmäßig ins Geschehen einzumischen und somit neue Erfahrungen zu machen. Neben dem Thema der Unterrichtsstunden werden sie also auch vertrauter mit dem mündlichen Umgang in der Fremdsprache und können sich auch dadurch auf Sprachnotsituationen einstellen.

Genauso wie im dramapädagogischen Unterricht beginnt eine Unterrichtseinheit mit dem Aufwärmen und Einfinden in die Gruppen. Durch den spielerischen Einstieg werden sie erst

⁷⁰ Vgl.: Shaw, Samuel : *Words Made Visible or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Man*. London: G.B. for Daniel Major, 1679

⁷¹ Vgl.: Even, Susanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2003.

nach und nach mit dem Thema bekannt gemacht und es entsteht nicht so schnell eine missmutige Stimmung wie im normalen Unterricht, wenn der Lehrer die Klasse betritt und ankündigt, in der Stunde behandle er jetzt die Deklination der vier Fälle. Susanne Even beschreibt in ihren Unterrichtsprotokollen zum Beispiel eine Einheit, wo sie mit den Studenten die Wortarten und somit die Groß- Kleinschreibung geübt hat.

Durch die Verkörperung der Wortarten wurde deutlich in welchem Zusammenhang sie zueinander stehen und wie sie im Satz eingesetzt werden. Der Lernende verlässt die Stunde und hat verschiedene Erinnerungen an die Auseinandersetzung mit den Wortarten, es fällt ihm viel leichter sich an etwas Erlebtes zu erinnern als an eine geschriebene Regeln in einem Buch. Dadurch, dass die Studenten aktiv werden müssen, wird verhindert, dass sie nur passiv den Unterricht über sich ergehen lassen und sie müssen viel selbstständiger in der Gruppe zusammen arbeiten. Der Fokus der Lehrperson ist immer auf die ganze Gruppe gerichtet und alle werden ermutigt mitzumachen um ihren Teil zum Erfolg der Stunde beizutragen. In solch einem Unterrichtsprozess bekommt die Mitarbeit der Studenten eine ganz wichtige Bedeutung, was eine weitere Motivation sein kann.

5.2.2) Anwendbarkeit des dramapädagogischen Grammatikunterrichts in Sekundarschulen.

Die Anwendung der Dramagrammatik in Sekundarschulen würde in vielen Fällen Sinn machen, man muss aber bedenken, dass die Umsetzung oft schwierig ist, weil es sich hier um eine noch eher unbekannte Arbeitsmethode handelt.

Jugendliche lassen sich noch häufig zu Experimenten überreden, weil sie neugierig sind und gerne neue Erfahrungen sammeln. Trotzdem fällt auf, dass in den oberen Sekundarstufen viele Schüler Probleme haben, aus sich selbst herauszugehen, weil sie Angst haben zuviel von sich Preis zu geben. Natürlich ist Dramagrammatik ein Unterrichtsinstrument und der Lehrende arbeitet nicht mit Psychodrama. Er ist nicht therapeutisch ausgebildet und verfolgt ein didaktisches Ziel, nämlich den Lernenden die Grammatik der Fremdsprache näher zu bringen. Trotzdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Teilnahme an einer solchen Unterrichtssequenz die Schüler aus ihrer passiven Haltung rausholt, was für viele

ungewohnt ist. Das Leben und Arbeiten in der Gruppe setzt oft voraus, dass die größten Schwierigkeiten unter den Mitgliedern beseitigt sind, sonst ist eine Zusammenarbeit fast unmöglich.

Trotz oft guten Lernergebnissen, gibt es viele Fachleute, die sich nicht so recht für Dramagrammatik begeistern können. Als größter Einwand gilt die Tatsache, dass Dramagrammatik ziemlich zeitintensiv ist und die bearbeiteten Grammatikfelder des Lernplans beschränkt werden müssen⁷². Anders als im herkömmlichen Unterricht müssen die Teilnehmer viel selbstständig arbeiten und sich am Ende der Einheit ihre Ergebnisse präsentieren, damit alle vom Lernerfolg profitieren können. Dies nimmt allerdings mehr Zeit in Anspruch als ein normaler Unterricht, wo die Schüler mündlich oder schriftlich Übungen zu den gelernten Regeln lösen müssen. Angesichts der Tatsachen, dass aber ein Großteil des Lernstoffs im normalen Unterricht wieder vergessen wird, weil es für den Schüler nicht ersichtlich ist, warum er es gelernt hat, stellt sich aber die Frage, ob ein ganzheitlicher Unterricht, auch wenn er zeitaufwendiger ist, nicht vorzuziehen wäre? Eine sinnvolle Kombination ließe sich eventuell auch in einem Unterricht finden, wo traditionelles Lernen mit dramapädagogischen Arbeiten abgewechselt wird.

5.3) Rollenspiele zur Verbesserung der rhetorischen Fähigkeiten im Sprachunterricht.

Neben den dramapädagogischen Übungen der Gesprächsführung gibt es im Sprachunterricht auch noch die normalen Rollenspiele um alltäglich gebrauchte Redewendungen einzuüben. Hierbei geht es vor allem darum, den Schüler zum mündlichen Gebrauch der Sprache anzuregen, damit er seinen Wortschatz austesten und in Zusammenarbeit mit anderen ausbauen kann. Diese Rollenspiele werden auch oft in den verschiedenen Lehrbüchern vorgeschlagen, weil es sich hier meist um kleine Dialoge handelt, wo zwei oder mehrere Jugendliche miteinander ein Gespräch zu einem gegebenen Thema führen müssen. Anders als bei dem dramapädagogischen Arbeiten gibt es hier keine Spannungsmomente, was sich manchmal eher negativ auf die Motivation der Schüler auswirken kann. Wer kann sich nicht

⁷²Sogar Susanne Even weist eingehend auf diesen Nachteil hin. Aus diesem Grund gibt es nach wie vor keinen Lehrplan in Luxemburg, Deutschland oder Österreich in dem Dramagrammatik offiziell anerkannt wird.

noch an Englisch- oder Deutschstunden erinnern, wo man zusammen mit dem Rest der Klasse üben musste, einander zu begrüßen und zu fragen wie es dem anderen geht. Oft waren sowohl Fragen wie Antworten vom Lehrer oder dem Lehrbuch vorgegeben und die Kreativität der Schüler wurde komplett außer Acht gelassen. Spätestens wenn man einmal in die Lage kam, wo man diese Lehrbuchsprüche einsetzen wollte, musste man feststellen, dass die anderen Leute um einen herum viel freier und fließender reden konnten. Natürlich ist so die Möglichkeit wenigstens ansatzweise gegeben, den mündlichen Gebrauch einer Sprache zu lernen, aber es hängt immer sehr stark vom Lehrenden ab, ob der Sprachunterricht als eine Art Dressurstunde angesehen werden kann oder ob es zu wirklichen Rollenspielen kommt, wo miteinander kommuniziert wird. Gerade im Fremdsprachenunterricht eignen sich Rollenspiele am Anfang sehr gut, um die Aussprache zu üben und ein Gefühl für das Verständnis der anderen Sprache zu entwickeln.

Aus diesem Grund finden sich in vielen Büchern der Sekundarstufe I⁷³, vor allem im Fremdsprachenunterricht solche kleine Anregungen für Rollenspiele, bei den älteren Schülern hat es sich aber als nützlicher erwiesen, richtige Diskussionen anzuregen, wo die Jugendlichen entweder ihre eigene Meinung kund tun oder aber in eine Rolle schlüpfen sollen und aus deren Sicht argumentieren müssen. Wenn es sich hierbei um aktuelle Themen handelt, die im Zusammenhang mit dem Alltagsgeschehen der Schüler stehen, lassen sich selbst höhere Klassen für solch ein Vorgehen begeistern und arbeiten gerne mit. In vielen Deutschbüchern können Lehrer auf Ideen und Anregungen zurückgreifen und individuell an die Bedürfnisse der Schüler anpassen.

Diese Rollenspiele sind auch sehr wichtig um sich auf das bevorstehende Berufsleben vorzubereiten. In Luxemburg findet sich aus diesem Grund vor allem in der Haupt- und Realschule das Fach „ Kommunikation für Beruf und Alltag“, wo die Jugendlichen lernen, wie sie sich später auf ihrem Arbeitsplatz richtig mit ihrer Umgebung verständigen können. Auch die Einführung in die Grundlagen der Rhetorik kann als eine Art Rollenspiel betrachtet werden. Besonders im Gymnasium legt man in den Abschlussklassen sehr viel Wert darauf, dass die Schüler in der Lage sind, vor einem Publikum zu reden und ihre Ideen und Meinungen richtig präsentieren zu können. Aus diesem Grund bieten einige Schulen die

⁷³ Vgl : Daug, Helge ; Frieling, Axel ; Feustel, Filiz ; u.s.w : Doppel-Klick. Sprach- und Lesebuch 5. Berlin : Cornelson Verlag, 2001.

Möglichkeit Rhetorikkurse als freies Wahlfach zu besuchen, wo die Jugendlichen lernen, wie sie jedes beliebige Thema richtig vortragen können. Hierbei sind die verschiedenen Theatertechniken sehr nützlich und helfen den Schülern, sich besser in solchen Situationen zu Recht finden zu können. Indem sie in der Schule lernen verschiedene Arten von Reden zu halten, verlieren sie einen Teil ihrer Unsicherheit und schaffen es nachher leichter ihre mündlichen Abiturprüfungen zu bestehen oder aber auch sich nachher einem Bewerbungsgespräch stellen zu können.

Teil II: Die Entwicklung der praktischen Auseinandersetzung mit dem Drama im luxemburgischen Deutschunterricht seit 1945

Im zweiten Teil der Arbeit werde ich darlegen, wie sich die praktische Auseinandersetzung mit dem Drama im Unterricht in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat. Die Arbeit im Deutschunterricht wurde allerdings auch sehr stark von Entwicklungen im kulturellen Leben beeinflusst, so dass es mir wichtig erschien, auch diese Veränderungen anzuführen, um erklären zu können, welche Wechselwirkung zwischen Schule und Theaterleben stattfand und wie sich diese unter anderem auch im Schul- beziehungsweise Jugendtheater spiegelt. Aus diesem Grund beinhaltet der zweite Teil der Arbeit drei große Kapitel, zuerst gehe ich auf die Entwicklungen im Unterricht ein, ehe ich die Veränderungen im Jugendkulturbereich während der letzten Jahrzehnte darstelle und zum Schluss stelle ich noch beispielhafte Ansätze aus dem Ausland vor, die als Anregung für Luxemburg geeignet sein könnten.

Auch wenn sich meine Arbeit nur auf den Zeitraum seit 1945 beziehen sollte, so erscheint es mir doch wichtig, kurz auf die Situation des Deutschunterrichtes in den dreißiger einzugehen, um später besser erklären zu können, warum verschiedene Entwicklungen sich so in der Nachkriegszeit ergeben haben.

1) Die Entwicklung im Bereich der Schule

1.1) Der Einfluss großdeutschgesinnter Lehrer auf die Lehrpläne der Sekundarschulen in den dreißiger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts

Auch wenn Luxemburg in den dreißiger Jahren immer noch neutral⁷⁴ gegenüber Nazideutschland war, so war doch schon sehr früh festzustellen, dass es eine gewisse Anzahl von Leuten gab, die sich an den Ideen der Nazis orientierten, und versuchten den Luxemburgern den Geschmack an der deutschen Kultur näher zu bringen. Neben den kulturellen Aktivitäten fanden sich vor allem im Schulbereich manche Lehrer, die sich sehr für diese Sache engagierten, so dass ihre Ideen Einfluss auf die Lehrplangestaltung nahmen und vor allem den Jugendlichen mitgeteilt werden konnten. Der aktivste Lehrer, Damien Kratzenberg, arbeitete in einem klassischen Gymnasium in Echternach, wo er neben Latein vor allem den Deutschunterricht gestaltete und sehr viel Wert auf die korrekte Beherrschung der deutschen Sprache legte, sowie natürlich auch die Lektüre deutscher Klassiker. Ihm ging es vor allem darum, klassische Dramen zu besprechen, welche seinem Bild des idealen Deutschen, genau nach den Ideen der Nazis, entsprachen, und jungen Menschen die großen Taten des Deutschen Reiches näher bringen sollten.

1.1.1) Professor Damien Kratzenberg und die GEDELIT⁷⁵

Kratzenberg arbeitete als Lehrer für Latein und Deutsch in Echternach, wo er in einem klassischen Gymnasium tätig war. In den dreißiger Jahren fiel er vor allem dadurch auf, weil er sich sehr viel Mühe gab, den Luxemburgern den Geschmack an der deutschen Kultur, Literatur oder dem Theater, näher zubringen, weshalb er auch die *Gesellschaft für deutsche Literatur*⁷⁶ gründete. Diese Gesellschaft hatte als Ziel, die luxemburgischen Bürger

⁷⁴ Die Neutralität des Landes war bei der Entscheidung zur Unabhängigkeit des Landes im neunzehnten Jahrhundert bestimmt worden, weshalb Luxemburg eigentlich weder im Ersten noch im Zweiten Weltkrieg hätte angegriffen werden dürfen. Doch vor allem die geografische Lage verleitete beide Male dazu, das Land zu besetzen, um dadurch einen weiteren Zugang zu Frankreich zu haben.

⁷⁵ Vgl.: Cerf, Paul: Damien Kratzenberg. Portrait d'un traître. Luxemburg: Lëtzebuurger Journal, 1994

⁷⁶ In Luxemburg wurde diese Gesellschaft immer abgekürzt genannt, so dass den Leuten, die dieser Zeit gelebt

einzuladen, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen, um somit Geschmack an der deutschen Literatur zu finden. Zu dieser Zeit lebten in Luxemburg eine ganze Reihe von Deutschen, die sei es aus familiären oder finanziellen Gründen ins Großherzogtum gekommen waren und oft recht große Schwierigkeiten hatten sich richtig zu integrieren. Diese Leute waren sehr froh, als die Gesellschaft für deutsche Literatur gegründet wurde, denn ihrer Meinung nach war dies eine ideale Gelegenheit den Kontakt zu den Luxemburgern zu stärken. Diese Überlegung gefiel auch den Einheimischen, und so war es nicht verwunderlich, dass die ersten Aufführungen und Literaturabende sehr gut besucht waren. Diese Initiative wurde am Anfang aus diesem Grund als sehr positiv eingeschätzt, war es doch eine Möglichkeit, sich näher mit der deutschen Literatur zu befassen, und dadurch auch den Kontakt zu anderen Leuten zu stärken. Doch schon bald wurde vielen Menschen bewusst, wie nationalsozialistisch Professor Kratzenberg gesinnt war und nur solche Literatur schätzte, die auch von den Nazis erlaubt war. An den oben besprochenen Literaturabenden wurden vor allem Dramen vorgestellt, welche sich am besten für eine szenische Lesung eignen. Neben der Literatur sollte auch die Musik nicht zu kurz kommen, deshalb gab es Konzerte, die den Geschmack an der deutschen Musik erwecken sollten. Natürlich war es jedem Bürger selbst überlassen, ob er an diesen Abenden teilnahm und mit der Zeit war bemerkbar, dass immer weniger Leute Lust hatten die zunehmend nationalsozialistisch geprägten Aufführungen zu besuchen, weil sie gemerkt hatten, wie geschickt Kratzenberg seine Gesellschaft für deutsche Literatur zu Propagandazwecken missbrauchte. Während die Bürger allerdings die Möglichkeit hatten, selbst zu entscheiden ob sie an diesen Veranstaltungen teilnahmen, bezog sich das andere Tätigkeitsfeld von Kratzenberg auf den Unterricht seiner Schüler, die ob sie wollten oder nicht, angehalten wurden, jeden Samstagmorgen einer literarischen Lesung deutscher Werke beizuwohnen. Sein Erziehungsprogramm bestand darin, die Schüler darauf vorzubereiten, wie der Unterricht im Dritten Reich funktionieren würde, weil Kratzenberg ein überzeugter Nazi war und schon seit 1933 mit dem Gedanken spielte, dass Luxemburg eines Tages an Deutschland annektiert werden würde. Seine Bemühungen wurden nach dem Einmarsch der Nazis auch belohnt. Kratzenberg bekam die Aufgabe ein Programm zu erstellen mit dem Titel „Die höhere Schulen Luxemburgs im Umbruch“. Eine Schrift unter vielen, die verfasst worden war, um die luxemburgische Bevölkerung darauf hinzuweisen, wie in der näheren Zukunft die Politik, das soziale Leben sowie natürlich die

haben, der Begriff GEDELIT sehr gut bekannt war, weil sich dieser Verein sehr viel Mühe gab, alle Bürger anzusprechen und zu ihren Ausführungen einzuladen.

Bildungsinstitutionen gestaltet werden würden. Der Gauleiter Gustav Simon, der für das Großherzogtum verantwortlich war, erkannte in Professor Kratzenberg einen Parteikollegen, der guten Kontakt zu den Leuten des Landes hegte, denn auch wenn Kratzenberg nicht beliebt war, so lässt sich doch nicht leugnen, dass ein Lehrer in der Gesellschaft eine höhere Position belegte und mit vielen Leuten in Verbindung stand. Vor allem die Tatsache, dass Kratzenberg in einer Schule arbeitete, ebnete ihm den Weg, seine Gedanken noch besser unter das Volk zu bringen. Seine Ideen, wie man die luxemburgische Schule im NS-Sinne reformieren könnte, waren früh gediehen, und so verwundert es nicht, dass seine Schrift über den Umbruch der Sekundarschule sehr schnell erstellt war und ziemlich umfassende Hinweise enthielt, wie er sich in nächster Zukunft die Bildungsinstanzen vorstellte. Alle seine Ideen waren dem „Führer“ verpflichtet:

Es gibt zurzeit in Luxemburg für die Schule keine vordringlichere Aufgabe als die Erziehung des jungen Luxemburgers zum deutschen Menschen. Man hatte ihm eingeredet, er sei etwas ganz besonderes, was für alle übrigen Menschen richtig sei, es gelte nicht für ihn. Mochten alle übrigen, ganz gleich, welchen Blutes und welcher Zunge, sich verpflichtet fühlen und es als selbstverständlich ansehen in Wehr und Waffen für Haus und Hof, für Heimat und Zukunft zu kämpfen, er, der Luxemburger, hatte das Vorrecht, mit den gekreuzten Armen und unerhörten Wehen der erfolgenden Geburt der Neuen Welt zuzusehen. Von diesem Bild, von dieser kleinlichen, egoistischen Einstellung muss die Schule mit schonender, aber fester Hand den jungen Luxemburger frei machen. Er fühlt sich verpflichtet treu zu sein. Er soll treu sein! Treu aber nicht einem Zufallsprodukt, das dynastischen Rücksichten und diplomatischen Ränkespiel sein Dasein verdankt, sondern getreu seinem Blut, seiner Sprache und seiner tausendjährigen Geschichte, treu seiner deutschen Volkszugehörigkeit.

Dazu muss ihm die Schule verhelfen, sie muss wieder gutmachen was die vergangenen Jahrzehnte verbochen haben. Eine schwere aber stolze Aufgabe. Sie kann nur gelöst werden, wenn jeder einzelne Lehrer dem deutschen Gedanken gegenüber sich seiner Verantwortung bewusst ist und sich für die Wiedereingliederung Luxemburgs ins Reich aus tiefstem Herzen einsetzt. Die kompromisslose Erfüllung dieser Pflicht durch die Erzieher erwartet das Reich, erwarten die deutschen Menschen in Luxemburg und insbesondere die als Freiwillige in der Wehrmacht stehenden Luxemburger. Sie werden es nie begreifen und verzeihen, wenn die

*Schule das Gebot der Stunde nicht verstände oder ihnen gar in den Rücken fiel. Sie werden eines Tages von der Heimat Rechenschaft fordern.*⁷⁷

Gemäß diesen Leitprinzipien beschrieb Kratzenberg ein ideologisch indoktrinierendes Unterrichtsprogramm, nachdem sämtliche Klassen von nun an unterrichtet werden sollten. Von den acht Schulen, welche vor dem Einmarsch bestanden, wurden sieben übernommen, eine katholische Mädchenschule musste schließen. Alle anderen Schulen erhielten die Erlaubnis weiterhin unterrichten zu können, so dass in vielen Fällen wenigstens am Anfang des Krieges der Schulbetrieb aufrechterhalten bleiben konnte. Doch gerade in den Schulen gab es sehr viele Probleme. Ein ziemlich großer Teil der Lehrer weigerte sich, nach den Vorgaben der Nazis zu unterrichten, was zur Folge hatte, dass bereits einige Monate nach Beginn der Besetzung die aufmüpfigen Lehrkräfte in Deutschland Zwangsarbeit leisten mussten, während die anderen sich angewöhnt hatten, keine Proteste mehr an den Tag zu legen, aus Angst ihren Job zu verlieren, ins Ausland geschickt zu werden oder sogar noch härtere Strafen zu erhalten. Trotzdem fällt auf, dass zum Beispiel anlässlich des Nationalstreikes⁷⁸ sehr viele von ihnen an den Demonstrationen teilnahmen, und einige von

⁷⁷ Kratzenberg, Damien: Die Höhere Schule Luxemburgs im Umbruch. Luxemburg: Verlagsanstalt Moselland G.M.B.H, 1942. S.2

⁷⁸ Luxemburg war mit den Niederlanden eines der wenigen Länder, das es wagte, einen landesweiten Streik gegen die Nazis zu organisieren, an dem der größte Teil des Landes teilnahm. Ausgehend vom Norden, wo in einer Schuhfabrik die ersten Arbeiter das Werk verließen, bis hin zu den Minearbeitern im Süden des Landes, einschließlich der Beamten, Kaufleute oder aber auch Privatpersonen, legten die Menschen ihre Arbeit nieder, und wollten ein Zeichen setzen gegen die Nazis, die anders als versprochen die luxemburgische Jugend an der Front in Russland einsetzen wollten. Diese nationale Mobilmachung zeugt davon, dass die Luxemburger eine sehr starke Antipathie gegenüber den Deutschen heckten und unterstützt durch ein großes Maß an Patriotismus, der Meinung waren, sich gegen die Besetzung wehren zu müssen. Eine zweite bedeutende Widerstandsaktion, die zeigte, wie wenig die Luxemburger sich den Vorstellungen des Gauleiters fügen wollten, war eine groß angelegte Volkszählung, die Simon nach Berlin zu Hitler schicken wollte, um zu zeigen wie gut er seinen Teil des besetzten Landes im Griff hätte. Doch anders als gefordert, beharrten die Luxemburger darauf, dass ihre Landessprache Luxemburgs sei, sie die luxemburgische Identität besäßen und Luxemburger Abstammung seien. Dabei war ihnen von den Nazis ausdrücklich erklärt worden, dass Luxemburg nur eine Region des Deutschen Reiches sei, und die luxemburgische Sprache ein Dialekt sei, in der Abstimmung aber das Land und die richtige Muttersprache gefragt werden würden. 97% der Luxemburger strichen die vorgegebenen Antworten durch und Gustav Simon war gezwungen die Abstimmung als ungültig zu erklären. Diese patriotischen Akte zogen zahlreiche Disziplinierungsmaßnahmen nach sich, so wurden anlässlich des Streikes viele Menschen durch ein

ihnen durch ein Standgericht zum Tode verurteilt wurden. Luxemburg konnte in dieser Zeit auf einige Gruppierungen zählen, die im Untergrund gegen die Nazis arbeiteten und zum Beispiel die Verfolgten über Schleichwege nach Frankreich brachten, wo sie vor allem am Anfang in der unbesetzten Zone sicher waren. Bei diesen Untergrundorganisationen gab es eine im Süden des Landes, wo auch einige Grundschullehrer aktiv waren, was für viele die Konsequenz hatte, dass sie nachher ins KZ kamen. Die fehlenden Lehrer, die entweder eingezogen worden waren, oder wie soeben geschildert deportiert wurden, mussten durch deutsche Kollegen ersetzt werden, was zur Folge hatte, dass der Unterricht in einigen Klassen sehr rigide und streng durchgeführt wurde. Diese neuen Kollegen aus Deutschland waren nicht sehr beliebt, allerdings wagten nur die wenigsten etwas zu sagen. Viel wichtiger war es, darüber nachzudenken, ob die eigenen Kinder oder Jugendlichen in den Bund Deutscher Mädel oder die Hitlerjugend eintreten sollen, um zu gewährleisten dass sie ihre Schulkarriere weiterhin verfolgen könnten. Nicht ohne Grund kann man feststellen, dass auch die Jahrgänge, die noch nicht von den Nazis eingezogen worden sind, nur wenige Abiturienten aufzeigen können, denn viele Schüler zogen es vor, einen weniger guten Schulabschluss zu erreichen, wenn sie somit nicht in die Hitlerjugend eintreten mussten.

Eine andere große Veränderung war die Tatsache, dass die zweite Landessprache, das Französische, verboten war und somit auch aus dem Lehrplan der Schulen gestrichen wurde. Wichtig waren jetzt der Geschichtsunterricht, die Erdkunde, der Deutsch- sowie natürlich der Turnunterricht. Kann man in den Lehrplänen aus den zwanziger Jahren erkennen, wie viel Wert darauf gelegt wurde, die sprachlichen Ausdrucksmittel der Schüler zu schulen, sowie die Auseinandersetzung mit sämtlichen literarischen Gattungen zu fördern, so bestand der Sinn des Deutschunterrichtes nach der Annexion darin, den Kindern und Jugendlichen das Gedankengut der Nazis näher zubringen, und sie die Geschichte von Hitlers Helden, seine Biografie sowie die Entstehung des deutschen Volkes zu lehren. Natürlich sollten die Schüler

Standgericht zum Tode verurteilt und hingerichtet. Schülerinnen eines Gymnasiums aus Esch/Alzette, welche am Tag nach dem Streik aus dem Fenster gesprungen waren, um zusammen mit den Schülern der anderen Schulen der Stadt demonstrieren zu gehen, wurden festgenommen und integral in ein Umerziehungslager geschickt.

Diese Informationen stammen aus dem Film „Heim ins Reich“:

Lahr, Claude: Heim ins Reich- Wie Lëtzebuerg sollt preisech gin. Luxemburg: Nowhere Land, Centre National de l’Audi-visuel, 2004.

weiterhin in der Lage sein, sehr gutes Deutsch zu sprechen und schreiben, vor allem weil es von nun an die Landessprache war. Trotzdem wurde mehr Wert auf andere Fächer gelegt und vor allem Auseinandersetzung mit Literatur wurde als unnütz oder sogar schädlich bewertet.

1912:

VI. Klasse.

Deutsche Sprache. 4St. – a) Grammatik. 1St.: 1.Tertial: Wiederholung der Formenlehre ; 2. Tertial: Satzlehrer: der nackte, einfache und erweiterte Satz; 3. Tertial: der zusammengesetzte Satz; Wiederholung. (...) b) lesen und erklären von Gedichten und Prosastücken; mögliches und schriftliches freies Wiedergeben vom Gelesenen oder in der Klasse Durchgenommenen; auswendig lernen und vortragen von Gedichten. (...) Privatlektüre: Hauff, Märchen (éd. Aschendorff) - Übungen im Aufsatz: Auffinden und Ordnen des Stoffes; Sprechübungen.

I. Klasse

3St. – a) die Lektüre und Besprechungen von Dichtungen: Schiller, Wilhelm Tell und Wallenstein; Goethe, Iphigenie (Textausgabe Schöningh). – b) der Gliederung ausgewählter Reden; rednerische Übungen. (...) – c) vortragen; freigesprochene Berichte über gegebene oder selbstgewählte Stoffe; - d) Kursorische Lektüre: Neue großer Schriftsteller und Auszüge aus Platons Dialogen in einer Übersetzung.[...] ⁷⁹

Dieser abwechslungsreiche Deutschunterricht sieht während des Krieges auf einmal anders aus und vor allem die Lektüre klassischer Werke, das Auswendiglernen und die rhetorischen Übungen gehen komplett verloren.⁸⁰

Die Umstrukturierung des Unterrichtes während der Besetzung durch die Nazis, hatte für viele Schüler sehr negative Konsequenzen. Vor allem die Jugendlichen, welche an die Front gerufen worden waren, inhaftiert wurden oder die Schule aus politischen Gründen verlassen mussten, hatten auch in der Nachkriegszeit große Probleme das Abitur nachzuholen, einerseits weil ihnen ein großer Teil des Lernstoffes fehlte, wie z.B. der Französischunterricht, andererseits weil es ihnen schwer fiel, sich noch einmal auf den Unterricht zu konzentrieren,

⁷⁹ Ministère de l'Éducation: Plan d'études 1912. Luxembourg: Verlag unbekannt, 1912. S.12

⁸⁰ Kratzenberg, Damien: Die Umgestaltung der Luxemburger Schule. Luxembourg: Verlag unbekannt, 1941.

was bei den Umständen dieser Zeit sehr gut zu verstehen ist. Aus diesem Grund gibt es eine ganze Reihe von damaligen Schülern, die trotz sehr guter Lernresultate ihr Abitur nicht machen konnten und anstelle dieses Diploms eine Lehre absolvierten und sofort anfangen zu arbeiten. Wie viele Leute in einer ähnlichen Situation waren, lässt sich erahnen angesichts der offiziellen Zahlen, dass in dieser Generation nur sehr wenige Leute eine Universität besuchten oder ihr Abitur bestanden.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde versucht, die Ordnung aus der Vorkriegszeit wiederherzustellen, so dass auch verschiedene Lehrpläne wieder in Kraft gesetzt wurden, um den Menschen das Gefühl zu geben, endlich wieder zur Normalität zurückkehren zu können. Trotzdem gab es einen großen Unterschied zu den dreißiger Jahren. War damals die deutsche Sprache zwar nicht sehr geliebt, so wurde sie doch von allen akzeptiert, weil es sich hierbei um die einfachste Kultursprache für die Luxemburger handelte, in der die Leute Bücher lasen, oder Theatervorstellungen ansehen gingen. Dies änderte sich nun, die deutsche Sprache war sehr ungeliebt und auch wenn sie weiterhin einen wichtigen Bestandteil der Lehrpläne darstellte, so war doch festzustellen und wie wenig Mühe sich sowohl Schüler wie Lehrer gaben, einen ordentlichen Unterricht zu gewährleisten.

1.2) Umstrukturierung der Lehrpläne für den Deutschunterricht am Anfang der fünfziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts

Am Anfang der fünfziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts wurde sich das Ministerium für Bildung bewusst, inwieweit sich der Deutschunterricht durch die negative Einstellung der Bevölkerung gegenüber dem Nachbarland verändert hatte. Die Kompetenzen der Schüler ließen sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Bereich immer mehr nach. Weder die Eltern, noch die Lehrer legten großen Wert darauf, dass die Schüler die Sprache der ehemaligen Besetzer richtig beherrschten, ohne zu bedenken, dass dies auch einen großen Einfluss auf den ganzen Lernprozess der Kinder haben würde. Trotz der Abneigung gegenüber der deutschen Sprache, war es unerlässlich, die Erstklässler auf Deutsch einzuschulen, denn nur dadurch war gewährleistet, dass sie Schreiben und Lesen lernen würden, um später in der Lage zu sein, auch in den anderen Fächern erfolgreich zu sein. Wohl oder übel wurde der Deutschunterricht als Instrument benutzt, die Kinder einzuschulen, doch

spätestens in der Sekundarstufe war festzustellen, dass die Anforderungen in diesem Fach viel geringer waren als zum Beispiel im Französisch- oder Lateinunterricht. Selbst die Abiturschüler wiesen einen großen Rückstand auf ihre ausländischen Alterskollegen auf, so dass es das Ministerium für angemessen hielt, einzugreifen und den Deutschunterricht umzustrukturieren. In einem offiziellen Schriftstück wurden die Lehrer ermahnt, den Unterricht wieder gehaltvoller zu gestalten, und ihre Schüler anzuhalten, sich Mühe in diesem Fach zu geben.

[...]Pour éviter que le régime de la médiocrité ne s'installe définitivement dans une branche qui serait digne de plus de considérations, il convient d'y introduire dès le début des études secondaires, les difficultés qu'il importe. L'étude de la grammaire occupera donc une place importante dans le cadre de ces cours. Étude serrée, méthodique, et qui trouvera sa sanction dans des devoirs faits à des intervalles réguliers pendant toute l'année. Tout en se gardant de faire de ce devoirs des chaussees trappes, on aura besoin d'en écarter la facilité et de l'amusette. Il faudrait, en effet, que les devoirs d'allemand dans l'enseignement secondaire, jouissent du même prestige d'importance et de difficulté que les devoirs de latin et de français.

*Une place importante sera évidemment accordée à l'explication de morceaux en prose et de poésies. Ici encore le professeur combattra la facilité et l'à-peu-près. Il ne suffit pas que l'élève résume, tant bien que mal, un récit qu'il est censé avoir lu à domicile. Pour qu'il entre vraiment dans l'essence de ce texte, et qu'il en retire du profit, il doit apprendre par cœur des extraits de ce texte, recueillir les termes rares, pittoresques, noter (dans son cahier d'allemand) les tournures originales, les comparaisons inédites. [...]*⁸¹

Doch auch die mündlichen Sprechfertigkeiten sollten wieder mehr gefördert werden.

Apprendre par cœur et réciter- ce sont là deux exercices qu'on a trop tendance aujourd'hui à délaisser parce qu'on les qualifie de désuets, de démodés. S'il est vrai qu'on a trop appris par cœur autrefois, il n'en est pas moins vrai, qu'on n'apprend plus assez au cœur

⁸¹ Ministère de l'Education nationale: Plans d'étude pour l'année 1952. Luxembourg : Verlag unbekannt, 1952.

aujourd'hui. En outre nos élèves de toutes les classes se montrent de plus en plus lourds et négligents dans leur débit oral. Ils s'efforcent peut-être de soigner leur diction française, parce qu'il s'agit d'une langue étrangère ; mais rare sont ceux qui songent à s'exprimer convenablement en allemand. La lecture à haute voix devra prendre, dès la première année, une importance qu'on lui a malheureusement refusée dans le passé.

Lire, réciter et apprendre par cœur – les élèves des classes moyennes se plieront à ces exercices avec la même assiduité que ceux des classes inférieures. L'étude de la grammaire sera relayée peu à peu par celle de la stylistique, telle est présentée dans les manuels de Rahn-Pfleiderer. Pour que ces fascicules profitent pleinement aux élèves, le professeur aura garde de s'en servir d'une façon livresque et dogmatique. Il procèdera au contraire à un choix judicieux et personnel des exercices, liés autant que possible à l'enseignement vivant de la grammaire, à l'explication des morceaux de lecture et surtout aux besoins constatés par la correction des devoirs écrits. Cette étude poursuivie méthodiquement pendant chaque année, trouvera un prolongement heureux dans l'étude du styles des auteurs, qui seront lus et expliqués dans des textes choisis. On accordera, dans cette lecture une préférence aux textes essentiellement littéraires – ceux de Thomas Mann, Theodor Storm, Gottfried Keller, Wilhelm Raabe, etc, propres à préparer les élèves aux grands chefs-d'œuvre de la littérature allemande. En Ve et Ive, les élèves apprendront à connaître – d'une façon approfondie – les ballades célèbres de Th. Fontane, Detlev v. Liliencron, de Heine, Schiller, Goethe, Certes, c'est un des grand privilèges du cours d'allemand dans toutes les classes d'introduire les élèves dans tous les domaines de l'histoire de la civilisation. N'oublions pas cependant que l'enseignement des langues dans les classes moyennes et supérieures, poursuit surtout des buts littéraires et qu'il ne faut pas trop s'attarder par conséquent aux morceaux à caractères historiques, géographiques, techniques, moral etc.⁸²

Die Umgestaltung des Lehrplanes für den Deutschunterricht war sehr tiefgreifend, angesichts der Tatsache, dass die Sprache in letzten Jahren so vernachlässigt worden war. Vor allem die Aufteilung in Sprach- und Literaturunterricht ist sehr interessant, denn beide Teile werden als wichtig angesehen und sollen sich gegenseitig unterstützen. Ohne genaue Kenntnisse der

⁸² Ministère de l'Education nationale: Plans d'étude pour l'année 1952. Luxemburg : Verlag unbekannt, 1952.

Grammatik und Rechtschreibung ist es den Schülern unmöglich, sich intensiv mit Literatur zu befassen, selbst frei zu schreiben oder zum Beispiel eine Werkanalyse vorzunehmen. Die hier vorgestellten Lernziele wurden in den darauf folgenden Jahren weiterhin verfolgt, so dass dieser Lehrplan als Basis für die nächsten Jahrzehnte angesehen werden kann. Im Laufe der Zeit haben sich manche Autoren geändert, selten wurden Schulbücher ausgewechselt, doch die Wertung der einzelnen Teile des Unterrichtes blieb gleich und die Schüler wurden angehalten sich intensiv mit der deutschen Sprache aus auseinander zu setzen, vor allem angesichts der Abiturprüfung, wo sie anhand einer literarischen Analyse beweisen sollten, dass sie sowohl in der Literaturgeschichte, wie auch im stilistischen Bereich umfassend ausgebildet sind. In diesem Sinne ist es eigentlich nicht weiter verblüffend, dass sich die Lehrpläne der darauf folgenden Jahrzehnte sehr ähnlich sind, denn nach dem hier ausgearbeiteten System konnten die Lernziele erreicht werden, welche das Ministerium als wichtig ansah. Auch die Methodik änderte sich nicht besonders, die Lehrer wurden angehalten ihren Unterricht interessant zu strukturieren, Grammatikübungen so aufzubauen, dass sie den Schülern von Nutzen waren und vor allem der Literaturunterricht sollte sowohl einerseits einen schriftlichen Teilbereich besitzen, sowie andererseits einen Part, wo es um die Lektüre und Interpretation der verschiedenen Textsorten ging.

Auch wenn großer Wert darauf gelegt wurde, die deutschen Klassiker zu bearbeiten, so sahen es die Verantwortlichen auch als wichtig an, dass die Jugendlichen die Gelegenheit hätten, zeitgenössische Literatur kennen zu lernen. Der Unterricht sollte sich nicht aus langweiligen Vorträgen gestalten, sondern der Lehrer sollte den Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich selbst mit der Lektüre auseinander zu setzen.

L'étude des grands auteurs classiques constitue le centre du cours d'allemand dans les classes supérieures. Le professeur évitera pourtant d'en faire l'unique matière du cours. Il se gardera encore de donner aux élèves, par une explication trop lente, trop méticuleuse, trop pédante enfin, le dégoût de ces lectures. L'odeur de poussière, dont s'entourent trop souvent les classiques lus en classe, provient presque toujours des méthodes désuètes qui consistent à imposer, à inculquer aux élèves schémas définitions, classification, structures etc. En ouvrant les grandes perspectives, en avançant à grandes envolées, en chasseront l'ennui, ennemi principal de tout enseignement. Dans l'explication des auteurs classiques, la brève indication, la suggestion rapide sont souvent plus instructives que les longs exposés filandreux.

D'autres raisons engageront les professeurs à ne pas trop s'attarder aux œuvres classiques. Les jeunes, on le sait, tiennent toujours à être de leur temps. Répondons à leur besoin d'actualité en leur ouvrant les horizons de la littérature contemporaine. Le professeur leur recommandera la lecture d'un certain nombre d'auteurs modernes, il leur imposera l'étude approfondie des ouvrages prévus par le programme. Toute faculté lui sera donnée par ailleurs d'assouplir et d'élargir le cadre du programme en y admettant, d'année en année, les ouvrages de son choix.

(...)

L'étude de la stylistique s'impose plus que jamais dans les classes supérieures. C'est l'âge, où les élèves risquent de se prendre dans l'abstraction ou dans une fausse rhétorique. Le besoin de la forme correcte, de l'expression juste, du style simple et vivant devra se traduire dans les classes supérieures par des exercices nombreux, entrepris en dehors de leurs dissertations normales : versions, lectures de grands modèles de style, commentaires sur leur façons de s'exprimer etc. Il semble utile, de contrebalancer ainsi l'abstraction excessive des dissertations à caractère purement philosophique, historique ou moral.

*Et ce sera encore un moyen de rendre plus vivant et avenant le cours d'allemand dans les classes supérieures.*⁸³

In wiefern sich der Unterricht durch diese neuen Anordnungen wirklich geändert hat, lässt sich im Nachhinein nicht mehr feststellen, trotzdem gab es in den darauf folgenden Jahren viele Veränderungen in den Schulen, die sich in den offiziellen Lehrplänen des Ministeriums feststellen lassen und so fanden endlich auch Autoren wie Bertolt Brecht, Stefan Zweig und später auch Friedrich Dürrenmatt oder Max Frisch ihren Einzug in die Lehrpläne. Anfang der fünfziger Jahre gab es sehr viele Lehrer, die nach dem Krieg ihren Posten in den Bildungsinstitutionen zurückbekommen haben und auch zu ihren Unterrichtsmethoden aus den dreißiger Jahren zurückkehrten. Für sie war es wahrscheinlich am schwierigsten sich den neuen Anforderungen zu stellen, denn auch wenn von oben gefordert wird, dass die Lehrer den Schülern zeitgenössische Werke empfehlen, setzt dies doch die Lektüre der Bücher voraus. Nicht jeder Lehrer hatte in dieser Zeit ein sehr gutes Verhältnis zur deutschen

⁸³ Ministère de l'Education nationale: Plans d'étude pour l'année 1952. Luxemburg : Verlag unbekannt, 1952.

Literatur und es stellt sich die Frage ob wirklich viele zeitgenössische Autoren gelesen worden sind. Bertolt Brecht war vielen wahrscheinlich auch schon in der Vorkriegszeit bekannt, doch die private Lektüre auch in den Unterrichtsstunden zu besprechen, war bis dahin weder erwünscht noch erlaubt. Der Deutschunterricht erlebte eine große Reform, die sich im Nachhinein allerdings als sehr positiv herausstellte, denn die neuen Lehrbücher sowie die neuen literarischen Werke waren vielseitiger einsetzbar und erleichterten die Verfolgung der gesetzten Lernziele.

Auch wenn großen Wert darauf gelegt worden ist, die mündlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern, so gibt es in den Lehrplänen sehr wenig Hinweise darauf, wie die Lehrer methodisch vorgehen sollten. Größtenteils finden sich nur theoretische Schriften über Rhetorik, doch die Umsetzung dieser Theorien wird ausgeklammert. Der mündliche Teil des Unterrichtes bestand vor allem darin, einzelne Passagen auswendig zu lernen, um sie später vor der Klasse zu rezitieren, sowie im lauten Vorlesen der behandelnden Texte. Richtige Gespräche oder Diskussionen im Klassenverband waren noch nicht vorstellbar, der Kontakt zwischen dem Lehrer und den Schülern bestand darin, zu einem Prüfungsgespräch anzutreten oder für eine Übertretung der Regeln ein paar Ohrfeigen oder Schläge auf die Hände zu erhalten. Bei einem Klasseneffektiv von bis zu fünfzig oder sechzig Schülern ist es auch schwer vorstellbar, dass der Lehrer die Möglichkeit hatte, alle seine Schüler zu kennen und sich intensiv mit ihnen und ihren unterschiedlichen Kompetenzen auseinander zu setzen. Aus diesem Grund schien es wichtig, vor allem in den schriftlichen Aufgaben der Schüler zu prüfen, ob sie in der Lage waren die Lernziele aufzuweisen, denn eine andere Möglichkeit der Überprüfung war zeitlich gar nicht möglich. Auch andere Unterrichtsmethoden waren nicht denkbar, z.B. ein Gespräch über den Charakter einer Person in einem literarischen Werk mit fünfzig Schülern hätte sich fast unmöglich gestaltet, denn die Jugendlichen im hinteren Ende des Saales, hätten sich nicht angesprochen gefühlt oder an der Diskussion teilgenommen. Die Verantwortlichen des Bildungsministeriums forderten die Lehrer auf, den Unterricht nicht zu langweilig zu gestalten, nicht so viel auf starren Interpretationsregeln zu beharren oder den Schülern ihre Interpretationen zu diktieren, doch was sie anstelle vorschlagen würden, wurde allerdings auch nicht ersichtlich. Sowie sich die heutigen Lehrer aufregen, der Unterricht mit fünfundzwanzig Schülern sei unmöglich interessant zu gestalten, so wird es damals noch viel schwieriger gewesen sein, Aufgaben zu finden, die nicht nur schriftlich zu beantworten waren, sondern zum Beispiel eine Interaktion zwischen den Schülern erforderten.

Gruppenarbeiten waren gänzlich unbekannt, der Frontalunterricht wurde als einzige nützliche Methode angesehen den Schülern so viel Lernstoff wie möglich näher zubringen. Außerdem darf nicht vergessen werden, wie autoritär das damalige Schulsystem aufgebaut war. Bis Anfang der Siebziger Jahren war es normal, dass der Lehrer auf einem Katheder saß und große Macht über die Schüler hatte, was durch autoritäre Erziehungsmaßnahmen noch unterstützt wurde.

1.3) Überlegungen zum darstellenden Spiel in der Schule in den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts

Trotz des strengen Systems lässt sich aber auch beobachten, dass im Jahre 1952 ein Französischlehrer, Herr Mousel, an einem Symposium teilnahm, um über das Darstellende Spiel im Unterricht und in der Schule zu diskutieren. Zusammen mit Vertretern aus Frankreich, Belgien, den Niederlanden, England sowie Südafrika wurden beim „Pacte de Bruxelles: L'éducation par l'art dramatique“⁸⁴ Konzepte und Ideen ausgetauscht, nach welchen Prinzipien Kinder und Jugendliche an das Darstellende Spiel herangeführt werden sollten, um ihnen die Möglichkeit zu geben durch das Theaterspielen neue Erfahrungen, sei es auf emotionaler, kognitiver, kreativer oder sozialer Ebene zu machen. Zusammen mit den anderen Fachkollegen wurde darüber diskutiert, wie sich das Darstellende Spiel in den verschiedenen Ländern gestaltet, ob es einen Platz im Schulunterricht einnimmt, in welcher Form und in welchen Klassenstufen, sowie über die Frage ob die angehenden Lehrer oder auch Sozialpädagogen praktisch in diese Richtung ausgebildet werden. Hier stellte sich sehr schnell heraus, inwiefern Luxemburg sich von den anderen Ländern unterscheidet, weil es weder ein Theaterzentrum für Kinder und Jugendliche gab, noch Interaktionen im Schulalltag. Auch im universitären Bereich konnte Luxemburg keine Ergebnisse mitteilen, denn zu diesem Zeitpunkt gab es außer einem Institut für Grundschullehrer keine anderen Studien, die im Land absolviert werden konnten. Während die Nachbarländer darüber berichteten in wiefern in den vorherigen Jahren Theateraktivitäten für Kinder und Jugendliche sowohl im Schul- wie auch im Freizeitbereich entwickelt worden waren, so konnte dieses Symposium für Luxemburg nur als Anregung dienen, was in diesem Bereich alles umsetzbar wäre.

⁸⁴ Vgl.: Autor unbekannt : L'éducation par l'art dramatique. Bruxelles : Verlag unbekannt, 1952.

Vor allem England stach in dieser Diskussion sehr hervor, denn gemäß der englischen Tradition, Bildung sowohl in der Schule wie auch im Privatbereich in unterschiedlichen Facetten zu fördern, gab es hier schon sehr früh Versuche durch Darstellendes Spiel Lernziele zu verfolgen. Anders als zum Beispiel bei der zeitgenössischen Dramapädagogik, handelte es sich hierbei nicht um eine Methodik, die entwickelt worden war, um die Schüler im sprachlichen oder literarischen Sinne zu unterstützen und weiterzubilden, sondern um soziale, emotionale und kognitive Prozesse auszulösen. Durch die Arbeit mit Rollenspielen, freiem Improvisieren und ähnlichen theaterpädagogischen Techniken sollten die Schüler eingeladen werden, neue Erfahrungen mit der eigenen Person sowie im Umgang mit den anderen Menschen zu machen, um diese dann auch im schulischen oder realen Alltag umsetzen zu können.

Drama im Education

DiE⁸⁵ hat sich als methodisches Prinzip seit den 1950er Jahren in England entwickelt, um mit Schülern über Drama einen Zugang zu den Themen der Zeit zu finden. Desweiteren etablierte sich DiE in den USA, in Kanada und in Australien, wo es in seiner didaktischen Konzeption eine Spezialisierung des educational drama darstellt. In Europa hat sich DiE über Großbritannien hinaus hauptsächlich in den Niederlanden und Skandinavien verbreiten können. Insbesondere durch die internationale Workshoparbeit der Engländerin Dorothy Heathcote setzte sich DiE im angelsächsischen Sprachraum durch und fand dort als Methodik Eingang in die Curricula der allgemein bildenden Schulen. [...]

Unter der Bezeichnung DiE halten zunehmend mehr allgemeinpädagogische Methoden Einzug in die Klassenzimmer, die auch unter dem Begriff der → Theatralisierung von Lehr- und Lernprozesse thematisiert werden. Mittlerweile kommt DiE in zahlreichen Fächern zur Anwendung, insbesondere wenn grundlegende Fähigkeiten in den Bereichen Persönlichkeit- und Identitätsentwicklung, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit vermittelt werden sollen. "Drama" ist dabei nicht als literarische Gattung zu verstehen, sondern bezeichnet eine szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch/dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit. Als methodische Grundlage bedient sich das DiE des Moments des → „Als -ob“. Im DiE bezieht sich das " So- tun- als- ob" des Rollenspiele auf eine Verabredung

⁸⁵ Drama in Education

innerhalb eines festgelegten sozialen Kontextes; Rolle muss daher als soziale Rolle, als Rollenerwartung verstanden werden und steht immer in Beziehung zum eigenen Ich.

DiE nutzt Theatertechniken, diese aber stets als Mittel zum Zweck, der immer mit einer pädagogischen oder sozialen Zielsetzung verbunden ist. In der sozialen Situation "Drama" "handeln die beteiligten Akteure aber nicht als vorgestellte andere, als Charaktere oder Rollen im theatralischen Sinne, sondern auf der Basis der eigenen, persönlichen Erfahrungen [...] mit dem Ziel Erkenntnis für sich selbst als Akteure und nicht für Zuschauende" (Kleb121). Nicht die Erarbeitung eines künstlerischen Produkts steht im Zentrum der Beschäftigung, sondern die prozessuale Annäherung an Haltungen gegenüber einem Thema im Unterschied zum ästhetischen Schaffen von Charakteren.⁸⁶

Dieser hier zitierte Ausschnitt beschreibt das Drama in Education, wie es heute in sämtlichen Schulformen vor allem im angelsächsischen Raum zu finden ist. Inhaltlich sind die verfolgten Ziele und angewendeten Methoden vergleichbar mit dem Konzept des Drama in Education bei seiner Konzeption und Anwendung in den fünfziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. Eine große Rolle spielte allerdings auch in England die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, von der Grundschule bis zur Oberstufe im Sekundarunterricht. Die Verankerung des Drama in Education in der Lehrerbildung stellte einen sehr wichtigen Schritt zur praktischen Anwendung dieser Methode dar. Nur wenn die Lehrer während der Ausbildung Erfahrung im Umgang mit dem Darstellenden Spiel sammeln können, sind sie nachher wirklich in der Lage, diese Methode in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Auch die anderen Länder waren eingeladen ihre Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrer oder Sozialpädagogen vorzustellen um gemeinsam betrachten zu können, welche Formen sich am besten eignen würden. Allgemein waren sich alle Vertreter einig, wie wichtig es wäre, angehende Lehrer diese Möglichkeit zu bieten, denn außer in England und den Niederlanden gab es zu diesem Zeitpunkt in keinem der Länder eine konsequente Ausbildung in diesem Bereich. In Belgien und Frankreich konnten sich vor allem die Grundschullehrer in ihrer Freizeit mit dem Darstellenden Spiel beschäftigen, doch diese Fortbildungen mussten selbst bezahlt werden und wurden auch nicht als solche anerkannt. Die Lehrer der Sekundarschulen hatten vor allem in größeren Städten ähnliche Möglichkeiten, doch nur in Paris gab es ein

⁸⁶Göhmann, Lars: Drama in education. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne: Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Berlin, Milow: Schibri – Verlag, 2003. S.80

richtiges Zentrum in dem sie während zwei Jahren neben der Arbeit eine künstlerische Ausbildung verfolgen konnten. Der Wunsch ein einheitliches Angebot zu schaffen, wurde von allen Vertretern geäußert, denn ihnen war klar, dass nur Lehrer die selbst viel Erfahrung in diesem Bereich sammeln konnten, in der Lage sind, ihre Schüler sicher und motiviert in das Darstellende Spiel einzuführen. Auch der luxemburgischen Vertreter schloss sich dieser Meinung an, obwohl die Umsetzung zu diesem Augenblick schwer vorstellbar war. Trotzdem war er der Meinung, das Darstellende Spiel in der Schule würde den Jugendlichen die Möglichkeit geben zahlreiche Erfahrungen zu machen, die wichtig für ihre Entwicklung sind. Diese wurden allerdings von vielen Lehrerkollegen noch nicht erkannt, warum das Theaterspiel in der Schule nach wie vor nur einen niedrigen Stellenwert einnahm und auch nicht besonders unterstützt wurde.

L'objectif, à mes yeux le plus important, poursuivi par la pratique de l'art dramatique est d'amener nos jeunes à agir d'eux-mêmes, à sortir d'eux-mêmes, à prendre l'initiative et à assumer des responsabilités dans la préparation des spectacles.

Pour les élèves, hélas ! le spectacle a eu jusqu'à présent un but en soi, puisqu'on travaille surtout pour la représentation. D'autre part, l'on peut dire que pour beaucoup de professeurs la pratique du théâtre par les élèves se justifie surtout ou même unique en ce sens qu'elle constitue un exercice d'élocution que l'on peut en toute conscience rattacher au programme de l'enseignement.

Le pratique de l'art dramatique vraiment digne de ce nom est occasionnelle. De ce fait, carence presque absolue de moniteurs. En conséquence, il est difficile de parler de méthode. Le metteur en scène de circonstance est appelé à observer, à tâtonner et à élaborer une espèce de méthode personnelle qui, dans bien des cas, ne peut que manquer le but d'une éducation par le théâtre.⁸⁷

Die hier beschriebene Situation setzt sich auch noch in den folgenden Jahren fort, es dauert sehr lange bis die pädagogische Theaterarbeit sowohl von den Lehrern wie auch den Eltern als wertvoll angesehen wurde und ihren Einzug in die Schule erhielt. Natürlich gibt es

⁸⁷ Autor unbekannt : L'éducation par l'art dramatique. Bruxelles : Verlag unbekannt, 1952. S.24

regelmäßige Produktionen, die vor allem im Rahmen des Sprachunterrichtes mit den Schülern erarbeitet wurden, doch hierbei handelte es sich wie oben beschrieben meist um Inszenierungen der Klassenlektüre, bei der vor allem darauf geachtet wurde, den Text auswendig und gut betonen zu können. Der Unterschied, vor allem zu England ist sehr offensichtlich, in Luxemburg wurde die Frage nach ästhetischer Bildung in der Schule noch nicht gestellt, weshalb es so wenig Entwicklungen in diese Richtung gab. Doch alleine schon die Tatsache, dass Herr Mousel an dieser Fachtagung teilnehmen konnte, weist auf den Willen hin, Änderungen durchzuführen und sich an den Nachbarländer gegebenenfalls zu orientieren.

Gemeinsam wurde zum Beispiel festgehalten in den nächsten Jahren Schüleraustausche⁸⁸ zu organisieren, um ihnen die Möglichkeit zu geben, die Theaterarbeit in den anderen Ländern kennen zu lernen und somit neue Erfahrungen sammeln zu können. Eine internationale Zusammenarbeit sollte neue Horizonte erschließen, der Austausch zwischen den einzelnen Spielleitern aber auch den Spielern sollte gefördert werden, um gemeinsam das Darstellende Spiel in der Schule weiter entwickeln zu können. Pädagogisches Ziel dieser Zusammenarbeit war unter anderem auch die Förderung der Fremdsprachen, weil die Schüler gezwungen wären, längere Zeit im Ausland zu verbringen und sie somit ihre Sprachkenntnisse vertiefen könnten. Auch der regelmäßige Austausch der Vertreter der fünf Länder wurde beschlossen, denn zusammen wollten sie ihre jeweilige Arbeit weiterentwickeln, gleichzeitig aber auch dafür sorgen die Voraussetzungen für das Darstellende Spiel in der Schule zu verbessern. Hierbei wurde vor allem auch darauf verwiesen, wie wichtig es wäre mit professionellen Künstler und Fachleuten zusammen zu arbeiten. Nur mit ihrer Hilfe wäre es möglich das Theater in der Schule weiterzuentwickeln und so zu gestalten, dass sowohl die Lehrer wie auch die Schüler am besten damit arbeiten könnten und die ästhetische Bildung Einlass in die Lehrpläne finden könnte. Die Vertreter der Länder konnten auf sehr verschiedene Erfahrungen zurückblicken, so dass es nicht weiter verwunderlich ist, wie unterschiedlich sich der Bereich des Darstellenden Spieles weiterentwickelt hat. In den darauf folgenden Jahren konnten vor allem England und die Niederlande viele Möglichkeiten erschaffen, Jugendlichen das Theater näher zubringen, sei es einerseits in der Schule, andererseits auch in der Freizeit wie zum Beispiel in den niederländischen Theaterschulen, die seit Jahrzehnten einen sehr guten Ruf genießen und innovative Kunst erschaffen. Die

⁸⁸ Ob diese Ideen umgesetzt worden sind, lässt sicher leider nicht nachprüfen und auch das Ministerium für Bildung hat keine Information darüber.

Entwicklung in den verschiedenen Ländern hing natürlich auch sehr viel mit der politischen Situation zusammen, oftmals gab es wichtige Probleme zu lösen und Themen wie die kulturelle Bildung der Jugendlichen rückten eher in den Hintergrund, was zum Beispiel auch eine Erklärung wäre, warum heutzutage in Südafrika die Situation des Theaters in der Schule so viel anders aussieht als in den fünfziger Jahren. Damals gab es an vielen Universitäten die Möglichkeit sich als Lehrer für das Darstellende Spiel ausbilden zu lassen, ein Fach, das in allen Schulformen zu finden war. In der politisch unstablen Situation des Landes in den letzten Jahren, trat die kulturelle Bildung der Schüler weit in den Hintergrund, was angesichts der aktuellen Probleme dieser Region nachzuvollziehen ist. Während es bei diesem Beispiel sehr gut verständlich ist warum die Entwicklung des Darstellenden Spieles in der Schule nicht weiter vorangeschritten ist, gibt es für Luxemburg keine offensichtliche Erklärung. Natürlich gab es regelmäßige Probleme sei es wirtschaftlicher oder innenpolitischer Natur, doch trotzdem wäre genügend Platz gewesen, sich Gedanken über die ästhetische Bildung der Jugend zu machen.

Doch die Lehrpläne änderten sich in den darauf folgenden Jahren nur sehr wenig, so dass während zwei Jahrzehnten die Jugendlichen einem sehr strengen, altmodisch orientierten Schulsystems ausgesetzt waren, was im Laufe der Zeit bei vielen jungen Menschen für Misstrauen sorgte. Doch erst im Jahre 1971 kam es nach einem tagelangen Schülerstreik⁸⁹ im ganzen Land zu tiefgreifenden Veränderungen im Schulsystem, was sich vor allem im neuen Umgang mit den Jugendlichen von Seiten der Lehrer ausdrückte. Die Bedürfnisse und Wünsche der Schüler wurden endlich mehr mit in Betracht gezogen, so dass die Lehrpläne verschiedener Fächer umgestaltet wurden und zum Beispiel im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I zum ersten Mal auch auf moderne Jugendliteratur zurückgegriffen wurde⁹⁰. Außerdem fingen die ersten jüngeren Lehrer damals an, viel in der Gruppe zu arbeiten, um den Jugendlichen die Chance zu geben, selbstständiger lernen zu können. Doch auch diese positiven Veränderungen konnten nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Deutschunterricht zu dieser Zeit nur noch einen Teil der Schüler erreichen konnte, weil sich immer mehr neu

⁸⁹ Vgl.: La Commune d'Esch sur Alzette: 100 Joer Esch. Luxemburg : Editions Guy Binsfeld, 2005.

⁹⁰ Vgl.: Ministère de l'Education nationale: Plans d'études pour l'année scolaire 1972/1973. Luxemburg : Script, 1972.

hinzugezogenen Kinder in der Schule befanden, die sehr große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten.

1.4) Lösungsversuche für das Problem der Integration neu zugezogener Schüler in das luxemburgische Schulsystem mit Schwerpunkt auf das Sprachenlernen ab 1980

Bereits in den dreißiger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts gab es zum ersten Mal in Luxemburg eine Reihe von Einwanderern⁹¹. Sie kamen vor allem um in hiesigen Minen zu arbeiten. Hierbei handelte es sich größtenteils um Arbeiter aus Italien, die angeworben worden waren, weil das Land nicht genügend Arbeitskräfte zur Verfügung stellen konnte. In den fünfziger Jahren kamen dann immer mehr Einwanderer dazu, die sich nach einigen Jahren ganz in Luxemburg niederlassen wollten und ihre Frauen sowie ihre Kinder nachkommen ließen. Während die Regierung der Meinung war, hierbei handle es sich nur um eine temporäre Migration, wurde in den darauf folgenden Jahrzehnten allerdings ersichtlich, dass die Familien dabei waren, sich zu integrieren und längst ihren Platz in der Gesellschaft eingenommen hatten. Auf dem damaligen Arbeitsmarkt schaffte diese Situation keine größeren Probleme, da die Wirtschaft des Landes darauf angewiesen war, immer neue Leute aus dem Ausland, sowie den umliegenden Regionen zu beschäftigen.

Anders sah die Situation allerdings in der Schule aus. Hier stellte sich nun das Problem, dass Kinder und Jugendliche unterrichtet werden mussten, die teilweise die luxemburgische Sprache nicht beherrschten und somit vor allem Probleme bei der Einschulung auf Deutsch hatten. Weder die Grundschullehrer, noch das Betreuungspersonal aus der Sekundarschule, waren im Hinblick auf das Unterrichten ausländischer Schüler ausgebildet worden, so dass sich teilweise sehr komplizierte Situationen ergaben, die sich negativ auf die Schullaufbahn der immigrierten Kinder auswirkten. Die Probleme des Sprachunterrichtes wurden sehr lange Zeit außer Acht gelassen, es dauerte bis fast in die achtziger oder sogar neunziger Jahre hinein, bis erste

⁹¹ Vgl. : Gallo, Benito: Les Italiens au Grand-Duché de Luxembourg. Un siècle d'histoire et de chroniques sur l'immigration italienne. Luxembourg : Editions Guy Binsfeld, 1987.

Initiativen ergriffen wurden, spezielle Angebote für romanophone Schüler zu schaffen, die ihnen helfen sollten, sich besser im Schulalltag integrieren zu können.

1986 veröffentlichte das Ministerium für Bildung eine Dokumentation⁹² über die Schullaufbahn von ausländischen Kindern, um darlegen zu können, welchen Problemen sie ausgesetzt waren. Hierbei wird ersichtlich, dass in den davor liegenden dreißig Jahren, zwanzig bis dreißig Prozent mehr Schüler aufgrund der Immigration in den Schulen aufgenommen werden mussten. Diese fanden sich vor allem in der technischen Sekundarschule wieder, weil ihnen durch Probleme mit der deutschen Sprache der Zugang zum Gymnasium erschwert wurde. Selbst wenn romanophone Jugendliche die Aufnahmeprüfung zum Gymnasium schafften, so zeigen die Statistiken sehr deutlich, dass ein Drittel von ihnen schon nach einem oder spätestens zwei Jahren in die Technische Sekundarschule wechseln musste. Doch auch hier hatten viele der ausländischen Kinder Probleme einen Schulabschluss zu erlangen, denn laut dieser Studie brachen 54,5 Prozent der Schüler vorzeitig die Schule ab. Inwiefern diese Zahlen wirklich repräsentativ sind, ist sehr schwer nachzuvollziehen, denn dieses Ergebnis würde bedeuten, dass mehr als jeder zweite ausländischer Jugendlicher keinen Abschluss erlangt hat. Auch andere Ungenauigkeiten fallen auf, denn laut dieser Studie würden nur 14,2 Prozent der ausländischen Kinder aus einer Arbeiterfamilie kommen, was allerdings sehr unwahrscheinlich erscheint, denn fast alle Familien sind wie oben beschrieben, eingewandert um in den Minewerken des Landes zu arbeiten. Hierbei handelte es sich sehr oft um Männer und Frauen, die über fast gar keine Bildung verfügten, weshalb so viele Kinder große Probleme in der Grundschule hatten. Die Eltern beherrschten in sehr vielen Fällen nur wenige Kenntnisse der französischen Sprache, das Luxemburgische sowie das Deutsche waren ihnen meistens unbekannt. Inwiefern das Ministerium solch eine Studie veröffentlichen konnte, in der bis auf weiteres nicht ersichtlich wird, wie der Verfasser zu seinen Ergebnissen kommen, ist sehr rätselhaft, doch zeigt es sehr gut, wie während einigen Jahrzehnten versucht worden ist, die Situation dieser Kinder im Schulsystem zu ignorieren.

Erst in den achtziger Jahren wurde den Verantwortlichen bewusst, dass die eingewanderten Familien sich sehr gut in der Gesellschaft integriert hatten und in den

⁹²Vgl.: Levy, J. : Bildung und Migration in Luxemburg. Luxemburg: Script, 1987.

meisten Fällen das Land nicht verlassen wollten. Zur gleichen Zeit hatte bereits die zweite große Einwandererwelle begonnen.⁹³ Hierbei handelt es sich vor allem um portugiesische Arbeiter, die im Bauwesen tätig wurden. Auch in diesem Fall waren die Leute sehr willkommen, denn Luxemburg alleine hätte den Bedarf an Arbeitskräften nicht stillen können und war sehr froh, diese Immigranten in dem Bereich einsetzen zu können. Doch auch hier wurde vergessen, zu bedenken in wie fern die ausländischen Kinder in das hiesige Schulsystem integriert werden könnten, vor allem weil auch sie eine romanophone Muttersprache hatten. Anders als die italienischen Familien blieben die portugiesischen Leute gerne unter sich und vermieden größtenteils den Kontakt zu den Luxemburgern. Diese Situation erschwerte vor allem den Kindern den Zugang zur Schule, denn sie waren beim Eintritt in die Vorschule teilweise nicht in der Lage, sich mit den anderen Kindern zu verständigen, weil sie nur das Portugiesische beherrschten. Innerhalb des ersten Jahres sahen sie sich nun gezwungen Französisch zu lernen, um sich mit der Umwelt verständigen zu können, gleichzeitig stellte das Luxemburgische, die Unterrichtssprache da, die sie beherrschen mussten um zwei Jahre später in die Grundschule kommen zu können. Dort lernten sie in ihrer dritten Fremdsprache das Lesen und Schreiben, was für viele Kinder eine so große Belastung darstellte, dass sie bereits in frühen Jahren den Anschluss an die Klasse verloren und mehrmals zurückgestuft werden mussten. Die Lehrpläne des Deutschunterrichtes wurden angesichts der Schwierigkeiten so vieler Kinder trotzdem nicht umgearbeitet. Trotz der negativen Resultate vieler ausländischer Schüler wurden keine Reformen im Sprachunterricht durchgeführt, so dass die Kinder und Jugendlichen von vornherein benachteiligt waren und nur sehr wenige Chancen hatten einen höheren Bildungsweg einzuschlagen. Erst in den neunziger Jahren entwickelten sich in einigen Schulen Initiativen um ihnen zu helfen. Die Lehrer mussten oft feststellen, dass die Talente der Schüler nicht zum Zuge kommen konnten, weil sie durch die Probleme mit der deutschen Sprache benachteiligt waren und sehr schnell in die Technische Sekundarschule runter gestuft wurden. Aus diesem Grund bot zum Beispiel ein Gymnasium eine spezielle Sonderklasse für romanophone Jugendliche an, wo besonders mit dramapädagogischen Mitteln gearbeitet wurde.

⁹³Vgl. : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: Aus- und Einwanderung.

Geschichte der Migrationen in Luxemburg 1890-2008. In : Was uns Menschen bewegt. Numero spéciale du Courrier de l'Éducation nationale. Luxembourg : Script, 2008. S. 6-9.

1.4.1) Dramapädagogisches Förderprojekt im Deutschunterricht für romanophone Schüler im Jahre 1992

Anfang der Neunziger Jahre hat das Ministerium für Bildung den Schulen die Erlaubnis gegeben, einzelne individuelle Projekte durchzuführen, um die Schüler besser fördern zu können. In diesem Unterrichtversuch, der sich „Projet d’Etablissement“ nennt, sollten ausgezeichnete Schüler mit Migrationshintergrund und einer romanophonen Muttersprache die Möglichkeit erhalten, in der siebten Klasse an einem Förderunterricht im Fach Deutsch teilzunehmen. Hierbei ging es nicht darum, die Jugendlichen von den anderen Schülern zu trennen, sondern sie sollten während siebenundzwanzig Stunden in der Woche mit dem Rest der Klasse unterrichtet werden und nur jeweils eine Stunde Turn-, Religion- oder Ethik-, sowie Luxemburgischunterricht verpassen. Während dieser Zeit, sowie an einem freien Nachmittag erhielten sie weitere Deutschstunden, um die Möglichkeit zu erhalten ihre Sprachenkenntnisse zu erweitern, um sich besser in der Schule integrieren zu können. Bei diesen Schülern handelte es sich um diejenigen, die in den anderen Hauptfächern sehr gute Noten erzielten, durch ihre Probleme im Deutschen allerdings gefährdet waren, in eine niedrigere Schulform geschickt zu werden. Um in der Lage zu sein, dieses Förderprogramm neben den alltäglichen Anforderungen der Schule ohne Überanstrengung absolvieren zu können, war bei der Aufnahmeprüfung darauf geachtet worden, nur Jugendliche auszusuchen, die im Französischen und in Mathematik sehr stark waren. So war es möglich ihnen zuzumuten neben dem normalen Unterrichtsstoff noch intensiv an diesem Deutschkurs teilzunehmen. Ein Schüler, der in allen Fächern um seine Versetzung kämpfen müsste, hätte nicht genug Energie, sich auch noch auf zusätzlichen Stoff konzentrieren zu können. Die Idee des Projektes bestand darin, eine Chance zu bieten innerhalb eines Jahres eine Basis in der deutschen Sprache zu erarbeiten und gleichzeitig das Selbstwertgefühl der Schüler zu stärken, um ihnen Mut zu machen, ihre Studien weiter im Gymnasium zu verfolgen. Die Tatsache, dass auch alle Nebenfächer bis zur zehnten Klasse auf Deutsch sind, musste auch berücksichtigt werden, denn auch hierbei konnten Probleme beim Verständnis auftreten, die den Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten würden, diese Schule weiter zu besuchen.

Zwei der Stunden des Projektes wurden dafür verwendet, die Grammatik und Rechtschreibung zu wiederholen, um ihnen die wichtigsten Regeln noch einmal zu

erklären und so vor allem das freie Schreiben zu unterstützen. Bei der Aufnahmeprüfung war zum Beispiel auch eher auf den schriftlichen Aufsatz geachtet worden und nicht auf das Diktat, denn fleißige Schüler, auch romanophoner Herkunft, sind in der Lage verschiedene Wörter auswendig zu lernen, doch diese Taktik hilft ihnen nicht, wenn sie selbst einen Text verfassen müssen. Die anderen beiden Stunden standen im Zeichen der mündlichen Kommunikation, hierbei handelt es sich nicht um einen klassischen Unterricht, sondern es wurde vor allem mit dramapädagogischen Mitteln gearbeitet. In einer Doppelstunde wenden die beiden Lehrer zum Beispiel Entspannungsübungen und gruppenspezifische Spiele an, um der Klasse zu helfen, eine bessere Atmosphäre aufzubauen und den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich selber und die anderen näher kennen zu lernen, um in der Lage zu sein, in einer angstfrei Umgebung kreativ tätig werden zu können. Erst danach begann die Arbeit an der deutschen Sprache, die so gewählt war, dass die Schüler durch verschiedene Übungen Sprachnotsituationen kennen lernen sollten und durch regelmäßiges Improvisieren die mündliche Kommunikation üben konnten.

Sind die Schüler entspannt und konzentriert, setzt die eigentliche Spracharbeit ein. Spielerisch wird im freien Sprechen, nur mit wenigen (oder gar keinen) Hinweisen auf eine Regel, ein Automatismus eingeübt und variiert. Durch ständig neue Improvisationen oder Denkanstöße (sic!), die die Kreativität der Schüler fördern, werden Fehlerquellen nach und nach abgeschwächt, oder im Idealfall sogar ausgemerzt, ohne dass es dem Schüler in diesem Maße bewusst wird.

Dieser mündliche Unterricht versteht sich als Ergänzung zum quälenden Grammatikpauken. Das Gelernte wird ohne Zwang- im Spiel eben- angewendet. Dabei soll unter anderem auch die Freude an der Sprache bewirkt bzw. erhalten werden. Dies motiviert zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem bisher doch so verhassten Fach.

Die Ansätze dieser im Lycée Hubert Clement entwickelten Methode gehen eigentlich auf die Arbeitsweise der Jugendtheatergruppe „Namasté“ des L.H.C.E zurück. Seit Jahren setzt diese Gruppe auf eine ähnliche gruppenspezifische Einleitungsphase, um den jungen Schauspielern das nötige Selbstvertrauen und Stehvermögen bei gleichzeitigem

Angstabbau zu vermitteln, sodann die eigentliche Theaterarbeit am jeweiligen Stück frei anzugehen (vor allem in Improvisationen) und abschließend auch auf der Bühne zu bestehen.

Daher kam den Verantwortlichen dieser Gruppe auch die Idee, diesen erfolgreichen Arbeitsansatz auch pädagogisch nutzbar zu machen und im Spracherwerb anzuwenden. Wohl bemerkt geht es hierbei nicht darum, mit den Schülern des P.E. einfach herkömmlich „ Theater zu machen“. Bewegungsspiele, mimische und gestische Übungen, Improvisationen, Rollen- und Kreativitätsspiele sind nur ein Aspekt der Arbeit, hinzukommen die unterschiedlichsten und variantenreichsten Sprach- und Spielübungen. Der Spracherwerb soll nicht nur "Verstandes- und Gedächtnisarbeit" sein, sondern seine Kraft aus der bewussten Nutzung der außersprachlichen Fantasie, der Darstellungs- und Gestaltungsfähigkeiten sowie des natürlichen Spieltriebes schöpfen. [...] ⁹⁴

Als dieses Projekt im Jahre 1992 das erste Mal durchgeführt worden ist, handelte es sich um eine Initiative, die von sehr vielen Seiten kritisch beäugt wurde, denn der Einsatz dramapädagogischer Übungen war zu diesem Zeitpunkt noch in keiner Schule des Landes offiziell durchgeführt worden. Erst die Maßnahmen des Ministeriums, den einzelnen Gebäuden eine gewisse Freiheit bei der Durchführung neuer Projekte zu gestatten,

⁹⁴ Reimen, Pia ; Reuter , Alex : Deutsch für Romanophone. Das „Projet d’Etablissement“ am Lycée Hubert Clement Esch. In: Forum nr. 156. Luxemburg, 1994.

Bei der Zeitschrift "Forum" handelte es sich um ein Magazin, das monatlich erscheint und kritisch Informationen über Politik, Kultur und Religion in Luxemburg bespricht, was in keinem anderen Printmedium zu finden ist. Diese Zeitschrift half mir bei der Recherche über die Entwicklung des Schulsystems, weil hier regelmäßig neuere Entwicklungen besprochen werden, die sich teilweise sonst nirgends nachsuchen lassen. In Luxemburg ist es in einigen Fällen sehr schwierig Material zu Projekten verschiedener Schulen zu bekommen, weil das Ministerium nicht alles dokumentiert hat und sogar wenn Publikationen vorhanden waren, können diese oft nicht eingesehen werden. Schriftliche Berichte und Auswertungen über das Schulsystem sind auch in der Nationalbibliothek nicht auffindbar, weshalb ich bei meinen Recherchen oft auf Beiträge dieser Zeitschrift zurückgreifen musste. Hier wird jeden Monat ein Dossier zu einem anderen Thema behandelt, wo Fachleute Beiträge schreiben, die in den meisten Fällen auch wissenschaftlich fundiert sind.

ermöglichte es diese Klasse anzubieten. Das Gymnasium ist seit über dreißig Jahren für die Arbeit seiner Theatergruppe bekannt, die jedes Jahr mit Schülern der sechsten bis zwölften Klasse ein Stück unter theaterpädagogischer Anleitung erarbeitet. Aus diesem Grund verwundert es wenig, dass gerade hier ein solches Projekt angeboten werden konnte. Wie wenig Dramapädagogik als Methode im Fremdsprachenunterricht bekannt war, lässt sich auch daran erkennen, wie die Autoren zu rechtfertigen versuchen, ihr Unterricht hätte nicht nur aus den beschriebenen Improvisationen und Theaterübungen bestanden, sondern es wäre vor allem um Sprachspiele gegangen. Durch die positiven Resultate des Projektes, konnte es dann während einigen Jahren weitergeführt werden, ehe die Lehrerin die Schule wechselte, weshalb es zu einer Pause kam. Heute gibt es eine ähnliche Klasse in der gleichen Schule, allerdings werden die Schüler das ganze Jahr über zusammen unterrichtet, so dass sie in gewisser Weise von ihren Mitschülern getrennt sind. Der Vorteil dieser Aufteilung besteht darin, dass die Stundenpläne für die Klasse gleich bleiben, doch andererseits besteht hier wirklich die Gefahr, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund sich später schwieriger in eine andere Klasse integrieren lassen. Vor einigen Jahren wurde sogar versucht, diese Klasse bis zum neunten Schuljahr weiterlaufen zu lassen, die Ergebnisse des Deutschunterrichtes waren sehr positiv, doch gleichzeitig stellten die Lehrer fest, wie wenig Kontakt die Jugendlichen zu anderen Schülern der normalen Klassen aufgenommen hatten. Es kam also zu einer Art Absonderung, die ihnen in ihrer späteren Schullaufbahn Probleme bereitete, denn so konnten sie sich erst sehr spät an die anderen Schüler gewöhnen.

In diesem Projekt wurde Dramapädagogik als Unterrichtsmethode angewendet und erzielte sehr gute Ergebnisse, trotzdem wurde nie darüber nachgedacht, diese Arbeitsweise in die offiziellen Lehrpläne aufzunehmen, um auch anderen Lehrern und Schulen die Möglichkeit zu bieten sich daran zu orientieren und auch anderen Klassen ein solches Projekt anzubieten. Auch im oben zitierten Artikel lässt sich herauslesen, wie ungewohnt selbst die Lehrer diese Arbeit fanden und wie wenig Anspruch sie darauf erhoben, ihr Projekt zur Diskussion anzubieten, um eventuell daraus eine neue Didaktik des mündlichen Unterrichtens erarbeiten zu können. Auch normale Schüler würden davon profitieren, auf diese Art und Weise die Fremdsprache anders kennen lernen zu können, denn auch bei ihnen gibt es eine Reihe von Leuten, die Probleme im mündlichen Sprachgebrauch haben, weil sie es nicht gewohnt sind, die erlernte Sprache in

Kommunikationssituation zu gebrauchen. Erst in den Abschlussjahren werden mündliche Prüfungen durchgeführt, die zum Beispiel im Abitur als ein Drittel der Note zählen, weshalb einige Schüler panische Angst davor haben. In diesem Gymnasium konnte bereits vor Jahrzehnten festgestellt werden, dass vor allem die Mitglieder der Theatergruppe viel besser bei den mündlichen Abschlussprüfungen abschneiden, weil sie es gewohnt sind, sich in den Fremdsprachen auszudrücken und durch Improvisation gelernt haben, sich auf fremde Situation einzulassen. Vor einigen Jahren wurde aus diesem Grund zum Beispiel im Rahmen der freien Wahlfächer das Angebot geschaffen, einen Rhetorikkurs zu besuchen um dort auch mit ähnlichen Methoden das freie Sprechen zu üben. Einige Sprachenlehrer beschäftigen sich sehr intensiv mit diesem Thema, doch bis jetzt konnten sie ihre Projekte nur im Rahmen ihres Gymnasiums durchführen, ohne jedoch von den Verantwortlichen des Ministeriums weiter beachtet zu werden. Die Initiativen werden regelmäßig vorgestellt, doch nach wie vor bleibt der Einsatz dramapädagogischer Übungen eine exotische Methode, die nicht offiziell in die Lehrpläne aufgenommen worden ist.

Gleichzeitig lässt sich aber feststellen, dass vor allem in speziellen Klassen für neu zugezogene Schüler, auf Rollenspiele zurückgegriffen wird, weil das Hauptziel des Unterrichtes aus der Förderung der mündlichen Fähigkeiten besteht.

1.4.2) Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht neuzugezogener Schüler

In den technischen Sekundarschulen des Landes konnten in den letzten Jahren zunehmend Klassen eingerichtet werden, die vor allem Jugendliche aufnehmen, die erst vor kurzem nach Luxemburg gekommen sind. Zweck des Unterrichtes soll die Integration der Schüler durch das Erlernen der Landessprachen sein, wobei meistens das Französische im Mittelpunkt steht. Die Lehrpläne weisen den Lehrern die Ziele des Unterrichtes auf, doch gleichzeitig haben sie die Freiheit, mit den Mitteln zu arbeiten, die ihnen am geeignetsten erscheinen. Im Rahmen meiner Forschungsprojekte werde ich eine solche Klasse näher vorstellen und erläutern, inwiefern Theaterpädagogik dabei helfen kann, die Schüler zu ermutigen sich intensiver mit der Fremdsprache auseinander zu setzen. In einem Theaterprojekt lernen sie ihre Sprachenkenntnisse aktiv anzuwenden und gleichzeitig

darstellerisch tätig zu werden, was sich unter anderem sehr positiv auf das Selbstwertgefühl der Schüler auswirkt.

Auch wenn in anderen Schulen solche Projekte noch nicht zu Stande gekommen sind, so legen die Verantwortlichen doch großen Wert darauf vor allem die mündlichen Fähigkeiten der Schüler zu fördern, was unter anderem durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel geschieht, ohne dass diese jedoch als solche erläutert werden. Eine Technische Sekundarschule aus der Hauptstadt setzt sich sehr stark für die Integration der Immigranten ein.

*Depuis la rentrée 2003/2004 les classes modulaires pour primo-arrivants ont été abolies et remplacées par **les classes d'accueil**. Ces classes regroupent les élèves qui ne remplissent pas les conditions d'admission pour les classes d'insertion et ceux qui arrivent dans notre pays après le commencement des cours et qui ne connaissent pas assez de français pour être intégrés dans une classe d'insertion.*

*Il est évident que les méthodes de didactique traditionnelle sont inadaptées pour atteindre nos finalités pédagogiques. Voilà pourquoi nous avons opté pour une **pédagogie innovatrice** qui donne plus d'importance à une communication vivante qu'à une approche linguistique théorique. La langue parlée a autant de poids que la langue écrite, le rôle de la grammaire est réduit au minimum indispensable. En nous inspirant de manuels spécialisés, nous introduisons dans nos cours des jeux de rôle, des dialogues, des scénettes et bien d'autres activités qui simulent des situations de la vie de tous les jours. Evidemment les moyens audiovisuels sont eux aussi exploités au maximum.*

*Comme ces classes ne peuvent fonctionner qu'avec un nombre restreint d'élèves (maximum 18 élèves par classe) et avec peu de professeurs intervenant pendant beaucoup de leçons, il y règne un **climat de confiance réciproque** amical et familial, extrêmement propice à l'apprentissage. Tout ceci contribue aux bons résultats que nous obtenons avec ces classes.⁹⁵*

⁹⁵ Lycée Technique du Centre : <http://www.ltc.lu/content/section/2/18/>. Zugriff : 23.07.08

Die Hervorhebungen waren schon im Originaltext vorhanden.

Die Resultate dieser Klassen sind sehr überzeugend, oft haben die Schüler nachher die Möglichkeit, im normalen Unterricht integriert zu werden oder eine Ausbildung zu absolvieren. Durch die intensive Förderung der mündlichen Fähigkeiten erhalten sie gleichzeitig auch die Chance sich mit ihrer Umwelt auseinander setzen zu können, was vorher ohne Kenntnisse der französischen Sprache nur schwierig möglich gewesen wäre. Im Jahre 2008 wurde seitens des Ministeriums für Bildung ein Projekt ins Leben gerufen, um neues Unterrichtsmaterial zu erarbeiten, mit denen die Jugendlichen auch bessere Möglichkeiten hätten, die luxemburgische Sprache zu erlernen. Vielleicht werden die erprobten Ansätze dieser Klasse ja mit in Betracht gezogen, um bessere Förderungsmöglichkeiten für diese Jugendlichen zu erarbeiten.

1.5) Theaterpädagogische Arbeit im Sprachunterricht einer Klasse von Schülern mit einer leichten geistigen Behinderung.

In der oben beschriebenen Schule können auch Jugendliche mit einer leichten geistigen Behinderung⁹⁶ aufgenommen werden und im Rahmen einer speziellen Klasse eine Ausbildung in der Hauptschule anstreben. Auch hierbei wird sehr viel mit

⁹⁶ Unter einer leichten geistigen Behinderung versteht man einen Intelligenzquotient zwischen fünfzig und neunundsechzig Punkten, der somit leicht unter dem normalen Wert liegt. Die Betroffenen sind in der Lage in einer speziellen Klasse eine Ausbildung zu machen und teilweise auch an einem normalen Arbeitsverhältnis teilzunehmen. Schwierigkeiten ergeben sich vor allem im kognitiven Bereich, weshalb sie meistens schon sehr früh Probleme in der Schule bekommen und eine Sonderklasse besuchen müssen.

Die Schüler dieser Klasse des Lycée Technique du Centre leiden alle an einer leichten Form der geistigen Behinderung und haben Probleme sowohl im Sprachen- wie auch im Mathematikunterricht. Bei einer intensiven Förderung wie in diesem Projekt, haben sie allerdings die Möglichkeit eine zehnte Klasse der Hauptschule zu besuchen und dort eine Ausbildung anzutreten. Bis jetzt ist noch nicht ersichtlich, ob die Schüler es tatsächlich schaffen werden, weil die Klasse erst seit drei Jahren besteht und erst im folgenden Jahr Jugendliche eine Ausbildung beginnen werden.

Vgl: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram(Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2007.

dramapädagogischen Mitteln gearbeitet, weil sehr schnell festgestellt werden konnte, dass die Schüler erhebliche Fortschritte im Lernprozess erzielt haben. Neben den normalen Unterrichtsfächern werden des Öfteren auch externe Fachleute eingeladen, weshalb zum Beispiel regelmäßig Theaterpädagogen sich dieser Klasse annehmen um mit ihnen im Rahmen des Sprachunterrichtes zu arbeiten. Außerdem wurden schon kleine Produktionen erarbeitet, die dann einem öffentlichen Publikum vorgeführt wurden. Diese Projekte unterstützen nicht nur den Lernprozess der Schüler, sie helfen auch dabei das Selbstwertgefühl zu steigern, vor allem weil diese Jugendlichen sehr oft die Erfahrung machen müssen, aufgrund ihrer Behinderung in vielen Situationen negativ beurteilt zu werden. Dieser Klasse soll ihnen dabei helfen einen Schulabschluss zu erlangen und sich somit einen Weg zur Integration in der Gesellschaft zu erkämpfen. Wie wichtig dabei die Theaterarbeit ist, konnte zum Beispiel auch beim diesjährigen nationalen Schultheatertreffen festgestellt werden, wo die Schüler in die Workshops⁹⁷ integriert wurden und durch die Zusammenarbeit einen besseren Kontakt zu anderen Jugendlichen aufbauen konnten. In den meisten Fällen fiel ihre Behinderung nicht weiter auf, denn sie ließen sich sehr gut auf den kreativen Arbeitsprozess ein und begeisterten oftmals die Gruppe mit ihren Einfällen.

Während in solchen speziellen Klassen die Lehrpläne im Laufe der Zeit an die Bedürfnisse der Schüler angepasst wurden, fanden im normalen Deutschunterricht erst nach dem schlechten Abschneiden Luxemburgs bei der Pisa Studie 2001 grundlegende Veränderungen statt, die auch Raum für kreative Lehrmethoden schaffen konnten.

1.6) Die Reformierung des Schulsystems als Reaktion auf Pisa 2001

Ähnlich wie Deutschland musste auch Luxemburg im Jahre 2001 erkennen, wie schlecht die Schüler bei der Internationalen Vergleichsstudie in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften abgeschnitten hatten. Besonders die Ergebnisse im Bereich des Leseverständnisses riefen tiefe Besorgnis hervor, denn der Sprachunterricht gilt ja seit jeher als Kernstück des luxemburgischen Bildungssystems. Vor allem die

⁹⁷ Hierbei handelte es sich um Workshops im Rahmen der „Rencontre théâtrale 2008“, auf die ich später auf S.155 noch eingehen werde.

Sprachkenntnisse gelten als wesentliche Voraussetzung um im gesellschaftlichen und beruflichen Leben mit den Mitmenschen kommunizieren zu können, deshalb wurden bei der Studie sehr viel Wert darauf gelegt zu erkennen, ob die Jugendlichen mit ihren bis jetzt erworbenen Sprachkenntnissen in der Lage wären, sich im Arbeitsleben zu bewähren. Gerade in einem Land, wo bis zu vier Sprachen gleichzeitig gesprochen werden, werfen die schlechten Ergebnisse der Schüler viele Fragen auf.

Die Baleine-Studie (1998) hat gezeigt, dass die gängige Sprache bei der Arbeit das Luxemburgische ist: 57,9 Prozent der Befragten sprechen am Arbeitsplatz Luxemburgisch, 29,9 Prozent Französisch, 3,5 Prozent Englisch und Portugiesisch und nur 3,5 Prozent Deutsch.⁹⁸

Diese Belege zeigen, dass das Luxemburgische nach wie vor am meisten am Arbeitsplatz gesprochen wird, doch auch die anderen Landes- und Unterrichtssprachen⁹⁹ werden regelmäßig gebraucht. Im Freundeskreis oder im Umgang mit Beamten hängt es auch wiederum davon ab, in welcher Situation man sich befindet, um zu entscheiden welche Sprache gesprochen wird. Aus diesem Grund war das Ergebnis der Pisa-Studie, der Grundstein vieler Reformen, die in den kommenden Jahren im Rahmen des Sprachunterrichtes umgesetzt werden sollten.

1.6.1 Das Ergebnisse der Pisa-Studie 2000

Als im Jahr 2001 die Ergebnisse der Pisa¹⁰⁰-Studie veröffentlicht worden sind, wurde in Luxemburg mit Erschrecken festgestellt, dass die Schüler im Bereich des Leseverständnisses nur den drittletzten Rang vor Mexiko und Brasilien belegten. Das Ziel

⁹⁸ Berg, Charles; Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; u.a. : Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, 2007. S.33

⁹⁹ Ab der achten Klasse lernen alle Schüler Englisch, im Gymnasium ab der zehnten Klasse wahlweise auch Italienisch oder Spanisch.

¹⁰⁰ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

der Studie bestand darin, die Kenntnisse von Schülern der neunten Klasse aus allen Ländern der OECD zu testen, um feststellen zu können in wie fern sie auf Anforderungen, die am späten Arbeitsmarkt an sie gestellt werden, vorbereitet sind.

L'objectif du cycle PISA est d'évaluer dans quelle mesure des élèves de 15 ans issus de différents pays sont préparé à relever les défis de l'actuelle société de la connaissance à la fin de leur scolarité obligatoire. Dans ce cadre, il s'agit moins d'évaluer la maîtrise des différentes matières figurant dans les programmes d'enseignement nationaux que de vérifier si les élèves ont acquis les compétences de base indispensable pour apprendre tout au long de leur vie et pouvoir ainsi participer activement à tous les aspects de la vie en société et de se développer sur le plan personnel. PISA fournit ainsi des informations précieuses sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, et par voie de conséquence sur la qualité des systèmes éducatifs des pays.¹⁰¹

Bei den gestellten Aufgaben ging es darum, aus den vorhandenen Texten Informationen herauszulesen, diese zu verstehen und auch aktiv umsetzen zu können. Der Jugendliche soll das aufgenommene Wissen verwenden können, um die Informationen im richtigen Kontext gezielt einzusetzen. Es stand den Teilnehmern aus diesem Grund auch frei, ob sie den Test auf Deutsch oder auf Französisch durchführen würden, denn die Texte blieben gleich und auch die Aufgaben änderten sich nicht. Es wäre nicht möglich die aktiven Sprachkenntnisse der Schüler aus so vielen verschiedenen Ländern zu testen, denn diese hängen unter anderem auch mit der jeweiligen Mutter- oder Unterrichtsprache zusammen und sagen noch nichts über die Fähigkeit des Schülers aus, diese wirklich sinngerecht anwenden zu können. Aus diesem Grund wurden auch die Aufgaben so ausgearbeitet, dass die Schüler mit unterschiedlichen Arten von Texten konfrontiert wurden, die ihnen auch im Alltag begegnen können, nicht aber immer in dieser Form im Unterricht vorkommen.

Le cadre d'évaluation de PISA définit la compréhension de l'écrit comme ... „ [la capacité de] non seulement de comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi

¹⁰¹ Boehm, Bettina; Brunner, Martin; Blanke, Iris; u.a: PISA: Objectifs de l'enquête et fondements méthodologiques. In : PISA 2006. Rapport national Luxembourg. Luxembourg : Script , Université de Luxembourg, Unité de Recherche EMACS ; 2007. S.9

réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société » (OCDE ; 2006, p.52 ss.) Cette définition confère à la compréhension de l'écrit une dimension plus vaste que le simple décodage et la compréhension littérale de textes. En vue de garantir cette large acceptation de la compréhension de l'écrit dans le cadre de PISA, trois aspects fondamentaux ont été distingués :

- *Le « type de texte »*

PISA fait la distinction entre « textes continus » et « textes non-continus ». Les textes continus sont les textes en prose cohérents qui peuvent prendre diverses formes telles que la forme narrative, descriptive ou argumentative. Les textes non continus présentent l'information d'une autre manière que les textes en prose et peuvent, selon leur format, se subdiviser à leur tour en listes, formulaires, graphiques, diagrammes, etc.

- *Le « type de tâche de lecture »*

Trois types d'items de lecture sont administrés, dans le cadre de PISA. Les premiers portent sur la localisation d'informations dans le texte. Les deuxièmes nécessitent une interprétation du texte, c'est-à-dire l'appréhension du sens de l'information écrite, suivie des conclusions. Pour résoudre le troisième type d'item, les élèves doivent réfléchir sur un texte et l'évaluer, c'est-à-dire faire le lien entre ce texte et leurs propres connaissances, idées et expériences.

- *Le « type d'utilisation »*

Les textes se rapportent à une multitude de situations dans lesquelles des écrits sont habituellement lus : lecture à des fins privées (par ex. romans), publiques (par ex. documents officiels), professionnelles (par ex. manuels) et scolaire (par ex. manuels de cours)¹⁰²

¹⁰²Boehm, Bettina; Brunner, Martin; Blanke; Iris; u.a: PISA: Objectifs de l'enquête et fondements méthodologiques. In : PISA 2006. Rapport national Luxembourg. Luxembourg : Script, Université de

Der Sprachunterricht in Luxemburg gestaltete sich allerdings in einer ganz anderen Form. Die praktische Anwendung von Wissen wurde fast nicht überprüft, der Lernstoff wurde in Prüfungen getestet, doch zu prüfen inwiefern die Schüler in der Lage waren, mit Schriftdokumenten umzugehen, gehörte nicht zu den Aufgaben des Lehrpersonals. In der Sekundarschule wurden die Jugendlichen darauf vorbereitet, einen Text zu analysieren und inhaltliche Fragen zu beantworten, doch eigene Reflexionen gehörten meistens nicht zum Unterricht. Durch die Ergebnisse der Pisa-Studie wurde deutlich, in welchen Bereichen die Schüler einen Rückstand hatten, weshalb eine Umstrukturierung der Fächer Deutsch, Französisch sowie Englisch beschlossen wurde. Natürlich war es wichtig alle Faktoren, die das Schulwesen beeinflussen, mit in Betracht zu ziehen, denn nur in diesem Zusammenhang konnte die Auswertung der Studie richtig interpretiert werden. Einerseits musste natürlich berücksichtigt werden, dass Schüler in Luxemburg, welche im Alter von fünfzehn Jahren teilnehmen, die Testsprache erst acht, beziehungsweise neun Jahren lang lernten, während in vielen anderen Ländern, die Aufgaben in der Muttersprache gestellt wurden. Doch dies alleine kann nicht das schlechte Abschneiden erklären, es kann nur helfen, die Ergebnisse richtig einzuschätzen.

In den ersten Wochen nach der Publikation des Tests herrschte in Luxemburg eine richtige Krisenstimmung. Es wurde versucht eine Erklärung für das Resultat zu suchen, die jedoch nicht gefunden wurde¹⁰³. Auch wenn die oben beschriebenen Faktoren, genauso wie die Tatsache, dass über ein Drittel der Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben, beachtet wurden, so war doch sehr schnell klar, dass Konsequenzen aus der Pisa Studie gezogen werden mussten.

Luxembourg, Unité de Recherche EMACS ; 2007. S.11

¹⁰³ Während Wochen waren die Ergebnisse ein sehr diskutiertes Thema in allen Medien, wo Fachleute aus allen Richtungen aufgefordert wurden, Stellung zu nehmen.

Vgl.: Pauly, Michel: Die Tragik des Lehrers in der Reformschule. Die PISA-Studie und ihre Konsequenzen. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg. N.213. S. 3-11.

1.7) Die Umstrukturierung des Sprachunterrichts seit dem Jahre 2001

Eine Expertenkommission von Lehrern, Politikern und Erziehungswissenschaftlern arbeitete in den Monaten nach der Veröffentlichung der Pisa Studie im Jahr 2001 an einem Konzept, das den Sprachunterricht in Luxemburg so umstrukturieren sollte, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen würden, das gelernte Wissen auch wirklich anwenden zu können. Während in den davor liegenden Jahrzehnten der Hauptaspekt des Unterrichtes auf dem schriftlichen Teil lag, so war jetzt doch erkannt worden, dass vor allem auch das Verständnis sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen Umgang mit der Sprache sehr wichtig war, genauso wie die mündlichen Ausdrucksformen. Der Reformplan sah daraufhin vor, dass der Unterricht in Zukunft in vier große Bereiche unterteilt werden sollte, die sich allerdings immer wieder überschneiden sollten.

Das folgende Diagramm¹⁰⁴ bezeichnet die aufgestellten Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch in der Grundschule, diese finden sich allerdings auch in dieser Form sowohl in der technischen wie in der klassischen Sekundarschule. Wichtig ist hierbei vor allem die Verzahnung aller Bereiche, denn anders als in der Vergangenheit, sollen die einzelnen

Teile des Sprachunterrichtes nicht mehr voneinander getrennt werden, sondern die Integration des Lernens durch die Arbeit mit Texten wird zum Hauptbestandteil der Lehrpläne. Die damaligen aktuellen Lehrbücher mussten zum größten Teil ausgewechselt werden, weil sie nach einer anderen Methode aufgebaut waren. Auch die Lehrer sahen sich gezwungen, über ihren Unterricht nachzudenken und ihn dem Wandel der Zeit anzupassen.

Neben der grundsätzlichen Textorientierung der Kompetenzen ist auch deren Verzahnung von großer Bedeutung. Nimmt man diese Vernetzung der Kompetenzbereiche ernst, so muss eine Vielzahl von Sprachbüchern neu konzipiert werden und manche Lehrer müssen ihren Unterricht grundlegend neu orientieren. So werden beispielsweise die traditionellen Lernbereiche Grammatik- und Wortschatzarbeit (Reflexion über Sprache) grundsätzlich Text orientiert angeordnet und unter dem Rubrum "Sprache und Sprachgebrauch" pragmatisch konstituiert: "Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch bestimmt die Arbeit der Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen des Deutschunterrichts. Es dient ihnen dazu, das

¹⁰⁴ Siehe vier Seiten weiter.

komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns- eigenen und fremden - und die Bedingungen, unter denen es zu Stande kommt bzw. aufgenommen wird, um besser zu verstehen und mündlich wie schriftlich Texte zu produzieren. Sie untersuchen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und gegebenenfalls ästhetischen Gesichtspunkten. Im Sinne von "Sprache im Gebrauch" arbeiten sie an dem umfassenden Bereich menschlicher Verständigung, im Sinne von "Sprache als System" nehmen sie vorwiegend grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick und nutzen diese zur Textherstellung sowie Textüberarbeitung. Somit ist die dafür notwendige grammatische Terminologie nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens sondern stets in einem funktionalen Zusammenhang anzuwenden" (Bildungsstandards im Fachdeutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003, 10.)¹⁰⁵

Im folgenden Diagramm wird ersichtlich, in welche vier Bereiche der Unterricht eingeteilt wird.

- Textverstehen

Wie bereits oben erklärt worden ist, gehört die Arbeit mit Texten als wichtiger Bestandteil zum Sprachunterricht, wobei einerseits die Schüler in der Lage sein sollen, Schriftstücke zu lesen oder zu hören und den Inhalt aufzunehmen. Gleichzeitig gehören auch Medien, sei es Hörspiele, Interviews oder Dokumentationen zum Unterrichtsmaterial und sollen von den Schülern verstanden werden, damit sie in der Lage sind, sie auch praktisch zu nutzen um zum Beispiel in einer Erörterung ihre Behauptungen zu untermauern. Die intensive Auseinandersetzung mit Texten soll sowohl bei Kindern wie auch Jugendlichen die Lesemotivation fördern, denn nur wenn die Schüler eine positive Einstellung gegenüber der Literatur haben, sind in der Lage sich eingehend damit zu beschäftigen. Diejenigen, die am meisten lesen, schneiden in fast allen Tests am besten ab, weil sie geübt darin sind, sich mit Textdokumenten zu befassen.

¹⁰⁵ Kühn, Peter: Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxemburg: SCRIPT, 2005. S.11.

Dieser Teil des Unterrichts das wäre insofern anders aufgebaut, weil bisher vor allem die Analyse und das korrekte Lesen eines Textes im Vordergrund standen, während jetzt die vielfältige Auseinandersetzung damit zu fördern ist.

- Schreiben

Der schriftliche Teil des Unterrichtes kann wiederum in zwei Bereiche gegliedert werden, weil verschiedene Arten von Produktionen angefertigt werden sollen. Einerseits sollen die Schüler in der Lage sein, sich schriftlich anderen Menschen mitteilen zu können, sei es in Briefen an Freunde oder aber auch in Stellungnahmen in einem Leserartikel. Hierbei ist es wichtig, dass sie ihre Gedanken und Ideen darlegen können, um die anderen Leute damit ansprechen zu können. Daneben erscheint es wichtig, dass sie sich darin üben, kreativ schreiben zu können, indem sie zum Beispiel Aufsätze oder eigene Gedichte verfassen. Oft handelt es sich hierbei um längere Projekte, bei denen auch der Entstehungsprozess von Bedeutung ist.

Die schriftlichen Arbeiten sollen zum größten Teil selbstständig durchgeführt werden, der Schüler sollte in der Lage sein, seine Arbeit zu planen und zeitgerecht durchzuführen, gleichzeitig aber auch auf die Orthographie zu achten. Während die schriftliche Kommunikation vielen Schülern teilweise auch schon aus dem Alltag bekannt ist, haben nur sehr wenige bereits in der Grundschule gelernt, frei und kreativ zu schreiben. Doch gerade in einem kreativen Schreibprozess haben sie die Möglichkeit ihre Ideen und Gedanken in Worte zu fassen, was für viele Jugendliche sehr motivierend sein kann.

- Sprache und Sprachgebrauch

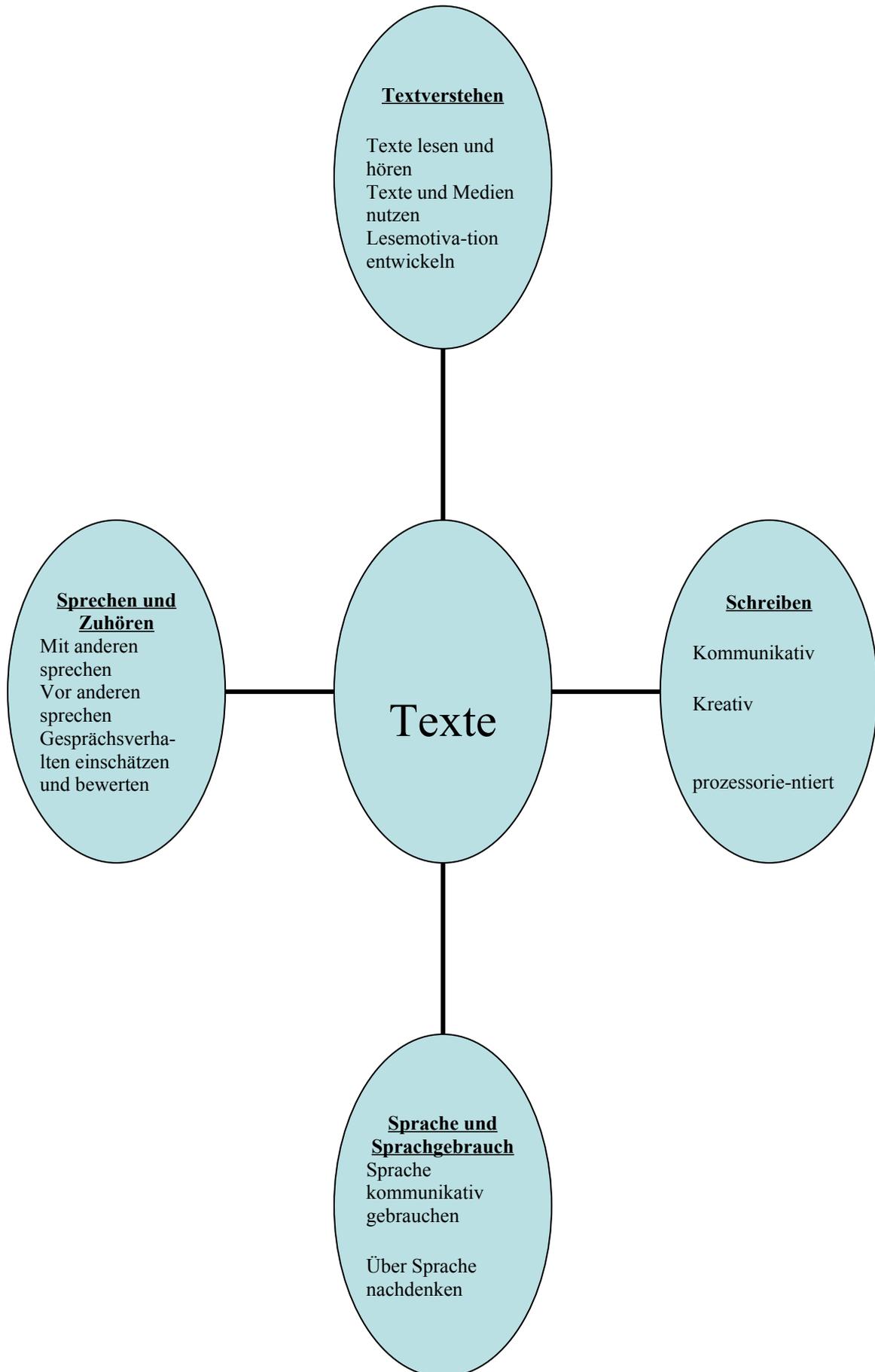
In diesem Teilbereich wird vor allem der richtige Gebrauch der Zeiten, der Grammatik oder zum Beispiel der Satzzeichen bearbeitet, denn durch die aktive Arbeit an Texten oder selbstverfassten Geschichten, sollen sie erkennen, zu welchem Zeitpunkt die Regeln in Kraft treten und wie sie umgesetzt werden. Ich werde später noch darauf eingehen, warum sowohl Lehrer wie auch die Eltern relativ skeptisch gegenüber diesem Punkt sind.

- Sprechen und Zuhören

Während der mündliche Teil des Unterrichts vor den Reformen teilweise sehr stark vernachlässigt worden ist, wird jetzt sehr großen Wert darauf gelegt. Wenn die Schüler in der Lage sein sollen, die Sprache aktiv zu benutzen, müssen sie in der Schule die Gelegenheit erhalten die verschiedenen Formen der mündlichen Kommunikation zu üben. Hierbei geht es darum, einerseits mit anderen Menschen zu sprechen, gleichzeitig aber auch ein Gespräch richtig zu verstehen und darauf zu reagieren, sowie auch vor anderen Leuten sprechen zu können.

Die herkömmlichen Lehrbücher bieten vor allem am Anfang der Sekundarschule eine Art von Lerndialogen an, in denen übliche Redewendungen trainiert werden sollen. Diese Dialoge sind meistens allerdings so aufgebaut, dass sie die Schüler nicht ansprechen und vor allem nicht im Alltag umgesetzt werden können. Die Idee, den mündlichen Unterricht zu reformieren, führte nun dazu, dass neue Lehrbücher gesucht worden sind, die auch diesen Teilbereich abdecken. In manchen Werken bekommen die Schüler nun die Aufforderung ‚Diskussionen oder Rollenspiele nachzustellen, meistens zu den Themen des bearbeiteten Kapitels. Diese Vorschläge weisen in die richtige Richtung, denn der mündliche Sprachgebrauch kann nur geübt werden, wenn Gesprächssituationen mit unterschiedlichen Aspekten ausgetestet werden können. Gerade Rollenspiele und Improvisationen wären hierbei sehr hilfreich, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich in der Fremdsprache mit anderen Leuten zu unterhalten und zwar nicht mit vorgegebenen Beispielsätzen, sondern in Gesprächen, wie sie wirklich stattfinden könnten.

Hierbei könnten dramapädagogische Übungen helfen, den mündlichen Teil des Unterrichtes anregender zu gestalten. Rollenspiele mit Spannungspotenzial laden Jugendlichen dazu ein, sich wirklich auf eine Diskussion einzulassen und zu versuchen, sich in der Fremdsprache zu äußern. Gleichzeitig lernen sie in Sprachnotsituationen zurechtzukommen, was ihnen wiederum dabei hilft, auch im alltäglichen Umgang mit der Sprache, flexibler und spontaner zu reagieren. Gleichzeitig würden sie damit üben, sowohl mit anderen Leuten sowie vor einem Publikum zu sprechen und in einem Rollenspiel lernen sie auch das Gesprächsverhalten des Gegenübers einzuschätzen und zu bewerten.



Die Tatsache, dass der Grammatik- und Rechtschreibunterricht integrativ durchgeführt werden soll, gibt den Schülern die Möglichkeit, sich intensiver damit auseinander zu setzen, um somit besser zu begreifen, wie sie ihr Wissen anwenden können. Im anderen Fall lässt sich sehr oft beobachten, dass sie in der Schule die Regeln der Grammatik lernen, sie auch in Übungen anwenden können, doch spätestens beim freien Schreiben ist das Gelernte vergessen und wird nicht beherzigt. Im Rahmen der Texte sollen die Lehrer nun auf die verschiedenen Regeln aufmerksam machen und die Schüler durch eigenständige Textproduktionen auffordern, sich mit der gelernten Grammatik auseinander zu setzen. Diese Methodik wird einerseits von vielen Sprachwissenschaftlern sehr begrüßt, konnten diese doch herausfinden, dass eine solche Auseinandersetzung mit der Sprache nachweislich zum Erfolg führt. Doch vor allem die Lehrer fühlen sich überfordert, denn in ihrer Ausbildung lernten sie ganz andere Methoden kennen, in denen vor allem die Trennung des Sprach- und des Literaturunterrichtes normal war. Viele tun sich sehr schwer damit, durch Texte an der Grammatik und Rechtschreibung zu arbeiten, gleichzeitig stellt sich auch das Problem, dass zum Zeitpunkt der Umstrukturierung des Unterrichtens zwar einerseits neue Lehrbücher ausgewählt worden sind, die Lehrer aber wenige bis gar keine Informationen zum Umgang mit dem neuen Material erhielten. Auch die Reaktionen der Eltern sowie der Schüler unterstützten nicht unbedingt die Reformen, denn diese hatten sich an einen getrennten Unterricht gewöhnt und äußerten sich sehr argwöhnisch gegenüber den Änderungen.

Obgleich dieser negativen Reaktionen, arbeiteten die Verantwortlichen die Reformen weiter aus und stellten sich die Frage, welche Änderungen nötig wären um das Bildungssystem so zu gestalten, dass die Schulen einen qualitätsreicheren Unterricht anbieten könnten. Diese Maßnahmen sollten nicht nur dazu dienen, im internationalen Vergleich besser abzuschneiden, sondern es ging vor allem um die Zukunft der Kinder und Jugendlichen, die darauf angewiesen sind, so gut wie möglich ausgebildet zu werden, um in der Gesellschaft von morgen erfolgreich bestehen zu können. In Anlehnung an die Diskussion in den anderen Ländern, wurden sechs Schwerpunkte herausgearbeitet, die umgesetzt werden sollten. Dazu gehören nicht nur die Inhalte der Lehrpläne, sondern auch die Strukturierung der Schulen sowie die Ausbildung der Lehrkräfte.

- 1) *Erhöhte Akzeptanz von Bildung als einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe;*
- 2) *Verstärkung der individuellen Fördermaßnahmen für Schüler und Erweiterung des traditionellen Lehrangebots;*
- 3) *verbindliche Bildungsstandards und nationale Testverfahren;*
- 4) *größere Selbstverwaltung der Schulen;*
- 5) *Verbesserung der Lehrerausbildung sowie kontinuierliche Lehrerfortbildung;*
- 6) *regelmäßige und unabhängige nationale Bildungsberichterstattung.*¹⁰⁶

Einige dieser Punkte erscheinen mir sehr wichtig, deshalb werde ich sie im Folgenden näher erklären und diskutieren, um jeweils auch den Bezug zur Themenstellung dieser Arbeit aufweisen zu können.

1.6.1) Erhöhte Akzeptanz von Bildung als einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe

Die Aufgabe, Schüler auszubilden und auf ihre Zukunft vorzubereiten, darf nicht nur der Schule überlassen werden, im Gegenteil, sowohl die Eltern, wie auch viele andere gesellschaftliche Institutionen müssen dazu beitragen. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde Bildung vor allem in Zusammenhang mit der Schule gesetzt, sie war für viele Leute die Institution, die dafür verantwortlich war, Kinder und Jugendliche zu unterrichten. Doch leider musste jetzt festgestellt werden, dass die Schüler das Lesen, Schreiben, Mathematik, die Auseinandersetzung mit Naturwissenschaften und auch noch andere Fächer dort lernen konnten, doch dies reicht nicht aus, um wirklich vorbereitet auf den Einstieg in das Erwachsenenleben zu sein. Viele weitere wichtige Kompetenzen wie der Kontakt zu anderen Menschen, Achtung vor der Umwelt, aber auch der richtige Umgang mit Medien muss im alltäglichen Leben zu finden sein, denn nur so lernen sie, wie wichtig all diese Aspekte sind. Hierbei sind vor allem auch die Eltern und das gesellschaftliche Umfeld der jungen Generation gefordert, denn sie beeinflussen maßgebend die Werteerziehung und somit das Verhalten der jungen Menschen. Die gesamte Gesellschaft muss dabei helfen ihnen eine Chance zu geben, vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu haben, sowohl im schulischen

¹⁰⁶ Kühn, Peter: Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxemburg: SCRIPT, 2005. S 2

Bereich, wie auch im ethischen, moralischen, politischen aber auch kulturellen Zusammenhang. Eine ganzheitliche Entwicklung des Menschen ist nur möglich, wenn alle diese Aspekte in seine Erziehung einfließen und somit Teil seiner Persönlichkeit werden können.

Die Veröffentlichung der Pisa-Studie half auf jeden Fall dabei, die Bildung der Jugend als Aufgabe der Gesellschaft wahrzunehmen, denn plötzlich fühlten sich die verschiedensten Einrichtungen und Institutionen angesprochen, weshalb endlich ein sehr variationsreicher Dialog zwischen den unterschiedlichen Partnern zu Stande kam. Neben den Reformen im Sprachunterricht, wurden vor allem auch Möglichkeiten gesucht, die Schüler lebenspraktischer zu unterrichten, weshalb zum Beispiel die Zusammenarbeit zwischen Kultur und Schule gefördert wurde. Der Wert der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten wurde vor allem dadurch erkannt, weil Schulen mit musikischem Schwerpunkt im Ausland oftmals sehr gut bei dieser Studie abgeschnitten hatten. Vor allem der Erfolg der Helene-Lange-Schule aus Wiesbaden¹⁰⁷, welche nicht nur weit über dem Durchschnitt der deutschen Resultate lag, sondern in den Tests über Lesekompetenz und Naturwissenschaften sogar besser abschnitt als der Sieger Finnland, begeistert die Pädagogen. Diese Schule zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass projektbezogen gearbeitet wird und das nicht im fünfundvierzig- Minuten- Rhythmus, sondern fächerübergreifend. Das Gymnasium, das sich freiwillig in eine integrierte Gesamtschule verwandelte, arbeitet nach den Ansätzen der Reformpädagogik und hierbei wird vor allem auch die Auseinandersetzung mit den Künsten gefördert. Besonders das Theater spielt eine wichtige Rolle, weshalb es regelmäßig vorkommen kann, dass eine Klasse während einem Trimester nur an der Erschaffung und Inszenierung eines Stückes unter der Leitung von einem Regisseur arbeitet. Während dieser Zeit sind die Schüler vom anderen Unterricht befreit und können sich nur auf die theaterpädagogische Produktion konzentrieren. Obwohl dabei auf den ersten Blick sehr viel Zeit verloren geht, ist der Lerneffekt sehr groß, denn gerade diese Jugendlichen schneiden bei der Pisa-Studie so gut ab. Auch wenn die Fachleute in Luxemburg sehr über dieses Ergebnis staunten, so mussten sie feststellen, dass auch die anderen Länder, die ein sehr erfolgreiches Schulsystem haben, viel größeren Wert auf kulturelle Bildung legen und auch die Auseinandersetzung mit dem Theater gehört dazu.

¹⁰⁷ Vgl.: Ahlring, Ingrid: <http://helene-lange-schule.templ2.evision.net/> Zugriff: 22.11.08

Die Reformen im Sprachunterricht waren in Luxemburg bereits sehr mühsam durchzuführen, denn die seit Jahren bekannten Methoden hatten sich eingebürgert und nur langsam gewöhnten sich sowohl die Lehrer, wie auch die Schüler, an den Gedanken, anders arbeiten zu müssen. Aus Angst weiteren Unmut zu wecken, ging das Ministerium nur sehr behutsam vor und arbeitete immer nur kleine Umstrukturierungen aus, ohne aber dafür zu sorgen, dass der Unterricht wirklich den Anforderungen der modernen Gesellschaft gerecht werden würde. Viele kleine Reformen und Projekte zeigen den Willen der Verantwortlichen, Konsequenzen aus der Pisa Studie zu ziehen, doch gleichzeitig wird deutlich, in welchen Bereichen sich nicht getraut wird, Veränderungen vorzunehmen. So steht z.B. außer Frage das Theater als Fach in der Schule einzuführen, obwohl von vielen Fachleuten erkannt wurde, welchen positiven Effekt ästhetische Bildung für die hiesigen Schüler haben würde, vor allem auch im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht. Die Diskussion über die Einführung des Darstellenden Spieles hat in der Öffentlichkeit bis jetzt noch nicht stattgefunden, obwohl unter anderem zum Beispiel bereits im Jahre 2006 eine Fachtagung zum Thema „Theater mit Kindern und Jugendlichen im soziokulturellen Kontext“ vom Ministerium veranstaltet wurde, zu der Theaterwissenschaftler und – pädagogen aus dem Ausland eingeladen wurden, um die Bedeutung dieser kulturellen Arbeit zu erläutern. Diese Situation gestaltet sich sehr paradox, weil diese Darlegungen von den Verantwortlichen des Bildungsministeriums begrüßt wurden, ohne dass es aber zu einer Veränderung in den Lehrplänen führte.

Anders sieht die Situation im Bereich der Auseinandersetzung mit professionellem Theater aus, hierbei wird seit 2001 versucht, allen Schülern die Möglichkeit zu geben, sich verschiedene Produktionen, sei es im Theater-, Tanz- oder Musikbereich, anschauen zu können. Aus diesem Grund veröffentlicht das Ministerium jedes Schuljahr ein Informationsheft, das sich mit den Spielplänen der verschiedenen Theaterhäuser des Landes beschäftigt und geeignete Projekte auswählt, die für Kinder und Jugendliche der verschiedenen Altersgruppen interessant sein könnten. Aus diesem Grund wurde bereits vor Jahren ein Posten¹⁰⁸ im Ministerium geschaffen, der verantwortlich für Theater in der Schule ist und sich somit auch darum kümmert, den Schülern Zugang zu den Veranstaltungen zu verschaffen. Meistens können die Klassen zu einem sehr fairen Preis die Eintrittskarten

¹⁰⁸ Seit Anfang der Neunziger Jahre hat ein Lehrer die Möglichkeit, sich für einige Stunden vom Unterricht befreien zu lassen und dann im Ministerium den Posten für Theater in der Schule zu übernehmen. Momentan ist das Frau Josée Zeimes.

erwerben, manchmal werden sogar auch Vor- und Nachbesprechungen organisiert. Genauso wie bei den „Jeunesse théâtrale“, sollen die Schüler hier die Möglichkeit erhalten, am kulturellen Leben des Landes teilzunehmen. Der Unterschied besteht vor allem darin, dass nun das Ministerium für Bildung sich darum kümmert, dieses Angebot zu erschaffen, was durchaus eine sehr interessante Initiative ist, denn so werden alle Schulen angesprochen und können davon profitieren. Leider schafft die Zentralisierung der meisten kulturellen Institutionen in manchen Regionen das Problem, dass Lehrer fast den gesamten Unterricht eines Tages absagen müssen, wenn sie mit ihren Schülern eine Aufführung anschauen wollen. In den letzten Jahren gab es aber sehr positive Entwicklungen, wie z.B. die Eröffnung eines Theaterhauses im Norden des Landes, in einer sehr kleinen Stadt, in deren Umgebung bis dahin keine Kulturinstitutionen zu finden waren. Das „Cube 521“¹⁰⁹ ermöglicht nun den Bewohnern dieser Region endlich auch die Möglichkeit zu haben, an einem vielfältigen Theater- und Musikangebot teilzunehmen, sowie in unterschiedlichen Workshops auch selbst aktiv zu werden. In Zukunft werden die Schulen hoffentlich immer mehr Gelegenheit haben, sich kulturelle Veranstaltungen anzusehen und somit auch ästhetisch gebildet zu werden.

1.7.2) Verstärkung der individuellen Fördermaßnahmen der Schüler und Erweiterung des traditionellen Lehrangebots

1.7.2.1) Verstärkung der individuellen Fördermaßnahmen

Um tief greifende Reformen des Sprachunterrichtes durchzuführen, war es wichtig zu erkennen in wie fern die Bedürfnisse der Schüler viel individueller behandelt werden müssen. Der traditionelle Unterricht sah vor, dass die ganze Klasse den gleichen Lehrstoff können muss, ohne aber auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Kindern und Jugendlichen einzugehen. Durch die Umstrukturierung sollen die Lehrer nun die Möglichkeit erhalten, im Rahmen ihrer Stunden differenzierte Aufgaben zu stellen, so dass die einzelnen Schüler individueller betreut werden können. Gerade im „Projet Cycle Inférieur“¹¹⁰, einem Projekt, das im technischen Sekundarunterricht der siebten bis neunten Klasse durchgeführt wird,

¹⁰⁹ Vgl. Arend, Sven : www.cube521.lu . Zugriff : 13.11.2008

¹¹⁰ Vgl :Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle: Projet Cycle inférieur.

Luxemburg : Script, 2004.

werden die Jugendlichen im Deutschunterricht während jeweils vier Stunden in der Woche gemeinsam unterrichtet, um dann in einer Einheit getrennt zu werden, wobei lernschwächere oder –stärkere Schüler in kleinen Gruppen betreut werden, um dort Unklarheiten zu diskutieren oder aber anspruchsvolleren Stoff durchzunehmen. Ich werde später dieses Projekt noch eingehender vorstellen, gerade hier wurde zum ersten Mal erprobt, in welcher Form differenzierter Unterricht stattfinden kann und worin die Vorteile bestehen. Vor allem Jugendliche, die z.B. romanophoner Herkunft sind, profitieren im Deutschunterricht davon, stärker gefördert zu werden, weil sie nun die Möglichkeit haben, in den Extrastunden ihre Defizite auszugleichen, ohne jedoch Gefahr zu laufen eine Klasse wiederholen zu müssen, weil diese Maßnahmen innerhalb des Schulalltag es stattfindet.

1.7.2.2) Die Erweiterung des traditionellen Lehrangebots

Diese Erweiterung besteht unter anderem darin, dass wie oben beschrieben der Sprachunterricht in verschiedene Teilbereiche gegliedert ist, bei dem vermehrt Wert auf die mündliche Förderung der Schüler gelegt wird. Wie wichtig diese Maßnahme ist, kann unter anderem auch eine Befragung ehemaliger Schüler zeigen, die nach ihrem Abschluss der dreizehnten Klasse darlegen sollten, was ihnen am Schulsystem gefiel und was ihnen am meisten gefehlt hat.

3.1 Gesamteindruck von der Schulzeit¹¹¹

Die Mehrheit der ehemaligen Schüler hat einen eher positiven Gesamteindruck von der Schulzeit und ist mit der schulischen Ausbildung zufrieden. 62,2% konnten dieser Aussage zustimmen. 56,6% gaben an, gerne zur Schule gegangen zu sein. Durch die Schule haben 75,6% gute Freunde kennen gelernt und dieser Aussage konnten mehr Männer als Frauen zustimmen.

¹¹¹ Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports : Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996/1997 bis 2000/2001. Luxemburg: SCRIPT, 2003. S.19-21.

38,8% der Befragten waren der Meinung, einen guten Kontakt zu den Lehrern gehabt zu haben, 25,6% konnten diese Aussage dagegen nicht teilen. Eine neutrale Haltung nahmen 35,5% der ehemaligen Schüler ein.

Immerhin noch 43% der Befragten waren rückblickend der Ansicht, dass ihnen das Lycée eine gute Allgemeinbildung vermittelt hat. Einer gegenteiligen Ansicht waren 23,6% wobei diese Anschauung von etwas mehr Frauen als Männern vertreten wurde. 32,9% der Befragten lagen mit ihrer Einschätzung im neutralen Bereich.

44,9% der ehemaligen Schüler fühlten sich durch die Schüler insgesamt nicht gut auf Erleben vorbereitet. Auch bei dieser Aussage gab eine leicht höhere Zustimmung von Frauen als von Männern. Eine neutrale Haltung hierzu vertraten 33,0% und 22,1% fühlen sich gut vorbereitet.

3.2) Wichtigkeit von Fähigkeiten und Eigenschaften für die Schüler und Förderung durch das Lycée

Nahezu alle im Fragebogen ausgeführten Fähigkeiten und Eigenschaften wurden von ehemaligen Schülern als wichtig oder sehr wichtig geachtet. Generell sind für die Frauen die Fähigkeiten und Eigenschaften persönlich wichtiger als für die Männer. Bei der Betrachtung der Einschätzungen, in wieweit diese Fähigkeiten bzw. Eigenschaften nach Ansicht der ehemaligen Schüler durch das Lycée gefördert wurden, ergibt sich folgendes Bild:

Vor allem die Förderung von Basiskompetenzen im Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologien wurde von 85,2% der ehemaligen Schüler als unzureichend betrachtet. Statistisch signifikant ist hierbei der Unterschied zwischen den Orientationen : Die Beherrschung dieser Kompetenzen ist den ehemaligen Schülern der Orientation scientifique wichtiger als denen von der Orientation littéraire.

Auch die Fähigkeit des selbstständigen Arbeitens wurde von 69,1% als nicht ausreichend gefördert betrachtet. Die Förderung von Initiative sahen 80,3% und von Verständlichkeit 65,0% der Schüler als unzureichend an. Ebenfalls als unzureichend bewertet wurde die Förderung der Kommunikationsfähigkeit von 68,3%.

Bei der Hälfte der sechszwanzig im Fragebogen aufgelisteten Fähigkeiten und Eigenschaften wurde die Förderung durch das Lycée jedoch von fünfzig und mehr Prozent von den Befragten als genau richtig bewertet. Es gab unter diesen Items auch einige, die sehr hohe Werte erzielten:

- *Disziplin: 71,9%*
- *Ordnung: 69,8%*
- *Lernfähigkeit: 69,9%*
- *Fleiß: 68,1%*
- *Gründlichkeit: 66,7%*
- *Pünktlichkeit: 66,3%*
- *Leistungsbereitschaft: 67,0%*
- *Ausdauer und Belastbarkeit: 65,9%*
- *Respekt: 65,3%*

3.3) Wichtigkeit von Kenntnissen für die Schüler und Vermittlung durch den Unterricht

Die ehemaligen Schüler wurden gebeten, die Vermittlung von Kenntnissen in den verschiedenen Unterrichtsfächern zu bewerten. Zum einen sollten sie angeben, wie wichtig aus heutiger Sicht die Kenntnisse jeweils für Sie persönlich sind. Zum anderen wurden sie gebeten, auf einer 3-stufigen Skala einzuschätzen, wie gut ihnen die Kenntnisse in der Schule vermittelt wurden. Diese Einschätzungen sollten für gesellschaftlichen Umgang und Recherche vorgenommen werden, wozu bei den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch jeweils unterschieden wurde zwischen mündlichen und schriftlichen Kenntnissen.

Besonders wichtig für die ehemaligen Schüler waren rückblickend der Erwerb von mündlichen und schriftlichen Kenntnissen in den Fächern Englisch, Französisch und Deutsch. Auch das Fach Informatik sowie Kenntnisse im Umgang mit dem PC und mit gängiger Software wurde von der Mehrheit der ehemaligen Schüler als persönlich wichtig bzw. sehr wichtig eingestuft.

Für 17 von 29 Unterrichtsfächern wurden die Kenntnisse als gerade richtig vom Lycée gefördert bewertet mit Prozentwerten zwischen 53,2% für das Fach Musik und 85,0% für das Fach Deutsch - schriftliche Kenntnisse. Auch die Förderung des Mündlichen im Deutschunterricht wurde von 61,1% als genau richtig eingestuft.

Als unzureichend von der Schule gefördert wurden die Kenntnisse in den folgenden Fächern bewertet:

- *Informatik: 85,1%*
- *Umgang mit dem PC: 87,4%*
- *Umgang mit gängiger Software: 88,2%*
- *Englisch mündlich: 63,9%*
- *Französisch mündlich: 56,3%*

Lediglich im Fach Religion war die Vermittlung von Kenntnissen nach Ansicht von 40,9% der Befragten zu umfangreich. Insgesamt gesehen fällt das rückblickende Urteil der Schüler über die während der Schulzeit im Lycée vermittelten Kenntnisse also durchaus zufriedenstellend aus, wenn man einmal absieht von den heutzutage unverzichtbaren Kenntnissen in moderner, gängiger Informationstechnologie sowie der Ausdrucksfähigkeit in wichtigen Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch.

3.4) Unterrichtsgestaltung

Bei der rückblickenden Bewertung der Unterrichtsgestaltung konnten die ehemaligen Schüler auch angeben, wo sie einen Veränderungsbedarf sehen. Hierbei fielen folgende Aussagen ins Gewicht:

- *78,3% waren der Ansicht, dass der Unterricht nicht ausreichend praxis- und anwendungsbezogen gewesen sei. 87,4% sehen hier einen dringenden Verbesserungsbedarf.*
- *78,7% fanden, dass zu selten Verbindungen zwischen den Themen der einzelnen Unterrichtsfächer hergestellt wurden. Eine stärkere Berücksichtigung dieses fächerübergreifenden Bezugs wünschten sich 81,1%.*

- *70,6% meinten, sie hätte nur unzureichend gelernt, wie man richtig lernt. 80,7% stimmten hier einer erforderlichen didaktischen Verbesserung zu.*
- *67,7% hätten sich die Förderung von mehr Zusammenarbeit zwischen den Schülern gewünscht. 80,1% sahen in diesem Bereich einen Bedarf zur Verbesserung.*

Dieser Auszug aus der Studie soll helfen zu erklären, wie auch die Schüler den Unterricht im Schulsystem bewerten und welche Bereiche ihrer Meinung nach vernachlässigt worden sind. Sehr interessant mutet hierbei die Tatsache an, dass sie selbst erkannt haben, welchen Stellenwert der Sprachunterricht in der Lehre einnehmen muss, um später so gut wie möglich auf den Alltag an den Universitäten oder dem Berufsleben vorbereitet zu sein. Doch hierbei fiel auch die Kritik auf, nicht genügend im mündlichen Unterricht gefördert worden zu sein. Die wenigsten beziehen sich hierbei auf den Deutschunterricht, doch vor allem im Französischen wie auch im Englischen war dies offenbar der Fall. Einige der Befragten schlossen erst im Jahr 2002 die Schule ab und gehörten in sofern schon zu der Generation Schüler nach der Veröffentlichung der Pisa-Studie. Es wäre sehr interessant gewesen, hier zu differenzieren, in wiefern sich der mündliche Sprachunterricht nach den Ergebnissen geändert hat oder ob nur längerfristige Reformen geplant wurden, die erst in der Sekundarschule I ihren Anfang nahmen und nicht für ältere Schüler galten.

Die meisten Absolventen sind der Meinung ein solides Grund- und Allgemeinwissen vermittelt bekommen zu haben, doch gleichzeitig wurde auch darauf hingewiesen, in wiefern die Auseinandersetzung mit Kommunikations- und Informationstechniken zu wenig beachtet wurden ist. Die Integration von Medien in den Unterricht im Bereich der Sprachen sollte eine Selbstverständlichkeit sein, vor allem angesichts der Tatsache, dass die heutigen Schüler seit ihrer Geburt von immer neuen Medien umgeben sind und diese zu ihrem Leben gehören. Im Literaturunterricht muss auch die Beschäftigung mit Filmen, Hörspielen oder anderen audiovisuellen Beiträgen von statten gehen. Bis jetzt wird zum Beispiel die Analyse von Verfilmungen noch immer als Mittel zur Vergnügung der Jugendlichen angesehen und nicht als Bestandteil des Unterrichtsstoffes. Doch gerade diese Ansicht führt dazu, dass der Sprachunterricht an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler vorbei arbeitet und sie gleichzeitig nicht genug auf ihr weiteres Leben vorbereitet. Gerade Medienkritik wäre ein wichtiger Aspekt, der im Rahmen dieser Auseinandersetzung zur Sprache kommen könnte,

denn in diesem Bereich werden junge Leute sehr stark alleine gelassen. Demnach welche Einstellung zu Hause gegenüber dem Fernsehen oder auch Computerspielen herrscht, bekommen sie keine Gelegenheit sich kritisch mit verschiedenen Inhalten auseinander zu setzen, was auch dazu führt, dass junge Leute viele Informationen ungefragt als wahr übernehmen. Wenn sie nicht die Möglichkeit haben zu erkennen, wie subjektiv die Berichterstattung in den diversen Medien sein kann, werden sie Probleme haben, relevante Informationen vom Trivialen zu unterscheiden. Diese Aussagen wurde als solche nicht in der Befragung aufgestellt, doch vor allem junge Absolventen, die sich für ein geisteswissenschaftliches Studium entscheiden, werden im Ausland oft mit dieser Fragestellung konfrontiert und müssen erst lernen damit zurecht zu kommen. Sie sind nachher in der Lage kritisch über die Situation nachzudenken, doch es stellt sich die Frage, wie all die anderen Jugendlichen damit zu Recht kommen werden.

Die Integrierung modernen Wissens in den Unterricht scheint den jungen Menschen sehr wichtig zu sein, außerdem beanstanden vor allem die Schüler des Gymnasium, wie wenig Möglichkeiten sie während ihrer Ausbildung hatten, sich einen Einblick zu verschaffen, welche Fähigkeiten im Berufsleben wichtig sind. Viele äußerten den Wunsch schon ab der neunten bzw. spätestens der elften Klasse verschiedene Wahlfächer hinzunehmen zu können, die sich intensiver mit der Richtung beschäftigen, in welche sie sich später weiterentwickeln möchten. Hierbei würden viele Schüler sich auch wünschen mehr Möglichkeiten zu haben, kreativen Unterricht wählen zu können, denn außer bei dem Besuch der künstlerischen Studienrichtung, wo vor allem der Bereich der bildenden Kunst im Vordergrund steht, erhalten sie keine Gelegenheit sich intensiver damit auseinander zu setzen. Hierbei würde auch das Fach Theater sehr willkommen sein, sowohl in Hinsicht auf das darstellende Spiel wie auch auf die Auseinandersetzung mit der Theatergeschichte.

1.7.2.3) Größere Selbstverwaltung der Schulen

In Luxemburg wird das gesamte Schulsystem vom Ministerium aus geleitet und alle Änderungen oder neue Projekte müssen dort bewilligt werden. Lehrkräfte¹¹² können nur mit

¹¹² Während die Lehrer der Sekundarschule vom Ministerium in eine Schule geschickt werden, kann die Direktion der jeweiligen Institution die Lehrbeauftragten selbst heraus wählen und dann um die Erlaubnis der Behörden bitten, das Personal einstellen zu können. Dieser Vorgang trägt in gewisser Weise dazu bei, den

der behördlichen Zustimmung eingestellt werden, Schulbücher müssen erst von einer speziellen Kommission bewilligt werden, genauso wie das Angebot von freien Wahlfächern. Aus diesem Grund fällt es in vielen Fällen sehr schwer, neue Initiativen zu ergreifen, weil der Vorgang mehrmals im Ministerium abgeprüft werden muss, was viele Schulen dazu verleitet, einige durchaus interessante Projekte gar nicht erst umzusetzen. Dies gilt vor allem für den Bereich der kreativen Aktivitäten sowie der freien Wahlfächer, die jedes Jahr neu eingereicht werden müssen, um beurteilt zu werden. Außerdem müssen die Schulen nachweisen, in welchem Rahmen zum Beispiel die Theatergruppen oder Musikchöre gearbeitet haben, wie viele Schüler daran teilgenommen haben und wie oft jedes einzelne Mitglied anwesend war. Diese ganze Organisation erschwert das Arbeiten, vor allem wenn der verantwortliche Lehrer sein Angebot so einrichtet, dass die Jugendlichen auch in der Freizeit proben können oder eine Stunde in der Mittagspause ausfallen lässt, weil das ganze Wochenende vorher gemeinsam gearbeitet wurde. Anstatt den Lehrern die Möglichkeit zu geben, ihre Aktivitäten der Schule sowie allen Beteiligten anzupassen, wird im Moment noch in vielerlei Hinsicht in diesem Bereich darauf gepocht, nach einem Regelschema zu arbeiten, das sich aber nur sehr schwer in der Praxis umsetzen lässt.

Seit ungefähr zehn Jahren gibt es aber in Hinsicht auf die verpflichtenden Wahlfächer im Gymnasium die Möglichkeit, je nach Interessen der Schüler unterschiedliche Kurse anzubieten. Ab der zehnten Klasse dürfen sie für jeweils zwei Stunden ein Wahlfach besuchen, das sich auf unterschiedliche Interessenbereiche bezieht. Hierbei entscheiden die Lehrer der Schule, ob sie zum Beispiel einen Kurs in Rhetorik zur Vorbereitung auf die mündlichen Abschlussprüfungen oder eine Einführung in die Astrologie anbieten, die angehende Physikstudenten interessieren könnte. Auch diese Angebote müssen von seitens des Ministeriums abgesehen werden, doch hier wurden schon die vielfältigsten Projekte genehmigt. Die Schüler begeistern sich sehr für diese Stunden, stellen sie doch oftmals die einzige Möglichkeit dar, neben dem normalen Unterricht mehr Informationen in Bezug auf ihr Studien- oder Berufsziel zu bekommen. Andere wiederum haben hier die Möglichkeit neue Bereiche auszutesten und gegebenenfalls eine Idee zu bekommen, in welche Richtung sie sich später orientieren möchten. Die Mehrheit der befragten Schüler bei der oben zitierten Umfrage gab an, sich zu wünschen viel früher und in einem größeren Ausmaß an diesen verpflichtenden Wahlfächern hätten teilnehmen zu können. Hier könnten sich die

verschiedenen Schulen ein wenig Mitspracherecht beim Personal zu geben.

Jugendlichen ihren Interessen nach weiterbilden, was teilweise sehr hilfreich im Hinblick auf ihr späteres Leben gewesen wäre. Ein Kurs über vergleichende Literatur kann auf das Studium der Literaturwissenschaft vorbereiten und hilft den Interessierten dabei, sich in diesem Bereich intensiver zu bilden. Themen und Aspekte, die im gemeinsamen Unterricht mit der Klasse nicht bearbeitet werden können, stehen hier zur Diskussion, so dass das freie Wahlfach auch dazu beitragen kann, die Kenntnisse in einer Materie zu vertiefen.

Viele Lehrer klagen seit Jahren darüber, dass das Schulsystem in Luxemburg nur ein eingeschränktes Möglichkeitsspektrum aufweist, das den Jugendlichen nicht genügend Freiheit lässt, sich in verschiedene Richtungen zu orientieren. Im Gymnasium gibt es sieben verschiedene Fachrichtungen, in denen ein Abschluss erlangt werden kann. Ab der elften Klasse entscheiden sich die Schüler für eine Spezialisierung, die am besten ihren Fähigkeiten zusagt. Folgende Möglichkeiten stehen zu Verfügung:

- Sektion A1: Sprachen/Geisteswissenschaften¹¹³ .

Die Schüler werden vor allem in den Fächern Deutsch, Französisch, Englisch, sowie Spanisch oder Italienisch unterrichtet, wobei manche auch noch Latein dazu wählen. Darüber hinaus beschäftigen sie sich auch noch mit Philosophie, Kunst - sowie Musikgeschichte.

- Sektion B: Mathematik/Physik

In diesem Fachbereich studieren traditionell die wenigsten Jugendlichen, weil sie sich hier vor allem mit Mathematik, Physik und Biologie auseinandersetzen müssen. Absolventen dieser Richtung entscheiden sich oft für ein Studium der Mathematik, Physik aber auch Ingenieurwissenschaften.

- Sektion C: Naturwissenschaften/Mathematik

¹¹³ Vgl: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports : Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996/1997 bis 2000/2001. Luxemburg: SCRIPT, 2003.

Ungefähr jeder vierter Schüler entscheidet sich für diese Klasse, weil sie hierbei vor allem in Richtung Naturwissenschaften ausgebildet werden, was dadurch sehr interessant wird, weil die praktische Auseinandersetzung in den Fächern wie Biologie und Chemie sehr spannend anmutet. Im Hinblick auf ein medizinisches oder naturwissenschaftliches Studium eignet sich dieser Fachbereich sehr gut als Vorbereitung.

- Sektion D: Wirtschaftswissenschaften

Luxemburg gilt nach wie vor als Land der Banken, weshalb sich viele Schüler für eine Spezialisierung im Bereich der Wirtschaftswissenschaften entscheiden und später auch ihre Studien darin abschließen. Neben den Fächern Wirtschaftslehre, Buchhaltung spielt auch die Mathematik eine große Rolle. Aus diesem Grund werden nur Jugendliche, die sehr gute Resultate in den vorherigen Klassen aufweisen können, hier zugelassen.

- Sektion E: Bildende Kunst

In einigen größeren Gymnasien des Landes können kunstinteressierte Schüler sich für diese Fachrichtung entscheiden, vor allem wenn sie später an einer künstlerischen Hochschulen weiterstudieren wollen. Doch nur weniger als 8%¹¹⁴ der Jugendlichen entscheiden sich für diese Richtung, was auch damit zusammenhängen kann, dass sie sich nur wenige Erfolgchancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen.

- Sektion F: Musik

Noch weniger Schüler entscheiden sich für diese Fachrichtung, vor allem weil die Aufnahmeprüfung vorsieht, dass jeder Teilnehmer mindestens ein Instrument beherrschen muss und seine Kenntnisse einer Jury vorzustellen hat. Absolventen dieser Klasse

¹¹⁴ Dieser Wert entstammt dem Zeitraum zwischen 1996/1997 bis 2000/2001, doch nach wie vor gibt es nur wenige Schülern die sich für diese Klasse entscheiden, weshalb auch noch nicht alle Gymnasium diese Fachrichtung anbieten.

studieren später oft an einer Hochschule für Musik weiter und entscheiden sich dann, als Künstler zu arbeiten oder doch eher den Beruf des Musiklehrers einzuschlagen.

- Sektion G: Human- und Sozialwissenschaften

Ein Fünftel aller Jugendlichen entscheidet sich für diese Klasse, weil sie hier neben den Fächern Deutsch, Französisch und Englisch, die Möglichkeit haben, Einblicke in die Wirtschaftswissenschaften, Psychologie oder zum Beispiel in die Philosophie zu bekommen. Das Programm dieser Richtung gestaltet sich sehr vielfältig, hier werden vor allem diejenigen aufgenommen, deren Interessen sich nicht in den anderen Klassen finden lassen oder die sich eher für die neueren Sprachen oder ein Studium der Sozialwissenschaften begeistern. Die Absolventen orientieren sich später auch oft in diese Richtung, weshalb viele Sozialpädagogen, Psychologen oder aber auch Sprachenlehrer auf eine Spezialisierung im Bereich Human- und Sozialwissenschaften zurückblicken können.

Die Auswahl der sieben verschiedenen Klassen bietet den Schülern die Möglichkeit sich für eine Fachrichtung zu entscheiden, doch meistens erhalten sie nicht die Gelegenheit, sich so intensiv mit den verschiedenen Fächern auseinander zu setzen, wie es im Hinblick auf ein Studium oder eine berufliche Ausbildung zu wünschen wäre. Die Lehrpläne versuchen jeweils verschiedene Aspekte einer Fachrichtung zu vereinen, doch dies führt dazu, dass die Schüler oft nur eine Einführung in die jeweiligen Themen erhalten. Aus diesem Grund wäre es wichtig den Schulen die Autonomie zu geben, im Rahmen der verpflichtenden Wahlfächer, Begleitkurse anzubieten, in denen der Lehrstoff vertieft werden kann, was den Jugendlichen dabei helfen würde, sich besser auf ein späteres Studium vorzubereiten. Dies gilt vor allem auch für den künstlerischen Bereich, denn auch wenn sie sich für die Fachrichtung „Bildende Kunst“ oder "Musik" entscheiden können, so würden sich auch einige andere Schüler die Möglichkeit wünschen, sich intensiver mit künstlerischen Aktivitäten auseinander zu setzen, wobei hier auch das Theater dazu zählt. In einigen Schulen würden sich die Lehrer gerne dazu bereit erklären, zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht oder im Fachbereich Sozialwissenschaften, Theateraktivitäten in die Lehrpläne zu integrieren. Aus diesem Grund konnten bereits Wahlfächer angeboten werden, in denen sich die Schüler mit der Analyse der verschiedenen Literaturstile auseinander gesetzt und zum Beispiel gemeinsam

ein Drama verfasst haben. Eine andere Schule bot während einigen Jahren in diesem Rahmen das Fach „Rhetorik“ an, in dem Interessierte mit Hilfe theaterpädagogischer Techniken gelernt haben, sich besser auszudrücken und die Angst abzubauen, vor einer Gruppe zu reden. All diese Initiativen helfen dabei, das Lehrangebot vielfältiger zu gestalten, doch es wäre angemessen, das Angebot der verpflichtenden Wahlfächer auszuweiten und ihnen einen größeren Raum im Unterricht im Gymnasium zu geben.

Der technische Sekundarunterricht bietet bis jetzt keine Möglichkeit, freie Wahlfächer in den Unterricht zu integrieren. Weder in der Real- noch in der Hauptschule sehen die Lehrpläne vor, dass die Schüler frei entscheiden können, an welchem Unterricht sie während einigen Stunden in der Woche teilnehmen. Hier sind alle Fächer vom Ministerium vorgeschrieben und außer im Rahmen von freiwilligen Aktivitäten, die in der Mittagspause oder an freien Nachmittagen stattfinden, bietet sich hier keine Möglichkeit, sich intensiver mit einigen Aspekten der Ausbildung zu beschäftigen, um später in diese Richtung weiterstudieren zu können. Gerade in diesem Bereich zeigt sich, wie wichtig es wäre, den Schulen mehr Gestaltungsmöglichkeiten zu erlauben, denn nur dann könnte sich die Lehre vielfältiger entwickeln, was vor allem einen sehr positiven Effekt für die Schüler darstellen würde. Die Entscheidungsfreiheit der Schulen müsste größer geschrieben werden, denn so könnten die verschiedenen Institutionen unterschiedliche Angebote machen, was dazu führen würde, dass die Jugendlichen mehr Möglichkeiten hätten, zu entscheiden in welche Richtung sie ihre Ausbildung verfolgen wollen.

Auch heute, acht Jahren nach dem Ergebnis der Pisa-Studie und einigen durchgeführten Reformen, hat sich in diesem Punkt noch nichts geändert, obwohl die Direktionen der verschiedenen Schulen, wie auch die Lehrgewerkschaften seit Jahren darauf pochen, endlich mehr Mitbestimmungsrecht über die Lehre zu bekommen. Ein vielfältiges Angebot könnte auch dazu beitragen, die Motivation der Schüler zu wecken, was unter anderem zu besseren Ergebnissen führen würde, denn jemand der sich für den Unterrichtsstoff interessiert, nimmt mehr Wissen auf und lernt auch, es umzusetzen.

1.7.2.4) Verbesserung der Lehrerausbildung sowie kontinuierliche Lehrerfortbildung

Durch die Reformen des Unterrichtens, vor allem im Bereich der Fremdsprachen, sehen sich viele Lehrer gezwungen anders zu arbeiten, als sie es während ihrer Ausbildung gelernt haben und jahrelang gewohnt waren. Die Anforderungen des heutigen Schulalltags steigen kontinuierlich, weshalb es dringend nötig ist, sowohl die Lehrerausbildung anzupassen, wie auch den fertigen Lehrern die Möglichkeit zu geben, regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen. Beide Punkte stellen wichtige Veränderung im Schulsystem in Luxemburg dar, weshalb ich einzeln auf den heutigen Stand eingehen werde und versuche aufzuzeigen, in welche Richtungen Entwicklungen stattfinden müssen. Ich beziehe mich in dieser Arbeit immer auf die Sekundarschule, trotzdem erscheint es mir vor allem im Hinblick auf den Sprachunterricht, sehr wichtig auch kurz auf die Situation der Grundschullehrer einzugehen.

1.7.2.4.1) Die Ausbildung zukünftiger Lehrer

Um in Luxemburg als Lehrer arbeiten zu können, müssen die Absolventen der dreizehnten Klasse ein Studium der Erziehungswissenschaften für die Arbeit in der Grundschule oder ein Magister- bzw. Masterstudium in ihrem gewünschten Unterrichtsfach absolviert haben. Die Lehrer der Sekundarschule müssen im Anschluss, nach dem Bestehen eines Auswahlverfahren, noch einmal während zwei Jahren an der Universität Luxemburg weiterstudieren, um unter anderem im pädagogischen Bereich ausgebildet zu werden.

1.7.2.4.1.1) Die Ausbildung der Grundschullehrer

Die Ausbildung der Grundschullehrer besteht in einem Bachelorstudium im Fachbereich Erziehungswissenschaften, das entweder an der Universität Luxemburg oder an einer Hochschule im Ausland absolviert werden kann. Während drei bzw. vier Jahren, studieren die zukünftigen Lehrer die verschiedenen Fächer der Grundschule und erhalten eine Einführung in die Pädagogik, Psychologie und Didaktik des Unterrichtens.

Ein Vor- oder Grundschullehrer hat in der Regel ein dreijähriges Studium in den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der Schulpädagogik absolviert. Die angehenden Vor- und Primärschullehrer¹¹⁵ (sic!) schreiben sich entweder an der luxemburgischen Universität oder an einer pädagogischen Hochschule oder Fakultät im Ausland ein. [...]

Die Fächer eines solchen Studiums gestalten sich an den meisten Hochschulen ähnlich.

[...] Zulassungsvoraussetzungen für das Studium an der Université de Luxembourg sind sowohl ausgezeichnete Ergebnisse beim Abitur als auch vertiefte Sprachkenntnisse in Luxemburgisch, Deutsch und Französisch, die durch eine Aufnahmeprüfung überprüft werden. Das Studium basiert auf einem interdisziplinären, transversalen Konzept und beginnt mit Seminaren zur Erziehungswissenschaft, zur Psychologie, zur Didaktik der einzelnen, an der Vor- und Primärschule zu unterrichtenden Lernbereiche oder Fächer, einschließlich des Sprach- und Leseunterrichts.¹¹⁶

Vor allem die Auseinandersetzung mit der Methodik des Sprachenlernens ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit zukünftiger Lehrer, weshalb es wichtig wäre, diesen Bereich im Studium intensiv zu behandeln, denn gerade die komplexe Sprachsituation im Lande, spiegelt sich vor allem in der Grundschule, wo viele Kinder aufeinander treffen, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen eingeschult werden müssen. Viele von ihnen können nur sehr wenig Luxemburgisch, weshalb sie Probleme bekommen werden, auf Deutsch lesen und schreiben zu lernen¹¹⁷. Ohne Vorbereitung auf diese wichtige Arbeit, werden die

¹¹⁵ Bei diesem Begriff handelt es sich um die falsche Übersetzung des luxemburgischen Wortes für Grundschullehrer. Die Grundschule heißt in Luxemburg „Primärschoul“ und der Autor, ein Beauftragter des Ministeriums für Bildung, hat dieses Wort einfach im Deutschen übernommen, ohne zu beachten, dass es eine korrekte Übersetzung gibt.

¹¹⁶ Berg, Charles; Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; usw. : Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, 2007. S.24

¹¹⁷ Vgl. : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle: Statistiques globales et analyse des résultats scolaire. Education préscolaire, Education primaire et spécial. Education différenciée .Année

Grundschullehrer Probleme haben, ihnen den bestmöglichen Start in der Grundschule zu bieten. Vor allem in den letzten Jahren hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler eingehen zu können, auch angesichts der Tatsache, dass in vielen Klassen über die Hälfte der Kinder ausländischer Abstammung sind. Vor allem sie brauchen Hilfe beim Erlernen der Sprachen, weshalb die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ein wichtiger Bestandteil des Studiums der Grundschullehrer sein muss.

Während dies an der Universität Luxemburg der Fall ist, haben Studenten an ausländischen Hochschulen nicht die Möglichkeit, sich mit der spezifischen Sprachensituation in unserem Schulsystem auseinander zu setzen, so dass sie auch nicht genügend darauf vorbereitet sind, sich dieser Aufgabe zu stellen.

Etwa die Hälfte der zukünftigen Lehrkräfte studiert außerhalb Luxemburgs, zum weitaus größten Teil im französisch- und deutschsprachigen Belgien, aber auch in Frankreich, Deutschland oder Österreich. In diesem Fall unterliegen die Studierenden den ausländischen Studienbedingungen und beschließen ihr Studium mit der jeweiligen nationalen Lehramtserlaubnis, beispielsweise dem Staatsexamen deutscher Universitäten oder dem Grundschullehrerdiplom deutscher Hochschulen.¹¹⁸

In keinem der genannten Länder findet sich ein ähnliches Unterrichtssystem wie in Luxemburg, weshalb die Studierenden Einblicke in einen ganz anderen Unterricht erhalten, aber nicht auf die spezifischen Bedürfnisse der hiesigen Schüler vorbereitet werden. Vor allem die Absolventen französischsprachiger Hochschulen werden spätestens beim Eintritt in das Berufsleben das Problem haben, keine Didaktik der deutschen Sprache kennen gelernt zu haben. Aus diesem Grund kann sich die Einführung der Kinder in das Lesen und Schreiben schwierig gestalten, denn gerade dieser Prozess entscheidet darüber, wie erfolgreich die Kleinen in der Schule starten und wie sie sich mit der Fremdsprache auseinander setzen können. Ohne die Grundkenntnisse im Deutschen, bekommen die Schüler sehr schnell

2006/2007 Luxemburg : Script, 2008

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle: Statistiques globales et analyse des résultats scolaire. Education préscolaire, Education primaire et spécial. Education différenciée .Année 2006/2007 Luxemburg : Script, 2008 . S.4.

Probleme im Unterricht, weshalb es sehr wichtig ist, die Lehrkräfte so auszubilden, dass sie bereits in der Ausbildung mit diesen Schwierigkeiten konfrontiert werden. Die wenigsten Studenten würden die Hochschulen im Ausland besuchen, wenn sie die Möglichkeit hätten an der Universität Luxemburg zu studieren. Doch leider gibt es eine gesetzliche Begrenzung, wie viele junge Menschen pro Jahr aufgenommen werden dürfen, weil das Ministerium vor Jahrzehnten ausgerechnet hat, wie viele Lehrer ungefähr in Zukunft gebraucht werden würden. Wie bereits oben beschrieben, wurde dabei nicht daran gedacht, dass Luxemburg ein Einwandererland ist und vor allem in den letzten Jahren viele Familien mit Kindern zugezogen sind. Aus diesem Grund gibt es einen akuten Lehrermangel und auch die Absolventen der ausländischen Hochschulen werden dringend gebraucht, um den Bedarf an Lehrkräften halbwegs decken zu können. Trotzdem müssen etwa zehn Prozent¹¹⁹ der Grundschüler von Lehrbeauftragten unterrichtet werden, die über einen Sekundarschulabschluss verfügen und eine minimale Ausbildung von drei Wochen Unterrichtspraktikum genossen haben. Auch sie dürfen im Notfall eine Klasse in sämtlichen Fächern unterrichten, ohne aber dafür ausgebildet zu sein. Diese Situation müsste dringend verbessert werden, denn die Qualität des Unterrichts kann nur gewährleistet werden, wenn die Lehrer die Möglichkeit hatten, ein adäquates Studium zu absolvieren. Doch nach wie vor darf die Universität Luxemburg nur eine beschränkte Anzahl von Schülern aufnehmen, weshalb die bestehenden Probleme auch in nächster Zukunft nicht lösbar zu sein scheinen.

1.7.2.4.1.2) Die Ausbildung des Sekundarschullehrer

Angehenden Lehrer der Sekundarschule müssen ein mindestens vierjähriges Studium in ihrem Fachbereich abschließen, um sich einer Auswahlprüfung in Luxemburg stellen zu können. Die Studien finden fast immer im Ausland statt, auch wenn verschiedene Studenten die Möglichkeit haben während zwei Jahren in Luxemburg zu studieren. Doch danach müssen sie in ein anderes Land wechseln, wo sie ihr Studium weiterführen und abschließen können. Nach der Anerkennung des ausländischen Diploms müssen sich die Absolventen einer Auswahlprüfung unterziehen, wo im Auftrag des Ministeriums die besten Kandidaten herausgesucht werden, die die Chance bekommen, das Lehrerpraktikum zu beginnen. Auch

¹¹⁹ Vgl.: Berg, Charles; Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; usw. : Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, 2007.

hier wurde vor Jahren errechnet, wie groß der Bedarf an neuen Lehrkräften in Zukunft sein wird, weshalb meistens viel weniger Stellen ausgeschrieben sind, als wirklich gebraucht werden. Die restlichen Absolventen haben die Möglichkeit als Lehrbeauftragte in einer Sekundarschule zu arbeiten, allerdings erhalten sie keine pädagogische Ausbildung und werden nur als Hilfskräfte angesehen. Trotzdem stellen die Lehrbeauftragten fast fünfzig Prozent¹²⁰ des Personals in den Schulen. Dies bedeutet, dass die Schüler zum größten Teil von Lehrern unterrichtet werden, die zwar ein abgeschlossenes Studium in ihrem Fach haben, doch nicht beweisen mussten, ob sie wirklich pädagogisch geeignet sind, mit Jugendlichen zu arbeiten. Das Auswahlverfahren prüft vor allem die Fachkenntnisse der Absolventen, weshalb die meisten sich dagegen entscheiden, auf Lehramt zu studieren, auch weil sie den pädagogischen Teil des Studiums in Luxemburg nicht anerkannt bekommen und noch einmal machen müssen. Aus diesem Grund verfügen die Lehrbeauftragten in vielen Fällen über keine pädagogische Erfahrung, bevor sie ihre Klassen übernehmen. Es wird allerdings von ihnen verlangt, ihren Unterricht genauso zu gestalten, wie die Kollegen, die während zwei Jahren didaktische und methodische Vorlesungen an der Universität Luxemburg besuchen müssen und gleichzeitig von einem Betreuer im praktischen Unterricht begleitet werden, damit sie ein Feed-back und Verbesserungsvorschläge für die pädagogische Arbeit bekommen können. Während die Lehrerpraktikanten in vielfältiger Art und Weisen die Möglichkeit haben, sich mit neuen Methoden auseinander zu setzen, sie theoretisch wie auch praktisch kennen zu lernen, müssen die Lehrbeauftragten selbst die Initiative ergreifen und zum Beispiel in Fortbildungen lernen, wie sie ihren Unterricht gestalten sollen. Ohne diese Hilfe ist es nicht möglich, den Schülern die bestmögliche Betreuung zu bieten. Fachliche Kenntnisse sind sehr wichtig, doch gerade die Didaktik darf im Lehrerberuf nicht unterschätzt werden. Es nützt wenig, Reformen im Sprachunterricht durchzuführen, wenn die Lehrer nicht die Möglichkeit haben, sich mit dem neuen Lehrmaterial auseinander zu setzen und in Betreuung durch Fachleute zu lernen, wie sie ihren Unterricht anders gestalten sollen. Aus diesem Grund gibt es auch nur sehr wenige Initiativen, in Klassen neue Lernmethoden anzubieten, denn meistens dauert es eine Weile, bis alle Lehrkräfte die Möglichkeit hatten in Fortbildungen oder durch die eigene Weiterbildung davon zu erfahren, um das neue Wissen dann auch praktisch umsetzen zu können.

¹²⁰ Vgl. : Berg, Charles; Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; usw. : Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, 2007.

Die Ausbildung der Lehrerpraktikanten findet berufsbegleitend statt, so dass die angehenden Lehrer während zwei Tagen in der Woche Vorlesungen besuchen und daneben neun Stunden unterrichten müssen. Während den zwei Jahren der Ausbildung werden sie von älteren Kollegen unterrichtet, um verschiedene Methoden kennen zu lernen, wie sie ihren Unterricht gestalten können. Hierbei haben sie dann auch die Möglichkeit, neue Konzepte zu entdecken und mit ihren Klassen umzusetzen. Im Rahmen der Ausbildung wäre es möglich, neue Unterrichtsansätze zu integrieren, weil die angehenden Lehrer sich sowohl theoretisch wie auch praktisch damit beschäftigen können. Hierbei wäre es vor allem interessant, auch Fachleute aus dem Ausland mit einzubeziehen, weil diese neue Aspekte in das Studium mit einbringen könnten. Die Ausbildung durch ältere Lehrer birgt leider die Gefahr, neue Entwicklungen zu vernachlässigen, weil diese oft vor allem ihre eigenen Erfahrungen weitergeben. Doch gerade die theoretische Auseinandersetzung mit der Pädagogik kommt hierbei zu kurz, weshalb neue Unterrichtsmethoden oft nur wenig beachtet werden.

1.7.2.4.2) Die Lehrerfortbildungen

Anders als die Ausbildung, werden die Fortbildungen in den meistens Fällen von Fachleuten aus dem Ausland angeboten. Während acht Stunden im Jahr müssen alle Lehrkräfte der Sekundarschule eine Fortbildung besuchen, um die eigene pädagogische Arbeit weiter entwickeln zu können. Hierbei haben sie die Möglichkeit aus einem sehr variationsreichen Programm, die Angebote auszuwählen, die ihnen am besten gefallen. Die Kurse befassen sich nicht nur mit dem Unterricht der verschiedenen Fächer, auch allgemeine Themen wie „Gewalt im Klassenzimmer“ oder „Kommunikationstraining für Lehrer“ stehen zur Auswahl. Im Fachbereich Sprachen fällt auf, dass in den letzten Jahren immer mehr Fortbildungen über den Einsatz von Theaterpädagogik im Unterricht angeboten werden. Hier ist fest zu stellen, dass die Verantwortlichen des Ministeriums versuchen, den Lehrkräften die Bedeutung des ganzheitlichen und kreativen Lernens zu verdeutlichen. Da bis jetzt aber noch immer offizielle Hinweise auf die praktische Umsetzung der theaterpädagogischen Arbeit im Unterricht fehlen, stellt sich leider die Frage, ob diese Schulungen helfen können, den Aspekt der ästhetischen Bildung in die Lehrpläne zu integrieren. Auf jeden Fall hatten schon einige Sprachenlehrer die Möglichkeit neue Konzepte kennen zu lernen, weshalb positive

Entwicklungen in diese Richtung zu erhoffen sind. Die Fortbildungen thematisieren vor allem die Tatsache, dass die Integration der Bewegung, den Sprachunterricht unterstützen kann und den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, über das kreative Handeln, neues Wissen zu erwerben. Eine sehr interessante Fortbildung zum Einsatz theaterpädagogischer Mittel im Fremdsprachenunterricht, fand unter dem Titel „Lernen braucht Bewegung“ statt.

Die Wichtigkeit dieser Weiterbildung für Lehrkräfte darf nicht unterschätzt werden, denn in diesem Rahmen können neue Unterrichtskonzepte ausprobiert werden, was den Lehrern die Möglichkeit gibt, das Gelernte später in der praktischen Arbeit umzusetzen. Acht Stunden Fortbildung pro Jahr sind keine Zumutung, denn auch sehr gute Pädagogen müssen ihr Wissen regelmäßig auffrischen, um die neuen Erkenntnisse und Methoden kennen zu lernen. Die Schule unterliegt einem stetigen Wandel, weil jede Generation Schüler andere Voraussetzungen und Kenntnisse hat, was den Unterricht jedes Mal anders beeinflusst.

1.7.4.2.1) Lernen braucht Bewegung. Sprachförderung durch theaterpädagogische Unterrichtseinheiten.

Im Folgenden möchte ich eine Fortbildung zum Einsatz von Theaterpädagogik im Sprachunterricht vorstellen und aufzeigen, welche Methoden dort gelernt werden können.

- Sinn und Zweck dieser Fortbildung für Lehrer aus der Grundschule und dem Sekundarunterricht.

Unter dem Titel „Lernen braucht Bewegung“ wurde im Schuljahr 2007/2008 zum ersten Mal eine Fortbildung organisiert, die sich vor allem an Sprachenlehrer wandte, um ihnen das Unterrichten mit theaterpädagogischen Mitteln näher zu bringen.

Die Fortbildung bestand aus einem zweitägigen Workshop, der freitags und samstags stattfand. Die Teilnehmer sollten durch aktives Erleben die verschiedenen Übungen kennen lernen, um sie später selbst mit den Schülern durchführen zu können. Gleichwohl sich das Angebot an sämtliche Lehrer wandte, die mit Sprachförderung zu tun haben, war unter den

Teilnehmern nur eine Lehrerin aus der Sekundarschule. Von den sieben anderen Lehrern, arbeiten zwei in einem logopädischen Kindergarten und die anderen in der Grundschule. Auch wenn es sich hier nur um einen einzelnen Workshop handelte, so wird die Tendenz trotzdem ersichtlich, dass Sekundarlehrer viel größere Hemmungen haben, sich an ähnlichen Fortbildungen zu beteiligen. Mehrere andere Angebote mit einem theaterpädagogischen Schwerpunkt mussten vorher abgesagt werden, weil sich nicht genügend Lehrer eingeschrieben hatten.¹²¹

Wie lassen sich solch ausgeprägte Berührungängste bei den Lehrenden erklären? Warum werden ganzheitliche Lernmethoden in der Theorie begeistert besprochen und gepriesen, während die praktische Durchführung kaum Interesse zu wecken scheint?

Die Gründe sind wohl ähnlich wie beim dramapädagogischen Unterrichten. Während des Studiums und der späteren pädagogischen Ausbildung kommen nur die wenigsten Studenten mit solchen Verfahren in Kontakt. Auch wenn es in verschiedenen deutschen Bundesländern Pflicht ist, Kurse zum Darstellenden Spiel zu besuchen, waren nur die wenigsten Lehrer aus Luxemburg von dieser Regelung betroffen. Nach wie vor haben theatrale Unterrichtsgestaltungsmethoden ihren Weg noch nicht in die betreffenden Studien gefunden, und so überrascht es leider auch nicht, wie wenig die zeitgenössische Sprachendidaktik davon geprägt ist.

Des Weiteren hegen sehr viele Lehrer Zweifel, wie sich solch aktive Spieleinheiten in den Sprachunterricht integrieren lassen. Da die Schulpläne in den Sprachenfächern zunehmend an Quantität gewinnen, dem Fach aber nicht mehr Stunden zuteil werden, sind zeitaufwendigere Projekte im Unterricht fast nicht mehr durchzuführen. So lange der Unterrichtserfolg immer noch davon abhängt, ob das vorgeschriebene Lernpensum erfüllt worden ist, bleibt keine Zeit für Alternativen, obgleich diese das Lernen bewiesenermaßen sehr stark positiv beeinflussen könnten. Auch die jeweiligen Statuten und Regeln der Schule können ein Grund sein, warum sich so wenig Lehrer trauen, innovativ zu sein. Jeder Lehrende ist für seine Arbeit und seine Klasse verantwortlich. Wenn eine kreative Unterrichtsweise von den Berufskollegen oder den

¹²¹ Ab dem Schuljahr 2007/2008 müssen sämtliche Lehrende in der Sekundarschule pro Jahr mindestens acht Stunden Weiterbildung absolvieren. Obwohl es ein sehr breit gefächertes Angebot gibt, ist es verwunderlich, dass sich nur zwei von mehreren hundert angesprochenen Lehrern für solch eine Fortbildung einschrieben.

Schulleitern kritisch beäugt wird, fällt es vielen schwer sich auf etwas Neues einzulassen. Ein direkter Lernerfolg ist nicht gesichert, denn solch zeitintensive Projekte müssen sich über einen längeren Zeitraum hinziehen können, um ihre Wirkung zu entfalten. Doch gerade diese Zeitspanne wird oft als zu langwierig empfunden und so verlaufen oft viel versprechende Unterrichtsreihen im Sande, weil sie zu früh abgebrochen worden sind.

- **Ablauf der Fortbildung**

Im folgenden Abschnitt möchte ich auf den praktischen Ablauf der Fortbildung eingehen und zeigen, welche Übungen die Lehrer ausprobiert haben. Ich werde nicht alle Übungen ausführlich beschreiben, denn einige gehören der allgemeinen theaterpädagogischen Praxis an und sind somit in vielen anderen Standardwerken¹²² nachzulesen.

Die Fortbildung „Lernen braucht Bewegung. Ganzheitliche Förderung der Sprechfertigkeit und der sozialen Kompetenz“ wurde vom Germanisten und Theaterpädagogen Jürgen Eugen Müller vom Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln¹²³ angeleitet

Auch wenn sich nur wenige Lehrer zu dieser Fortbildung angemeldet hatten, so handelte es sich doch um ein lehrreiches Seminar, das den Teilnehmern die Möglichkeit bot, neue dramapädagogische Techniken zu erproben um den Unterricht mit ihren jeweiligen Klassen variationsreicher zu gestalten. Neun Lehrer waren angemeldet, doch nur sieben erschienen am Freitagmorgen im Workshopssaal des „Centre d'études pédagogiques“, wo der Kurs stattfinden sollte. Im Laufe des Tages kam eine Teilnehmerin dazu, die am Vormittag leider verhindert war. Unter den Teilnehmern waren zwei Vorschullehrerinnen, die eine Klasse mit logopädischem Förderanspruch zusammen leiten, vier Grundschullehrer, von denen zwei an dieser Fortbildung im Rahmen ihrer Weiterbildung teilnehmen mussten, die anderen beiden Grundschullehrer waren vor allem am vorgestellten Konzept interessiert.

¹²² Vgl.: Boal, Augusto; Spinu, Marina; Thorau, Henri (Hrsg.) : Theater der Unterdrückten. Spiele und Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007.

Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junfermann Verlag, 2005

¹²³ Vgl.: Knopp, Matthias: <http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de> . Zugriff: 22.11.08

Außerdem war eine Lehrbeauftragte für die individuelle Unterstützung von Grundschulern mit besonderem Förderungsbedarf vertreten und somit war ich die einzige Lehrkraft aus einer Sekundarschule.

Nach einer herzlichen Begrüßung durch Herrn Müller, wurden die Teilnehmer sofort gebeten sich aktiv ins Geschehen zu stürzen und an sämtlichen Übungen teilzunehmen. Um mit den verschiedenen Klassen solche Spiele durchführen zu können, ist es wichtig, selbst die Erfahrungen gemacht zu haben, um diese dann auch richtig einschätzen zu können. Keiner der anderen Lehrer hatte Erfahrung in der theaterpädagogischen Arbeit, so dass Herr Müller sich bereit erklärte, vor allem die Einstiegsspiele genau zu erklären, was half, Berührungsängste und Hemmungen abzubauen. Um eine angenehme Atmosphäre in dem eher sterilen Workshopraum herzustellen, wurden Plakate mit Merksätzen oder Zitaten zum Nachdenken an den Wänden angebracht, was helfen sollte, sie eher im Gedächtnis zu verankern, ein Prinzip das auch die Arbeit im Klassenraum unterstützen könnte.

Sämtliche Stühle und Bänke wurden an den Rand des Raumes geschoben, so dass die Gruppe genügend Freiraum zum Bewegen hatte. Die Stimmung bei den Teilnehmern war sehr positiv, auch wenn sich die Teilnehmer noch nicht kannten, so nahmen sie doch sehr schnell Kontakt untereinander auf, was die folgende Arbeit sehr gefördert hat. Der Unterricht dieser zwei Tage war in verschiedene Kapitel geordnet:

1. Erweiterung personaler und sozialer Kompetenzen mit theaterpädagogischen Methoden- Nutzung gruppenspezifische Prozesse.
2. Vertrauen aufbauen- Sich und andere wahrnehmen.
3. Nonverbale Signale und ihre Wirkungen: Die körpersprachliche Ausdrucksfähigkeit kennen lernen und stärken - das Ausdrucksrepertoire erweitern.
4. Förderung der Sprechfertigkeit: Das "Körpergedächtnis" aktivieren - neue sprachliche Mittel erlernen - grammatische Strukturen einüben.
5. Improvisationen: Geschichten erzählen - Fantasie anregen.
6. Aussprache und Intonation üben.
7. Methoden zur Rhythmisierung des Lernprozesses und zur Steuerung der Gruppendynamik.

8. Vorbereitung und Durchführung von Rollenspielen im Sprachunterricht.
9. Alternativen zum Rotstift - Methoden zur Fehlerkorrektur.

Ich werde jetzt auf jedes einzelne Kapitel eingehen, kurz einige durchgeführte Übungen vorstellen und versuchen, somit Ziel und Zweck der theaterpädagogischen Arbeit für den Sprachunterricht zu zeigen.

Als Einstieg in die Fortbildung wurden den Teilnehmern verschiedene Kennen-Lern-Spiele angeboten, durch die sie an die Arbeit herangeführt werden würden und gleichzeitig näheren Kontakt mit den anderen Lehrern aufnehmen könnten. Neben verschiedenen Ballspielen wurde sehr viel Wert darauf gelegt, die Teilnehmer in Bewegung zu bringen, damit sie sich selbst im Raum und in der Gruppe wahrnehmen würden. So wurde z.B. bewusstes Gehen nach Anweisungen des Leiters (gerade Linien, rechte Winkel, rückwärts gehen, usw.) geübt, genauso wie eine Übung namens „Drei Lampen“ in der die Teilnehmer gebeten wurden, ihre Wahrnehmungsradien über dem Gehen so einzustellen, wie die drei folgenden Lampen:

- Tischlampe: Wahrnehmung auf die eigene Person gerichtet (kleiner Lichtkegel)
- Stehlampe: Wahrnehmung von sich selbst und der näheren Umgebung (mittlerer Lichtkegel)
- Deckenlampe: Alles im Raum wird wahrgenommen (umfangreicher Lichtkegel)

Dieses Prinzip der Drei Lampen beziehungsweise, der verschiedenen Arten von Wahrnehmung, wäre sehr interessant im Unterricht, um den Schülern die Möglichkeit zu geben zu erfahren wie wichtig es ist, sich in verschiedenen Situationen nur auf sich selbst zu konzentrieren, während es andererseits wieder sinnvoll ist, das ganze Umfeld im Blick zu haben.

Eine weitere wichtige Übung war "Der erste Auftritt" wo jeder Lehrer vor die Gruppe treten musste, um sich vorzustellen, sowie auf folgende Fragen zu antworten:

- Mein Name? Was mache ich beruflich? Wo unterrichte ich?
- Meine Stärken als Lehrender?
- Warum bin ich in diesem Seminar?

- Was unterscheidet mich von allen anderen in dieser Gruppe?

Diese kleine Vorstellung verlangte von den Teilnehmern, sich den anderen zu präsentieren, vor allem aber auch darüber nachzudenken, wie sie sich selbst gut ins Bild rücken können, sowie ein besonderes Merkmal von sich Preis zu geben, ohne das Gefühl zu haben, anzugeben. Durch diese Übung verlieren die Teilnehmer die Hemmung vor ihren Arbeitskollegen befreit zu reden, denn gerade im weiteren Verlauf der Fortbildung würden sie immer wieder in diese Situation kommen, den anderen etwas vorstellen zu müssen. Hemmungen sich anderen zu präsentieren, entstehen oft auch aus der Tatsache, dass die eigenen Fähigkeiten unterschätzt und versteckt werden. Jedes einzelne Mitglied der Gruppe war also gezwungen, über sich selbst nachzudenken und den anderen ein paar private Informationen von sich Preis zu geben.

Eine andere Übung, die Gefühlswahrnehmung schulen sollte, war sehr interessant, denn allen Teilnehmern wurde bewusst, wie wenig Informationen wir eigentlich von unserer Umgebung aufnehmen. Während zwei Minuten sollte jeder die anderen sowie den Raum und dessen Inhalt sehr genau beobachten, bevor die Gruppe die Augen schließen musste und Fragen gestellt bekam, wie zum Beispiel wie viele Leute eine Jeanshose tragen würden oder wie viele Steckdosen sich im Raum befänden. Nach jeder Runde gaben sich die Teilnehmer Mühe sämtliche Details der Umgebung noch besser zu beobachten, so dass die Fremdwahrnehmung immer differenzierter wurde.

Der Übergang von den Kennen-Lern-Spielen zu den Vertrauensübungen war fließend, auch wenn der Spielleiter jedes Mal Erklärungen gab, wozu sich die einzelnen Übungen nutzen lassen. Vertrauen wurde vor allem dadurch aufgebaut, dass jeweils mindestens zwei Teilnehmer Bewegungsübungen durchführen sollten, wo sie sich auf ihren Partner verlassen mussten. Hierzu zählen z.B. Balanceübungen, wo einer den anderen festhalten und auffangen soll, während der andere die Aufgabe hat, das Vertrauen aufzubauen und gegen seine Angst anzukämpfen. Einerseits wird hier sehr viel Energie aufgebaut, denn beide Partner sind gezwungen ihre ganze Körperkraft einzusetzen, um den andern aufzufangen beziehungsweise das eigene Gleichgewicht zu halten, andererseits findet hier eine große Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung statt. Jeder Beteiligte muss sich auch auf sich selbst konzentrieren,

seinen Schwerpunkt finden, um zu gewährleisten, dass er nicht umfällt, was auch sein Gegenüber in Gefahr bringen würde.

Viele der vorgestellten Spiele finden sich unter anderem in Augusto Boals *Übungen für Schauspieler und Nichtschauspieler*¹²⁴, so dass es nicht weiter verwunderlich ist, dass auch die Übungen des Kapitels über nonverbale Signale vor allem über die Arbeit mit Standbildern aufgebaut waren. Die Teilnehmer ohne theaterpädagogische Vorkenntnisse waren bis dahin noch nie in Kontakt mit diesen Methoden gekommen, weshalb es wichtig war, ihnen das Prinzip des Standbildbauens zu erklären, um zu verdeutlichen, dass diese nicht gebraucht werden, um Pantomimeübungen auszuführen, sondern dass Themen wie Gefühle, Stimmungen oder Situationen dargestellt werden sollen, die im Zusammenhang mit einem besprochenen Thema stehen. Standbilder eignen sich auch sehr gut, persönliche Gefühle oder Gedanken darstellen zu können, genauso wie z.B. die der Personen eines Textes. Auch wenn die Einführung in dieses Thema in der Fortbildung ziemlich kurz kam, so war es doch interessant, dass alle Teilnehmer die Chance bekamen in einer Übung selbstständig mit den Standbildern zu arbeiten. Jeweils drei Teilnehmer sollten sich zusammenschließen und bekamen einen Zettel mit einem bekannten Märchen. Ihre Aufgabe war es dieses Märchen zusammen in fünf Standbildern darzustellen, mit expressiven Stimmungen und Gefühlen, so dass das Publikum in der Lage wäre, das Dargestellte zu identifizieren. Solch eine Aufgabe wäre auch für Schüler ab der vierten Klasse Grundschule, bei komplexeren Themen auch für Jugendliche, interessant, um erst einmal Kontakt mit dem Darstellenden Spiel aufzunehmen. Gerade bei der szenischen Interpretation wird sehr viel Wert auf die Standbilder gelegt, weil hierbei vor allem die Gefühle expressiv dargestellt werden können. Natürlich gibt es viele Variationen wo zum Beispiel Hilfs-Ichs eingesetzt werden, um nicht nur das Offensichtliche zu besprechen, sondern auch Gedanken und Werte der dargestellten Personen aufzeigen zu können.

Im letzten Teil der Fortbildung ging es vor allem um die flüssige Sprechfertigkeit, wobei Herr Müller sehr viel Wert auf den Umstand legte, dass Sprechen nur dann effektiv geübt werden kann, wenn der ganze Körper ins Lernen miteinbezogen wird.

¹²⁴Vgl. : Boal, Augusto; Spinu, Marina; Thorau, Henri (Hrsg.) : Theater der Unterdrückten. Spiele und Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007.

Die zwei Seminartage gestalteten sich sehr lehrreich, so dass alle Teilnehmer am Samstag viele neue Methoden kennen gelernt hatten, die sich auch in den Unterricht integrieren lassen. Inwiefern diese zum Einsatz kommen, hängt jetzt vom jeweiligen Lehrenden ab.

- **Fazit**

Die hier vorgestellte Fortbildung bot eine sehr interessante Einführung in das Thema handlungsorientiertes Lernen, die die Teilnehmer ermuntern sollte, neue Methoden in den Unterricht zu integrieren. Trotzdem bleibt die Frage offen, wie sich die Arbeit mit den Inhalten der Lehrpläne decken kann, denn darauf wurde in den zwei Tagen überhaupt nicht eingegangen. Die meisten Lehrer haben neue Erkenntnisse dazu gewonnen, aber es stellt sich die Frage, ob sie diese auch wirklich anwenden werden.

2) Die Entwicklungen im Kulturleben, die das Schul- und Jugendtheater beeinflussten.

Die oben beschriebenen Änderungen um Deutschunterricht wurden in vielen Fällen von Entwicklungen im Bereich des Schultheaters oder aber des Kulturlebens beeinflusst, weshalb die wichtigsten Veränderungen der letzten sechzig Jahren hier auch beschrieben werden sollen. Während sich in der Nachkriegszeit fast keine kulturellen Angebote für Kinder und Jugendliche finden lassen, entstanden in den sechziger und siebziger Jahren die ersten Angebote, um sie näher ans Theater heranzuführen.

2.1) Kulturelle Aktivitäten für Schüler in den sechziger und siebziger Jahren.

In den sechziger und siebziger Jahren wurden erste Projekte ins Leben gerufen, um einerseits mit Jugendlichen Theaterproduktionen zu erarbeiten, sowie andererseits die aktive Auseinandersetzung mit dem Theater zu fördern, in dem die jungen Menschen die Gelegenheit bekamen, regelmäßig Stücke anschauen zu gehen und an Vor- oder Nachbesprechungen teilzunehmen. In diesen beiden Jahrzehnten fallen hierbei vor allem die Arbeit von Thun Deutsch, einem Schauspieler und Regisseur auf, der viel mit Jugendlichen

gearbeitet hat, sowie die „Jeunesse théâtrale“ eine Organisation, die als Mittlungsstelle zwischen den Schülern und den Theatern funktionierte.

2.1.1) Die Jeunesse théâtrale¹²⁵

Anfang der sechziger Jahre riefen einige theaterbegeisterte Lehrer die „Jeunesse théâtrale“ ins Leben um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich intensiver mit dem Theater auseinander zu setzen. Sie hatten fest gestellt, dass viele Schüler, vor allem der oberen Klassen des Gymnasiums, viel Interesse am Theater zeigten, gleichzeitig aber nicht genügend Chancen hatten, sich interessante Aufführungen anzuschauen. Dies lag einerseits daran, dass die Eintrittspreise für junge Menschen zu hoch waren, wenn sie diese mit ihrem Taschengeld bezahlen mussten. Auch gab es bis dahin keine Möglichkeit sich mit Fachleuten und anderen Interessierten über die Stücke auszutauschen, was vielen jungen Menschen fehlte. Die aufgeführten Dramen gehörten oft nicht zum Lehrplan des Deutsch- oder Französischunterrichts, weshalb sie nur wenig Gelegenheit hatten, sich intensiver mit den Stücken zu beschäftigen. Durch die Gründung der „Jeunesse théâtrale“ konnten die Lehrer vor allem diese jungen Menschen ansprechen und ihnen helfen, sich öfters Produktionen anzuschauen, wobei oft auch ein Vor- oder Nachgespräch mit dem Regisseur oder den Schauspielern stattfand. Diese Unterhaltungen riefen bei den Jugendlichen eine sehr große Begeisterung hervor, weil es bis dahin unmöglich gewesen wäre, sich so intensiv mit den Stücken und deren Bedeutung oder Absicht zu befassen. Aus diesem Grund waren immer mehr Schüler daran interessiert, im Rahmen der „Jeunesse théâtrale“ Aufführungen zu besuchen, vor allem weil sie hier mit anderen Jugendlichen zusammen sein konnten, was auch dazu beitrug, dass neue Freundschaften entstanden.

Viele Lehrer bemühten sich, interessante Angebote zu finden und vor allem die Zusammenarbeit von Schulen und Theatern zu fördern. Zu diesem Zeitpunkt war es in Luxemburg noch sehr unüblich, Fachleute von außen hinzu zu ziehen, um neue Aspekte in den Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen einbringen zu können. Aus diesem Grund musste die „Jeunesse théâtrale“ in den ersten Jahren auch ohne die Unterstützung des

¹²⁵ Es gibt kein schriftliches Material zu den Jeunesse théâtrale, deshalb stammen alle Informationen über die ich verfügen konnte, vom langjährigen Präsidenten, Pierre Puth.

Ministeriums für Bildung arbeiten, denn erst nach einiger Zeit wurden die Bemühungen der Lehrer anerkannt und sie erhielten eine kleine finanzielle Zuwendung, um weitere Projekte durchführen zu können. Doch der Gedanke, die Jugendlichen näher ans Theater zu führen, half den Verantwortlichen dabei, sich für ihr Anliegen einzusetzen, auch wenn ihre Bemühungen, am Anfang nicht sehr ernst genommen wurden. Auch von Seiten der Theater gab es zu Beginn eine eher zögerliche Haltung, die sich aber sehr schnell legte, angesichts der Begeisterung, die bei den Jugendlichen fest zu stellen war. Die Aktivitäten der „Jeunesse théâtrale“ wurden in den folgenden zwei Jahrzehnten weiter ausgebaut, ehe sie dann vom Ministerium übernommen wurden, wo es heute einen Beamten gibt, der sich um das Theater in der Schule kümmert und die Zusammenarbeit zwischen den Kulturinstitutionen und den Schulen weiterhin fördert.

2.1.2) Jugendtheater unter der Leitung von Thun Deutsch

Zur gleichen Zeit entstanden erste Initiativen, in denen Jugendliche die Möglichkeit hatten, unter professioneller Anleitung, Theater zu spielen. Ein Pionier in diesem Gebiet war der Schauspieler und Regisseur Thun¹²⁶ Deutsch, der in den sechziger Jahren anfing, Produktionen mit Jugendlichen zu inszenieren. Hierbei handelte es sich um ausgewählte Stücke der zeitgenössischen Literatur, die im Lande bis dahin oft unbekannt waren, aber vor allem die jungen Leute sehr ansprachen. Durch seine aktive Theaterarbeit trug Thun Deutsch dazu bei, das Jugendtheater in Luxemburg mit weiter zu entwickeln, denn zu diesem Zeitpunkt gab es erst zaghafte Versuche, Theater mit Kindern und Jugendlichen durch zu führen. Die meisten Initiativen lassen sich noch im Bereich der Grundschulen finden, wo einige Lehrer sehr innovative Ideen hatten und versuchten, diese mit ihren Schülern umzusetzen. In den Sekundarschulen scheint es auch ab und zu Inszenierungen gegeben zu haben, doch diese wurden von den Lehrern angeleitet, die oft nur sehr wenig Erfahrung in diesem Bereich hatten. Die Aktivitäten der „Jeunesse théâtrale“ begeisterten immer mehr Jugendliche zusehends, weshalb sie sich gegenseitig stark beeinflussten und so erste Ideen über ein aktives Jugendtheater in Luxemburg entstehen konnten. Thun Deutsch half ihnen dabei, erste Erfahrungen im Bereich des Schauspiels zu sammeln, doch in seinen Projekten konnte immer nur eine begrenzte Anzahl von Schülern mitwirken, so dass hier der Wunsch

¹²⁶ Luxemburgische Abkürzung für Anton

laut wurde, weitere Initiativen ins Leben zu rufen. Auch die Lehrer spürten den Willen der jungen Menschen, künstlerisch aktiv zu werden und so verwundert es nicht, dass in den siebziger Jahren, die ersten Schultheatergruppen gegründet wurden, wo alle interessierten Schüler mitwirken konnten. Einige Gruppen erarbeiteten nur eine Produktion, doch andere waren sehr aktiv und entwickelten sich immer weiter, weshalb sie zum Teil sogar noch heute existieren.

Die Arbeit von Thun Deutsch, mit Jugendlichen Theater zu machen, wurde in Luxemburg sehr neugierig beobachtet, gab es bis dahin doch nur sehr wenige Initiativen in diesem Bereich. Er war ein beliebter Schauspieler, weshalb sein Engagement sehr positiv aufgenommen worden ist, was auch dazu beigetragen hat, die Weichen zu stellen, um Jugendtheater ein wenig ins Interesse der Öffentlichkeit zu rücken. Dies trug aber leider trotzdem nicht dazu bei, dass seine Arbeit dokumentiert worden ist, weshalb sich heute fast keine Unterlagen zu seinem Schaffen mehr finden lassen¹²⁷. Auch andere Projekte von Regisseuren oder Schauspielern, die mit Jugendlichen gearbeitet haben, sind nicht dokumentiert worden, weshalb sich die Darstellung des Jugendtheaters in den sechziger und siebziger Jahren schwierig gestaltet und einige Kunstschaffende dabei vergessen werden. Diese Situation betrifft den ganzen Bereich des Schultheaters zu diesem Zeitpunkt, weshalb jedes Projekt in den folgenden Jahren, sich immer wieder neu erfinden musste, weil es keine Möglichkeit gab, auf die Erfahrungen der vorherigen Initiativen zurück zu greifen.

Diese Situation änderte sich erst im Laufe der Jahre, weil einerseits in den verschiedenen Schulen Theatergruppen gegründet wurden, wo kontinuierlich mit den Jugendlichen gearbeitet wurde, aber andererseits auch, weil in Luxemburg 1995 das Kulturjahr stattfand, wo viele Initiativen ins Leben gerufen worden sind, die dazu beigetragen haben, dass der Wert der kulturellen Arbeit im Jugendbereich anerkannt worden ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich mit der aktuellen Situation der ästhetischen Bildung in Luxemburg auseinander zu setzen, weil hier die Ergebnisse aus den Veränderungen in den letzten Jahren aufgezeigt werden können.

¹²⁷ Meine Informationen stammen aus der einzigen Biografie über Thun Deutsch

Losch, Henri: Thun Deutsch. Biographies Luxembourgeoises 5. Luxemburg: Editions Saint-Paul, 1995.

2.2) Die aktuelle Situation der ästhetischen Bildung in Luxemburg

Da es bisher nur sehr wenige Initiativen gab, die ästhetische Bildung in den Schulalltag einfließen zu lassen, trotzdem der Wunsch aber immer stärker wurde, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich mit der Kunst aktiv auseinanderzusetzen, entstand in den letzten Jahren eine Vielzahl von Projekten, die außerhalb des normalen Unterrichts Angebote schafften, sich mit Kultur zu beschäftigen. Im Folgenden werde ich die aktuelle Situation des Jugendtheaters näher beschreiben, weil hier die meisten Entwicklungen stattfanden, Kinder und Jugendliche kulturell zu bilden.

2.2.1) Das Jugendtheater in Luxemburg

Im Bereich des Jugendtheaters können zwei große Bereiche unterschieden werden, einerseits gibt es die Zusammenarbeit der Schulen mit den Kulturinstitutionen, wo die Möglichkeit besteht, Aufführungen anzuschauen aber auch Workshops der Theaterpädagogen zu besuchen. Andererseits finden sich viele Projekte, wo Schüler selbst aktiv werden können.

2.2.1.1) Zusammenarbeit von Schule und Kulturleben

Um das Jugendtheater in Luxemburg beschreiben zu können, ist es wichtig einerseits den schulischen Bereich, sowie andererseits das Kulturleben näher zu betrachten. Bis vor zehn Jahren war das Kulturleben in Luxemburg eher bescheiden, es gab nach wie vor nur sehr wenige Theatergruppen, die in den meisten Fällen aber nicht von ihrer Arbeit leben konnten. Dies führte dazu, dass sehr viele der Künstler ins Ausland auswanderten oder sich in einem anderen Job ihr Geld zum Überleben verdienen mussten. Während dieser Zeit blieb das Jugendtheater auf der Strecke und wurde nicht weiter gefördert. Es war einfach nicht möglich von der Arbeit mit Jugendlichen, sei es im musikalischen wie auch im Theaterbereich, zu leben. Erst nach der Gründung des Théâtre Nationale de Luxembourg sowie dem internationalen Kulturjahr, änderte sich diese Situation. Viele Kulturinstitutionen wurden ins Leben gerufen und gaben den Künstlern und Kulturschaffenden die Möglichkeit von ihrer Arbeit zu leben. Neben dem professionellen Theater legte man auch sehr viel Wert auf die Interaktion mit Schulen, denn die Wichtigkeit der Kultur für Kinder und Jugendliche war

erkannt worden. Aus diesem Grund gibt es seither im Spielplan der verschiedenen Theater regelmäßig Aufführungen für Kinder oder Jugendliche. Oft handelt es sich hierbei um wirklich künstlerisch wertvolle Produktionen von ausländischen Truppen oder Stücken, die extra für das angesprochene Publikum geschrieben worden sind. In der Tat gibt es einige einheimische Autoren wie Guy Rewenig¹²⁸, die sich darauf spezialisiert haben, Theaterstücke für Kinder zu schreiben und das vor allem in luxemburgischer Sprache. Verschiedene Werke scheinen auf den ersten Blick sehr dürftig zu sein, trotzdem kann man erkennen, dass in den letzten paar Jahren die Qualität der Stücke beständig zugenommen hat und dass jetzt neben dem Unterhaltungswert vor allem auch interessante Themen und eine ästhetische Umsetzung gefragt sind. Jedes Jahr wird in Luxemburg ein Literaturpreis¹²⁹ verliehen und regelmäßig werden in der Kategorie Kinder- und Jugendliteratur auch Dramen ausgewählt, welche dann später auf den Bühnen des Landes inszeniert werden. Ich werde nicht mehr weiter auf diese luxemburgische Autoren eingehen, trotzdem erscheint es mir wichtig, hier anzubringen, dass in den letzten Jahren das Theater für Kinder an Qualität gewonnen hat und auch sehr viele Schulen, Familien oder andere Organisation anspricht, um sein Publikum zu erreichen. Ein wichtiger Partner für diese Interaktion stellt in Luxemburg vor allem das Ministerium für nationale Bildung dar, das vielfältige Aktionen und Unterstützungsprojekte anbietet, um Kindern und Jugendlichen den Zugang zum Theater zu ermöglichen. Aus diesem Grund gibt es eine ganze Reihe von Vorstellungen, an denen Schulklassen teilnehmen können und die

¹²⁸ Guy Rewenig wurde 1947 in Luxemburg geboren, wo er auch seine Ausbildung zum Volksschullehrer beendete. Bis 1984 arbeitete er auch in dem erlernten Beruf, ehe er sich nur noch auf die Schriftstellerei konzentrierte. Im Jahre 2005 bekam er den „Batty Weber“ Literaturpreis für sein Lebenswerk verliehen. Neben zahlreichen Gedichten und Geschichten für Kinder, schrieb er auch einige Theaterstücke von denen aber nicht alle aufgeführt worden sind.

Eine Auswahl:

Rewenig, Guy: Eisefësser. E Kameidisteck. Luxemburg: Amphitheater, 1994.

Rewenig, Guy: Summerzauber. En turbulent Kaméidistéck an zwee Akten fräi no Motiver aus „La trilogia della villeggiatura“ vum Carlo Goldoni. Luxemburg: Amphitheater, 1997.

Vgl.: Centre Nationale de la Littérature:

http://www.cnl.public.lu/auteurs/ecrivains/Guy_Rewenig/index.html#biblio . Zugriff : 10.10.08

¹²⁹ Der nationale Literaturpreis in Luxemburg nennt sich „Batty Weber“ Preis, nach dem gleichnamigen luxemburgischen Autor

Lehrer, die alle über eine E-Mail-Adresse des Ministeriums zu erreichen sind, erhalten in regelmäßigen Abständen Informationen zu neuen Stücken. Manche Aufführungen werden nicht besonders gut besucht, trotz den vielen Kampagnen, dies kann daran liegen, dass verschiedene Schulen nicht in der Lage sind, des Öfteren in die Hauptstadt zu fahren, um dort ein Theaterstück anzuschauen. Leider gibt es in Luxemburg nur sehr wenige Produktionen, die mobil gespielt werden und somit auch die Schulen in ländlichen Gegenden erreichen könnten.

Nach wie vor sind es aber vor allem die Gymnasien und Gesamtschulen, die durch Theateraufführung angesprochen werden sollen. Neben dem Zweck der ästhetischen Erziehung, geht es dem Ministerium vor allem darum, Probleme anzusprechen und die Jugendlichen für ihre Umwelt zu sensibilisieren. In einem Land mit vierhunderttausend Einwohnern ist es verständlich, dass die Kulturszene nur soweit bestehen kann, wie sie sich an ein Publikum wenden kann, das regelmäßig Vorstellungen ansieht. Aus diesem Grund ist es wichtig, gerade im Theaterbereich mit Bildungsinstitutionen zusammen zu arbeiten, denn dadurch wird die Zielgruppe der Jugendlichen angesprochen und auch Schüler die sonst nicht ins Theater gehen würden, erhalten die Möglichkeit einer Aufführung beizuwohnen. Die oben geschilderte geographische Situation hat auch einen Einfluss auf das Theaterverhalten der Jugendlichen. Kann man davon ausgehen, dass städtische Jugendliche öfters ins Theater gehen, finden sich im nördlichen oder östlichen Bereich des Landes immer wieder Schüler, die noch nie die Möglichkeit hatten, eine Aufführung in einem großen Haus anzusehen. Hierbei geht es gar nicht so sehr darum, dass die Leute nicht gewillt sind am kulturellen Leben teilzunehmen, sie erhalten einerseits durch ihre soziale Umgebung sowie andererseits durch ihre Wohnsituation nur sehr wenige Anreize, ins Theater zu gehen. Trotzdem konnte man feststellen, dass in den letzten Jahren die Aufführungen der Jugendtheaterstücke sehr gut besucht waren¹³⁰, denn es gab regelmäßige Morgenvorstellungen, wo ganze Klassen eingeladen wurden. Anders als die Grundschulen, können die Sekundarschulen über ein eigenes erweitertes Budget verfügen und demnach worin sie die Prioritäten sehen, können sie mehr oder weniger Geld darauf verwenden, an kulturellen Aktivitäten teilzunehmen.

Bei den Jugendlichen sind vor allem Stücke aus dem Ausland sehr beliebt, das zeitgenössische Theater spricht die jungen Menschen am meisten an, denn hier werden Stoffe

¹³⁰ Nach Angaben der Kulturschaffenden, es liegen leider keine statistischen Auswertungen vor.

behandelt, die die Realität schildern, um Probleme darstellen, welche auch im Alltag zu finden sind. Doch anders als beim Kindertheater gibt es nur wenige Autoren, die für Jugendliche auf Luxemburgisch schreiben, weshalb gerade in diesem Bereich regelmäßig eine Diskussion entbrennt, in welcher Sprache die Inszenierungen sein sollen. Die Trilingualität des Landes spielt auch hier eine wichtige Rolle, denn luxemburgische Stücke würden die Schüler zwar in erster Linie ansprechen, sind aber oft nur von bescheidener Qualität, weil es sich eher um lustige oberflächliche Komödien handelt. Deutsche und französische Stücke erscheinen jeweils einem Teil der Jugendlichen zu schwierig, je nachdem in welcher Sprache sie zuhause erzogen werden. Auch wenn im Fremdsprachenunterricht regelmäßig Bücher gelesen werden, so gibt es doch noch einen Unterschied zu einem Drama, das auf der Bühne inszeniert wird und wo die Schüler eingeladen werden, mit Genuss daran teilzunehmen. Das Vergnügen einem Theaterstück beizuwohnen, ist jedoch von kurzer Dauer, wenn die Jugendlichen feststellen müssen, dass die besprochenen Themen auf der Bühne so schwierig beschrieben werden, dass sie fast nichts verstehen können.

Natürlich handelt es sich hierbei nur um Sprechtheaterstücke, Inszenierungen in denen es vor allem um Bewegung, Tanz und Musik geht, werden eher positiv aufgenommen, weil der Druck genommen wird, einen Text in der schwierigen Sprache zu verstehen, und womöglich danach im Unterricht noch darüber diskutieren zu müssen. Im Kulturjahr 2007 gab es zahlreiche Initiativen, wo Stücke oder Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche angeboten wurden, die teilweise auch sehr experimentell waren. So gab es zum Beispiel einen eigenen Veranstaltungsort in einem stillgelegten Eisenbahnschuppen, wo nur Projekte für das junge Publikum gezeigt wurden. Hier legte man sehr viel Wert auf zeitgenössische Inszenierungsformen, so dass sich Rapmusik mit Ballet oder Zirkus mit Sprechtheater vermischen konnte. Auch nach Abschluss des Kulturjahres legt das nationale Theater sehr großen Wert darauf, die Jugendlichen weiterhin anzusprechen und bietet seither zum Beispiel jährlich zwei Wochen an, wo junge moderne Autoren ihre Werke zeigen dürfen, die vor allem Jugendliche interessieren könnten. Daneben gibt es immer wieder interessante Angebote die helfen sollen, Jugendliche für das Theater zu interessieren, sei es dass Publikumsgespräche oder Spielclubs unter theaterpädagogischer Leitung angeboten werden. Im Nationaltheater gibt es eine Mitarbeiterin¹³¹, die sich vor allem auf das Theater für Kinder und Jugendliche spezialisiert hat und neben der Betreuung verschiedener Gruppe auch regelmäßig

¹³¹ Hierbei handelt es sich um Anne Simon.

Inszenierungen im Hinblick auf dieses Zielpublikum anbieten kann. Im Gegensatz zu anderen internationalen Theatern, wie zum Beispiel dem Schauspielhaus Zürich, befindet sich das luxemburgische Theater immer noch in den Anfängen der Jugendarbeit und es ist lange noch nicht normal, dass Schüler zu regulären Aufführungen eingeladen werden, ohne kritisch von dem anderen Publikum beäugt werden. Ein ähnliches Bild präsentiert sich auch im zweitgrößten Theater des Landes, dem Theater in Esch/Alzette¹³², wo der neue Direktor, seit 2006 im Amt, versucht regelmäßig Produktionen anzubieten, um beim Nachwuchspublikum den Geschmack am Theater zu erwecken. Doch auch hier gab es am Anfang kritische Stimmen, die sich nicht sicher waren, ob Jugendliche wirklich angesprochen werden wollen. Während in der ersten Saison nur sehr wenige Produktionen, die auch Kinder oder Jugendliche angesprochen hätten, angeboten wurden, erweiterte sich im Laufe der Jahre der Spielplan, so dass heute regelmäßig auch Vorstellungen am Samstag- oder am Sonntagnachmittag angeboten werden, an denen die ganze Familie dran teilnehmen kann. Die Qualität der Stücke war von Anfang an sehr hoch, es wurde Wert darauf gelegt, Jugendkultur ernst zu nehmen und den jungen Menschen einen Rahmen zu geben, in dem sie sich kritisch mit Kunst auseinandersetzen können.

Eine weitere wichtige Institution, die Jugendlichen die Möglichkeit gibt, rege am Theaterleben teilzunehmen, befindet sich im nördlichen Teil des Landes. Auch wenn hier der Spielplan etwas begrenzter ist, so wird doch versucht, dem Publikum ein vielfältiges Angebot zu präsentieren, um unter anderem auch junge Menschen ansprechen zu können. Auch das Theater in Ettelbrück¹³³ verfügt über kein festes Ensemble, sämtliche Produktionen werden von anderen Gruppen erarbeitet oder was oft der Fall ist, aus dem Ausland eingeladen, für eine begrenzte Anzahl von Aufführungen. Der Norden des Landes umfasst viele Einwohner, doch auch hier stellt sich das Problem der geographischen Entfernung, denn Jugendliche, welche sich ein Theaterstück ansehen wollen, müssen immer bedenken, dass es nachher sehr schwierig sein wird, ihren Heimweg ohne die Hilfe der Eltern zu organisieren. An den Wochenenden werden aus diesem Grund zum Beispiel regelmäßig Nachtbusse eingesetzt, denn die ausverkauften Aufführungen zeigen deutlich, dass die Jugendlichen sich vom Theater ansprechen lassen und gerne einen netten Abend im Publikum verbringen.

¹³² Vgl.: Theatre municipale d'Esch-sur-Alzette:

<http://www.villeesch.lu/esch/Pages/sitemenu/07%20culture/theatremunicipal.aspx> . Zugriff: 11.11.08

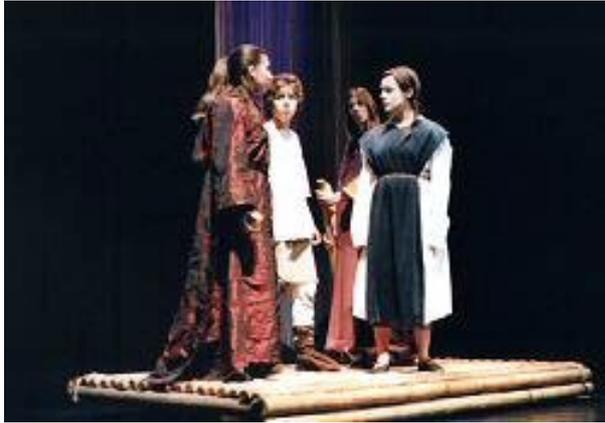
¹³³ Vgl.: Centre des Arts pluriels Ettelbrück: www.cape.lu . Zugriff : 11.11.08

Auch wenn sich in den letzten Jahren das Angebot um ein Vielfaches erweitert hat, so wäre trotzdem noch zu hoffen, dass weiterhin gute Aufführungen für ein jugendliches Publikum angeboten werden und vor allem die Schulen würden sich freuen, wenn mobile Stücke produziert werden würden, denn gerade für die Institutionen am Rande des Landes würde dies eine große Erweiterung des Kulturangebotes für Kinder und Jugendliche bedeuten.

2.2.1.2) Jugendtheatergruppen im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen

2.2.1.2.1) Jugendtheater als Freizeitaktivität am Beispiel der Gruppe „Namasté“

Eine erste Form des Jugendtheaters im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen stellen Gruppen dar, die sich an Jugendliche richten, welchen in ihrer Freizeit Theaterspielen wollen. Im ganzen Lande gibt es ungefähr zehn Schulen, die solche Aktivitäten anbieten. Die verschiedenen Jugendtheatergruppen haben unterschiedliche Zielsetzungen, in manchen Schulen legt man Wert darauf, dass die Schüler französische Stücke einüben, in anderen Gebäuden sollen die Jugendlichen in der Lage sein, sich mit Körpertheater auseinander zu setzen oder aber eigene Sprechtheaterproduktionen zu erarbeiten. Die unterschiedlichen Jugendtheater spielen mehr oder weniger regelmäßig ein Stück pro Jahr, das sie ihrem Publikum präsentieren, entweder in den Schulen oder aber auch auf größeren Bühnen. Im Folgenden möchte ich eine Jugendtheatergruppe vorstellen, welche seit über fünfundzwanzig Jahren besteht und regelmäßig eigene Inszenierungen erarbeitet und diese dann im Stadttheater von Esch/Alzette vorführt.



¹³⁴Die Nebel von Avalon

Namasté gehört zu den Gruppen, die seit fast dreißig Jahren regelmäßig mit Jugendlichen arbeiten und auch regelmäßig an internationalen Festivals teilnehmen. Die theaterpädagogische Arbeit der Leiter, welche zum größten Teil im schulischen Bereich tätig sind, ist sehr geprägt von den verschiedenen Theaterstilen, die sich im Laufe der letzten Jahre im Bereich der Theaterpädagogik entwickelt haben. Ab der achten Klasse haben die Schüler die Möglichkeit bei Namasté mitzuarbeiten, um Teil der Dynamik dieser Gruppe zu werden. Alle Bereiche der Produktion werden von den Schülern übernommen. Sowohl der Bühnenbau, wie die Lichtregie, die musikalische Untermalung, die Herstellung der Kleider sowie natürlich die Erarbeitung eines eigenen Spieltextes, werden von den Jugendlichen übernommen. Unter Aufsicht der Erwachsenen lernen sie, wie wichtig es ist, dass alle diese Bereiche sorgfältig ausgeführt werden, damit später auf der Bühne eine ansehnliche Inszenierung vorgeführt werden kann. Jedes Mitglied der Gruppe darf entscheiden, ob es am schauspielerischen Prozess teilnehmen möchte oder ausschließlich hinter der Bühne tätig sein will. Auch für diejenigen, die sich vor allem als Schauspieler gemeldet haben, gibt es eine Reihe von Aufgaben die sie übernehmen sollen, denn jeder Teilnehmer soll so viel wie möglich im Schaffensprozess integriert werden und somit verstehen, aus wie vielen Teilen eine Theaterproduktion besteht.

Jedes Jahr wird entschieden, welches Thema in der neuen Produktion bearbeitet werden soll, und ob es eine oder mehrere literarische Vorlagen gibt. Auch wenn Stücke wie *Herr der Fliegen* von William Golding, *Momo* von Michael Ende oder *Der gute Mensch von Sezuan* von Bertolt Brecht ausgewählt werden, so werden diese allerdings im Schaffensprozess von den Jugendlichen neu improvisiert und am Ende entsteht eine eigene Produktionen, die sich aber an der Vorlage orientiert. Viele Werke, die bis jetzt gespielt worden sind, weisen

¹³⁴ Alle Bilder aus diesem Kapitel wurden von Frau Peuky-Barone aufgenommen.

verschiedene Themen aus, welche aber teilweise eine unterschiedliche Gewichtung durch den Autor erhalten haben. Die Schüler haben aber die Möglichkeit, ihre Sicht der Dinge mit einzubringen und somit eine Geschichte weiterzuentwickeln oder zu entscheiden, auf welche Aspekte der Vorlage sie mehr Wert legen. Aus diesem Grund kommt es in den meisten Fällen zur Erschaffung von neuen Rollen, welche wichtig sind, um die ganze Bandbreite des Stückes darzustellen und den Originaltext zu unterstützen. So ist es möglich, dass auch schwierigere Werke, wie *Der Fänger im Roggen* von Salinger oder *Brave New World* von Huxley von jungen Menschen ab vierzehn gespielt werden können, die den Stücken ihre eigene Handschrift aufdrängen, was aber in allen Fällen zu einer sehr lebendigen Inszenierung führte. Natürlich sind die Ausgangswerke wichtige Klassiker der Literatur, aber durch die theaterpädagogische Arbeit an dem Werk, treten Aspekte zu Tage, die der Autor zum Beispiel in seiner Zeit noch nicht in Betracht ziehen konnte.



Ispalrua¹³⁵

Der Erarbeitungsprozess der Stücke zieht sich fast über acht Monate hinaus, wobei es wichtig ist, dass die Gruppe am Anfang vor allem am Zusammenhalt und der Integration der neuen Mitglieder arbeitet, bevor es möglich ist, solch komplexe Themen in Angriff zu nehmen. Nach der Einführungsphase beginnt die Improvisation der verschiedenen Aspekte, so dass

¹³⁵ Das Stück thematisierte die Problematik der Straßenkinder in Brasilien.

sich im Laufe der ersten Monate der ungefähre Weg abzeichnen kann, wie die Produktion am Ende aussehen wird. Nach dem Aufspüren einer Rahmenhandlung und einer Grundstruktur, beginnt die Arbeit an den Rollen, wobei es auch hier wichtig ist, dass die Jugendlichen ein Mitspracherecht haben, wie die verschiedenen Charaktere gestaltet werden sollen und in den zahlreichen Proben auch austesten können, in welcher Rolle sie sich am wohlsten fühlen. Da das Stück extra für diese Schüler umgearbeitet wird, ist es möglich, dass jeder Jugendliche die Gelegenheit erhält, eine Rolle zu spielen, die genau zu ihm passt, und die ihm die Möglichkeit gibt, sein schauspielerisches Talent weiterzuentwickeln. Durch diese Arbeitsmethode erhalten alle Teilnehmer eine Rolle und werden somit zum Teil des ganzen Projektes. Während des Erarbeitungsprozesses hat jeder Jugendliche genug Zeit sich selbst und seine Rolle zu entwickeln, um seinen Möglichkeiten entsprechend auf der Bühne mitzuwirken. Niemand wird der Gruppe verwiesen, weil er nicht genug Talent oder Engagement besitzt, denn das Ziel ist nicht die Erarbeitung eines professionellen Stückes, sondern eine gemeinschaftliche theaterpädagogische Produktion. Dieses Arbeitsprinzip hat sich in den letzten einundzwanzig Jahren bewährt und sehr viele Schüler des Lycée Hubert Clement sind Teil dieses Jugendtheaters geworden, was ihnen die Möglichkeit bot, sich ästhetisch und kreativ weiterzubilden.¹³⁶



Ispalrua

¹³⁶ Vgl: Biver, Guy; Reuter, Alex: www.namaste.lu Zugriff: 6.08.2008

Auch wenn alle Jugendtheater im Bereich der Schule anders arbeiten, so wird doch immer von einem theaterpädagogischen Konzept ausgegangen, weshalb die Darstellung von „Namasté“ stellvertretend für die anderen Gruppen gewählt ist.

2.2.1.2.2) Die nationalen Theatertreffen

Seit einigen Jahren organisiert das Ministerium für Bildung jedes Jahr ein nationales Theatertreffen an dem alle Schultheatergruppen teilnehmen können. Ziel dieses Festivals ist der Austausch von Erfahrungen, um die Zusammenarbeit der einzelnen Projekte zu fördern. Die Jugendlichen haben deshalb zum Beispiel die Möglichkeit in Workshops mit Schülern der anderen Gruppen zusammen zu arbeiten, um neue Techniken zu lernen. Auch die Leiter sollen hier die Gelegenheit haben, sich näher kennen zu lernen und Kontakte zu knüpfen. Der Austausch mit den anderen Theaterschaffenden kann nicht nur sehr anregend sein, er soll auch dazu beitragen, die Zusammenarbeit zu fördern. Bis jetzt gibt es nur sehr wenige Projekte an denen verschiedene Jugendgruppen mitgewirkt haben, es wäre interessant öfters in diese Richtung zu arbeiten.

- Rencontre théâtrale 2008

Am elften und zwölften April 2008 fand in Luxemburg ein nationales Theaterfestival für die Schultheater des Landes statt. Sämtliche Sekundarschulen waren eingeladen worden, aber nicht alle Gebäude verfügen über eine eigene Gruppe oder waren gewillt dieser Einladung zu folgen. Auch wenn schlussendlich neun Schulen am Festival teilnahmen, so ist doch erkennbar, dass vor allem die Gruppen fehlten, welche schon am längsten in diesem Bereich arbeiten und somit wertvolle Erfahrungen, über die Stückerarbeitung oder zum Beispiel Kulturförderungen, hätten weitergeben können. Bis jetzt gibt es nur sehr wenig Austausch unter den Gruppen, was in sofern sehr schade ist, weil verschiedene Schulen nicht sehr weit auseinander liegen und sich eine Zusammenarbeit nicht zu aufwändig gestalten würde.

Die neun anwesenden Gruppen beim Festival im Forum „Geeseknäppchen“¹³⁷ unterschieden sich insofern auch sehr stark voneinander, weil sich je nach Schule die Theaterarbeit mit den Jugendlichen anders gestaltet. Alleine schon der unterschiedliche Gebrauch der Landessprachen führte zu sehr variationsreichen Aufführungen und beeinflusste auch die Theaterarbeit mit den Schülern. Wurde in der einen Schule das Deutsche gewählt, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, in dieser Sprache künstlerische Erfahrungen zu sammeln, musste eine andere Schule das Französische voraussetzen, damit alle Schüler eine gemeinsame Verständigungsbasis hatten. Bei den Aufführungen war klar zu erkennen, zu welchem Zweck die Sprache gewählt worden war, denn die Stücke hatten einen großen Qualitätsunterschied. Erstaunlicherweise spielte keine der Schulen auf Luxemburgisch, während aber die Schüler der deutschen Stücke angaben, hauptsächlich in der Nationalsprache zu proben. Dieser unterschiedliche Gebrauch der drei Sprachen scheint für einen Außenstehenden manchmal konfus zu sein, aber im Gegensatz zu den internationalen Workshopleitern kamen die Jugendlichen sehr gut damit zurecht.

Während der beiden Festivaltage fanden am Vor- und Nachmittag Workshops statt, bevor am Abend sechs der neun Gruppen Auszüge aus ihren aktuellen Produktionen zeigten. Auch wenn es sich bei den Leitern der Workshops durchwegs um sehr nette und talentierte Schauspieler handelte, irritierten vor allem die Tatsachen, dass nur einer davon Luxemburger war und diese Sprache auch beherrschte und keiner von ihnen eigenen Aussagen nach, theaterpädagogisch ausgebildet war¹³⁸. Dies zeigte sich sehr gut in den Workshops, weil die Theaterarbeit mit Jugendlichen nun einmal ein gewisses Maß an pädagogischem Feingefühl sowie Geduld erfordert, um mit den Schülern richtig arbeiten zu können. Aus diesem Grund ging die Arbeit in verschiedenen Workshops nur sehr mühsam voran, so dass nur verschiedene Grundkenntnisse des Theaterspiels aufgefrischt worden sind, ohne neue Erfahrungen für Schüler, die zum Beispiel schon mehrere Jahre lang im Theater aktiv sind und vielleicht schon die Möglichkeit hatten, an internationalen Festivals teilzunehmen.

Eine wertvolle Erfahrung für die Jugendlichen war dieses Treffen trotzdem, weil sie die Möglichkeit hatten, andere Leute kennen zu lernen, die das gleiche Hobby haben, so dass auf

¹³⁷ Hierbei handelt es sich um ein Tagungsgebäude des Ministeriums für Bildung, wo sich unter anderem auch ein großer Aufführungssaal befindet, der für kleinere Theateraufführungen benutzt werden kann.

¹³⁸ Da das Ministerium kein offizielles Dokument zu den Workshops und den Leitern herausgegeben hat, ist es sehr schwierig die Informationen zu überprüfen.

der Ebene der Spieler, ein Erfahrungsaustausch stattfinden konnte, der sich hoffentlich auch in Zukunft weiterentwickeln wird. Die verschiedenen Spielleiter hatten die Aufgabe ihre Schüler zum Ort des Festivals zu bringen und am besten dort auch während der Pausen zu beaufsichtigen, aber leider wurde in diesem Jahr versäumt eine Möglichkeit anzubieten, wo sich auch die Lehrer untereinander austauschen und verschiedene fachliche Diskussionen führen könnten. Gerade da die Zusammenarbeit unter den Schulen nur sehr sporadisch stattfindet, hätte hier der Grundstein für gemeinsame Überlegungen und Projekte gelegt werden können. Das Ministerium für Bildung und berufliche Ausbildung bietet zwar den Schulen die Möglichkeit ein Festival zu organisieren, aber der Weitblick auf zukünftige Entwicklungen des Schultheaters fehlt, weil es keinen Raum für gemeinsame Pläne gibt.

2.3) Beispielhafte Entwicklungen im Ausland

Wie das Theater im Schulalltag integriert werden kann, zeigen vor allem Entwicklungen aus den Nachbarländern, wo das Darstellende Spiel in bereits in den Lehrplänen oder im außerschulischen Bereich zu finden ist. Die ästhetische Bildung der Kinder und Jugendlichen stellt eine wichtige Aufgabe einer jeden Gesellschaft da, die in manchen Ländern schon früher angegangen worden ist, als in Luxemburg. Da die Darstellung all dieser Entwicklungen den Rahmen meiner Arbeit überschreiten würde, werde ich nur stellvertretend auf die Debatten über die Einführung des Faches Darstellendes Spiel in Hessen eingehen. Diese könnten anregend für Luxemburg sein, weil sehr gut ersichtlich wird, wie Theater und Schule so zusammenarbeiten können, dass der Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflusst wird.

2.3.1) Studie und Symposium „Theater und Schule in Hessen“

Die ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V.¹³⁹ hat im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft Südwest des Kinder- und Jugendtheaters, zusammen mit dem

¹³⁹Die ASSITEJ ist die Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche mit fünfundachtzig nationalen Zentren aus allen Kontinenten. 1966 wurde die ASSITEJ in beiden Teilen Deutschlands gegründet, seit 1991 wurden die beiden Abteilungen zusammengelegt. Das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland befindet sich in Frankfurt am Main. Die Adresse lautet: Schützenstrasse 12, D-60311 Frankfurt am Main.

Hessischen Kulturministerium und dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst , eine Studie in Auftrag gegeben, wo alle hessischen Schulen angeschrieben wurden, um ihre Meinung zum Thema „Theater und Schule“ zur ermitteln. Bereits vor einigen Jahren war eine erbitterte Diskussion geführt worden, ob das Fach Darstellendes Spiel in die Lehrpläne der Gymnasien und später auch der anderen weiterführenden Schulen aufgenommen werden soll. Obwohl damals nur über die Einführung als freies Wahlfach für die Oberstufe gesprochen wurde, gab es viele Skeptiker, die sich nicht damit anfreunden konnten, dass das Theaterspielen als Schulfach gelten sollte. Nicht einmal zehn Jahre später hat das Darstellende Spiel seinen Einzug in alle Schulformen genommen. Jetzt wird allerdings darüber diskutiert, wie viele Stunden die Schüler je nach Alterstufe unterrichtet werden sollen und wie eine mögliche Abiturprüfung aussehen könnte, die in Kürze für die ersten Klassen anstehen wird. Insofern hat sich schon einiges auf dem Gebiet des Theaters in der Schule in Hessen getan. Trotzdem schien es nötig zu sein, eine Umfrage durchzuführen, um die Bedürfnisse sämtlicher Schulformen herauszufinden und somit auch ein geeignetes Angebot schaffen zu können.

Ein weiterer wichtiger Ausgangspunkt der Studie war die Tatsache, dass es noch immer relativ wenig Schulen gibt, die eine enge Zusammenarbeit zu einem Theaterhaus in ihrer

Nähe pflegen. Neben dem Theaterbesuch ist es oft sinnvoll, Vor- und Nachbesprechungen mit den Theaterschaffenden durchzuführen oder den Schulen einen Einblick in die professionelle Arbeit zu bieten. Der ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V ging es deshalb auch darum, herauszufinden, was die Schulen sich von der Zusammenarbeit mit Theatern erwarten, und warum diese so selten stattfindet. Die Studie gibt einen interessanten Einblick in das Verhältnis „Theater und Schule“, vor allem auch, weil über fünfzig Prozent der angeschriebenen Schulen geantwortet haben und somit über Tausend Befragungsbogen ausgewertet werden konnten. Hierbei ist es natürlich auch von Bedeutung zu sehen, wie sich die Nähe zu einer größeren Stadt auf das Kunstschaffen in einer Schule auswirken kann.

Diese Studie ist durch ihren repräsentativen Charakter nicht nur für Hessen ein wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der ästhetischen Bildung in der Schule. Das Bedürfnis und die Nachfrage zeigt sich schon alleine daran, dass die meisten Schulen angeben, mehr Theater in ihren Unterricht einbeziehen zu wollen.

90 Prozent der antworteten Schulen haben Theateraktivitäten an ihrer Schule, 79 Prozent geben an, dass sie regelmäßig ein- bis zweimal im Jahr ins Theater gehen. 87 Prozent benennen Aktivitäten im Bereich des Darstellenden Spiels.¹⁴⁰

Durch diese Befragung konnte man feststellen, dass es ein großes Bedürfnis auf der Seite der Schule gibt, die ästhetische Bildung immer mehr in den Vordergrund zu rücken, alleine schon durch das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den bisherigen Pisa-Studien¹⁴¹. Die führenden Länder haben schon vor Jahren festgestellt, welchen wichtigen Stellenwert die Kunst im Bildungsprozess haben muss und so überrascht es wenig, wie selbstverständlich in Finnland oder Schweden, das Fach „Darstellendes Spiel“ zum Lehrplan gehört und auch ernst genommen wird. Sah man bis vor wenigen Jahren das Theater noch als eine Art Gegenpol zur Schule, wo sich die Leute in ihrer Freizeit vergnügen konnten, erwacht so langsam die Erkenntnis, wie befruchtend eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen sein kann. Die Zusammenarbeit mit dem Theater findet auf mehreren Ebenen statt:

- *Die erste Ebene aus Sicht der Institution Schule ist die Vermittlung von Grundwissen und Kompetenzen in den literarischen Fächern sowie dem Unterrichtsfach darstellendes Spiel, in dem u.a. im Rahmen von Theaterprojekten diese Kompetenzen erworben werden.*
- *Kennzeichnend für die zweite Ebene sind die künstlerischen Aktivitäten in den Schulen, die - mit Ausnahme des Faches darstellendes Spiel - bislang zum Teil auf der Freiwilligkeit oder Engagement von Lehrkräften beruhen. Hierzu gehörte der Bereich der Arbeitsgemeinschaften und freiwilligen Nachmittagsangebote.*
- *Die dritte Ebene der schulischen ästhetischen Bildung ist die Bedienung künstlerischen Darbietungen, dies auch oft außerhalb der Schule. Hier wird als Schnittstelle die Arbeit von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen zunehmend relevant. Sie organisieren häufigen Kontakt zwischen Schule, Theaterlehrern und Theatern, sind in den künstlerischen Prozess der Theater*

¹⁴⁰ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.1

¹⁴¹ 2003 lag Deutschland nur auf dem achtzehnten Platz von 57 Ländern, 2006 konnten sich die Schüler aber um fünf Plätze verbessern. Trotzdem gibt es einen großen Unterschied zu den führenden Ländern wie Finnland oder Norwegen.

*eingebunden und arbeiten künstlerisch mit Kindern und Jugendlichen, exemplarisch auch in Schulprojekten.*¹⁴²

Schon das Jugendkulturbarometer 2004¹⁴³ hat die positive Wirkung kultureller Angebote auf die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen nachgewiesen. Gerade da es in Hessen schon vor ein paar Jahren die Diskussion über ästhetische Bildung gab, kann man hier schon auf frühere Ergebnisse zurückgreifen. Das Jugendkultur Barometer hat festgestellt, dass kulturell interessierte Jugendliche auch in ihrer Freizeit mehr lesen, dass sie mehr

Lieblingsfächer in der Schule haben und auch viel früher wissen, was sie später beruflich machen wollen. Auch die Eltern haben festgestellt, die künstlerischen Aktivitäten ihre Kinder haben positive Einflüsse auf deren Lebenswandel und ihren Blick auf die Zukunft. Die Schüler setzen sich aktiver mit ihrer Umwelt auseinander und lernen Position zu verschiedenen Themen zu beziehen und sich eigene Gedanken zu machen.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die die Möglichkeit haben, in der Schule Theater zu spielen, ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Dies macht auch die Studie deutlich:

*Theater gehörte zu den kulturellen Angeboten, die für die große Mehrheit der Schule von Bedeutung ist, obwohl das Darstellende Spiel, anders als Musik und Kunst in der Sekundarstufe I als Unterrichtsfach nicht beantragt ist. Dennoch zeigen die Angaben der Schulen, dass seit den neunziger Jahren eine Entwicklung stattfindet, in deren Verlauf die kulturellen und bildenden Werte von Spiel und Theater immer stärker in den Schulalltag integriert werden. Diese Entwicklung verläuft in Hessen parallel zur Einführung des Darstellenden Spieles in den Rahmenplan Grundschule, den Wahlpflichtunterricht der Mittelstufe und als Grundkurs der gymnasialen Oberstufe sowie der hessischen Qualifizierungsmaßnahmen für das Darstellende Spiel und zur Gründung von Theatern, Sparten oder Theaterprogrammen für Kinder und Jugendliche (Frankfurt, Marburg, Wiesbaden, Kassel)*¹⁴⁴

¹⁴²ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.1

¹⁴³ Eine Studie des deutschen Bundesbildungsministeriums über die kulturellen Angebote für Jugendliche.

¹⁴⁴ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.2

Trotz dieser positiven Ergebnisse konnte die Studie aber auch belegen, dass nur ein Drittel der antworteten Schulen eine Lehrkraft für das Darstellende Spiel hatte. Die Lehrer sind auch sehr unterschiedlich verteilt, sowohl im geographischen Sinne, wie auch in den unterschiedlichen Schulformen. Auch hier ist zu bemerken, dass die Schulen, welche am weitesten weg von größeren Städten liegen, die wenigsten Möglichkeiten haben. Außerdem hat sich auch hier gezeigt, dass die Gymnasien mehr Fachpersonal im Bereich Darstellendes Spiel haben, und somit auch hier dieses Fach bevorzugt angeboten werden kann. Die Tatsache, dass es so wenige Darstellendes Spiel-Lehrer gibt, lässt sich auch leicht erklären, wenn man bedenkt, dass es nach wie vor keine theaterpädagogische Ausbildung an den hessischen Universitäten gibt. Insofern müssen die Lehrer, welche dieses Fach interessiert, in anderen Bundesländern studieren oder aber Theaterpädagogik als Zusatzausbildung absolvieren¹⁴⁵. Aus diesem Grunde wurde auf der Fachtagung sehr viel darüber diskutiert, dass man endlich eine solche Ausbildung an den Universitäten Hessens einführen soll, am besten an einer Hochschule der Künste. Die theaterpädagogische Ausbildung soll sowohl pädagogische wie künstlerische Ausbildungsfelder beinhalten und die Lehrer darauf vorbereiten, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

Während in verschiedenen Diskussionen auch davon die Rede war, dass die Ausbildung eventuell an den Theatern stattfinden könnte, kam dieser Vorschlag bei den meisten Leuten nicht so gut an. Es wurde eingewendet, dass sämtliche Lehrer in Hochschulen ausgebildet werden, deshalb stelle sich die Frage, warum es beim Fach Darstellendes Spiel anders sein soll. Die Theaterhäuser haben weder die Strukturen noch das Personal um eine solche Ausbildung anbieten zu können, außerdem würde es hier auch zu einem ziemlich großen finanziellen Aufwand kommen. Gerade in der heutigen Zeit, wo viele Theater um das finanzielle Überleben kämpfen müssen, gibt es sehr viele Einsparungen und es bleibt wenig Zeit für Projekte, die eigentlich keinen Gewinn einbringen. Da die Theater nur zum Teil subventioniert werden, ist es für sie wichtig darauf zu achten, bei ähnlichen Vorhaben gerecht entgeltet zu werden. Deshalb wurde bei der Fachtagung von vielen Künstlern darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen zwar in künstlerischer Hinsicht sehr interessant ist, den Theatern in Wirklichkeit aber nur wenig Geld einbringt. Selbst in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen, wo vom Staat aus verlangt wird, dass künstlerische Institutionen eng mit

¹⁴⁵ Die große Mehrheit der Lehrer hat an Weiterbildungsseminaren „Darstellendes Spiel“ teilgenommen und unterrichtet daneben noch mindestens ein weiteres Fach. Diese Fortbildungen werden von verschiedenen Institutionen angeboten und umfassen nicht dieselbe Stundenanzahl wie ein richtiges Studium.

Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, sind die staatlichen Zuschüsse nicht ausreichend um das Überleben der Kulturschaffenden zu sichern. In diesem Sinne ist der Einwand der Theater schon verständlich, da eine Ausbildung oder eine Weiterbildung von Lehrern ein großer Aufwand wäre, viel Zeit und Personal kosten und eigentlich den ganzen Betrieb ein wenig aufhalten würde.

Dass man aber trotzdem nicht darum herumkommt, ein ausreichendes Ausbildungsangebot zu schaffen, kann man daran erkennen, dass das Schulfach Darstellendes Spiel aus dem Unterrichtsplan aller Schulformen nicht mehr wegzudenken ist:

*Entsprechend hoch ist die Resonanz bei Lehrkräften auf Qualifizierungsangebote des Kultusministers Ministeriums in Kooperation mit dem Landesverband Schuletheater Hessen: Die antwortenden Schulen nannten 365 Lehrkräften, welche an der hessischen Qualifizierungsmaßnahmen für das Darstellende Spiel teilgenommen und eine Ausbildung (Qualifizierungsmaßnahmen DS) im Darstellenden Spiel absolviert haben oder absolvieren. Für eine auch nur annähernd gleichmäßigen Versorgung ist der Bedarf an weiteren DS-Lehrern groß.*¹⁴⁶

Die Verteilung der Lehrer zeigt deutlich, dass es vor allem die höher gestellten Schulformen wie das Gymnasium sind, die einen ausgebildeten Fachlehrer beschäftigen können und somit den Zusammenhang zwischen Bildungsgrad, Schulformen und Kulturinteressen bestätigen können. Tatsächlich stellte sich heraus, dass die Haupt- und Realschule neben der Sonderschule am wenigsten mit dem Medium Theater arbeiten und die Lehrer sich verstärkt eine Zusammenarbeit wünschen würden. Gerade ihre Klassen werden seltener von Theatern angesprochen und somit begrenzt sich das Kulturangebot auf die Aktivitäten in der Schule. Theater in der Schule wird noch sehr oft mit dem Literatur- und Deutschunterricht in Zusammenhang gebracht und man befürchtet, Haupt- und Realschüler würden die Theaterangebote nicht interessieren.

Das Gegenteil ist der Fall, über sechzig Prozent der antwortenden Schulen aus diesen Bereichen wünschen sich verstärkt eine Kooperation mit den Theatern. Dies hätte verschiedene positive

¹⁴⁶ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.2

Einflüsse auf die Entwicklung der Schüler. Gerade da diese jungen Menschen oft das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie nicht so erfolgreich in Beruf und Gesellschaft sind, würde das Theater helfen ihr Selbstbewusstsein zu stärken, aber auch das Sozialverhalten zu fördern.

Theater gewinnt nicht nur in Hauptschulbereich insbesondere im Hinblick auf die Integration von Schülern mit Migrationshintergrund an Bedeutung. Theater begeisterte, künstlerische aktive und kulturell interessierte Jugendliche sind toleranter gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Theater schauen und Theater spielen lehrt den Umgang mit theatralen Zeichen, findet einen Weg zur deutschen Sprache, für die Kommunikation und öffnet damit einen Weg zur sozialen Integration.¹⁴⁷

Neben den Haupt- und Realschulen gibt es noch eine weitere Schulform, in der das Darstellende Spiel sehr willkommen wäre, bis jetzt aber offiziell noch nicht im Lehrplan steht. Neben Kindern mit Migrationshintergrund wäre es vor allem für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung wichtig, auch an dem Kulturleben teilzunehmen, sei es durch Theaterbesuche, Workshops mit Künstlern oder aber Theater in verschiedenen Unterrichtsfächern. Bis jetzt besteht aber sehr oft die Angst, Menschen mit einer geistigen Behinderung würden die gängigen Theaterstücke nicht verstehen können oder wären überfordert durch die Inszenierung. Das Gegenteil ist oft der Fall. Auch wenn der Inhalt eines Stückes vielleicht anders interpretiert wird, haben Menschen mit einer Behinderung sehr viel Spaß am Theater und freuen sich darüber am kulturellen Leben teilzunehmen.

Auch das aktive Arbeiten mit dem Medium Theater kann sehr anregend für die Entwicklung der Schüler sein, weil sie somit die Möglichkeit haben, sich kreativ zu entfalten. Aber gerade in ihren Lehrplänen achten die Verantwortlichen sehr oft auf lebenspraktische Fächer¹⁴⁸ und lassen künstlerische Aktivitäten außer Acht, aus Angst ihre Adressaten zu überfordern. Die Lehrer

¹⁴⁷ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.3

¹⁴⁸ Unter lebenspraktischen Fächern versteht man den Unterricht, wo Verrichtungen eingeübt werden, welche im Alltag oft gebraucht werden. So gehört zum Beispiel das Schnürsenkelbinden dazu, was vor allem Kindern und Jugendlichen mit einer motorischen Einschränkung Probleme macht. Andere lebenspraktische Verrichtungen wären, autonom essen zu können, jemand nach dem Weg fragen oder ein wenig Lesen oder Schreiben zu können.

sind allerdings anderer Meinung und zeigten ihren Missmut angesichts der Tatsache, dass ihre Schützlinge vielerorts bei dieser Diskussion vergessen werden und forderten, dass auch für Förderschulen das Fach Darstellendes Spiel eingeführt werden soll.¹⁴⁹ Sowohl die Umfrage, wie auch die Fachtagung konnten als Sprachrohre gebraucht werden, endlich auch für die schwächeren Schüler das Recht auf kulturelle und ästhetische Bildung durchzusetzen. Gerade für Außenstehende ist es oft schwer, sich vorzustellen mit Menschen mit einer Behinderung zu arbeiten, aus Angst etwas falsch zu machen oder nicht richtig auf die Schüler eingehen zu können. Doch das Theaterspiel bietet eine Fülle von Gelegenheiten nonverbale oder alternative Kommunikationsmöglichkeiten auszutesten, so dass die Behinderungen der Teilnehmer nicht mehr so schwer ins Gewicht fallen. Die Vorurteile, welche eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Theaters so lange verhindert haben, beeinflussen im Moment auch noch stark die Kulturarbeit mit Schülern mit Behinderung. Die sonderpädagogische Arbeit wird gern in den Händen von Fachbetreuern gesehen, was die Hemmschwelle zwischen den Künstlern und den Schülern weiter aufrechterhält. Die Diskussion über den Wert des Theaters in den Schulen wurde nach jahrelangem Kämpfen endlich gewonnen. Es bleibt abzuwarten, ob die Sonderschulen von dieser positiven Entwicklung profitieren können oder ob es auch im Kulturbereich Integrationsschwierigkeiten gibt.

Das Resultat der Befragung der Grundschulen fiel da schon viel positiver aus. Da man davon ausgegangen war, dass die Schulen sich mit dem Medium Theater beschäftigen, um eine Verbindung zum Unterrichtsstoff und dem Lehrplaninhalt herzustellen, war es überraschend festzustellen, dass über achtzig Prozent der Grundschulen angaben, Theateraktivitäten anzubieten¹⁵⁰. Neunundachtzig Prozent der Schulen haben Aktivitäten im Bereich des Theaterspiels, über die Hälfte der Grundschulen haben eine Theater-AG und achtzig Prozent

¹⁴⁹Bei der Fachtagung in Frankfurt waren eigentlich nur wenige Lehrer anwesend, aber es fiel auf, dass sowohl die Lehrer der Haupt-, Real- und Sonderschulen besonders stark vertreten waren. Die Diskussionen liefen sehr moderat ab, es wurde viel über die Hauptschüler geredet, man sah ein, dass die Schüler nicht vergessen werden dürfen, vergaß aber die Sonderschüler zu berücksichtigen.

Auch unter den Fachkräften in diesen Bereich hat sich also die Meinung nicht durchgesetzt, dass auch Menschen mit einer Behinderung kreativ tätig sein können und darin unterstützt werden sollen. Die Lehrer der Sonderschulen machten mit Zwischenrufen des Öfteren ihre Meinung kund. Keiner der Redner griff allerdings dieses Argument auf und äußerte sich dazu. Einigen Besuchern werden die Zwischenrufe der Sonderlehrer im Gedächtnis bleiben und es wäre interessant zu beobachten, ob in der nächsten Diskussion dieses Thema auch zur Sprache kommen wird.

der Schulen nutzen das szenische Spiel im Unterricht. Vor allem da im Grundschulbereich die Lehrer dieselbe Klasse über das ganze Jahr betreuen, gibt es genügend Zeit, im Klassenverband Theaterprojekte durchzuführen¹⁵¹.

*Gerade in dem Grundschulbereich ist der Klassenverband der Ort, an dem Spielen und Lernen verbunden werden und Leiblichkeit, Spiel und Kunst ineinander greifen können.*¹⁵²

Die vertraute Atmosphäre in der Klasse, durch die Arbeit mit nur einem Lehrer, der den Schülern sehr gut bekannt ist, ermöglicht es, ein Theaterprojekt durchzuführen, bei dem sich alle Schüler einfügen können und ihre Hemmungen ablegen, um so kreativ tätig werden zu können. Im neuen Bildungsplan des Hessischen Sozialministeriums wird darauf hingewiesen, wie wichtig das Theaterspiel für die Kinder ist, vor allem in der Zeit vom Übergang von Kindergarten zur Grundschule. In den neuen Lehrplänen für jüngere Schüler, legt man Wert auf das Darstellende Spiel, um verschiedene Defizite der Kinder auszugleichen oder sie wichtige Eigenschaften zu lehren.

Gerade in der Übergangsphase von Kindergarten zu Schule könnten jedoch durch das Theaterspiel die in dem Bildungsplan genannten Basiskompetenzen wie Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit, Entwicklung von Werten und Orientierungskompetenzen, Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Kultur und Teilhabe an Kultur, Sensibilität und Achtung für Andersartige, Solidarität und

¹⁵⁰ Die Grundschule wird nach wie vor ziemlich unterschätzt vor allem im Hinblick auf die Tatsache, dass Theater in der Schule immer noch zum Literaturunterricht gerechnet wird und jüngere Kinder noch keine Literatur im Sinne der Sprachwissenschaften bearbeiten können. Doch auch die Auseinandersetzung mit Stoffen der Kinder- und Jugendliteratur kann sehr anregend für Grundschüler sein, genau so wie das frei improvisierte Spiel nach eigenen Ideen.

¹⁵¹ Diese Zahlen sind alle der Studie entnommen

¹⁵² ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.6

*Achtung anderer Kulturen, Verantwortungsgefühl, einhalten und akzeptieren von Abstimmungsregeln, einbringen und überdenken des eigenen Standpunktes, zuhören und aushandeln, Lesen und Gebrauch von Zeichensystem, entwickelt werden.*¹⁵³

Insofern ist ersichtlich, dass die Verantwortlichen endlich erkannt haben, wie wichtig das Theaterspiel in der Grundschule sein kann und aus diesem Grund müssen alle Grundschullehrer in ihrer Ausbildung theaterpädagogische Seminare besuchen. Seitdem dies ein Teil der Ausbildung ist, konnte man feststellen, dass verstärkt in den Grundschulen theaterpädagogisch gearbeitet wird, was auch wiederum in dieser Studie feststellen war. Trotzdem gibt es in den Grundschulen nach wie vor keine ausgebildeten Pädagogen in diesem Fach, denn es fehlt auch hier an Theaterlehrern. Gerade da sich nach wie vor die Ausbildung der Grundschullehrer von dem Studium der Lehrer der weiterführenden Schulen stark unterscheidet, ist es eigentlich verständlich, dass es in den Grundschulen bis jetzt noch fast keine fundiert theaterpädagogisch ausgebildeten Fachkräfte gibt. Grundschullehrer werden an speziellen Hochschulen ausgebildet, Haupt-, Real-, und Gymnasiallehrer absolvieren ihr Studium an normalen Universitäten und gehen erst danach ins Lehrpraktikum über. Es gibt also immer noch eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Schularten und dadurch kann man auch erklären, warum die Grundschullehrer im Moment eigentlich im theaterpädagogischen Sinne besser ausgebildet sind als ihre Kollegen der anderen Institutionen.

Doch auch wenn in den Schulen sehr viel Theater gespielt wird, geben nur neun Prozent der Grundschulen an, dem Theaterspiel einen wichtigen Stellenwert im Lehrplan zuordnen zu wollen. Der Musik- und Kunstunterricht spielt eine viel wichtigere Rolle und nur wenige Grundschulen geben in der Studie an, vermehrt eine Zusammenarbeit mit professionellen Theatern zu suchen.

Dagegen konnte man feststellen, dass der Theaterbesuch in den Grundschulen einen deutlich höheren Status genießt. Siebenundvierzig Prozent der Schulen finden, dass der Theaterbesuch eine wichtige kulturelle Aktivität ist, die mit den Schülern durchführen werden soll. Doch auch wenn die Schulen regelmäßig ins Theater gehen, werden die theaterpädagogischen Angebote,

¹⁵³ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.6

wie das Vor- oder Nachbesprechen einer Aufführung oder einen Probenbesuch, sehr wenig wahrgenommen. Die hessischen Theater erklären, dass nur sehr wenige Grundschulen den Kontakt zu ihnen suchen, um mit den Künstlern gemeinsam eine Aufführung zu besprechen oder ein Projekt durchführen zu können.

Anders als in anderen Bundesländern, gibt es in Hessen, laut der Studie, keine besondere Zusammenarbeit zwischen Ganztagschulen und den Theatern. Gerade Ganztagschulen haben eigentlich sehr viel Zeit zur Verfügung um künstlerische Projekte anzubieten, oder auch mal Theaterstücke anschauen zu gehen, aber bis jetzt scheint es nach wie vor nur sehr wenige Schulen zu geben, die auf das Angebot der Theater zurückgreifen. Etwa die Hälfte der Schulen arbeitet mit externen Fachleuten zusammen, die wenigsten kommen allerdings aus dem Theaterbereich. Auch an den Ganztagschulen fehlen bis jetzt ausgebildete Theaterlehrer, und in dem Sinne ist es eigentlich verständlich, dass nur wenige Schulen bereit sind auf die Theater zuzugehen und eine Zusammenarbeit anzufragen.

Vor allem diese Zusammenarbeit zwischen dem Theater und der Schule könnte sehr fruchtbar für beide Seiten sein. Die Schüler würden die Möglichkeit bekommen durch einen neuen Blickwinkel dazu zu lernen und eine Fülle an neuen Erfahrungen zu machen. Auch die Theater würden von den Schülern profitieren, neue Impulse würden geschaffen werden und das Feedback der Kinder und Jugendlichen wäre vor allem sehr hilfreich für die Sparte des Kinder- und Jugendtheaters.

Die in den Bildungsplänen zur Ganztagschule verankerte Mehrperspektivität, die auch in der Kooperation mit außerschulischen Partnern ihren Niederschlag findet, ist in diesem Feld noch nicht umgesetzt. In der Begegnung mit künstlerischen Schaffensprozessen, mit dem Unbewohnten, Fremden und Widerständigen können Schüler für sie neue Erfahrungen machen, die sich von der schulischen Perspektive unterscheiden. Die Schülerinnen und Schüler sind Mitautoren und Akteure sowohl im rezeptiven wie im produktiven Umgang mit dem Theater.

Die Theater wiederum könnten von der Begegnung mit Schule und Schülern profitieren, indem sie sich mit der Schule als wesentlichem Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen und diese Perspektiven dann Eingang in die künstlerischen Schaffensprozesse finden. Zugleich gewinnen die Theatermacher Erkenntnisse über die

*Rezeptionsweisen der Kinder und die Wirkungsweise ihres Theaters. Kinder- und Jugendtheater treffen in den Schulen auf das Publikum. Schauspielhäuser und Opernhäuser können sich darüber hinaus ein neues Publikum erschließen.*¹⁵⁴

Dieses letzte Argument sollte natürlich nicht ausschlaggebend sein, Schüler mit ins Theater zu nehmen, doch es ist festzustellen, dass der regelmäßige Besuch einer kulturellen Institution die Kinder und Jugendlichen dazu verleitet, sich auch später in ihrer Freizeit mit Kultur zu beschäftigen. Das beste Beispiel hierfür brachte Dr. Jeker Spits, Mitarbeiter am Niederländischen Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Bildung, der erklärte, dass in den Niederlanden vor ein paar Jahren ein neues Schulfach eingeführt worden ist, welches übersetzt „künstlerische und kulturelle Bildung“ heißt und den Schülern die Möglichkeit gibt, im Rahmen des Unterrichtes, kulturelle Institutionen anschauen zu gehen um sich ein eigenes Bild davon zu machen und später darüber auch Kritiken zu schreiben. Jeder Schüler bekommt von der niederländischen Regierung ein Heftchen mit Freitickets und darf selbst entscheiden, was er anschauen geht. Am Anfang hatte man die Befürchtung, die Schüler würden sich nur Kinofilme anschauen doch jetzt nach ein paar Jahren konnte man überprüfen, dass es nur sehr wenige Jugendliche gibt, die ihre Tickets dafür verwenden. Die Mehrheit der jungen Menschen schaut sich wirklich Museen, Konzerte, Opern oder Theaterstücke an und im Laufe der letzten Jahre sind sogar darüber hinaus die Besucherzahlen zahlreicher Museen gestiegen. Insofern war die Einführung dieses Schulfach also ein Erfolg und hat bestätigt, dass junge Menschen sich sehr wohl für Kultur interessieren können, wenn man ihnen die Chance dazu bietet. Gerade Schüler, die im normalen Umständen von zuhause aus eher nicht kulturell erzogen worden wären, haben hier die Möglichkeit Neues zu erfahren und sie können sich eine eigene Meinung zu bilden. Es ist wichtig, dass die Jugendlichen lernen sich kritisch mit der Kunst auseinander zu setzen und Stellung zu ihren Ansichten zu beziehen.

Der Beitrag der beiden niederländischen Referenten bei der Fachtagung, machte viele Teilnehmer nachdenklich und zeigte, welche Entwicklungen in den nächsten Jahren noch

154

ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. : Theater und Schule in Hessen. Frankfurt am Main: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 2008. S.8

erfolgen können, um die ästhetische Bildung der Schüler weiter zu fördern. Jeder Schritt nach vorne hilft dem angestrebten Ziel näher zu kommen, und es ist wichtig, eigene Visionen nicht aus den Augen zu verlieren. Die positiven Ergebnisse aus den Niederlanden bezeugen, dass es richtig ist, weiter für die Einführung des Faches Darstellendes Spiel in sämtlichen Schulformen zu kämpfen. Diese Studie war ein wichtiger Schritt zur Erkenntnis, was bis jetzt alles geleistet worden ist und welcher Weg in den nächsten Jahren eingeschlagen werden könnte.

III Teil : Praktische Durchführung von Projekten zur Integration der Drama- und Theaterpädagogik im Unterricht

Im Laufe des Schuljahres 2007/2008 konnte ich in einer Gesamtschule¹⁵⁵ in Luxemburg verschiedene Projekte durchführen, um aufzeigen zu können, wie sich Ingo Schellers Konzept der Szenischen Interpretation, sowie Elektra Tselikas Theorie über Dramapädagogik im Sprachunterricht, in der Arbeit mit Jugendlichen umsetzen lassen. Mir war wichtig zu erforschen, in wiefern die festgelegten Lernziele verfolgt werden können und in welchen Aspekten die Schüler durch die praktische kreative und darstellerische Arbeit gefördert werden. In drei meiner Klassen konnte ich die Projekte in den Unterrichtsalltag integrieren, so dass die Jugendlichen die Theaterarbeit als Methodik im Fach Deutsch oder im Zusammenhang mit dem Fach „Relation éducative“ kennen lernen konnten. Im Folgenden werde ich drei verschiedene Projekte vorstellen und versuchen darzulegen, welche Ziele jeweils verfolgt worden sind, wie die Durchführung aussah und welche Ergebnisse dabei erzielt werden konnten. Das vierte Kapitel beschreibt eine Theateraufführung im Rahmen des Französischunterrichtes einer Klasse für neu zugezogene Schüler. Hierbei wurde ich als externe Beraterin hinzugezogen und erarbeitete vor allem die Inszenierung mit ihnen. Trotzdem habe ich auch dieses Projekt hier beschrieben um aufweisen zu können, in welcher Weise auch im Rahmen dieses Spezialunterrichtes, theaterpädagogisch gearbeitet werden kann.

Die oben beschriebene Umstrukturierung des Sprachunterrichtes legt neue Bildungsstandards fest, bei denen vor allem die Anwendbarkeit der Sprachen im Mittelpunkt steht. Bei meinen Forschungsprojekten versuchte ich heraus zu finden, in wie fern sich die theoretischen

¹⁵⁵ In Luxemburg werden in einer Gesamtschule sowohl Gymnasium, Real- wie auch Hauptunterricht angeboten.

Konzepte in den Unterricht integrieren lassen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ganzheitlich lernen zu können. Nach wie vor herrscht eine sehr große Skepsis gegenüber kreativen Unterrichtsansätzen, weil die meisten Lehrer befürchten, viel Aufwand betreiben zu müssen ohne konkrete Fortschritte erzielen zu können. Die folgende Darstellung soll dabei helfen den Sinn des handlungsorientierten kreativen Unterrichtes aufzuzeigen um die Positionierung der Theaterpädagogik in der Schule unterstützen zu können.

1)Modellprojekt zur szenischen Interpretation des Genres der Kriminalgeschichte: Ein Hörspiel verfassen

Im Laufe des dritten Trimesters erarbeitete eine zehnte Klasse Hauptschule zusammen ein Kriminalhörspiel, das die Schüler gemeinsam verfassten und später im Studio des Schulradios aufzeichneten.

1.1)Beschreibung der Teilnehmer

Bei den Jugendlichen handelte es sich um drei gemischte Klassen, in denen die Schüler ab der zehnten Klasse zwischen Deutsch und Französisch wählen müssen. Die siebzehn Schüler, die sich jede Woche drei Stunden im Deutschunterricht trafen, werden in den Fachrichtungen Schreinerei, Elektrik oder Schlosserei ausgebildet. Obwohl die meisten bis zur neunten Klasse gemeinsam unterrichtet worden sind, gab es in diesem Schuljahr das große Problem, dass die einzelnen Handwerksklassen die Mitglieder der anderen Fachrichtungen nicht akzeptieren wollten und immer wieder versuchten, die Kollegen im Deutschunterricht zu mobben und zu ärgern. Erschwerend kam hinzu, dass es sich bei den siebzehn Schülern um sechzehn Jungen und nur ein Mädchen handelte, so dass der Umgangston zwischen den Jugendlichen teilweise recht schroff war.

Ausgehend von dem Lehrplan des Ministeriums habe ich versucht den Unterricht so zu gestalten, dass vor allem Themen bearbeitet werden konnten, die die Alltagsrealität der Schüler beeinflussen. In diesem Sinne wurde zum Beispiel eine Ganzlektüre zum Thema

Gewalt und Ausländerfeindlichkeit¹⁵⁶ gelesen oder passend zur EM in Österreich und der Schweiz, Texte bearbeitet, die sich mit dem Phänomen der Hooligans in den Fußballstadions befassen¹⁵⁷. Die Schüler, welche aus unterschiedlichen Schulformen kommen, haben teilweise sehr große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, wodurch auch zum Teil ihre Arbeitsunlust zu erklären ist. Bereits am Anfang des Jahres setzte ich mir das Ziel, die Jugendlichen lustvoll an die deutsche Sprache heranzuführen, um somit die Berührungängste abzubauen zu können, was sehr hilfreich für die individuellen Lernprozesse wäre.

Das Leistungsniveau der Klasse ist sehr unterschiedlich, während verschiedene Schüler ohne Probleme in der Lage sind, sich flüssig sowohl schriftlich wie auch mündlich mitteilen zu können, gibt es andererseits auch Jugendliche, die nur mit sehr viel Mühe frei schreiben oder flüssig Deutsch reden können. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es eine kleine Gruppe von Schüler, die von der Sprachstruktur her keine Probleme haben, aber vor allem im schriftlichen Bereich mit der Rechtschreibung und Grammatik nicht zu Recht kommen. Leider verbessern diese Schüler ihr schriftliches Können auch mit intensiver Förderung im Unterricht nicht, weil sie jegliche Anstrengung ihrerseits ablehnen und nur das Nötigste tun, um das Jahr zu bestehen. Diese heterogene Gruppe von Schülern erfordert eigentlich mindestens drei verschiedene Unterrichtsplanungen, was in der Praxis nur sehr schwer umzusetzen ist.

Aus diesem Grund plante ich dieses Hörspielprojekt, wo alle Schüler in den kreativen Arbeitsprozess einbezogen wurden und ihren Fähigkeiten entsprechend mitwirken konnten.

¹⁵⁶Hierbei handelte es sich um das Buch « Dann eben mit Gewalt » von Jan de Zanger, wo es um rechtradikale Ausschreitungen in einer niederländischen Kleinstadt geht.

De Zanger, Jan: Dann eben mit Gewalt. Weinheim: Beltz, 2002.

¹⁵⁷ Nanni Balestrini schrieb in seinem Jugendtheaterstück *I Furiosi* (Die Wütenden) über sieben junge Männer die' Fans vom FC Milano sind und ihr ganzes Leben diesem Fankult verschrieben haben, weil ihr Alltag so grau und langweilig ist, dass sie sich in diese Fussballwelt flüchten müssen. Doch es bleibt nicht beim einfachen Anschauen der Spiele, oft gibt es Schlägereien mit den Anhängern der anderen Vereine und der Leser merkt schnell, dass hinter den fanatischen Fans einfach Menschen stecken, die ihr eigenes Leben nicht mehr ertragen und den Fußball brauchen um diese Erkenntnis zu übertünchen.

Balestrini, Nanni: *I Furiosi*. In: Taube, Gerd: 55 Monologe für Kinder- und Jugendtheater. Berlin: Hentschel Verlag, 2008

Die Arbeit mit Medien wirkt in vielen Fällen anregend auf die Jugendlichen, weshalb gerade ein Projekt, welches später im Tonstudio des Radiosenders der Schule aufgenommen wird, die meisten der männlichen Schüler reizen könnte. Die intensive Auseinandersetzung mit Medien gehört für einen Großteil der Jugendlichen zum Alltag dazu und ich wollte ihre Vorliebe nutzen um sie sinnvoll in den Unterricht integrieren zu können. Hierbei war es mir wichtig, so den verantwortungsvollen Umgang mit Medien zum Gegenstand des Unterrichtes zu machen.

1.2) Die methodische Vorgehensweise

Laut Lehrplan für die berufsbildenden Klassen soll der Deutschunterricht die Schüler vor allem darin befähigen, ihre mündlichen und schriftlichen Kompetenzen anwenden zu können. Der Unterricht soll die Jugendlichen darauf vorbereiten, im späteren Berufsleben eine angemessene Kommunikation, sowohl mit dem Chef wie auch den Mitarbeiter und den nötigen Schriftverkehr mit den Kunden oder den Behörden, bewältigen zu können. Trotzdem sollen die Jugendlichen im Deutschunterricht auch eine kleine Einführung in den Umgang mit Texten, den richtigen Gebrauch von Medien und natürlich in die schriftlichen Grundlagen der deutschen Sprache bekommen. Die vom Ministerium vorgeschlagenen Lehrbücher für die zehnte und elfte Klasse sind leider seit über zehn Jahren vergriffen¹⁵⁸, so dass alternative Lernunterlagen gewählt werden mussten, die leider nur sehr wenig anregendes Material für einen Unterricht in einer berufsbildenden Klasse zur Verfügung stellten. Aus diesem Grund arbeitete ich in diesem Schuljahr sehr viel mit Material aus den Büchern anderer Klassen, die geeignete Texte oder Rechtschreibübungen enthalten und rief verschiedene Projekte ins Leben, wo ich unter anderem mit der szenischen Interpretation von Lyrik, dem kreativen Schreiben oder wie hier in diesem Beispiel mit handlungsorientierten kreativen Techniken gearbeitet habe.

Am Anfang des Schuljahres äußerten verschiedene Schüler ihren Unmut über die neuen Unterrichtsmethoden. Sowohl die Aufforderung selbst frei zu schreiben, wie auch die

¹⁵⁸Obwohl die Lernunterlagen jedes Jahr vom Ministerium geprüft werden sollen, wurde bis jetzt scheinbar nicht bemerkt, dass das vorgeschlagene Unterrichtsbuch seit Jahren nicht mehr erhältlich ist. Interessanterweise hätten die vorgeschlagenen Bücher die beiden letzten Rechtschreibreformen noch nicht miterlebt, was bestimmt auch sehr nützlich für die Schüler gewesen wäre.

individuelle Auseinandersetzung mit Texten waren für viele Schüler ungewohnt. Sie fühlten sich überfordert, weil sie in der Sekundarstufe I nicht gewohnt waren, selbstständig tätig zu werden. Die eigenständige Arbeit, welche im Laufe jeder Unterrichtsstunde mehr oder weniger von mir gefordert wurde, fiel ihnen am Anfang sehr schwer und so gab es viele Schüler, die eher unmotiviert in der Klasse herum saßen und sich nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligen wollten. Gerade für sie war es wichtig, regelmäßig aufgefordert zu werden, selbstständig an Projekten mitzuarbeiten, um vor allem auch positive Erfolge verzeichnen zu können, was der individuellen Motivation der Schüler sehr geholfen hat. Kleine Erfolgserlebnisse zeigten den Jugendlichen, dass sie in der Lage sind, sich kreativ auszudrücken, Texte zu analysieren und zu verstehen oder wie in diesem Projekt einer eigenständigen der Produktion zu erarbeiten. Diese Erkenntnis war für viele neu, weil sie bis jetzt immer das Gefühl vermittelt bekommen haben, die schwächsten Mitglieder der Klasse zu sein¹⁵⁹.

Als Einführung in dieses Projekt wählte ich ein paar Kriminaltexte, die man auf verschiedene Art und Weisen weiter schreiben konnte, so dass die Schüler die Möglichkeit hatten, kurze Szenen zu verfassen und die Grundlagen des szenischen Schreibens kennen lernen konnten. Gleichzeitig sollten die Jugendlichen Rollenbiografien zu den Figuren in den Texten schreiben und sich vorstellen, aus welchem Grund eine Person in einer Geschichte gehandelt hat, welche Vergangenheit sie erlebt hat, wie ihre sozialen Kontakte aussehen, beziehungsweise wie ihre verschiedenen Handlungsweisen erklärt werden können. Diese Übung war sehr hilfreich um erste Biografien von Figuren aus den Texten zu finden, weshalb es den Schülern später beim eigenen Verfassen eines Krimis nicht mehr so schwer fiel, ihren Personen Leben einzuhauchen und interessante Charaktere in ihre Geschichte einfließen zu lassen. Den Schülern gefiel es vor allem, verschiedenen Figuren einen extremen Lebenswandel zu unterstellen, so dass die ersten Rollenbiografien eher skurril ausfielen und die beschriebenen Leute zwar einen sehr interessanten, aber eher unrealen Lebensweg hinter sich hatten. Trotzdem waren die Beispiele der Schüler sehr kreativ und aufschlussreich, es fiel sehr oft auf, dass sie eigene Wünsche und Ideen in die Personen einfließen ließen, so dass

¹⁵⁹ Von der siebten bis zur neunten Klasse werden in dieser Schule die Haupt- und Realschüler zusammen im Rahmen des Projet Cycle Inférieur unterrichtet. Ziel des Projektes war die Integrierung von lernschwächeren Jugendlichen in eine normale Klasse, um ihnen die Möglichkeit zu geben, vom Wissen der anderen zu profitieren. Leider war dies in einigen Fällen nicht möglich und die Schüler mussten drei Jahre lang darunter leiden, einen Lernrückstand auf die anderen zu haben, den sie einfach nicht aufholen konnte.

zum Beispiel viele Person aus dem Text sich ein sehr luxuriöses Leben leisten konnten, große Autos fahren oder ein sehr vitales Gesellschaftsleben führten. Die meisten Jugendlichen dieser Klasse haben noch ein eher unrealistisches Bild der Realität und wünschen sich ein solches Leben zu führen, ohne aber kritisch zu reflektieren, wie diese Ziele erreicht werden könnten beziehungsweise, welche Erfolgchancen sie in ihrem späteren Leben vermutlich haben werden. Die mediale Welt der Prominenten und Sportler spielt eine große Rolle in ihrem Leben ,das Ideal einer schillernden, sorgenfreien Realität beeinflusst die Schüler auf vielfache Art und Weise, birgt aber auch die Gefahr, dass sie ihr eigenes Leben unterschätzen und wenig anziehend finden. Probleme der Gegenwart werden ausgeschaltet indem man sich eine Welt hinein träumt, in der auch ein Mensch ohne besondere Kenntnisse oder Talente Erfolg haben kann und von einem Tag auf den anderen zu einer Berühmtheit wird. Medienkonzepte wie „Deutschland sucht den Superstar“ oder andere Talentshows scheinen den Beweis zu liefern, dass jeder Mensch das Glück haben kann, irgendwann einmal im Fernsehen aufzutauchen und berühmt zu werden. Gerade durch dieses Projekt sollten die Jugendlichen die Möglichkeit haben zu erleben, welche Arbeit hinter einer kurzen Radiosendung stecken kann und wie viele Fertigkeiten gefragt sind, um ein ansehnliches Ergebnis zu erzielen.

Alle Texte, nach denen Rollenbiografien erfunden worden sind, waren Krimis. Ich habe mich für diesen Literaturgenre entschieden, weil ich sicher gehen wollte, dass die Texte genug Anziehungskraft für die Jugendlichen besäßen, gleichzeitig aber nicht zu trivial wären. Durch die Lektüre lernten die Schüler verschiedene Arten von Kriminalgeschichte kennen, sie sollten merken, dass es ganz unterschiedliche Art und Weisen gibt nach denen ein Krimi aufgebaut sein kann und vor allem welche vielfältigen Möglichkeiten es gibt, eine Mordgeschichte schriftlich wiederzugeben. Auch unterschiedliche Stilmittel wie Rückblenden, Zeitsprünge oder den Einsatz eines allwissenden Erzählers wurden im Unterricht näher untersucht, um für die spätere Arbeit eine größere Palette an Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung zu haben.

Die verschiedenen Arbeitsschritte bauten vom methodischen Vorgang her aufeinander auf, denn im Laufe von drei Wochen lernten die Jugendlichen die Grundlagen kennen, um später selbst einen Krimi verfassen zu können und diesen dann in einer Gruppe in ein Hörspiel um zu arbeiten.

Den Schülern wurde am Anfang nicht mitgeteilt, dass die einzelnen Arbeitsstunden zu einem größeren Projekt gehören würden, denn gerade durch die latente Unlust der Schüler wäre die Gefahr groß gewesen, dass sie versucht hätten den Unterricht zu stören, um die beiden längeren schriftlichen Arbeiten vermeiden zu können. Doch diese stufenweise Heranführung an das Thema wurde von den meisten Jugendlichen interessiert aufgenommen und auch als sie aufgefordert worden sind, einen eigenen Krimi zu verfassen, waren die meisten schnell bereit sich in die Arbeit zu stürzen, weil sie eine kreative und spannende Geschichte abliefern wollten. Um die einzelnen Arbeiten aufeinander abstimmen zu können, erarbeiteten wir gemeinsam im Unterricht verschiedene Angaben an denen sich die Texte orientieren sollten, um später gegebenenfalls ein Hörspiel mit den Details von verschiedenen Schülern zusammenzustellen. Aus diesem Grund wurden Ort und Zeit der Handlung festgelegt, außerdem sollte jeder Autor fünf bis sechs Personen in seinen Text einbauen, so dass die spätere Hörspielfassung übersichtlich aber gleichzeitig auch spannend inszeniert werden könnte. Die Zuhörer hätten Mühe das Verhalten von mehr als sechs Personen zu erfassen, gleichzeitig wollten wir aber sichergehen, dass genügend Verdächtige in den Geschichten auftauchen könnten, um die Handlung spannend zu gestalten. Jeder Schüler hatte während drei Unterrichtsstunden Zeit seine Geschichte zu entwickeln und niederzuschreiben, gleichzeitig sollten auch Rollenbiografien entworfen werden, einerseits um das Verständnis zu fördern und andererseits um die spätere Bearbeitung in die Hörspielfassung zu erleichtern.

Die Schüler dieser Klasse hatten im Laufe des Schuljahres schon mehrere Male kleine Wettbewerbe untereinander ausgetragen, in denen die besten Ergebnisse einer schriftlichen Arbeit gemeinsam ausgewählt worden sind, die dann später auch im offiziellen Jahrbuch der Schule publiziert wurden. Der Wettbewerb spornte Schüler an, sich wirklich Mühe zu geben, denn sie wollten alle das beste Ergebnis präsentieren und ihren Klassenkameraden zeigen, dass sie die fantasiereichsten Texte verfassen können. Aus diesem Grund wurde im Laufe des Schuljahres zum Beispiel schon ein poetry slam veranstaltet, bei dem sämtliche Jugendliche selbst verfasste Gedichte vortrugen und sich später dann auch gegenseitig bewerteten. Auch wenn sich die einzelnen Schüler der Klasse oft sehr ablehnend gegenüber ihren Klassenkameraden verhalten, bei solchen Wettbewerben geht es fair zu, so dass alle sich trauen können, ihre Ergebnisse vorzutragen. Konstruktives Kritisieren musste am Anfang des Schuljahres in der Klassengemeinschaft noch geübt werden, doch die meisten Schüler haben

sehr schnell verstanden, dass sie den anderen Respekt für ihre Arbeit zollen sollen und verletzende Kritik zu unterlassen ist. Wer selbst von den anderen akzeptiert werden möchte, muss daran arbeiten, die Klassenkameraden anzunehmen und sich ihnen gegenüber fair zu verhalten.

Auf der Basis des gegenseitigen Akzeptierens konnte später auch die gemeinsame Gruppenarbeit stattfinden. Die Schüler lasen sich gegenseitig ihre Krimis vor und die sechs Werke, die allen Jugendlichen am besten gefielen, wurden als Grundlage für die verschiedenen Hörspiele gewählt. Nach der gemeinsamen Abstimmung stand fest, welche Krimis umgearbeitet werden sollten und diese wurden dann an die verschiedenen Gruppen verteilt. Sowohl die Zusammensetzung der Gruppen, wie auch die Verteilung der Texte fand per Auslosung statt, weil die Schüler sich nur schlecht alleine einigen können und die Gefahr besteht, dass sie Arbeitsgemeinschaften bilden, wo die Jugendlichen sich zwar freundschaftlich verbunden sind, aber nicht zusammen ernsthaft ein Projekt erarbeiten können. Außerdem würden verschiedene Schüler der Klasse in keiner Gruppe aufgenommen werden, was eine unangenehme Erfahrung vor allem für diejenigen darstellt, die im Allgemeinen öfters das Problem haben von ihren Klassenkameraden ausgeschlossen zu werden. Ich habe mich aus diesem Grund entschieden die Gruppen auszulosen, teilweise aber auch die Zusammensetzung zu beeinflussen, im Hinblick auf eine sinnvolle Zusammenarbeit aller Mitglieder. Durch diese Vorgangsweise wollte ich die Jugendlichen auch dazu verleiten, sich mit anderen Schülern auseinander zu setzen, mit denen sie weniger Kontakt haben oder gegen die sie sogar Vorurteile hegen, weil sie aus einer anderen Klasse kommen, oder auch eine andere Nationalität haben.¹⁶⁰ Im Endeffekt haben sich die Schüler sehr schnell an die

¹⁶⁰ Gerade die multikulturelle Zusammensetzung der Luxemburger Gesellschaft birgt für Jugendliche auch die Gefahr, sich in ausländerfeindlichen oder xenophoben Ideen zu verlieren, wenn die Nationalität eines Menschen mit seinem Verhalten verbunden wird und es zu einer Verallgemeinerung schlechter Eigenschaften kommt. Die eigenen gesellschaftlichen Erfahrungen werden als normal angesehen, während das Verhalten und die Lebensweise der Umgebung sehr kritisch und abschätzend aufgenommen wird, was das Zusammenleben untereinander ziemlich erschwert. Vor allem in den Klassen der Hauptschule gibt es viele unterschiedliche Nationalitäten, die aufeinander treffen und gerade bei Schülern aus einer bildungsfernen Schicht lässt sich feststellen, dass Vorurteile sehr verbreitet sind, weshalb rassistische Gedanken als normal angesehen werden. Die Angst vor der eigenen Zukunft drückt sich oft in ausländerfeindlichen Bemerkungen aus, auch wenn die Aufstiegschancen der Schüler von der eigenen Schulkarriere abhängen und in Wirklichkeit nur sehr wenig mit dem hohen Anteil an ausländischen Mitbürgern am Arbeitsmarkt zu tun haben. Viele dieser Ideen werden auch zu Hause besprochen, so dass es

Zusammensetzung der Gruppen gewöhnt, so dass die gemeinsame Arbeit nicht dadurch beeinflusst worden ist. Nur in zwei Arbeitsgemeinschaften gab es am Anfang Probleme zwischen den Mitgliedern. Ein Jugendlicher wollte nicht mit den beiden Klassenkameraden zusammenarbeiten, weil er lieber mit einem anderen jugoslawischen Jungen zusammen gewesen wäre und sich in dieser Gruppe vielleicht auch ein bisschen überfordert fühlte. Die beiden anderen Schüler sind sehr fleißig und hatten sich das Ziel gesetzt das beste Hörspiel der Klasse zu erarbeiten, was dem eher arbeitsscheuen Jungen, nicht sehr behagte, da dieser in allen Fächer darauf bedacht ist, so wenig wie möglich leisten zu müssen. Bis zum Ende des Projektes hielt sich der Schüler auch sehr zurück und musste jede Stunde aufs Neue von mir erinnert werden, sich an der gemeinsamen Arbeit zu beteiligen. Ich hatte alle Schüler darauf hingewiesen, dass ich Leute, die die Zusammenarbeit stören oder verweigern, aus der jeweiligen Gruppe herausnehmen würde, so dass sie alleine arbeiten müssten und zusätzlich Punkte auf dem Gesamtergebnis verlieren würden. Auch wenn ich solche Ankündigungen nicht gerne ausspreche, weil sie die Schüler eher einschüchtern, war es in diesem Fall notwendig, weil die Klasse, wie oben beschrieben, nicht sehr arbeitswillig ist und die Motivation im dritten Trimester nachzulassen drohte, da es sich um eine sehr lange Schulphase ohne Ferien handelte.

Im Endeffekt musste ich meine Drohung nicht umsetzen, denn die Schüler arbeiteten die ganze Zeit intensiv an ihrem Projekt, so dass die Arbeit im gesetzten Zeitrahmen abgeschlossen werden konnte. Die zweite Gruppe mit Unstimmigkeiten zwischen den Mitgliedern konnte diese sehr rasch lösen. Auch wenn die Jugendlichen am Anfang nicht sehr erfreut über die Zusammenarbeit mit dem leistungsschwächsten Schüler waren, so konnten sie sich sehr rasch auf eine Einteilung der Arbeit einigen, wo jedes Mitglied seinen Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden konnte. Der schwache Schüler wurde in den Arbeitsprozess integriert und alle Mitglieder dieser Gruppen erkannten sehr schnell, dass die gemeinsame Zusammenarbeit mit ihrem Organisationsplan sehr gut funktioniert. Dies stellte vor allem für den leistungsschwächeren Schüler eine positive Erfahrung dar, weil er in vielen anderen Situationen von den Mitschülern ausgeschlossen wird. Das soziale Lernen spielte bei diesem Projekt insofern auch eine wichtige Rolle, weil die Schüler aufgefordert wurden, ihre Position

für die Schule ein wichtiges Ziel sein muss, Aufklärungsarbeit zu leisten und die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen. Der Unterricht ist für einige der Schüler der einzige Ort wo sie angehalten werden, ihre Gedanken zu überprüfen aber auch zu erklären.

innerhalb einer Gruppe einzunehmen und in Verbindung mit den anderen Mitgliedern gemeinschaftlich ein Ergebnis zu erarbeiten.

Die sechs ausgewählten Texte wurden auch durch das Los vergeben, so dass die Jugendlichen nicht auswählen konnten, nach welcher Vorlage sie das Hörspiel gestalten sollten. Hierbei ging es vor allem darum, dass die Schüler sich auch auf fremde Texte einlassen sollten und sich der Geschichte eines anderen Verfassers annehmen mussten, die sie aber teilweise auch verändern durften, um daraus das Hörspiel zu gestalten. Es wäre ungerecht gewesen, wenn ein Mitglied der Gruppe den Text besser gekannt hätte als die anderen und damit vielleicht sogar die Rolle des Besserwissers eingenommen hätte. Dieses Verhalten hätte die anderen Jugendlichen gehemmt und eine reibungslose Zusammenarbeit wäre schwerlich zu Stande gekommen.

Zusammenfassend gesehen lässt sich schlussfolgern, dass die Vorbereitung auf das Projekt drei Wochen in Anspruch nahm, die aber sehr hilfreich waren, weil sie den Jugendlichen die Möglichkeit gab, die Werkzeuge für das weitere Handeln einzuüben, was die Bearbeitung des Hörspiels viel einfacher machte. Auch wenn die Aufteilung der Gruppen und die Verteilung der Texte vom Lehrer bestimmt waren, so führte dies doch dazu, dass die Schüler sich ohne Rivalitätskämpfe auf ihre Arbeit konzentrieren konnten und gleichzeitig auch die Chance hatten, mit weniger bekannten Klassenkameraden zusammen zu arbeiten.

1.3) Ziel und Zweck des Projektes

Als Abschluss des Schuljahres wollte ich mit den Jugendlichen ein größeres Projekt erarbeiten, in welchem sie in verschiedenen Kompetenzbereichen gefördert werden sollten und zudem die Möglichkeit haben, sich kreativ am Unterricht zu beteiligen und ein anschauliches Ergebnis erarbeiten zu können. Das Produkt des Projektes, das am Ende des Schuljahres der Direktion der Schule vorgestellt werden konnte, war das Ergebnis der Entwicklung der Schüler während dieses Jahres und zeigte, dass auch Jugendliche welche sich am Anfang wenig zutrauten, sehr wohl in der Lage sind, kreativ zu arbeiten und schöpferisch aktiv zu werden

1.4.) Kompetenzorientiertes Lernen

Gemäß der Lehrpläne der zehnten Klasse sollen die Schüler der Hauptschule, welche eine Ausbildung anstreben, im Deutschunterricht vor allem in die drei Kompetenzen Schreiben, mündliche Fertigkeiten, sowie Verständnis der deutschen Sprache eingeführt werden. Auf dem Luxemburger Arbeitsmarkt ist es sehr wichtig, dass die Schüler in der Lage sind, sich in den drei Landessprachen auszudrücken, sowohl im mündlichen Umgang mit Kunden und Arbeitskollegen, wie auch um schriftliche Dokumente anfertigen zu können, sei es Protokolle eines Arbeitsvorganges oder aber auch einen Bericht zum Beispiel über die Reparatur eines Wagens für den Besitzer. Das Schulsystem in Luxemburg wurde oben bereits mehrfach vorgestellt und die Probleme des Sprachunterrichtes vor allem für leistungsschwächere Schüler beziehungsweise für Jugendliche, die erst seit kurzem in Luxemburg verweilen, wurden aufgezeigt. In den Hauptschulklassen gibt es einen großen Anteil von Schülern, die einen Migrationshintergrund haben und aus einem Elternhaus kommen wo zuhause niemand Luxemburgisch und Deutsch redet, was ihre Lernerfolge in vielen Fällen leider negativ beeinflusst, weil die Kinder und Jugendlichen das Problem haben, die wichtigsten Unterrichtssprachen nicht richtig zu beherrschen. Auch wenn die Schüler meiner Klassen sich zwischen Französisch und Deutsch entscheiden konnten, so wählte doch über die Hälfte den Deutschunterricht, in der Hoffnung ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern, um später bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben. Diese Entscheidung ist in der Tat taktisch sehr klug, weil es nur sehr selten vorkommt, dass ein Angestellter einen Arbeitsvertrag bekommt ohne nachweisen zu können, dass er sowohl das Französische wie auch das Deutsche beherrscht.

1.4.1) Das freie Schreiben

Die Lehrpläne sowohl der technischen als auch der klassischen Sekundarschule sehen vor, dass der Grammatikunterricht nur in den unteren Klassen stattfinden soll, während in der Sekundarstufe II vor allem Wert auf das freie Schreiben, das korrekte Verfassen eines Schriftstückes sowie die schriftliche Auseinandersetzung mit Texten gelegt wird.

Am Anfang des Schuljahres fiel vielen Schüler dieser Klasse schwer, ein längeres Schriftstück zu verfassen, das mehr als zwei oder drei Zeilen zählte. Am liebsten hätten sich die Jugendlichen durchgehend in Stichwörtern ausgedrückt, ohne einen Zusammenhang in einem Text zu erschaffen. Die ersten Übungen bestanden also darin, die Jugendlichen zu ermutigen ihre Gedanken schriftlich auszudrücken, Aussagen zu erklären sowie einen sinnvollen Text zusammenzustellen. Im dritten Trimester gab es in diesem Sinne keine Probleme mehr, die Schüler hatten sich an die Arbeitsweise gewöhnt und waren in der Lage auch eigenständige Texte zu schreiben. Da weder die Grammatik noch die Rechtschreibung von allen Schülern einwandfrei beherrscht wurde, der Grammatikunterricht aber nicht mehr Teil der Sekundarstufe II ist, sollte die Schreibfähigkeit der Klasse durch das Verfassen eigenständiger Schriftstücke geübt werden, so dass die Schüler aus ihren eigenen Fehlern lernen konnten. Regelmäßig wiederkehrende Fehler sollten die Jugendlichen auf Karteikarten registrieren und lernen, um die eigenen Schwächen kennen zu lernen und dagegen angehen zu können. Im Laufe des Schuljahres stellten sich bei den meisten Schülern erhebliche Fortschritte ein, im Vergleich zu den früheren Texten sind die Kriminalgeschichten spannend aufgebaut, stilistisch interessant geschrieben, Rechtschreib- und Grammatikfehler fallen nur noch bei schwächeren Schülern stark ins Gewicht, doch auch bei ihnen lassen sich Unterschiede erkennen. Im Gegensatz zu ihren ersten Übungen im Heft, sind die verfassten Texte viel weniger von den Fehlern beeinflusst. Durch die Arbeit in der Gruppe hatten die Jugendlichen auch die Möglichkeit sich gegenseitig beim Verfassen des Hörspiels zu helfen und auf Fehler aufmerksam zu machen. Kritik von Klassenkameraden anzunehmen fällt in vielen Fällen leichter und im gemeinsamen Arbeitsprozess hat jeder die Möglichkeit seine eigenen Schreibfähigkeiten zu verbessern.

Durch das Verfassen eines eigenen Krimis sowie des Hörspiels, hatten die Schüler die Gelegenheit auszutesten wie man eine Geschichte richtig aufbaut, um die Spannung zu erhöhen, sowie den Zuschauern die wichtigsten Informationen zum Verständnis zukommen zu lassen. In der Sekundarstufe I werden die Schüler sämtlicher Schulformen angehalten regelmäßig Abenteuer Aufsätze zu verfassen, um das freie Schreiben zu üben. Hierbei ist es wichtig, dass der richtige Aufbau eingehalten wird, was vielen Jugendlichen schwer fällt, die nicht unbedingt eine kreative Ader besitzen. Sie bekommen während den drei Jahren immer wieder Probleme einen interessanten und stilistisch korrekten Aufsatz zu verfassen. Bei der Kriminalgeschichte mussten die Schüler auch auf den Aufbau achten, ohne eine Einführung in

die Geschichte, die kurze Einführung der Personen sowie den Aufbau der Spannung, dem Höhepunkt und der Auflösung des Krimis, wären die Texte nicht interessant genug gewesen, um in ein Hörspiel umgearbeitet und später dann auch produziert zu werden. Anders als bei den Aufsätzen leuchtete der richtige Aufbau hier den Schülern ein, weil sie sich mit den visuellen Medien auskennen und ihre Erfahrungen mit Filmen somit in dieses Projekt integrieren konnten. Der Einsatz von Medien im Deutschunterricht spielt eine immer größere Rolle, denn auch wenn die Bearbeitung von Literatur ein wichtiger Teil der Stunden ausmacht, so bietet die Auseinandersetzung mit wichtigen Filmen oder auch Literaturverfilmungen, den Printmedien und in einigen Fällen auch mit Songtexten einen wichtigen Anreiz, den Unterricht lebendiger und ansprechender für die Jugendlichen zu gestalten. Hierbei geht es nicht darum, die Sensationslust der Jugend zu stillen und die Bücher zu vernachlässigen, sondern eine sinnvolle Integration der vorhandenen Medien anzustreben, denn Literatur bildet in vielen Fällen die Ausgangsbasis für bekannte Filme, was vielen jungen Leuten nicht mehr bekannt ist. Der Vergleich von verschiedenen Fassungen kann sehr anregend für den Unterricht sein, die Jugendlichen fühlen sich angesprochen und beteiligen sich aktiver in den Stunden. Manche bekannte Werke wie *Emil und die Detektive* von Erich Kästner oder *Die Wolke* von Gudrun Pausewang aber auch *Das Parfüm*, die sowohl als Buch, wie auch als Film produziert worden sind, sind vielen Schülern bekannt. Hierbei merken sie, wie sich die Adaptationen im Film vom Buch unterscheiden, was viele Jugendliche nachdenklich stimmt. Sie merken, wie viel Informationen sich bei der Lektüre finden lassen, die leider keinen Eingang in den Film finden können, andererseits scheinen verschiedene Stoffe auf der Leinwand interessanter als im Buch. Die aktive Auseinandersetzung mit diesen Themen regt die Schüler an, sich kritisch mit den verschiedenen Medien auseinander zu setzen. Dies kann dabei helfen, den Umgang mit diversen Filmen und Showproduktionen bewusster wahrzunehmen und auch einmal zu hinterfragen. Während Verfilmungen bei vielen Lehrern Einzug ins Klassenzimmer erhalten haben, gibt es im Moment in Luxemburg nur sehr wenige Anregungen sich mit dem Hörspiel zu beschäftigen. Auch wenn Hörbücher in den letzten Jahren immer beliebter geworden sind, so werden sie im Unterricht nicht weiter beachtet, weshalb sich die Schüler nur in den seltensten Fällen damit auseinander setzen. Doch gerade das Hörspiel bietet eine interessante Möglichkeit das Drama im Literaturunterricht zu integrieren, ohne die Schüler mit zu komplexen Texten zu überfordern. In den hiesigen Unterrichtsbüchern finden sich nur Auszüge aus klassischen Stücken, die die Jugend oft leider nur wenig interessieren.

Während sich die Klassen bereits im ersten wie auch im zweiten Trimester intensiv mit Kurzgeschichten, Auszügen aus einem Roman aber auch moderner Lyrik beschäftigt haben, erschien es mir sinnvoll das Drama in den Unterricht zu integrieren und die Schüler auf diese Art und Weise daran heranzuführen. Nur wenige Jugendliche hatten sich in der Vergangenheit bereits mit Theatertexten auseinander gesetzt, trotzdem ließ sich die Klasse schnell von Auszügen aus dramatischen Texten¹⁶¹, die wir gemeinsam lasen, begeistern und freute sich darauf ein eigenes Stück zu schreiben. Vor allem die Möglichkeit, eine Rolle zu übernehmen und diese selbst zu erschaffen, gefiel den Schülern, weil sie überlegen konnten auf welche Art und Weise sie ihre Person gestalten sollten und wie sie wichtige Charakterzüge auch in der Hörspielfassung zu Tage treten lassen könnten.

Ich habe mich in dieser Klasse bewusst für ein Hörspiel entschieden, weil ich der Meinung war, dass eine Theaterproduktion nicht durchführbar gewesen wäre. Am Anfang wollten die Schüler wissen, ob es möglich wäre das Hörspiel auch zu spielen, doch im Hinblick auf die Zusammenstellung der Klasse, die teilweise problematische Situation zwischen den Jugendlichen, sowie der Tatsache dass es nur ein Mädchen in der Klasse gab, schien es ratsamer davon abzusehen, vor allem auch weil verschiedene Schüler sehr unsicher waren und eine intensivere theaterpädagogische Arbeit benötigt hätten. Dies wäre im verbleibenden Schuljahr nicht mehr möglich gewesen. Die Ausarbeitung eines Hörspiels ermöglichte aber den Schülern darstellerisch aktiv zu werden, ohne sich einem Publikum präsentieren zu müssen, was auch den etwas schüchternen Jugendlichen leichter fiel. Auch das Problem der Frauenrollen ließ sich so lösen. Bei Stücken in denen mehrere weibliche Personen auftauchten, konnten die Schülerin und ich verschiedene Rollen übernehmen, was auf einer Theaterbühne schwieriger gewesen wäre.

1.4.2) Die Förderung der Verständniskompetenz

Durch die Umstrukturierung des Deutschunterrichtes wurden die Lernziele anders gewichtet, so dass neben den schriftlichen Kompetenzen auch die Bereiche des Verständnisses sowie des

¹⁶¹ Hierbei konnte ich mit Texten aus dem Buch « 55 Monologe für das Kinder- und Jugendtheater » arbeiten, wo sich viele sehr anregende Beiträge finden lassen.

Vgl: Taube, Gerd: 55 Monologe für Kinder- und Jugendtheater. Berlin: Henschel Verlag, 2008

Sprechens intensiver gefördert werden sollen. Diese neue Zielsetzung ermöglicht es dem Lehrer seinen Unterricht offener zu gestalten, weil er die Möglichkeit hat, sich auch intensiver mit diesen Bereichen zu beschäftigen, weil sie benotet werden können. Anlässlich des Hörspielprojektes sollten die Schüler aufgefordert werden, sich mit dem Genre der Kriminalgeschichte auseinander zu setzen, verschiedene Art und Weisen kennen zu lernen wie ein Krimi aufgebaut sein kann und diese dann auch selbst umsetzen zu können. Es war wichtig, dass die Schüler merken konnten, welche Möglichkeiten sich anbieten, interessante Handlungen in Krimis zu erarbeiten, die sich von den üblichen Geschichten der Fernsehfilme unterscheiden. In der Vorbereitungsphase wurden verschiedene Kriminalgeschichte gelesen und analysiert, deren Einflüsse auf die individuellen Ergebnisse der Jugendlichen erkennbar sind. Der Lernprozess wurde dadurch unterstützt, dass das neu erworbene Wissen selbst umgesetzt werden konnte, so dass die Schüler die Möglichkeit hatten zu erkennen, welche Lernfortschritte sie gemacht haben. Durch diese Erfahrung können sie merken, wie wichtig es ist, Lerninhalte auch in praktischen Situationen anwenden zu können, was in ihrem späteren Arbeitsleben auch sehr bedeutend sein wird. Bei der bloßen Analyse von Texten haben Schüler nur die Möglichkeit sich oberflächlich mit dem Dokument aus einander zu setzen, ohne wirklich zu üben, inwiefern die aktive Bearbeitung eines Schriftstückes wichtig ist, um später selbstständig damit tätig werden zu können.

Neben der Auseinandersetzung mit dem Genre der Kriminalgeschichte sollten die Jugendlichen die Möglichkeit haben, dramatische Texte näher kennen zu lernen und ein eigenes Werk zu erschaffen. Wie bereits oben beschrieben worden ist, hatten nur wenige der Schüler Erfahrung im Umgang mit Dramen, weshalb die Hemmschwelle ziemlich hoch war, weil die wenigsten sich vorstellen konnten mit einem Theatertext aktiv zu arbeiten. Die wenigsten Schüler der Klasse hatten bereits einmal die Möglichkeit ein Drama anzusehen, was vor allem einerseits auf die geographische Lage der Schule zurückzuführen ist, andererseits auch damit zusammenhängt, dass viele der Jugendlichen aus einem bildungsfernen Milieu kommen und somit nur wenige Chancen haben, am kulturellen Leben teilzunehmen. Aus diesem Grund bildete dieses Projekt die erste Möglichkeit sich intensiver mit diesem Literaturstil auseinander zusetzen und gleichzeitig auch die praktische Anwendung auszutesten. Hierbei ging es mir vor allem auch darum den Jugendlichen zu zeigen, wie interessant die Arbeit mit Dramen sein kann, weil jeder einzelne Schüler die Möglichkeit hat, sich aktiv in die Arbeit einzubringen und somit zum Teil des Projektes wird.

Gerade weil sie aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen war es sehr interessant zu beobachten wie sie ihre eigene Persönlichkeit in die Arbeit integrieren konnten und somit ein multikulturelles Projekt zu Stande kam.

Ziel der Arbeit war es in sofern die Schüler einerseits zu ermutigen, sich intensiver mit dem Drama und der Kriminalgeschichte zu befassen und das erworbene Wissen praktisch umzusetzen, wobei die Jugendlichen merken konnten, dass Literatur durch eigenes Zutun lebendig und spannend wird.

1.4.3) Die Förderung der Sprechfähigkeit

Die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen ist ein weiterer wichtiger Punkt des Unterrichtes. Die Schüler sollen üben, wie man ein richtiges Gespräch führen kann, sich mit anderen Leuten unterhält oder aber auch in einer unbekanntem Situation verbal mit anderen Menschen in Kontakt treten kann. Wie bereits mehrfach betont wurde, bieten die hiesigen Unterrichtsmaterialien nur sehr wenig Anhaltspunkte, wie man diese Stunden anregend gestalten kann. Die angebotenen Übungen sprechen die Jugendlichen nicht an, weil sie entweder sehr langweilig aufgebaut sind oder Themen behandeln, die nicht der Alltagsrealität der Schüler entsprechen.

In meiner Klasse musste ich feststellen, dass die mündlichen Fähigkeiten der Jugendlichen nicht dem angestrebten Entwicklungsstand entsprachen, weshalb eine intensive Förderung von Nöten war. Während die Jugendlichen am Anfang wenig am Unterricht teilnahmen, änderte sich die Situation, weil sie öfter aufgefordert wurden, sich mündlich auszudrücken. Bei mancher Gruppendiskussion in der Klasse beteiligten sich somit nach einer Zeit eine Menge Schüler, vor allem wenn Themen besprochen worden sind, die das Interesse der Jugendlichen wecken konnten. So dauerte die Einführung zum Text „Das Märchen vom Glück“ von Erich Kästner viel länger als geplant war, weil fast alle Schüler sich an der Diskussion über Märchen, deren Originalfassungen sowie die Adaptationen im Film beteiligten und ihre Erfahrungen dazu ausdrücken wollten. Gerade beim Thema Märchen hatte ich erwartet, dass die Jugendlichen im Alter zwischen sechzehn und achtzehn Jahren eher zurückhaltend reagieren würden, in Anbetracht der gängigen Sichtweise, Märchen

gehöre zur Kinderliteratur. Während es hierbei zu einer sehr positiven Überraschung kam, erlebte ich vor allem am Anfang des Schuljahres öfters die umgekehrte Situation, wo durchaus interessante Themen besprochen worden sind, aber nur wenige Schüler sich zu Wort meldeten. Mit Ausnahme der beiden Schüler die auch zuhause teilweise Deutsch reden, fiel es den anderen eher schwer sich frei auszudrücken und ihre Ideen in Worte zu fassen. Im Laufe des Schuljahres konnten viele Schüler ihre Hemmungen abbauen, so dass im letzten Trimester der Schwerpunkt im mündlichen Sprachunterricht vor allem auf die richtige Aussprache und den flüssigen Sprachgebrauch gelegt werden konnte.

Das Hörspiel wurde zum Abschluss des Projektes im Tonstudio des Schulradios aufgezeichnet, wo jeder Schüler mindestens eine Rolle sprechen musste. Die selbst verfassten Texte wurden in der Klasse so gestaltet, dass jeder Jugendliche in der Lage war seine Person am besten zu sprechen, um die Geschichte so lebendig wie möglich zu gestalten. Hierfür übte die Klasse verschiedene Art und Weisen des Vorlesers ein, um selbst herauszufinden wie ein Text vorgetragen werden muss, um im Radio gut verständlich rüber zu kommen. In den verschiedenen Gruppen wurde lange diskutiert, welcher Schüler sich für welche Rolle eignet, im Endeffekt wurden die Hörspielfassungen einfach von allen ausprobiert, um später das beste Resultat bei der Aufzeichnung zu erzielen.

Durch die aktive Auseinandersetzung mit den Texten sollten die Schüler auch die Möglichkeit haben, verschiedene Art und Weisen kennen zu lernen wie man Ereignisse durch Sprache betont, welchen Einfluss die verschiedenen Tempi auf die Spannung des Textes haben und wie wichtig die Betonung sein kann. Natürlich gibt es einen Unterschied zwischen der Aufzeichnung eines Hörspiels und einer realen Kommunikationssituation, doch gerade durch die Erkenntnis wie wichtig es ist, die eigene Aussprache zu pflegen, lernen die Jugendlichen sich auch im Alltag bewusster auszudrücken. Durch das Austesten der verschiedenen Rollen hatten sie Möglichkeit unterschiedliche Sprechweisen kennen zu lernen, was sich auch auf den eigenen Sprachgebrauch auswirken kann. Während das offensichtliche Korrigieren von Fehlern die meisten Schüler eher hemmt, so dass sie noch weniger am Unterricht teilnehmen, bietet eine solche Übung die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen und diese in den eigenen Wortschatz zu integrieren. In der Alltagssprache der jungen Leute findet sich in vielen Fällen ein sehr vulgärer Wortschatz, der vor Kraftausdrücken strotzt und größtenteils auch grammatikalische Lücken aufweist. Die

Texte der Jugendlichen aber beweisen, dass sie sehr gut in der Lage sind, verschiedenen Personen unterschiedliche Ausdrucksweisen zuzuweisen um zum Beispiel ihre Position im gesellschaftlichen Leben darzustellen oder die Ernsthaftigkeit ihrer Aussagen zu unterstreichen. In der gemeinsamen Arbeit an diesem Projekt mussten sie sich laufend Gedanken machen, welche Sprache sie ihren Personen in den Mund legen würden, um die Geschichte glaubhaft zu gestalten. Ich denke, dass diese Erfahrung auch im späteren Umgang im gesellschaftlichen Leben wertvoll sein kann, denn je nach Situation ändern sich die Umgangsformen, was den Jugendlichen beim Eintritt in das Berufsleben oft noch sehr schwer fällt.

Die Anonymität der Aufnahme im Tonstudio kam vor allem den schüchternen Schülern entgegen, die sich oft nicht trauen mit anderen Leuten zu kommunizieren und sich somit meistens eher im Hintergrund halten. Im Studio hatte jeder Jugendliche eine Aufgabe und musste seinen Text vorbereiten, so dass er sich auf seinen Part konzentrieren konnte, gleichzeitig aber auch die Gelegenheit hatte mit den anderen Schülern ein angeregtes Gespräch zu führen. Die Jugendlichen schafften es in ihrer Rolle auf andere Leute zuzugehen und diese angemessen anzusprechen, so dass auch Streitgespräche bei der Aufnahme sehr gut herüber kamen. Das Interagieren im Schutze einer fiktiven Person ermöglicht es den Schülern aus sich heraus zu gehen und die Erfahrung zu machen, welche Verhaltensweisen in den verschiedenen Gesprächssituationen angemessen sind. Neben der Förderung der mündlichen Fähigkeiten fand hier also auch soziales Lernen statt, das eine wichtige Rolle im Alltag der Jugendlichen spielen kann.

1.5) Durchführung der Aktivität

1.5.1) Die Vorbereitung

Bevor die Jugendlichen erfuhren, dass sie gemeinsam ein Hörspiel im Rahmen der szenischen Interpretation des Genres der Kriminalgeschichte schreiben würden, habe ich sie durch verschiedene Übungen an das Thema herangeführt.

Am Anfang des dritten Trimesters haben wir verschiedene Texte in der Klasse gelesen, die sich dazu eignen weiter geschrieben zu werden. Außerdem sollten die Schüler Rollenbiografien der einzelnen Personen verfassen, woraus ihre Weiterführung der Geschichten verständlich werden würde. Den Schülern gefiel es die Lebensgeschichte der Figuren zu erfinden, weil sie hierbei sehr kreativ werden konnten. Während die ersten Biografien noch sehr übertrieben ausfielen, blieben sie bei den weiteren Arbeiten spannend, passten aber auch in den Rahmen der Geschichte.

Eine weitere Übung zur Vorbereitung auf das Projekt war die Umgestaltung von Prosatexten in Dramen, was die Schüler an Hand von gelesenen Geschichten ausprobieren sollten. Zur Einführung hatten wir verschiedene Szenen gelesen, so dass die Jugendlichen sich schon mit diesem Literaturstil auskannten. Aus diesem Grund fiel es ihnen auch nicht weiter schwer die Texte umzuschreiben bzw. eine Weiterführung zu erfinden. Zur Erläuterung ihrer persönlichen Ansichten wurden die Schüler auch aufgefordert, Dialoge zwischen den Personen zu erfinden, um verschiedene Aspekte zu verdeutlichen.

Bei dem Text „Veitel und seine Gäste¹⁶²“, verfassten die Jugendlichen zum Beispiel Rollenbiografien der Protagonisten und ließen diese nach dem Fest über das Geschehene diskutieren, um zu verdeutlichen wie die Jungen sich gefühlt haben könnten. In einem Unterrichtsgespräch hätten sich nur einige Mitglieder der Klasse zu Wort gemeldet, bei dieser schriftlichen Aufgabe aber konnte jeder Schüler seine Meinung verdeutlichen und auch reflektieren. Die Arbeiten wurden später anonym¹⁶³ in der Klasse besprochen, wobei es zu einer sehr lebhaften und informativen Diskussion kam. Die verschiedenen Ansichten der Jugendlichen wurden hier sehr gut ersichtlich und ich erhoffte mir, dass sich bei unserem Hörspiel, die Schüler auch so aktiv beteiligen und öffnen würden.

1.6) Das individuelle Verfassen einer Kriminalgeschichte

Nach der intensiven Einführungsphase in die oben beschriebenen Themen erhielten die Schüler die Aufgabe einen Krimi in Prosa zu schreiben. Ausgehend von den

¹⁶² Von Wolfdietrich Schnurre Vgl : Hein, Nikolas : Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für die höheren Schulen. Luxemburg: Victor Buck, 1986. S.129

¹⁶³ Auf Wunsch der Schüler, weil sie teilweise befürchteten, die Klasse würde sie auslachen.

Abenteureraufsätzen in der Sekundarstufe I sind die Jugendlichen daran gewöhnt kleine Geschichten zu schreiben, weshalb ich als Vorstufe zum Verfassen des Hörspieles auf diese Übungen zurückgriff. Um eine gemeinsame Ausgangsbasis zu haben einigte sich die Klasse auf einen Ort und einen Zeitraum in der die Geschehnisse spielen sollten. Um nicht in Versuchung zu geraten, moderne Fernsehserien zu kopieren, trotzdem aber die Möglichkeit zu haben, zeitgenössische Details in die Geschichte einzubauen, sollte der Krimi in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts spielen. Moderne Technologien wie Handys, Internet oder Rechercheapparate sollten am besten nicht genutzt werden, weil dies die Spannung der Geschichte beeinträchtigen würde. Im Endeffekt hielten sich aber einige Schüler nicht an diese Regeln, so dass die eine oder andere Geschichte eher in der Gegenwart anzusiedeln ist.

Der dramaturgische Aufbau des Krimis sollte sowohl spannend wie auch nachvollziehbar gestaltet sein, in der Regel beschrieben die Schüler eine Hauptgeschichte und wenn überhaupt, nur ganz kurze Nebenhandlungen. Gerade im Hinblick auf die Erarbeitung des Hörspiels gestaltete sich dieser Aufbau als sehr gut bedacht, so dass die meisten Texte nicht allzu viel umgeschrieben werden mussten. Parallel zur Kriminalgeschichte mussten die Schüler auch die Rollenbiografien verfassen, damit ihre Klassenkameraden bei der Umgestaltung weiterführende Infos erhielten, wie sich die verschiedenen Personen in der Geschichte verhalten könnten. Diese Biografien ermöglichen es auch dem Verfasser, das Handeln seiner Gestalten zu überdenken um Logikfehler zu vermeiden. Obwohl den Schülern bewusst war, dass sie diese Geschichten später als Hörspiel aufnehmen würden, bedachten nur die wenigsten, wie schwierig es sein würde mehr als drei bis vier Frauenrollen darzustellen, weil es nur eine Schülerin in der Klasse gibt. Aus diesem Grund mussten einige Texte umgearbeitet werden, denn auch mit meiner Unterstützung konnten nur eine begrenzte Anzahl von weiblichen Personen gesprochen werden.

Die Ergebnisse dieser Aufgabe sind unterschiedlich ausgefallen, trotzdem lässt sich sagen, dass die meisten Schüler sehr interessante Geschichten zu Stande brachten, welche auch zum größten Teil im jährlichen Schulbuch öffentlich worden sind. Aus diesem Grund schlug ich den Schülern vor, dass sechs verschiedene Texte ausgewählt werden sollen, um somit verschiedene Hörspiele erarbeiten zu können. Jede Gruppe bekam einen anderen Text zugeteilt, was am Ende zu einem viel variationsreicheren Ergebnis führte. Anbei befinden sich drei verschiedene Beispiele wie die Schüler ihre Kriminalgeschichte aufbauten.

Der Mord des Pfarrers

1965: Ich bin ein Ermittler in Texas, bin 32 Jahre alt und habe eine Frau und zwei Kinder. Ich heiße Rob Benner und ermittle gerade in einem ziemlich mysteriösen Fall, es geht um einen Pfarrer, der in einem geschlossenen Raum mit einer Metalltr, Fenstern und Gitterstäbe die einen Durchmesser von drei Zentimetern hat, gekreuzigt wurde. Mein Partner John und ich haben nur ein einziges Beweisstück, ein schwarzes Stück Stoff, so wie die Mönche es im Kloster alle tragen. Also muss der Täter oder der Mittäter aus dem Kloster sein.

DREI TAGE ZUVOR: Er war am Mittwoch gegen acht Uhr morgens gefunden worden. Als der Bischof den Raum betrat, merkte er ,wie auf der Seite ein Schlüssel auf den Boden fiel und ging hinein , als er den Schlüssel aufheben wollte kam ihm eine Gestalt in den Augenwinkel , er erkannte nichts, bis er die Augen auf diesen bedauernden Menschen richtete, der auf diesem Heiligen Gegenstand gekreuzigt wurde. Als der Bischof näher ging sah er das trockene oxidierte Blut auf dem Kopf des Angehörigen des Kloster: Die Augen weit aufgerissen und voller Hass und zugleich voller Angst.

Mit der einen betete ich und mit der anderen griff ich zu einem Gegenstand, weil ich dachte, dass der Täter noch im Raum wäre. Auf einmal hörte ich hinter mir eine nähernde Person die aber nicht mehr allzu weit weg war. Ich drehte mich schnell um und machte mich zur Abwehr bereit aber dann ``HALT!!`` schrie der Mann und ich nahm die Stange wieder runter. ``Es war der Putzmann``, sagte uns der Bischof und dass die ermordete Person Wolfgang heißt und Pfarrer in diesem Kloster war. Der Bischof sah nicht so gut aus, ich fragte ihn, ob er vielleicht eine kleine Pause machen sollte. Als er weg war machten wir unsere Arbeit und untersuchten den Tatort.

HEUTE: Es ist Samstag, John und ich schauten uns die Autopsieberichte an, die Leiche ist übersät mit Stichen, drei im Bauch um das Opfer zu überwältigen, dann zwei Stiche durch die Nägel an Füßen und Händen. `` Mann, wer tut so etwas? `` fragte John mich, ich antwortete ihm `` Ich weiß es bis jetzt nicht, John, bis jetzt! ``

``Das Opfer ist 49 Jahre alt, ohne Familie, er hat sein ganzes Leben Gott gewidmet und wurde streng erzogen und hat keine Straftaten begangen, und die Autopsie besagt, dass der Pfarrer am Dienstag Abend so um 23Uhr 30 gestorben ist `` las John vom Bericht ab.

Am Donnerstag befragten wir die Einwohner des Klosters. Jeder hatte ein Alibi, außer drei Leuten, sie waren zur Tatzeit ganz allein gewesen und niemand hatte sie gesehen. Es ist der Putzmann, der Bischof und ein gewisser Peter, aber ich glaube den können wir streichen, der ist so zahm wie eine Katze, der könnte keiner Fliege was zu leide tun.

Auf einmal kam der Bischof herein und fragte ob wir schon mit den Ermittlungen vorangekommen wären.

``Ja, wir haben zwei Verdächtige die kein Alibi haben und dazu gehören sie, so leid es mir tut aber wir müssen sie in Gewahrsam nehmen `` erklärte ich dem Bischof. ``Aber das können sie doch nicht machen, Herr Kommissar Benner? `` schrie der Bischof schon fast.

Ich schlug John vor das wir das Kloster einmal in der Nacht besuchen sollten und observieren.

IN DER NACHT: ``John hast du den Putzmann schon gesehen? ``fragte ich ihn.

``Nein, doch warte mal da kommt jemand. Es da ist der Putzmann und da kommt auch noch eine andere Person! `` flüsterte John so dass ihn niemand hören konnte.

ROB: ``Antworte, wer ist es denn? ``

JOHN: ``Ich kann ihn nicht gut erkennen, aber warte mal er hat da ein großes klaffendes Loch in seinem Mantel!!``

ROB: ``Okay, los zugreifen ehe sie sich noch aus dem Staub machen!!``

JOHN: ``Okay, let's go!``

SPÄTER: ``Okay, Peter was machen sie den so spät in der Nacht, wollen sie sich einen Schnupfen holen oder was? ``

``Nein bei mir war die Toilette verstopft und ich musste mal, manno! ``

``Sagen sie, auf welchem Ufer leben sie? ``

``Ja ich gebe es zu ich bin schwul! ``

``So ist es gut reden sie nur weiter! ``

``Ich und der Bischof sind ein Paar, ein schwules Paar! Wir würden aus dem Kloster fliegen wenn es jemand erfährt!``

``Ach so und als der Pfarrer der jetzt tot ist, euch in Flagranti erwischt hat ist der Bischof auf ihn mit einem Messer losgegangen,

Geben sie es doch zu, wir haben Blutspritzer auf ihrem Mantel gefunden und warum hing ein Stück Stoff von ihrem Mantel, an einem der Nägel mit denen der Pfarrer aufgehängt wurde? ``

``Ja ich habe ihn ermordet weil ich Angst hatte. Bitte erzählen sie es niemandem sonst werde ich noch umgebracht so wie es heutzutage üblich ist mit den Schwulen!!``

``John führen sie diesen Mann ab und lassen sie den Bischof gehen.

Mysteriöse Ereignisse

1.Toter, 4.Verdächtige, 1.Toter,so drückte es Detektiv Callaway aus. Am 27 April 1951 gab es einen Toten in Burg Schlächterstein. Der Täter befand sich unter den 4 Personen die auf Burg Schlächterstein übernachtet haben. Die Mordwaffe war der Kronleuchter. Detektiv Callaway fand es ein bisschen bizarr, den Grafen auf diese Weise töten zu wollen. Er begann mit der Befragung der Verdächtigen.

Der Erste war Professor Suresh. Am Mordzeitpunkt war er allein in einem Zimmer. Zeugen gab es keine, da niemand bei ihm auf dem Zimmer war. Ein Motiv hätte er gehabt, da der Tote Professor Suresh kein Geld mehr für die Forschungen zahlen wollte. Suresh leerte seine Taschen, doch alles was er hatte, waren sein Portemonnaie, eine Schachtel Zigaretten, ein Feuerzeug und Taschentücher.

Gräfin Goldberg sollte jetzt ins Verhörzimmer gehen. Die anderen Verdächtigen standen bei Polizeichef Wiggan und Lu, damit keiner abhaut. Gräfin Goldberg war den ganzen Abend mit Baronin Jacobs an der Bar und sie haben über die Männer gelästert. Dann haben sie sich betrunken und haben sich schlafen gelegt. Man weiß nicht genau, ob sie ein Motiv hatte, aber wenn sie raus gefunden hätte, dass ihr Mann fremdgegangen war, dann hätte sie ein Motiv. In Gräfin Goldbergs Tasche waren Schminkzeug, Zigaretten aber kein Feuerzeug und eine Waffe mit einem leeren Magazin und eine Feile.

Als Detektiv Callaway sie fragte, was sie mit einer Waffe macht sagte sie, sie habe die Waffe als Schutz, damit keiner ihr zu nahe kommt, auch wenn sie nicht geladen ist. Callaway schickte sie wieder zu den anderen und rief Baronin Jacobs rein. Sie fing sofort an zu weinen und sagte, dass sie mit Gräfin Goldbergs Mann geschlafen hat und jetzt habe sie Angst, dass sie auch stirbt, wenn man ihr nicht hilft. Sie hat Angst, dass ihr dasselbe passiert, wie Graf Goldberg. Sie fürchtet sich vor Gräfin Goldbergs Rache. Sie seien aber den ganzen Abend zusammen an der Bar gesessen, räumte Detektiv Callaway ein. „Nicht den ganzen Abend“ ,berichtete Baronin Jacobs, „Sie hat sich einmal für zehn Minuten weggegeben. Sie musste aufs Klo. Als sie wiederkam hörten wir einen lauten Knall und als wir am Tatort ankamen war Baron Goldberg tot. Die Baronin hat schrecklich geheult.“ In ihren Taschen waren eine große Tüte mit Schminkutensilien, ein Portemonnaie, ein Kugelschreiber und ein Block Blätter. Als nächstes war Baron Jacobs an der Reihe. Er kam rein und Detektiv Callaway fing mit der Befragung an. Er befragte den Baron nach der Affäre von dem Graf und der Baronin und der Baron sagte ihm, dass er davon wusste, den Grafen aber nicht tötete auch wenn er noch so wütend war. Ein Motiv hätte er also allemal gehabt. Er und die Gräfin seien also die Hauptverdächtigen. Er sagte, er sei zur Tatzeit mit dem Grafen verabredet gewesen und hat gesehen, wie dem Grafen der Kronleuchter auf den Kopf fiel. Der einzige Zeuge war also Graf Goldberg und der war tot. Ein Alibi hatte er also nicht. In seinen Taschen waren nur eine goldene Pfeife, Schwarzer Afgahn und Streichhölzer. Er ging wieder zu den anderen Verdächtigen und Detektiv Callaway untersuchte den Tatort. Es war ein alter Kronleuchter und er war mit Schnüren an der Mauer entlang am Boden befestigt. Callaway fiel auf, dass die Schnüre manipuliert waren. Die Schnüre waren in einer Ecke befestigt, wo man sie vom Tatort her unmöglich sehen konnte.

Da war es Callaway sofort klar. Er kannte die Täter und wie es gemacht worden war. Er ging zu den Verdächtigen und ließ alles verschließen. Er sagte: „Ich weiß jetzt, wer es war und wie er es tat. Es war ein Racheakt. Die Täter waren wütend und der Graf war nicht das einzige Ziel. In dieser Nacht sollte noch jemand sterben. Und zwar die Baronin. Sie hatte Glück, denn sie hatte in der zeit als die Gräfin aufs Klo ging etwas anderes getrunken, weil ihr Glas schmutzig war. Ihr Drink wurde von der Gräfin vergiftet. In den zehn Minuten als sie weg war feilte sie an der Schnur des Kronleuchters. Der Graf konnte sie nicht sehen. Er war mit dem Baron verabredet. Der Baron schaffte es, dass der Graf sich so hinstellte, dass er genau unter dem Kronleuchter steht, während die Gräfin die Schnur anfeilte, bis auf ein

kleines Stück. Das sollte nach 2 Minuten ungefähr selbst reißen. In der Zeit wollte sie das Glas und alle Beweismittel verschwinden lassen. Als sie zur Bar ging, stellte sie erschreckt fest, dass die Baronin noch lebte, also konnte sie die Feile nicht verschwinden lassen. Als die Schnur schlussendlich riss und der Graf tot war, tat sie so als würde sie um ihn weinen. Also meine Herren nehmen Sie sie fest. Damit war der Fall abgeschlossen.“

Tödliches Vermögen

Es war mal wieder ein ganz normaler Tag im Black Rosemond Castle am Loch Rannoch in Schottland. Die Lordschaft Mac Morington dinierte gerade zu Abend, die Gemahlin war zum Kaffeekränzchen ins Nachbarschloss gefahren. Das Dienstmädchen pflegte wie jeden Abend, um sechs den Korridor im ersten Stock zu fegen und der Butler, der pflegte in der Küche zu sein, um der Lordschaft das Dessert vorzubereiten, denn die Lordschaft liebte es zu speisen. Anschließend würde die Stille in das Schloss einkehren.

„James, wo bleibt mein Kuchen?“, fragte Mac Morington etwas verärgert. „Ich komme schon, my Lord, ich muss ihn nur noch schneiden!“ „Dann beeil dich und vergiss meinen Tee nicht.“ „Nie in meinem Leben, my Lord, nie in meinem Leben.“ Geduldig schleppte James das Tablett mit dem Kuchen und dem Tee ins Wohnzimmer. „James, hast du nicht auch das Gefühl, dass es heute stiller ist als sonst? Ich glaube es wird in den nächsten Tagen sicherlich viel Aufregung, um das Schloss geben!“ „Gewiss, my Lord, wenn sie das sagen, dann stimmt das auch.“

Währenddessen in einer Villa in Ballachulish, im Wohnzimmer: „Ach, wenn das mit den Aktien so weiter geht, sind wir übermorgen unsere Villa, unsere drei Ferraris und unseren Luxus los! Frank wie konntest du nur soviel Geld in eine schlechte Aktie investieren! Natürlich darf ich das nun wieder ausbaden und grade biegen! Wie kann man nur so doof sein!“, schrie Susanna Mac Morington ihren Ehemann Frank an als sie nach Hause kam. „Aber Schatz, ich konnte doch nicht wissen...“ „Schweig sonst reiche ich gleich morgen die Scheidung ein!“ Ja, so ging das den ganzen Abend weiter bis es Frank zu bunt wurde und er sich mit einem Freund im „Fox Pub“ einer kleinen Bar in der Nähe von seiner Villa verabredete und das Haus verließ.

Später an diesem Abend lief eine mysteriöse Gestalt um das Black Rosemond Castle das friedlich in der Nacht dalag auf einer Anhöhe in der Nähe des Sees namens Loch Rannoch und es sah nicht so aus als ob sie mit friedlichen Absichten rumstreunte, denn sie schaute alle paar Meter nahezu gehetzt nach ob niemand ihr folgte

Bis sie in einer Tür verschwand, um ihren düsteren Plänen nachzugehen. Sie schlich geschickt

Und lautlos durch das Schloss, wie eine jagende Katze, bis zur Tür von Steward Mac Morington, um sie mit leisem Knarren zu öffnen. Sie schlich quer durch das Zimmer immer näher ans Bett, trat über den Tigerfell-ähnlichen Bettvorleger bis zum Rand des Bettes.

Plötzlich drehte dieser sich ruckartig im Bett, die vermummte Gestalt, der offenbar das Herz fast stehen geblieben war, wich erschrocken zurück und blieb eine Zeitlang regungslos stehen, bevor sie eine Spritze hervorholte und ihren Inhalt Steward verabreichte.

Er zuckte einige Minuten lang bis er tot da lag. „So, das war’s. Jetzt muss ich mich nur noch demnächst um die Gemahlin kümmern, wenn Gras über die Sache gewachsen ist.“, murmelte die Gestalt glücklich. Sie nahm einen Brief aus der Tasche und legte ihn zusammen mit der Spritze auf den Nachttisch und verschwand so schnell sie gekommen war in der tiefen Schwärze der Nacht.

Es war noch sehr früh am Morgen

als die Schreie des aufgebracht Dienstmädchens das ganze Black Rosemond

Castle in helle Aufregung versetzte: „Zu Hilfe, Lord Mac Morington ist tot! Er hat sich mit Gift das Leben genommen! Wir müssen die Polizei holen!“ „Ganz Ruhig, Mary-Ann. Lies uns mal diesen Brief vor, dann sehen wir weiter!“, sprach James auf das Dienstmädchen ein.

„Also hier steht: Hallo, wer auch immer diese Zeilen liest hat also meine Leiche gefunden. Ich habe diesen Stress einfach nicht mehr ausgehalten, ich habe keine Lust mehr zu Leben, also habe ich, wie sie sicher sehen, mir mit einer Giftinjektion das Leben genommen. Ich vermache mein Vermögen meiner Tochter Susanna so wie alles andere bis auf das Schloss, die Angestellten und die Sachen die Armanda haben will. Auf Wiedersehen. Gezeichnet Lord Steward Mac Morington“

„Das war nie und nimmer ein Suizid! Steward hätte sich nie im Leben selbst getötet und falls doch, dann nicht auf diese Weise!“, meldete sich Armanda Mac Morington mit weinerlicher Stimme von der Tür des Wohnzimmers her und fuhr mit dieser fort: „Er hätte sich eher

erschossen!“ „Wieso erschossen, wenn ich mir die Frage erlauben darf, my Lady.“, meldete sich James unsicher zu Wort. „Sie arbeiten jetzt schon seit über zwanzig Jahren hier und wissen noch immer nicht dass Steward eine ausgedehnte Spritzenphobie hatte, weil man ihm mit zwölf Jahren eine Impfung falsch gesetzt hat und er danach mehrere Wochen tierische Schmerzen litt, da sich die Einstichstelle entzündet hat? Na ja, jetzt brauchen sie es ja auch nicht mehr, aber er wäre wahrscheinlich nicht mal in die Nähe einer Spitze getreten ohne eine ordentliche Panikattacke zubekommen.

So gegen Mittag kam die Polizei vorbei und stellt ganz Black Rosemond Castle auf den Kopf und fing an, alle zu befragen angefangen mit dem Butler. „Wie heißen sie, wo wohnen sie, wann sind sie geboren und was haben sie an dem Abend gemacht als Lord Mac Morington verstarb?“ „Ich heiße James Reyston und wohne hier im Schloss. Ich bin der Butler und war immer gern hier. Ich wurde am 19. März 1913 hier geboren worden. Ich war an dem Abend als mein Herr verstarb wie jeden Abend in der Küche um mir einen Kaffee zu kochen, damit sie es nicht tun muss. Anschließend ist sie in ihr Zimmer gegangen, um noch ein paar Gedichte zuschreiben und ich bin in mein Zimmer gegangen nachdem ich meine Zeitung zu Ende gelesen hatte.“, antwortete James dem Polizisten gelassen. „So, dann kommen wir zu Armanda Mac Morington oder heißen sie anders?“ „Nein, ich heiße so. Ich wohne seit mehr als dreißig Jahren hier im Schloss und habe Steward immer sehr geliebt. Ich bin am 26. April 1908 in Nottingham geboren worden und war an dem Abend zu einem Kaffeekränzchen ins Nachbarschloss gefahren. Ich vergaß die Zeit und so kam es dazu, dass ich dort übernachtete.“ „So und nun das Dienstmädchen.“ „Ich heiße Mary-Ann Poltrej und bin am 14. September 1917 in der Nähe von Wales geboren. Ich hatte immer ein gutes Verhältnis zur Familie Mac Morington. Ich war an jenem Abend nachdem ich den Korridor im ersten Stock gefegt hatte wie jeden Abend bin ich in die Küche gegangen, um mir meinen Tee zu gönnen den James mir mit kocht, wenn es nur geht. Anschließend bin ich in mein Zimmer gegangen um mir noch ein paar Gedichte einfallen zulassen, dann bin ich zu Bett gegangen.“ „Ok, kommen wir nun zu Frank Mac skene“ „ So ist es, ich bin am vierten Februar 1939 in Wien zur Welt gekommen. Ich war an jenem Abend im Fox Pub mit meinem Freund der das bestätigen kann und der Wirt ebenfalls.“ „Ok, gut, dann kommen wir jetzt zu Susanna Mac Morington.“ „Ganz Recht, ich bin am 16. Mai 1940 hier geboren. Ich arbeite als Schlangenforscherin und liebe diesen Beruf sehr...“ Plötzlich trat ein Mann in die Mitte des Wohnzimmers und erhob das Wort: „Tut mir Leid, dass ich hier so reinplatze. Smith ist mein

Name ich bin Kommissar und ich denke laut dem medizinischen Gutachten hat Frau Susanna Mac Morrington uns wohl so einiges zu erzählen oder vielleicht deren Ehemann, na ja egal der Täter sitzt in diesem Saal und ich habe Beweise! Fangen wir mit dem Tatmotiv an, das Vermögen der Familie Mac Morrington. Es ist mir nämlich aufgefallen, dass auf dem Testament nur ein Name auftaucht, obwohl Steward noch drei weitere Kinder hatte, nämlich Roy, Ronald und Rebecca, die aber heute leider nicht anwesend sein können. Und Welch ein Zufall hat diejenige die auf dem Testament steht im Moment Schulden Welch ein Zufall, nicht wahr Frau Susanna Mac Morrington!“ „Das ist nur ein Zufall weiter nichts! Sie können mir nichts anhängen!“, sprach Susanna entrüstet. „Lassen sie mich bitte ausreden, Danke! Also die Gerichtsmedizin hält fest, dass die Spritze tatsächlich die Mordwaffe ist, er wurde übrigens mit dem Gift einer Klapperschlange getötet und soviel ich weiß mögen sie diese Schlangen und erforschen sie, nicht wahr? Also wäre es doch möglich, dass sie das Gift von ihren Klapperschlangen gewonnen haben, sich heimlich als ihr Mann im Fox Pub war auf den Weg gemacht haben, um Lord Mac Morrington zu töten und später, wenn Gras über die Sache gewachsen wäre, auch dessen Gemahlin, um ans Vermögen zukommen.

Sie sind durchs Schloss geschlichen und haben ihn vergiftet als er geschlafen hat, anschließend haben sie die Spritze und den gefälschten Abschiedsbrief auf den Nachttisch gelegt, nur dumm, dass sie die Spritzenphobie ihres Vater vergessen haben, sonst wäre die Illusion perfekt gewesen. Sie haben sogar daran gedacht ihre Spuren zu verwischen, aber der Brief hat sie verraten. Es waren ihre Schrift und ihre Fingerabdrücke drauf. So das Spiel ist aus Susanna sie sind wegen Mordes verhaftet!“ „Es tut mir so Leid, ich wusste einfach nicht was in mich gefahren ist, ich war so verzweifelt darüber, dass ich Pleite gehen würde, dass mir diese verzwickte Aktion eingefallen ist und ich dachte sie würde auch funktionieren, doch leider habe ich es mehr schlecht als Recht getan“ So kehrte wieder Ruhe ein im Black Rosemond Castle. Die Tochter wurde wegen Mordes zu 15 Jahren Gefängnis verurteilt und nach Alcatraz gebracht. Das Dienstmädchen Mary-Ann und der Butler James blieben weiterhin bei Armanda Mac Morrington auf Black Rosemond Castle und nahmen Frank in ihr Schloss auf, der das Angebot dankend annahm

1.7) Das gemeinsame Erschaffen der Hörspiele

In der Klasse war zusammen entschieden worden welche sechs Texte als Ausgangsbasis für die Hörspiele gebraucht werden sollten. Die meisten Schüler hätten sich darüber gefreut, wenn ihre Geschichte bearbeitet worden wäre, doch im Endeffekt konnten nur sechs Werke gewählt werden. Nachdem alle Schüler ihre Werke vorgestellt hatten, wurden durch eine Abstimmung die sechs beliebtesten Krimis gewählt. Jeder Jugendliche hatte die Möglichkeit drei Stimmen abzugeben um seine Favoriten zu unterstützen. Im Endeffekt war sehr gut zu erkennen, welche Geschichten bei den meisten Schülern am besten ankamen, weshalb die Ergebnisse ohne größere Probleme akzeptiert worden sind. Um Unstimmigkeiten in den Gruppen zu vermeiden wurde in einer Losung entschieden, von wem die einzelnen Texte umgearbeitet werden würden. Diese Methode ermöglichte es die Arbeit so zu verteilen, dass sich die einzelnen Schüler nicht ungerecht behandelt fühlten und jeder eine gerechte Chance hatte, seinen bevorzugten Krimi zu erhalten.

Jede Gruppe setzte sich aus drei Schülern zusammen, mit Ausnahme des letzten Teams, das nur zwei Mann zählte. Bei der Gruppenaufteilung hatte ich darauf geachtet, dass Schüler zusammen arbeiten sollten, die im bisherigen Verlauf des Schuljahres nur sehr wenig Kontakt zueinander hatten. Außerdem fand ich es wichtig, dass Jugendliche mit verschiedenen Leistungsniveaus zusammenkamen. Sie sollten sich gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und ihre individuellen Stärken unter Beweis stellen. Viele Schüler, die zum Beispiel Probleme mit der deutschen Rechtschreibung haben, sind sehr gut im freien Schreiben, andere wiederum beherrschen die Regeln der Sprache sehr gut, sind aber nicht darin geübt, ihr Wissen auch wirklich praktisch anzuwenden. Bei dieser Zusammenarbeit war es von Nöten all diese verschiedenen Aspekte zu vereinen, um ein bestmögliches Ergebnis anzustreben.

Bei der Durchführung fiel sehr schnell auf, dass die Schüler schon früh gemerkt hatten, wer welche Aufgaben am besten übernehmen kann. In der ersten Stunde legten die Gruppen fest, wer die Rolle des Sprechers, des Sekretärs oder des Berichtgebers einnehmen würde. Jeder Schüler bekam eine der Aufgaben übertragen um zu gewährleisten, dass alle aufgefordert waren, sich aktiv an der Zusammenarbeit zu beteiligen und um gleichzeitig die Entstehung der Position eines Anführers zu vermeiden. Gerade leistungsstärkere Schüler, die sehr interessiert an guten Noten sind, neigen in solchen Arbeiten manchmal dazu, ihre Mitschüler zu bevormunden und ihnen nur wenig Entscheidungsfreiheit einzuräumen.

Der Sprecher

Der Sprecher einer Gruppe hatte die Aufgabe bei Fragen oder Anregungen mit dem Lehrer oder auch den anderen Gruppensprechern in Kontakt zu treten, um wichtige Informationen zu erfahren und weiterzugeben. In diesem Fall wurde somit die Situation vermieden, dass alle Schüler wild durcheinander Informationen austauschen, die aber nicht die ganze Klasse erreichen. Durch diese Strukturierung der Kommunikation, wurde der Austausch zielgerichteter und die einzelnen Gruppen waren alle gleich gut informiert über sämtliche Vorgänge.

Der Sekretär

Die Aufgabe des Sekretärs war das schriftliche Festhalten des Hörspiels und sämtlicher Ideen, die in der Gruppe besprochen wurden. Der Schüler, der diese Rolle übernahm, war dafür verantwortlich, dass der erarbeitete Text in der richtigen Form zu Papier gebracht wurde, so dass die Gruppe am Ende ihr Hörspiel abgeben konnten¹⁶⁴, gleichzeitig aber auch in der Lage waren, die Sprechrollen anhand dieser Unterlage einzuüben.

Der Berichtgeber

Seine Aufgabe bestand darin, bei jeder Zusammenkunft einen kleinen Bericht zu verfassen, der dokumentieren sollte, welche Fortschritte die Gruppe gemacht hat und ob sie ihren aufgestellten Zeitplan einhalten würden. Der Berichtgeber sollte auch dem Lehrer regelmäßig mitteilen, welchen Entwicklungsstand die Gruppenarbeit erreicht hatte.

Der oben angesprochene Zeitrahmen spielte eine wichtige Rolle bei diesem Projekt. Die Schüler hatten drei Wochen Zeit, das Hörspiel zusammen zu schreiben und nach der

¹⁶⁴Dieses Projekt zählte als dritte Prüfung im Trimester, aus diesem Grund erhielten die Schüler dreißig Punkte auf dem schriftlichen Teil und noch einmal dreißig Punkte auf dem mündlichen Vortrag bei der Aufnahme im Radio. In Luxemburg zählt jede Prüfung für sechzig Punkte und nur Noten ab dreißig sind genügend.

Solange ein Schulsystem Arbeiten mit Punkten bewertet, sind die Lehrer gezwungen auch kreative Aufgaben wie diese, in solch einer Form zu bewerten, obwohl die individuelle Leistung der Schüler sich oft gerade in diesem Fall nicht durch einen abstrakten Zahlenbegriff ausdrücken lässt. Die jeweilige Bewertung der einzelnen Kompetenzen jedes einzelnen würde aufschlussreicher sein.

gemeinsamen Korrektur mit dem Lehrer, den Text abzutippen, damit jeder Teilnehmer eine Fassung des Spieltextes bekommen konnte. Ohne den bereits vorher festgelegten Abgabetermin des Hörspiels, hätten manche Gruppen die Arbeit schleifen lassen und hätten sich nicht richtig darauf konzentriert. Die meisten Schüler bestätigten nachher, dass der strukturierte Zeitplan ihnen sehr entgegengekommen ist und sie gezwungen waren, ihre Arbeit richtig einzuteilen.

Im Endeffekt schafften es auch alle Gruppen rechtzeitig ihre Arbeit abzugeben, wobei das Verfassen des Hörspiels allgemein als ein sehr interessanter Prozess angesehen wurde. Das Abtippen des verbesserten Textes hingegen gestaltete sich recht mühsam. Auch wenn die Schüler allesamt viel Erfahrung mit PC-Spielen besitzen und ein großer Teil der Jugendlichen oft Chats wie MSN Messenger oder ICQ benutzen, so stellte sich sehr schnell heraus, dass Textverarbeitungsprogramme sowie das einfache Abtippen von Texten nur von den wenigsten beherrscht wurden. Das erstaunte mich sehr, gerade weil meine männlichen Schüler mir mehrmals erzählt hatten, wie viel Zeit sie täglich vor dem PC verbringen. In sofern wurden die Jugendlichen bei dem Projekt auch in diesem Bereich gefördert, ein Ziel das ich bei meiner Planung nicht in Betracht gezogen hatte.

Die Resultate der Gruppen waren alle sehr überzeugend. Die erarbeiteten Hörspiele orientieren sich wie vorgegeben an den Krimis, die als Vorlage dienten. Doch die Schüler hatten überflüssige Details außen vor gelassen, aber darauf geachtet, dass die einzelnen wichtigen Handlungen richtig in Szene gesetzt wurden, um von den Zuhörern verstanden zu werden. Die Rolle des Erzählers wurde von allen Gruppen gewählt um den Hintergrund kurz zu erklären und wichtige Ereignisse, die nicht versprachlicht werden können, zu verdeutlichen. Am Anfang probierten die Schüler verschiedene Möglichkeiten, welche Informationen durch den Erzähler vermittelt werden müssen und was sie durch die Interaktion der Personen des Stückes ausdrücken könnten.

Auch den Unterschied zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache mussten die Schüler feststellen. Bei der Überarbeitung fiel ihnen auf, dass sie einigen Rollen einen Text in den Mund gelegt hatten, der sehr steif und farblos klang. Diese Absätze wurden von den Jugendlichen durchgespielt um annehmbare Alternativen zu finden. Schlussendlich waren die

Dialoge so aufgebaut, dass sie sehr natürlich klangen, ohne aber in einen umgangssprachlichen Ton zu verfallen.

Ein ganz normaler Mord, nur ein wenig anders

Erzähler: „ Graf Gruftenstein und Gräfin Almira von Rosenhaus heirateten an einem Samstag.

Es war eine riesengroße Party mit Freunden und Familie. Unter anderem waren die als Eisskulpterkünstler Iris Stubbel und Anne Müller da, sowie Tom Neuheim der das Schloss des Ehepaares entworfen hatte.“

Gräfin: „ Ich danke euch für euer Kommen. Mein Mann und ich sind sehr froh dass ihr da seid.“

Tom: „ Hört! Hört!“

Graf: „ An alle Gäste! Ihr seid alle zur Party auf Schloss Newcastle eingeladen! Sie steigt sobald wir dort eingezogen sind.“

Anne: „ Das ist ja mal ein Wort!“

Iris: „ Ein Hoch auf das neue Traumpaar.“

Erzähler: „ Alle Gläser gingen in die Luft. Die Gäste tranken im Laufe des Abends zu viel. Der Graf und die Gräfin schlichen heimlich aus dem Schloss um in die Flitterwochen zu fliegen. Nachdem sie dann zurück waren zogen sie in ihr neues Schloss ein und veranstalten eine große Party mit allen Freunden und der Familie.“

Gräfin: „Meine Freunde, mein Liebster, ich nehme jetzt ein schönes Bad.“

Graf: „Ich gehe dann mal schnell in die Küche.“

Gräfin: „Was machst du denn da?“

Graf: „Ich habe dort eine Überraschung für dich.“

Erzähler: „Der Graf und die Gräfin verließen das Wohnzimmer.“

Tom: „Was glaubt ihr, ist die Überraschung?“

Iris: „Ein Kuchen oder eine Torte!“

Anne: „Ich glaube, ich weiß was die Überraschung sein könnte, bin mir aber nicht sicher!“

Erzähler: „Nach gut zehn Minuten kam der Graf zurück ins Wohnzimmer.“

Graf: „Die Überraschung für meine Frau ist geglückt.“

Tom: „Dann sind wir ja froh.“

Erzähler: „Abends wollte Anne aufs Klo gehen und musste aber ein anderes benutzen, weil die Tür zum Badezimmer verschlossen war. Sie glaubte es sei einer der anderen Gäste und dachte sich nichts dabei. Am nächsten Morgen machte der Graf eine Entdeckung die ihn stutzig machte.“

Graf: „Meine Frau lag heute Abend nicht im Bett.“

Iris: „Sie hatte doch nur ein Bad genommen.“

Anne: „Ja, da fällt mir gerade was ein.“

Tom: „Erzähl schon, lass uns nicht ungeduldig werden.“

Anne: „Ja, ja, schon gut. Also ich musste gestern Abend auf das Klo, doch die Tür zum Badezimmer war verschlossen.“

Erzähler: „Daraufhin gingen sie zum Badezimmer und stellten fest, dass die Tür noch immer verschlossen ist. Sie riefen den Schlüsseldienst. Als dieser die Tür geöffnet hatte, machten sie eine schreckliche Entdeckung. Die Gräfin lag tot in der Badewanne, die mit Sekt gefüllt war. Schnell wurde die Polizei alarmiert. Der Inspektor traf nach fünfzehn Minuten ein.“

Inspektor: „Ich werde euch jetzt ein paar Fragen stellen. Graf Gruftenstein wann hatten sie entdeckt, dass ihre Frau nicht im Bett lag?“

Graf: „Heute Morgen, als ich aufgestanden bin.“

Inspektor: „Ok, wo waren sie gestern Abend zwischen 1 Uhr und 3 Uhr?“

Graf: „Ich lag im Bett, sie glauben ja wohl nicht, dass ich der Mörder bin?“

Inspektor: „Nein ich muss diese Fragen stellen. Danke, jetzt Frau Anne Müller bitte. Wo waren sie gestern zwischen 1 und 3 Uhr?“

Anne: „Ich war noch mit Tom Neuheim und Iris Stubbel auf der Party.“

Inspektor: „Können sie das auch bezeugen?“

Iris: „Ja, das Stimmt.“

Inspektor: „Ok, ich danke euch erst einmal.“

Erzähler: „Nachdem das Verhör vorbei war, schaute er sich auf dem Computer die Vergangenheit der Verdächtigen an. Sie hatten eine dunkle Vergangenheit. Der Inspektor fand ebenfalls raus, dass die Gräfin in Wirklichkeit eine Agentin des MI6 war, die den Verdächtigen auf der Spur war. Darum ließ er die Verdächtigen wieder zusammen kommen.“

Inspektor: „Meine Damen und Herren, ich kann euch nun bekannt geben wer die Gräfin ermordet hat.“

Anne: „Ach, wer war es denn?“

Inspektor: Ach, das wissen sie nicht? Arbeiten sie denn nicht als Eiskulturkünstlerin? Komischerweise ist das Opfer genau mit einer solchen Waffe ermordet worden... Zusammen mit ihrem Geliebten, dem Grafen, haben sie den Plan ausgeheckt und er hat ihn durchgeführt... War es nicht so, Herr Graf?

Graf: Ja, ich gebe es ja zu. Anne wollte es so und da ich mich nicht scheiden lassen konnte, weil das Geld meiner Frau gehörte, haben wir sie halt umgebracht...

1.8) Das Einstudieren des Hörspiels

Nach Beendung der schriftlichen Arbeit folgte für die Schüler der eher ungewohnte Teil, weil bis zu dem Moment nur drei der Jugendlichen, Erfahrung im Bereich des Theaterspiels hatten. Eine Produktion für das schuleigene Radio oder ein ähnliches Projekt hatte noch kein Schüler durchgeführt, so dass das Einstudieren des Hörspiels, die erste Möglichkeit war, bei der sie einen Text richtig vortragen und interpretieren mussten. Um die Schüler auf die Aufnahme vorzubereiten, wurden in der Klasse gemeinsam die verschiedenen Stücke eingeübt, wobei jeder Teilnehmer testen konnte, welche Tempi, Stimmvariationen oder welcher Sprachrhythmus sich am besten bei seinem Beitrag eignen würden.

Nach dieser Vorbereitung fühlten sich die meisten Jugendlichen sicher genug um die Aufnahme im Studio wagen zu können. Obwohl am Anfang vorgesehen war, dass die Klasse zweimal eine Doppelstunde am Montagmorgen im Radio verbringen würde, mussten wir aus Zeitgründen diesen Termin verschieben, weshalb schlussendlich der Freitagnachmittag ins Auge gefasst wurde. Hierbei standen jeweils fünfzig Minuten zur Verfügung, ein Zeitrahmen der sehr eng gesetzt, vor allem weil sich die meisten Schüler vor der Aufnahme noch einmal einlesen wollten. Pro Nachmittag konnten somit jeweils drei Hörspiele aufgenommen werden, ohne dass die Jugendlichen zu viel Stress ausgesetzt waren. Wie vorausgesehen gefiel ihnen die Arbeit im Studio sehr gut, sie zeigten sich sehr beeindruckt von der Technik und waren

gleichzeitig auch stolz darauf ihr eigenes selbstverfasstes Stück aufzeichnen zu können. Die einzelnen Geschichten boten jeweils zwischen sechs und zwölf Leuten die Möglichkeit den Text mitzugestalten, so dass die anderen Schüler während dieser Zeit im Vorraum des Studios warten mussten und vor allem angehalten wurden, Ruhe zu bewahren. Dies war eigentlich die schwierigste Aufgabe für sie, denn das gemeinsame Warten ohne Aufsicht durch den Lehrer fiel vielen Jugendlichen sehr schwer, so dass sie ihre Nervosität teilweise durch Raufereien untereinander ausdrückten.

Bei der Aufnahme konnten die Schüler sehr schnell feststellen, wie wichtig Grammatik und Rechtschreibung sind, denn bei drei der Texte, gestaltete sich die Präsentation sehr schwierig aufgrund vieler Fehler der Verfasser. Die selbstständige Arbeit der Gruppen wurde während des Projektes nicht durch mein korrigierendes Eingreifen unterbrochen, sie sollten sich selbst kontrollieren und gegenseitig helfen. Bei den meisten Arbeiten hat das sehr gut funktioniert, nur in einer Gruppe gab es beim Abtippen große Nachlässigkeiten, was den Schülern aber erst im Studio bewusst wurde. Die erste Aufnahme war infolgedessen sehr holprig, die meisten Teilnehmer hatten Schwierigkeiten den Text zu lesen, weil sie gleichzeitig den Satzbau sowie Änderungen oder Verbzeiten umwandeln mussten. Daraufhin wurde ich gebeten, den betreffenden Schülern Zeit zum Korrigieren zu geben, um noch einmal das Hörspiel vortragen zu können. Sie waren gar nicht mit dem ersten Ergebnis zufrieden, deshalb gaben sie sich sehr viel Mühe, in kürzester Zeit die Fehler zu verbessern um auch ihr Stück so gut wie möglich vortragen zu können. Auffällig bei der Aufnahme war die Zusammenarbeit der Schüler untereinander. Im Angesicht der Tatsache, dass die meisten die Cd mit den Hörspielen unbedingt mit nach Hause nehmen wollten, setzten sie sich für das bestmögliche Ergebnis ein. Auch die etwas schwächeren Schüler, die sich meistens im Unterricht nur wenig trauen, aktiv an mündliche Übungen teilzunehmen, hatten sich sehr gut vorbereitet und spielten ihre Rollen richtig überzeugend, was ihnen ein Extralob von ihren Klassenkameraden einbrachte.

Am zweiten Freitag musste ich am Anfang der Stunde feststellen, dass vier der Schüler, welche noch an keiner Aufnahme teilgenommen hatten, nicht da waren. Eine schwere Prüfung in Physik ließ die Jugendlichen am Morgen plötzlich erkranken, was leider auch unser Projekt beeinflusste. Spontan wurden die Rollen von anderen Klassenkameraden besetzt, die ohne große Vorbereitung mit ins Studio gingen und dort sehr gute Arbeit leisteten. Die ganze Klasse war sehr froh über diese Lösung, denn im Laufe der Woche freuten sich

jetzt alle Schüler darüber, das Ergebnis ihres Projektes in den Händen halten zu können, weshalb der Fertigstellung der Cd entgegengefiebert wurde. Auch die kranken Mitschüler äußerten später den Wunsch, gerne bei der Aufnahme dabei gewesen zu sein und baten um eine erneute Unterrichtsstunde im Studio. Leider war dies jedoch aus Organisationsgründen nicht mehr möglich, andere Klassen hatten sich schon im Radio angemeldet, weshalb diese Schüler ihre mündliche Note nur durch das Vortragen vor der Klasse erhalten konnten. Der Umstand, dass sie somit nicht auf der gemeinsamen Cd zu finden sind, ist sehr schade, allerdings war es die freie Entscheidung der Schüler, ob sie am betreffenden Nachmittag der Deutschstunde fernblieben oder nicht.

1.9) Auswertung des Projektes

Das Hörspielprojekt nahm fast sechs Wochen des dritten Trimesters ein, deshalb ist es sehr wichtig auszuwerten, welchen Nutzen die Schüler aus einer solchen Arbeit ziehen können. Die vorher festgelegten Ziele orientieren sich am Lehrplan für diese Klasse, die zu erwerbenden Kompetenzen stellen die Richtlinien für den Unterricht dar. Ich werde jetzt im Einzelnen auf die verschiedenen Ziele eingehen und erklären in wie fern sie erreicht worden sind, oder was anders hätte geplant werden müssen.

Im Bereich des freien Schreibens hatten die Schüler die Möglichkeit, am Anfang des Projektes einen eigenen Krimi zu entwerfen und somit ihre Ideen ausgestalten zu können. In der späteren Phase mussten sie zusammen mit ihren Mitschülern das Hörspiel schreiben, so dass hier weiterhin das freie Schreiben im Mittelpunkt stand, allerdings in Zusammenarbeit mit den anderen. Einigen Schülern fiel die individuelle Arbeit leichter, sie hatten sehr viel Spaß daran ihren eigenen Krimi zu entwerfen und taten sich nachher schwer in der Gruppe das Hörspiel zu verfassen, weil sie der Meinung waren, dass ihre eigenen Ideen nicht genug beachtet würden. Erstaunlicherweise konnte ich feststellen, dass die meisten Jugendlichen sehr interessante Geschichten verfassten mit teilweise sehr überraschenden Wendungen, trotzdem immer glaubhaft genug, um nicht als zu übertrieben aufzufallen. Anders als bei den Abenteureraufsätzen der Sekundarstufe I, konnten sie sich sehr schnell mit diesem Thema identifizieren und vor allem durch den regen privaten Konsum von Medien waren sie in der Lage interessante Handlungen zu gestalten.

Gleichzeitig regte das freie Schreiben sie auch an, sich wieder intensiver mit der Rechtschreibung und der Grammatik zu befassen, allerdings gab es einige Mitschüler, die alle Regeln gänzlich außer Acht ließen und somit sehr fehlerhafte Texte abgaben. Während die meisten gemerkt hatten, wie wichtig es ist, die Sprache zu beherrschen um einen solchen Krimi zu verfassen, sind einige der Schüler immer noch der Meinung, Grammatik- und Literaturunterricht würde nicht zusammengehören, weshalb sei ihr Wissen auch nicht umsetzen. Gerade lernschwache Schüler hatten in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, die Anwendung des Deutschen praktisch zu üben und gleichzeitig aus ihren Fehlern zu lernen. Diejenigen, welche sich beim Verfassen nur wenig Gedanken über Grammatik und Rechtschreibung gemacht hatten, merkten allerdings spätestens bei der Aufnahme, beziehungsweise beim Einüben mit den anderen Jugendlichen, wie anstrengend das Lesen eines Textes sein kann, wenn dieser so viele Fehler enthält. Diese Gruppen baten spätestens bei der Aufnahme darum, die Texte noch einmal gemeinsam korrigieren zu können, weil sie sich außer Stande sahen, das Hörspiel mit dieser Vorlage gestalten zu können.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass im Laufe des Projektes auffiel, wie wenig Mühe sich einige Schüler beim freien Schreiben im Bezug zur Grammatik und Rechtschreibung gaben. Doch spätestens im Studio konnte ich an der Reaktion der Jugendlichen bemerken, wie ihnen bewusst wurde, welchen Einfluss ihre Fehler auf ihre eigenen Texte haben. Bei einem weiteren Projekt würden sie wahrscheinlich aufmerksam erarbeiten, was die meisten mir auch im Anschluss an die Arbeit versicherten.

Durch die praktische Arbeit konnte ich sehr gut feststellen, dass alle Jugendlichen die Aufgabenstellung verstanden hatten, und in der Lage waren ihre eigenen Kriminalgeschichten zu gestalten. Vor allem in der Gruppe merkten sie, dass die anderen Mitschüler dort gewillt sind, ihnen auf Fragen zu antworten, was einigen dabei half die letzten Verständnislücken zu schließen. Gerade im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht eignet sich ein solches Projekt sehr gut um Schülern die Möglichkeit zu geben, aktiv mit Literatur zu arbeiten und somit eigene Erfahrungen zu machen. Die verschiedenen Gattungen werden kennen gelernt und die Jugendlichen haben viel weniger Probleme verschiedene Stile zu unterscheiden, wenn sie bereits selbst kreativ tätig waren.

Die Sprechfertigkeiten der Schüler wurden vor allem dadurch geübt, dass sie den Text teilweise improvisieren mussten, aber vor allem auch durch die Aufnahme im Radio. Sie mussten sich bewusst mit der deutschen Sprache auseinandersetzen, Redewendungen austesten, den Sprachstil den Rollen anpassen und gleichzeitig auch austesten, ob sie in der Lage sind, die entworfenen Figuren im Studio vorzustellen. Selbst der Schüler mit einem auffälligen Sprachproblem fand Gefallen an diesem Vorgang, er konnte sich hinter seiner Rolle verstecken und gleichzeitig bewusst sprechen üben. Schon während den vergangenen Schuljahren bereitete es ihm große Sorgen, wie seine Klassenkameraden auf ihn reagieren, denn das auffällige Stottern sowie das langsame Sprechen ist leider oft Anlass für Spötteleien unter den Jugendlichen. Das Selbstbewusstsein dieses Schülers leidet sehr unter dieser Tatsache, vor allem weil er auch noch mit anderen motorischen Problemen zu kämpfen hat und dadurch auch wiederum von seinen Mitschülern gehänselt wird. Am Anfang weigerte er sich am mündlichen Teil des Projektes teilzunehmen, doch rasch stellte er fest, dass er verschiedene Rollen sehr gut darstellen kann, vor allem durch seine tiefe Stimme und den langsamen Redefluss. Auch andere unsichere Schüler konnten hierbei profitieren, obwohl es die meisten von ihnen einige Mühe kostete, ihre Schüchternheit zu überwinden. So stellte sie doch sehr rasch fest, wie positiv die anderen Jugendlichen auf ihren Beitrag reagierten, was sie gleichzeitig zu noch besseren Ergebnissen anspornte. Auch im weiteren Unterricht fiel die vermehrte Mitarbeit dieser Schüler auf, die sich nun endlich auch trauten, ihre Meinung zu äußern und mit zu diskutieren.

Am Anfang taten sich die schwächeren Schüler schwer damit zu verstehen, wie dieses Projekt aussehen würde. Die Aufgliederung in Einzelstücken schien manchmal verwirrend, erst nach einigen Unterrichtsstunden war allen klar, wie die Gruppenarbeit aussehen würde und in welcher Form jeder einzelne mitarbeiten sollte. Vielleicht wäre es ratsamer gewesen ihnen von Anfang an zu erklären, dass die Klasse zusammen ein Hörspiel verfassen würde, doch andererseits wäre ich dann Gefahr gelaufen, die Motivation bei den Schülern zu senken. Vor allem da diese Klasse nicht sehr fleißig ist, schien es mir angebrachter schrittweise vorzugehen, um ihnen nicht das Gefühl zu vermitteln, überfordert zu werden. Es schien wichtig zu sein, regelmäßige Aufgabenblätter auszuteilen auf denen alle Arbeitsschritte erklärt sind, mit denen die Schüler das Fortschreiten ihres Projektes überprüfen können. Immer wenn mir auffiel, dass einige Gruppen nicht mehr sicher waren, in wie fern sie ihren

Text gestalten sollten oder welche Arbeitsschritt als nächster kommen würde, bereitete ich solch ein Aufgabenblatt vor und stand gleichzeitig für sämtliche Anfragen zur Verfügung.

Es hat sich als sehr hilfreich erwiesen, den einzelnen Schülern der Gruppe Aufgaben zuzuteilen, einerseits hatte somit jeder seinen Einsatzbereich und fühlte sich von den anderen ernst genommen, andererseits wusste ich auch, an wen ich mich mit neuen Informationen wenden sollte. Dies gestaltete die Zusammenarbeit in der Klasse viel einfacher und half mir größeren Chaos zu vermeiden.

Leider hatte ich nicht eingerechnet, dass gerade der Umgang mit den Laptops der Schule die größte Schwierigkeit des Projektes darstellen würde, denn auch wenn die Jugendlichen viel Zeit im Internet oder in diversen Chats verbringen, das Abtippen von Texten fiel ihnen sehr schwer. Schon die Organisation der Computer gestaltete sich sehr schwierig. Keiner von ihnen konnte sich an sein Passwort und seine Schüler-ID, welche den Zugang zu den Laptops darstellen, erinnern, so dass fast eine Woche verging, ohne dass die Klasse in der Lage war, die Texte zu tippen. Doch gerade für die Aufnahme war es unumgänglich, gut lesbare Kopien der Hörspiele zu haben, um den Schülern die Arbeit erleichtern. In dieser Woche drohte die Stimmung in der Klasse zu kippen, die meisten waren mehr als genervt, weil sie nicht weiterfahren konnten das Hörspiel zu schreiben, weshalb der Termin der Aufnahme auch nach hinten verschoben werden musste, was den Jugendlichen gar nicht gefiel. Das Abenteuer Radio passionierte sie sehr und sie freuten sich, endlich einmal dort arbeiten zu dürfen.

Trotz dieser Probleme konnte ich feststellen wie gut die Zusammenarbeit in den meisten Gruppen funktionierte, auch wenn ich in einigen Stunden verschiedene Schüler immer wieder ermahnen musste sich am Projekt zu beteiligen. Es fiel keiner von ihnen negativ auf und musste einzeln arbeiten. Auch die Schwächeren wurden in den Prozess integriert, der Gedanke an das Endprodukt animierte die Jugendlichen dazu, so gut wie möglich zu kooperieren, weshalb jeder von ihnen seine Talente einbringen konnte und zu einem wichtigen Teil der Gruppe wurde.

1.10) Schlussfolgerung

Das folgende Projekt konnte beweisen wie wichtig es ist, Schülern aus sämtlichen Schultypen die Möglichkeit zu geben, kreativ tätig zu werden, weil sie durch diese Arbeit angeregt werden, sich intensiver mit der deutschen Sprache aber gleichzeitig auch mit ihren eigenen Fähigkeiten auseinander zu setzen. Das Drama kann auf verschiedene Art und Weisen im Unterricht eingesetzt werden, auch Hauptschüler sollte die Möglichkeit bekommen diese Gattung kennen zu lernen, denn in Zusammenhang mit interessanten Themen sind sie durchaus dafür zu begeistern. Gleichzeitig bietet das Drama die Gelegenheit verschiedene Kompetenzbereiche zu fördern, ohne dass der Lehrer den Unterricht aufteilen muss, was in vielen Fällen zu einem eher lebensfernen Lernen führt. Durch die Arbeit mit einem Hörspiel konnten die Schüler einerseits die Kriminalgeschichte näher kennen lernen, sie beschäftigten sich aber auch mit dem Drama und gleichzeitig wurden sie im freien Schreiben, dem Verständnis der deutschen Literatur, den mündlichen Sprachgebrauch sowie im sozialen Verhalten gefördert. Die Vorbereitung eines solchen Projektes erfordert allerdings ziemlich viel Arbeit, die der Lehrer im Vorfeld leisten muss um einen reibungslosen Ablauf zu garantieren. Gleichzeitig ist es wichtig, spontan auf Änderungen reagieren zu können und die Schüler immer wieder zu motivieren, wenn diese Probleme bei der Arbeit haben oder nicht so gut vorankommen. Auch der Umgang mit Medien sollte dem Lehrer bekannt sein. Um die Klasse auf die Aufnahme im Studio vorbereiten zu können, ist es wichtig zu wissen wie dieser Vorgang funktioniert und wie die Texte aufbereitet sein sollten. Diese Integration von Drama und Medien in den Deutschunterricht kann sehr anregend sein, sie setzt allerdings einige Vorkenntnisse voraus, über die einige Lehrkräfte nicht verfügen. Das gängige Lehramtstudium konzentriert sich nach wie vor sehr stark auf Literaturanalyse sowie getrennter Sprachunterricht, ohne die Einbindung von modernen Mittel in der Unterrichtsdidaktik zu beachten. Die Auswertung dieses Projektes soll dabei helfen, zu verstehen, in wiefern die praktische Arbeit mit dem Drama den Sprachunterricht sinnvoll unterstützen kann und den Schülern neben den Lernerfolgen auch Spaß an der Schule vermitteln kann.

1.11) Die Meinung der Schüler

- Bei diesem Projekt habe ich mich darin geübt frei zu Schreiben und einen eigenen Text zu erfinden. Die Arbeit in der Gruppe war gut, wir haben uns gut verstanden. Vor allem das Lesen im Radio war interessant.
- Ich habe gelernt fehlerlos zu schreiben und auch Grammatik und auch das freie Schreiben wurde geübt. Ich hatte schon Erfahrung im freien Schreiben aber nicht im dramatischen Schreiben, aber es war nicht so schwer. Allerdings ist es schwer in einer Gruppe zu arbeiten, wenn sich alle nicht so gut verstehen. Nur im Radio macht es richtig Spaß mit ihnen zusammen zu sein.
- Ich hatte sehr viel Spaß bei diesem Projekt, weil ich mit meinen Freunden zusammen schreiben konnte. Ich glaube das Projekt ist gut gelaufen, denn die CD ist gut geworden.
- Die Fantasie zu beschreiben und die Zusammenarbeit in der Gruppe wurden gefördert. Auch das Vorlesen in Form von Dialogen aus der Sicht des Erzählers habe ich kennen gelernt. Außerdem musste ich mit Word arbeiten, was ich zuhause nicht kann. Meine Meinung zum Projekt ist zwiespältig, einerseits ist es eine gute Erfahrung, andererseits doch irgendwie komisch im Radio zu reden.

2) Dramapädagogisches Theaterprojekt mit einer achten Klasse PROCI¹⁶⁵

Im Laufe der letzten Wochen des dritten Trimesters, schrieb die achte Klasse in Gruppen kleine Theaterstücke und inszenierten diese auch für eine Videoaufnahme. Dieses Projekt wurde in den Deutschstunden erarbeitet und integrierte sowohl den Sprach- wie auch den Literaturunterricht.

¹⁶⁵ **Projet Cycle Inférieur**

2.1) Beschreibung der Teilnehmer

Bei dieser Klasse handelt es sich um einundzwanzig Schüler, die seit zwei Jahren gemeinsam im PROCI-Modell unterrichtet werden. Dieses Pilotprojekt sieht vor, dass Jugendliche, die in die technische Sekundarschule orientiert wurden, während drei Jahren zusammen unterrichtet werden und erst in der zehnten Klasse entweder in die Hauptschule oder die Realschule kommen. Ziel dieses Modells ist es den Schülern während drei Jahren die Chance zu geben ihre Fähigkeiten in den Fächern der Sekundarschule auszubauen, ohne Angst zu haben, gleich aussortiert zu werden. Außerdem soll die Integration von leistungsschwächeren sowie lernstarken Heranwachsenden dazu führen, die gegenseitige Wertschätzung zu fördern um eine Basis der Zusammenarbeit entwickeln zu können.

Le projet pilote "cycle inférieur" à l'enseignement secondaire technique (PROCI)

Le cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique accueille chaque année à peu près la moitié des élèves sortant de l'école primaire

Les jeunes adolescents y reçoivent une formation de base sur trois années, en 7e, 8e et 9e. Après la classe de 9e, l'élève choisit entre toute une gamme de voies de formation : le régime professionnel où s'apprennent plus de cent métiers différents, le régime des formations de technicien qui sont théoriques et pratiques, ou le régime technique avec un enseignement théorique.

Il va sans dire que l'orientation à la fin de la classe de 9e est un moment-clé dans la vie de l'adolescent ; il prend alors une première décision importante pour l'orientation de sa vie professionnelle. Or, force est de constater que les échecs se multiplient à partir de la classe de 10e, et en 11e et 12e les pourcentages élevés d'échecs, de l'ordre de 20 %, persistent.

Le suivi et l'orientation des adolescents doivent assurer à ceux-ci l'accès à des voies de formation où leurs chances d'obtenir un diplôme sont réelles. L'objectif principal du projet-pilote "cycle inférieur (PROCI) est de permettre une meilleure orientation de l'élève en classe de 9e en le dirigeant vers une formation qui correspond à ses capacités et ses aspirations.¹⁶⁶

¹⁶⁶Autor unbekannt :

Bei der Betreuung dieser Klasse fällt im zweiten Jahr sehr stark auf, wie unterschiedlich die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler sind, was in manchen Fächern eine komplizierte Situation darstellt, weil differenzierter Unterricht unumgänglich ist. Die sieben Mädchen und vierzehn Burschen in der Klasse haben seit zwei Jahren die gleiche Lehrerin, so dass die Lernfortschritte verfolgt und analysiert werden können. Wie bereits mehrfach beschrieben, haben auch hier Schüler mit Migrationshintergrund am meisten Probleme im Deutschunterricht, vor allem wenn sie aus einer Familie mit romanischer Muttersprache kommen. Ein Junge belgischer Abstammung lernt erst im zweiten Jahr Deutsch, er konnte in den vergangenen Monaten aber gute Fortschritte machen, vor allem in den Bereichen Mündlich und Schreiben. Beim freien Verfassen von Schriftproduktionen kommt er ziemlich gut zurecht, nur das Verstehen von längeren und komplizierten Texten, sowie der Gebrauch von Fachterminologie zum Beispiel im naturwissenschaftlichen Unterricht, fällt ihm schwer. Einige andere Schüler der Klasse stammen aus Flüchtlingsfamilien jugoslawischer Herkunft, hierbei sind die Leistungsunterschiede zu Jugendlichen mit germanophoner Muttersprache nicht allzu auffällig. Einige Jugendliche verfügen über sehr ausgeprägte Fähigkeiten im Deutschen, bei anderen fällt auf, dass sie Probleme in dieser Sprache haben, weil ihnen viele Basiskompetenzen fehlen. Ziel des Unterrichtes ist es in sofern, den jeweiligen Leistungsstand der einzelnen Schüler zu erkennen und eine individuelle Förderung angedeihen zu lassen.

Allerdings ergeben sich hier auch die größten Probleme des Modells PROCI. Während ein individuelles Unterrichten von sehr großem Nutzen für die Schüler wäre, ist es im Schulalltag oft sehr schwer, differenziert auf alle Jugendlichen einzugehen. Die Größen der verschiedenen Klassen sind zu hoch gewählt um diese Art des Unterrichtes zu gewährleisten. Aus diesem Grund eignen sich Projekte wie diese sehr gut, um mit den Schülern zu arbeiten, denn jeder einzelne bringt seine Fähigkeiten mit ein und wird da gefördert, wo er es benötigt.

2.2) Zielsetzung des Projektes

Ich habe mich entschlossen dieses Projekt durchzuführen, um zu zeigen, dass es möglich ist die drei Kompetenzbereiche Schreiben, Verständnis und mündliche Fertigkeiten durch die

http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/projets_concepts/cycle_inferieur_est/index.html

Zugriff: 28.06.08

aktive Arbeit mit der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Die Schüler hatten in den letzten Jahren schon mehrmals die Gelegenheit dramapädagogisch zu arbeiten sowie freies Schreiben zu üben, sie trauten sich aber nicht zu, selbst ein Drama zu verfassen. Diese Aufgabe eignet sich aber sehr gut dazu, bei Lerner mit fortgeschrittenen Sprachenkenntnissen die Möglichkeit zu geben, auch schriftlich gefördert zu werden. Bis jetzt fanden sie es sehr spannend, kurze Auszüge zu lesen, doch das eigene Schaffen wurde immer noch in Frage gestellt. Aus diesem Grund eignete sich ein produktionsorientiertes Projekt auch sehr gut dazu, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu fördern damit sie erkennen, wie viel Potential in ihnen steckt.

2.2.1) Förderung des freien Schreibens

Ab der fünften Klasse der Grundschule sollen Kinder und Jugendliche lernen, das erworbene Sprachwissen eigenständig umzusetzen, was sich im Verfassen von Texten, Gedichten oder Aufsätzen ausdrücken soll. Auch wenn viele der Schüler dieser Klasse keine Probleme haben frei ein Schriftdokument herzustellen, so fällt doch auf, dass die meisten auferlegten Arbeiten nicht sehr ansprechend sind. Dementsprechend fallen auch die Ergebnisse aus, was sich in ungenügenden Noten ausdrückt, obwohl die Jugendlichen eigentlich in der Lage wären, die Aufgaben zu erledigen.

In diesem Projekt sollten die Schüler die Gelegenheit erhalten, alleine und in der Gruppe einen Text zu verfassen, der ihren Ideen entspricht. Die Rahmenbedingungen wurden in der Klasse ausgehandelt, einzige Bedingung von meiner Seite war das Unterlassen von Massenmorden und Schimpfwörtertiraden im Text. Außerdem waren sich alle Teilnehmer einig, nur so viele Personen in ihren Stücken auftreten zu lassen, wie auch von den Schülern gespielt werden können, da sich die Inszenierungen sonst sehr schwierig gestaltet hätten.

2.2.2) Förderung des Text- und Sprachverständnisses

Ausgehend von ihren erfundenen Rollen sollten die einzelnen Gruppen zusammen jeweils ein Drama erschaffen, das alle Charaktere vereinen sowie einen dramaturgischen Aufbau

aufweisen konnte. Die vier bzw. fünf Schüler einer Gruppe mussten zusammen einen Text erstellen, der eine Handlung umfasst, wo alle ihre erfundenen Personen integriert werden können. Bei der Auslosung der Gruppen wussten sie noch nicht, welche Rollen ihre Klassenkameraden geschrieben hatten, so dass die Idee des Stückes erst danach gemeinsam entstehen konnte. Die Schüler sollten verstehen, wen die anderen beschrieben hatten und in welche Richtung sich die betreffenden Personen hin entwickeln könnten. Während bei der normalen Klassenlektüre die Textrollen den Lesern direkt oder indirekt beschrieben werden, mussten die Schüler diesmal selbst überlegen wie sie die Merkmale ihrer Personen deuten können und so zu Tage treten lassen, dass auch andere Leser oder Zuschauer diese verstehen. Durch das aktive Arbeiten sollen sie erfahren, welche verschiedenen Herangehensweisen es gibt, Rollen zu charakterisieren, ohne sie überzeichnen zu müssen.

Beim selbstständigen Verfassen dieser Kurzdramen sollen die Schüler auch lernen, in wiefern es wichtig ist, eine variationsreiche Sprache zu gebrauchen um die Geschichten lebhaft zu gestalten was dem Leser das Verständnis erleichtert. Viele Jugendliche neigen dazu immer wieder die gleichen Ausdrücke zu gebrauchen, ohne zu überlegen welche Synonyme denkbar wären. Aufsätze in denen jeder zweite Satz mit *Ich ging* oder *Ich sagte* beginnt, sind keine Seltenheit. Bei diesem Projekt sollen sie erkennen, dass sie nur dann interessante Texte verfassen, wenn sie sich Mühe geben neue Wendungen zu gebrauchen. In der gemeinsamen Arbeit fallen diese Stereotypen viel schneller auf und die ganze Gruppe diskutiert über das bestmögliche Ergebnis. Ansagen von Seiten der Lehrer werden häufig ignoriert, Hinweise von Klassenkameraden sind insofern oft wirksamer, weil Kritik nicht als solche aufgenommen und somit auch eher umgesetzt wird.

Ausdrucksübungen in den herkömmlichen Deutschbüchern gestalten sich meist sehr realitätsfern, so dass die Schüler sich nicht angesprochen fühlen. Das Gelernte wird unter Schulwissen abgespeichert, ohne aber in den Sprachgebrauch überzugehen. Die kreative Arbeit wie in diesem Projekt führt über Umwege zu viel größerem Erfolg, weil die Jugendlichen die Unterschiede sehen und somit begreifen.

2.2.3) Förderung der mündlichen Sprechfertigkeit

Beim Präsentieren der jeweiligen Arbeitsschritte sowie bei der Inszenierung der Stücke werden die Schüler angeregt sich auf Deutsch auszudrücken und die Fremdsprache kontextbezogen zu gebrauchen. Auch wenn es sich bei den Dramen um geschriebene Dialoge handelt, die Jugendlichen lernen durch Improvisationen wie die auftretenden Rollen sich ausdrücken und welcher Sprachgebrauch situationsangepasst ist. Die Schriftsprache unterscheidet sich oft stark vom mündlichen Gebrauch, was vielen Schülern aber nicht auffällt, weil sie in einem Umfeld leben, indem sie kein Deutsch sprechen müssen. In diesem Fall haben sie oft sehr große Probleme sich flüssig zu äußern, so dass sie nach einiger Zeit immer mehr Hemmungen aufbauen und sich dadurch wiederum noch schlechter ausdrücken können. Durch den spielerischen Sprachgebrauch in den Improvisationen werden sie angeregt sich mit ihren Klassenkameraden durch eine Rolle in der Fremdsprache zu verständigen und schnell wird den meisten Schülern auch bewusst, wie viele verschiedene Art und Weisen es gibt sich auszudrücken. Durch das Spielen der verfassten Dramen sollen sie auch merken, welchen Unterschied es zwischen der Schriftsprache und dem gesprochenen Deutsch gibt, um neue Variationen hinzuzulernen. Gleichzeitig sollen sich die Schüler auch bewusst werden, dass die Jugendsprache der Medien im Alltag oft absurd und peinlich klingt und in den meisten Situationen nicht angewendet werden kann. Vor allem die Jungen der Klasse lassen sich sehr viel von den Medien beeinflussen und lieben es eine Fäkalsprache zu benutzen, um ihre Mitmenschen zu schockieren. Diese Wirkung lässt zwar rasch nach, trotzdem stört es im Umgang mit anderen Menschen, wenn sich die Jugendlichen nicht mehr angepasst ausdrücken können.

Gerade die Mitschüler mit romanischer Muttersprache profitieren von einem solchem Projekt um ihre Aussprache zu üben. Zusammen mit den anderen Schülern sollen sie die Inszenierungen erarbeiten und dazu gehört es auch den eigenen Sprechtext verständlich einzuüben. Die Übung soll dazu beitragen, dass sie später freier mit ihren Mitmenschen kommunizieren können.

2.2.4) Förderung der kreativen Fähigkeiten

Neben den oben festgesetzten Zielen, die sich an den Lehrplänen für die achte Klasse orientieren, sollen die Schüler auch im kreativen Bereich gefördert werden. Kulturelle Bildung findet bis jetzt kaum Niederschlag im Luxemburger Schulsystem. Trotz den Fächern Musik und Kunst gibt es zu wenige Überlegungen, Kultur und Bildung zu vereinen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, auch in diesem Bereich neue Erfahrungen zu machen. Doch gerade hier fällt auf, wie wichtig es wäre, allen Schülern die Chance zu geben die verschiedenen Kulturbereiche kennen zu lernen und somit auch durch die aktive Auseinandersetzung ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

Die geografische Lage der Schule im Norden des Landes erschwert vielen Jugendlichen den Zugang zur kulturellen Aktivitäten in Freizeitbereich. Die wichtigsten Institutionen, sei es Theater, Oper, Musikschulen oder Museen befinden sich meistens in der Region um die Hauptstadt, einige auch in den beiden anderen größeren Städten des Landes, doch darüber hinaus lässt sich fast nichts finden. Viele Schüler hatten aus diesem Grund noch nie die Möglichkeit eine professionelle Theaterproduktion zu besuchen. Vor allem deshalb ist es wichtig die Möglichkeit zu bieten im Rahmen des Schulalltages Kultur zu erleben, denn anders können viele der Jugendlichen keine Erfahrungen in diesem Bereich machen. Auch die praktische Arbeit muss gefördert werden. In der Region gibt es fast keine Musikschulen oder Theaterclubs, mit Ausnahme einer Gruppe wie zum Theaterhaus in einem Dorf gehört, das im Jahre 2007 in Marnach eröffnet worden ist. Die einzige Sekundarschule der Gegend bietet in diesem Falle für die meisten Interessierten die einzigen zugänglichen Aktivitäten an, wie einen Theaterclub, einen Musikchor, Tanzaktivitäten oder ähnliches. Diese Angebote finden in der Mittagspause oder an schulfreien Nachmittagen statt, was wiederum zur Folge hat, dass ein großer Teil der Schüler nicht angesprochen wird, was unter anderem mit der schlechten Organisation des öffentlichen Transportes im Norden des Landes zusammenhängt. Ästhetische Bildung im Schulunterricht wird in sofern immer wichtiger, hier haben alle die Möglichkeit sich kulturell zu betätigen, ohne durch finanzielle Probleme, Zugangsbeschränkungen oder die geographische Lage davon abgehalten zu werden. Gerade da auch die Erwachsenen nur ein eingeschränktes kulturelles Angebot kennen, ist es wichtig die Jugendlichen in die verschiedenen Bereiche einzuführen, weil sie voraussichtlich im Elternhaus keine Möglichkeit dazu haben.

2.2.5) Förderung des Sozialverhaltens

Obwohl diese Schüler bereits im zweiten Jahr zusammen in eine Klasse gehen, gibt es nach wie vor einige Leute die nicht integriert sind und von vielen Aktivitäten ausgeschlossen werden. Außerdem herrscht eine sehr ausgeprägte Konkurrenzstimmung unter einigen Jugendlichen, sie möchten sich gegenseitig beweisen, dass sie bessere Resultate erzielen können als die anderen, was sich aber auch sehr negativ auf die Atmosphäre zwischen ihnen auswirkt. Gruppenarbeiten funktionieren meistens nur teilweise, weil sich einige Schüler nicht am Geschehen beteiligen und die gemeinsame Zeit nutzen, um untereinander zu schwatzen. Diese Voraussetzungen erscheinen auf den ersten Blick nicht sehr einladend, um gerade mit dieser Klasse ein Theaterprojekt durchzuführen, doch durch die intensive Zusammenarbeit und den relativen engen Zeitrahmen werden die Schüler gezwungen werden, gemeinsam zu arbeiten. Außerdem ist es bei diesem Projekt sehr wichtig, dass alle Beteiligten auf die Notenverteilung hingewiesen werden, was sich auch wiederum auf die Motivation der Schüler auswirken wird. Während gerade die Benotung einer Gruppenarbeit von vielen Lehrern kritisch hinterfragt wird, scheint es in dieser Klasse unmöglich Aufgaben zu verteilen, die freiwillig ausgeführt werden sollen, weil dann fast niemand sich damit befassen wird. Aus diesem Grund stellt die Vergabe einer schriftlichen, einer inhaltlichen und einer mündlichen Note für meine Schüler der Anreiz dar, sich zusammenzusetzen und gemeinsam auf das bestmögliche Produkt hinzuarbeiten.

Das wichtigste Ziel ist hierbei die Integration der ausgeschlossenen Schüler sowie die Zusammenarbeit von Jugendlichen, die sich sonst eher aus dem Weg gehen oder sogar regelmäßig Auseinandersetzungen haben. Da diese Klasse auch im darauf folgenden Jahr zusammen bleiben wird, scheint es mir sehr wichtig, vorm Ende des Schuljahres noch einmal Initiativen zu starten um das Sozialverhalten zu stärken, vor allem weil einige Jugendliche mit dem Einsetzen der Pubertät den Respekt vor ihren Mitschülern verloren haben zu scheinen. Schwächere Mitschüler werden des öfteren Ziel von Mobbing, wobei es sich hier bei den Jungen auch oft um Rangeleien handelt, während die Mädchen sich eher auf psychische Grausamkeit spezialisiert haben. So wurde während des zweiten Trimesters eine Mitschülerin systematisch von der ganzen Klasse fertiggemacht, was diese allerdings so gut verbergen

konnte, so dass die Lehrer erst nach einigen Wochen eingreifen konnten. Das Opfer traute sich nicht zu Hause oder in der Schule mit Erwachsenen zu reden, aus Angst die Schikanierungen würden dann noch schlimmer werden. Nachdem sämtliche Lehrer sich dem Problem angenommen und zahlreiche Diskussionen mit der ganzen Klasse stattgefunden hatten, konnte sich die Situation im dritten Trimester sehr stark verbessern. Um diese Veränderung zu unterstützen, soll das Theaterprojekt dazu beitragen, dass die Jugendlichen sich im gemeinsamen Ausarbeiten und Inszenieren des Stückes von einer anderen Seite kennen und akzeptieren lernen. Gerade die Theaterpädagogik bietet hierbei sehr interessante Arbeitsansätze, weil Theaterspielen von allen Beteiligten verlangt, sich mit der ganzen Persönlichkeit auf das Geschehen einzulassen, und sich auch anderen Mitspielern gegenüber zu öffnen.

2.2.6) Förderung des Selbstbewusstseins

Die Schüler dieser achten Klasse stehen alle am Anfang der Pubertät und sind stark damit beschäftigt ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Phase zwingt sie aber auch dazu sich selbst kritisch anzusehen und ihre Fähigkeiten zu hinterfragen. Die Wunschvorstellung des eigenen Seins und die momentane Situation führen oft dazu, dass sie sehr stark an sich zweifeln und nur sehr wenig Selbstbewusstsein haben. Sowohl die körperlichen Vorgänge wie auch die seelische Entwicklung verunsichern die jungen Menschen, außerdem tun sich manche sehr schwer damit, sich der Außenwelt zu stellen und zu den Veränderungen zu stehen. Bei diesem Theaterprojekt, das im Endstadium gefilmt wird, sollen sie lernen die eigenen Fähigkeiten zu schätzen und ihr Können positiv zu bewerten. Gerade auf der Bühne haben sie die Möglichkeit sich ihren Mitmenschen zu präsentieren und sie erhalten durch die Reaktion des Publikums ein Feedback. Das Stück wird aus Zeitnot ¹⁶⁷ nur gefilmt, trotzdem stellen die Klassenkameraden das Publikum dar und jeder Beteiligte erhält einen Abzug der Aufnahme.

¹⁶⁷ Das Projekt wurde in den letzten Wochen des dritten Trimesters durchgeführt und durch einen mehrtägigen Ausflug mit der Klasse ging sehr viel Unterrichtszeit verloren, die im Nachhinein wieder aufgearbeitet werden musste. Somit blieb nicht sehr viel Zeit einen Theaterabend zu veranstalten, denn sogar die Videoaufnahme konnte erst am zweitletzten Schultag stattfinden. Trotzdem hat sich die Klasse entschieden, die Stücke am Anfang des nächsten Schuljahres noch einmal einzustudieren, um sie somit den Eltern und Freunden vorführen zu können.

Durch die Zusammenarbeit mit den anderen sollen sie merken, wie normal die eigene Unsicherheit ist. Durch die Aufführung werden sie alle angeregt, sich intensiv mit sich selbst aber auch den anderen Jugendlichen auseinander zu setzen, um somit zu merken, dass die eigene Leistung durchaus mit der der restlichen Mitschüler zu vergleichen ist. Dieser Prozess ist wichtig um die jeweilige Unsicherheit bei den einzelnen Schülern zu vermindern, vor allem wenn sie die Entwicklung und das Eigenbild negativ beeinflusst. Nach der Aufführung sollen sie stolz auf das Ergebnis sein und erkennen welche kreative Arbeit sie zu Stande gebracht habe

2.3) Der geplante methodische Vorgang

Das Projekt soll in mehreren Etappen durchgeführt werden, die einerseits dabei helfen sollen, die verschiedenen Arbeitsschritte für die Schüler nachvollziehbar zu gestalten, andererseits aber auch die Möglichkeit geben, von der kreativen Einzelarbeit in die Gruppenarbeit überzuwechseln. Durch die oben beschriebenen Schwierigkeiten bei gemeinsamen Projekten scheint es mir ratsam, die Schüler erst nach und nach zusammenarbeiten zu lassen. Zuerst sollen sie durch dramapädagogische Übungen Rollen entwickeln, die ihnen spannend erscheinen und die sie gerne spielen würden, um diese dann auch schriftlich ausgestalten zu können. Diese Rollenbiografien sollen danach der ganzen Klasse vorgestellt werden, damit auch die anderen Schüler erfahren, welche potentiellen Charaktere in den Stücken vorkommen können. Danach werde ich die Schüler in Gruppen von jeweils vier Personen einteilen, wobei eine Gruppe zu fünf arbeiten muss. Ich werde die Einteilung selbst vornehmen, um zu gewährleisten dass in jedem Team mindestens ein Mädchen vorkommt und die Teilnehmer auch sinnvoll zusammenarbeiten können. Ich werde vor allem die Schüler auseinander nehmen, die da zu neigen sich zusammenzutun und den anderen die Arbeit zu überlassen, was wiederum zu einer sehr schlechten Stimmung in der Klasse führen würde. Ich muss ihnen diese Argumente auch alle anführen, um zu erklären warum ich die Aufteilung übernommen habe, gleichzeitig weise ich darauf hin, dass jeder, der die Zusammenarbeit stört, aus der Gruppe genommen wird und alleine arbeiten muss. Diese Maßnahme sollte ausreichen um eventuelle Störungen zu vermeiden.

Nachdem sich die Gruppen zusammengefunden haben, beginnt die Phase, in der die Schüler den größten Teil der Arbeit alleine erledigen sollen. Nachdem sie sich mit den Figuren der anderen auseinander gesetzt haben, beginnen erste Improvisationen aus denen erst Szenen aus dem Stück entstehen sollen. Ausgehend von diesem Material werden sie ein Stück zusammen schreiben. Sie sollen die Möglichkeit haben interessante Szenen improvisieren zu können, indem ich Impulse gebe, nach denen sie eine Geschichte erfinden können. Beim Verfassen des Stückes werde ich mich im Hintergrund halten und nur bei eventuellen Rückfragen zu Verfügung stehen. Meine Hauptaufgabe wird in diesem Moment darin bestehen, zu beobachten, ob alle Schüler mit der Aufgabe zu Recht kommen und sich genügend an der gemeinsamen Arbeit beteiligen. Nach der Fertigstellung des Stückes werde ich mit den Jugendlichen zusammen schauen, ob die Dialoge wirklich spielbar sind und gegebenenfalls Änderungsvorschläge geben. Diese Hilfestellung erscheint mir wichtig, weil ich mir bewusst bin, wie wenig Erfahrung die meisten im szenischen Schreiben haben und wahrscheinlich dazu neigen werden, die gesprochene Sprache zu benutzen.

Deshalb werde ich die Gruppen erst einmal auffordern, die Geschichte in fünf Standbildern darzustellen, um daraus eine Inszenierung erarbeiten zu können. Die Klassen hat im Laufe des Jahres mehrmals mit Standbildern gearbeitet, weshalb es mir als geeignete Methode erscheint, um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, ihr Stück selbst darstellerisch umzusetzen. Auch hierbei erscheint es mir wichtig ihnen die Freiheit zu lassen ihre eigenen Ideen einzubringen, weshalb ich nur dann helfen werde, wenn die Gruppe darum bittet. Sie sollen das Gefühl erhalten, soviel wie möglich selbstständig arbeiten zu können, ein Vorgang, der im heutigen Unterricht oft leider zu kurz kommt. Gleichzeitig werde ich immer in der Nähe sein, um bei Problemen aushelfen können, ihnen somit die Sicherheit zu vermitteln nicht ganz alleine mit dieser Aufgabe zu sein. Das Wechselspiel von Betreuung und eigenem Schaffen ist sehr wichtig, weil das Projekt für diese Klassen doch eine große Herausforderung darstellt.

2.3.1) Die Rolle der Lehrerin

Als Deutschlehrerin fällt mir in den meisten Fällen die Aufgabe zu, einen abwechslungsreichen Unterrichtsplan aufzustellen und die Schüler im Sprach- sowie Literaturunterricht zu unterweisen. Der Aufbau des Lehrplanes setzt in vielen Fällen voraus,

dass Gruppenarbeiten zum Alltag des Schülers gehören, doch auch hier gibt der Lehrer auf die Fortschritte, das zuverlässige Arbeiten und das Verhalten der Klasse Acht, was ihm insofern die Rolle des Aufpassers zuweist. Die Leitung des Unterrichts geht in den meisten Fällen vom Lehrer aus, der bestimmt was gemacht wird. Beim Theaterprojekt ändert sich diese Aufteilung. Die Gruppen müssen selbst entscheiden, wann sie welche Arbeit erledigen müssen, je nachdem wie Ihr Zeitplan aussieht. Da theaterpädagogische Übungen Bestandteil der Vorbereitung sind, ist es wichtig auch als Spielleiterin agieren zu können. Anders als in einer Theater AG muss ich weiterhin als Lehrerin auftreten, die Klasse beaufsichtigen, ihnen aber auch die Chance geben, kreative Prozesse durchzuführen, was von mir ein anderes Vorgehen verlangt. Um ihnen zu ermöglichen Theater zu spielen, muss ich die Grenzen des Deutschunterrichtes aufheben, weil viele Schüler sich nicht vorstellen können in einem Schulfach so zu arbeiten und ihre Ideen frei zu äußern. Die große Schwierigkeit besteht darin, den Mittelweg zu finden, zwischen der Person der Lehrerin und der Person der Spielleiterin. Im Laufe des Projektes habe ich gemerkt, dass sich in der theaterpädagogischen Arbeit ein Stück mehr aus mir herausgehen kann, ohne dass die Schüler das Gefühl haben, ich will meine Position als Lehrerin verlassen. Ich habe immer darauf geachtet die Disziplin der Klasse aufrechtzuerhalten und somit ein chaotisches Wirrwarr zu verhindern. Nur in einer Atmosphäre in der jeder Beteiligte die Chance erhält, an sich zu arbeiten ohne von den anderen verspottet oder ausgelacht zu werden, ist es möglich kreativ tätig zu sein. Ich war sehr überrascht wie gut die Klasse es geschafft hat, sich der gegebenen Situation anzupassen, und mein Verhalten so aufzunehmen, wie es gedacht war. Zu keinem Moment hatte ich das Gefühl, sie würden die lockere Arbeitsstimmung ausnutzen, denn in jeder Stunde konzentrierten sie sich auf die jeweiligen Arbeiten. Die Abwechslung zwischen Sprach- und Literaturunterricht sowie der Einsatz von Theaterpädagogik gefielen mir persönlich sehr gut, weil ich merken konnte, welche Möglichkeiten mir mit diesem Handeln zuteil wurden. Die Integration der verschiedenen Methoden trägt dazu bei, den Unterricht einerseits spannend und unterhaltsam zu gestalten, gleichzeitig aber auch Lernprozesse zu fördern, die in solcher Weise sonst nicht stattgefunden hätten.

Das Festhalten an den Regeln der Klasse bereitete mir am Anfang der ersten theaterpädagogischen Stunde Probleme, weil ich einerseits dafür sorgen musste, die Schüler auf das Spielen vorzubereiten, ohne aber die Kontrolle über sie zu verlieren. Nachdem ich die Balance zwischen Loslassen und Überprüfen gefunden hatte, gelang es mir die Klasse

anzuleiten, ihnen kreative Impulse zu geben, neue Wege zu zeigen und darüber hinaus immer darauf zu achten, dass alle sich eine Stunde beteiligen und sich richtig benehmen. Im Laufe der nächsten Stunden konnte ich feststellen wie normal dieses Verhalten für mich wurde. Es gelang immer besser, die Theaterarbeit im schulischen Rahmen durchzuführen, und es wurde mir klar, dass Theaterpädagogik beziehungsweise Dramapädagogik im Schulunterricht sehr gut zu integrieren ist, wenn sich der Lehrende aktiv damit auseinandersetzt.

2.6) Ablauf des Projektes

2.6.1) Einführung in die Charakterstudie

Die Klasse hat im Laufe der zwei letzten Jahre mehrere Texte und Ganzlektüren bearbeitet, so dass die Analyse des Charakters einer Figur jedem bekannt war. Auch in den eigenen Abenteueraufsätzen übten die Schüler regelmäßig das freie Schreiben, wobei hier die Charakterzeichnung eine wichtige Rolle spielt. Bei diesem Projekt wollte ich ihnen die Möglichkeit geben verschiedene Variationen kennen zu lernen, wie solche Figuren erfunden werden können. Anders als im schriftlichen Unterricht wollte ich diesmal mit Hilfe der szenischen Improvisation arbeiten. Schon im vorigen Trimester haben sie eine Einführung in die dramapädagogische Arbeit erhalten, weshalb sie sich der Theaterarbeit sehr schnell öffneten. Die Klasse war sehr neugierig wie das Projekt ablaufen würde, so dass ich in punkto Motivation nicht sehr viel eingreifen musste.

Da der übliche Klassensaal in einem Containergebäude unterbracht war, schien es mir notwendig auf einen anderen Ort auszuweichen, um Lärmbelästigungen der anderen Schüler zu vermeiden.¹⁶⁸ Im Flügel der Kantine befinden sich unter anderem die Bibliothek und der psychologische Hilfsdienst, sowie ein großer Raum, wo Schüler nachsitzen müssen. Dieser Saal steht während der Unterrichtsstunden meistens leer und eignet sich auf Grund seiner

¹⁶⁸ Während des Schuljahres 2007/2008 war unsere Schule gerade im Umbau, so dass in drei verschiedenen Gebäuden unterrichtet werden musste, wobei zwei davon nur ein provisorischer Notbehelf waren. Die Hellhörigkeit der Container beeinflusste den Unterricht schon bei normalen Übungen, vor allem wenn nebenan jemand etwas lauter redete. Außerdem befand sich in der Mitte des Schulgeländes eine große Baustelle, was dazu führte, dass sehr viele Klassen durchgehend vom Lärm der Maschinen gestört worden sind, was nicht unbedingt die Arbeitsmoral der Schüler positiv beeinflusste.

Größe und seiner Abgeschlossenheit sehr gut, um als Projektraum benutzt zu werden. Die Einrichtung besteht aus acht Tischen mit jeweils vier Stühlen, des Weiteren bleibt sehr Platz um sich gut bewegen zu können. Das Mobiliar kann an die Wand geschoben werden, wenn praktische Übungen angesagt sind. Die Schüler waren am Anfang etwas erstaunt über den Wechsel des Raumes, sie stellten aber sehr rasch fest, wie viel Bewegungsfreiheit ihnen nun zustand, was sie auch gleich im szenischen Spiel ausnutzten.

Anhand der Arbeit an Gefühlen und Stimmungsschwankungen wollte ich die Klasse in die Rollenfindung einführen. Einige Übungen waren schon bekannt und wurden aus diesem Grund sehr intensiv durchgeführt, wobei es den meisten einfach fiel, sich eine Person auszudenken, die in einer Situation ein Gefühl darstellt. Diese Ausgangsbasis eignet sich sehr gut um weiter daran zu arbeiten, sich verschiedene Person auszudenken und deren Handeln und Denken zu verdeutlichen. Die Schüler bekamen in kurzen Improvisationen die Möglichkeit in eine Person zu schlüpfen, die zusammen mit den anderen Rollen eine kurze Szene spielen sollte. Improvisationstheater gefiel dieser Klasse von Anfang an sehr gut, jeder Schüler hatte die Möglichkeit sich die verschiedensten Person auszudenken und diese dann zu spielen. Viele wählten sehr extreme Rollen, weil diese sie am meisten ansprachen. In der zweiten Stunde sollten die Schüler sich für eine Person entscheiden, die sie später auch im Theaterstück darstellen können. Es stand jedem frei sich für die Rolle zu entscheiden, in der er sich am wohlsten gefühlt hat oder sich aber auch eine Mischung aus verschiedenen Charakteren auszudenken, so dass alle positiven Aspekte der Improvisationsarbeit hierbei vereint werden könnten.

2.4.2) Das Verfassen der Rollenbiografie

In der nächsten Unterrichtseinheit erhielt die Klasse die Aufgabe eine Biografie zu ihrer Rolle zu verfassen, um die persönlichen Merkmale, die Charakterzüge, die sozialen Aspekten., die Besonderheiten sowie die Vergangenheit des Betreffenden festzuhalten und somit auch die Möglichkeit zu haben, die ausgedachten Informationen niederzuschreiben, um sie im weiteren Verlauf der Arbeit berücksichtigen zu können.

Die Rollenbiografie hält die Schüler dazu an, sich im freien Schreiben zu üben und ihre vielfältigen Gedanken schriftlich darlegen zu können. In der theaterpädagogischen Arbeit wurden vor allem die mündlichen Fähigkeiten gefördert, in diesem Teil des Projektes ging es mir darum, jeden Jugendlichen zum Schreiben zu motivieren. Hierbei können sie sich noch auf ihre eigenen Ideen konzentrieren und ihrer Fantasie freien Lauf lassen, von meiner Seite aus gibt es fast keine Einschränkung, wie die Rollen aussehen sollen. Im ersten Teil des Trimesters hatten die Schüler bereits mehrmals die Möglichkeit diese Art des Schreibens zu üben, weshalb sie alle in der Lage waren eine solche Biografie zu verfassen.

Das Ergebnis der Arbeit fiel sehr unterschiedlich aus, vor allem die Jungen der Klasse gaben sich sehr viel Mühe und warteten mit fantasievollen Geschichten auf, während die Mädchen sich eher an die Realität hielten und ihre Wunschvorstellungen aufs Blatt brachten. So verwundert es nicht, einerseits Geister, Grabjäger oder verfluchte Könige zu sehen, deren Lebensaufgabe darin besteht das eigene Unglück zu rächen, während andererseits die jungen Frauen alle viel realistischer gezeichnet waren. Die meisten waren Mitte zwanzig, von Beruf Kindergärtnerin oder Lehrerin, lebten in einer glücklichen Beziehung und wollten irgendwann Kinder haben. Diese abwechslungsreiche Mischung der Charaktere erschien auf den ersten Blick etwas kurios, niemand in der Klasse konnte sich vorstellen mit diesen Personen zusammen ein Theaterstück schreiben zu können, vor allem weil Fantasiegestalten auf eher langweilige Personen aus der Realität treffen sollten.

2.4.3) Das gemeinsame Verfassen des Theaterstückes.

Aus den oben beschriebenen Gründen hatte ich fünf verschiedene Gruppen gebildet, die zusammenarbeiten sollten. Vor allem die Verteilung der Mädchen war wichtig, denn im anderen Fall, hätten diese nur gemeinsam gearbeitet, was nicht sehr gut für die Atmosphäre in den anderen Gruppen gewesen wäre. Auch das Mischen von stärkeren sowie schwächeren Schüler war Absicht, nur gemeinsam war es möglich das Stück zu verfassen. Nachdem ich den Schülern die Gruppen vorgestellt hatte, gab es im ersten Augenblick ein paar Proteste, doch da an der Entscheidung nichts zu ändern war, beruhigten sie sich sehr schnell und fanden sich zusammen. Um einen Überblick über alle beschriebenen Personen zu bekommen,

sollte jeder seine Rollenbiografie vorstellen, damit auch die anderen wussten, wer alles in ihrem Stück vorkommen sollte.

Nach dieser Vorstellungsrunde bat ich alle Gruppen eine kleine Szene zu erfinden in der alle Rollen mitspielen sollten. Mit Hilfe von Improvisationen schafften sie es alle, etwas Interessantes heraus zu arbeiten und stellten das Ergebnis am Ende ihren Klassenkameraden vor. Diese kleine Szene wurde nachher als Ausgangsbasis für das Theaterstück genommen, somit hatte jede Gruppe schon ein wenig Material mit dem sie arbeiten konnten. Mithilfe dieses Einstieges gewannen die Schüler eine erste Idee für ihr Minidrama, was ihnen eine kleine Sicherheit, bei der weiteren kreativen Arbeit gab.

In der nächsten Unterrichtseinheit sollten sich alle Gruppen zusammensetzen und mit Hilfe der erspielten Szene das Stück gestalten. Ihnen standen drei ganze Schulstunden zur Verfügung, eine Zeit die von außen betrachtet sehr kurz erscheint, doch allen Teilnehmern genügte. Die einzelnen Dramen sollten einen Umfang von etwa vier bis sechs Seiten haben und somit auch nicht allzu lange dauern. Dadurch, dass fünf verschiedene Gruppen ein Stück arbeiteten, war es wichtig die Dauer zu beschränken, weil alle hintereinander auftreten sollten. Beim Verfassen des Stückes arbeiteten die Schüler größtenteils selbstständig, manchmal wurde ich um Hilfe gefragt, wenn ihnen ein Wort nicht einfiel, doch ich musste zu keinem Moment irgendwo eingreifen oder die kreative Arbeit durch Impulse unterstützen. Erst nachdem die einzelnen Texte fertig waren, setzte ich mich mit den Gruppen zusammen, um gemeinsam zu überprüfen, wie spielbar die Dialoge sind und welche eventuellen Änderungen vorgenommen werden müssen. Größtenteils handelte es sich hierbei um Aussprachefehler, Redewendungen, die im Kontext falsch gebraucht wurden oder eine Sprache, die sich zu viel am Schriftlichen orientiert. Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, selbst herauszufinden, welche Textteile nicht flüssig gesprochen werden können, bat ich die ganze Gruppe den Text einmal szenisch zu lesen, was dazu führte, dass ihnen selbst bewusst wurde, was geändert werden musste. Da die Dramen auch als schriftliche Prüfung zählten, forderte ich alle Schüler gemeinsam auf zu überprüfen, ob keine Rechtschreibung – und Grammatikfehler mehr in den Texten zu finden seien. Dies stellt eine gute Übung dar um die eigenen Fehler besser zu erkennen, weil alle zusammen danach suchten. Im Endeffekt schafften es fast alle Gruppen, ihre Dramen größtenteils fehlerfrei abzugeben, vor allem weil sie auch beim gemeinsamen lauten Lesen viele Unstimmigkeiten entdeckt hatten. Viele

Schüler zeigten sich im Nachhinein erstaunt, wie angenehm die Arbeit in der Gruppe war, sogar beim lästigen Überprüfen des eigenen Textes, einer Übung, die sie sonst oft nicht gerne durchführen.

2.4.4) Das Einstudieren des Stückes

Die Schüler hatten ihre Dramen so aufgebaut, dass sie jeweils alle Rollen übernehmen konnten, ohne auf Hilfe von den anderen angewiesen zu sein. Diese Tatsache erleichterte das Einstudieren der Stücke in vielerlei Hinsicht, weil diese Tätigkeit auch im Rahmen des Unterrichtes durchgeführt werden musste und am Ende des Trimesters nicht mehr viel Zeit zur Verfügung stand. Während des Projektes wurde im ganzen Raum gearbeitet, dessen großes Platzangebot sich in mehreren Hinsichten als sehr nützlich erwies. Da der Saal auf zwei Etagen aufgeteilt war, konnten sich die einzelnen Gruppen so verteilen, dass sie ohne die anderen zu stören, ihre Stücke einstudieren konnten. Um ihnen den Einstieg in diesen Teil zu erleichtern, ließ ich sie ihre Handlung in fünf Standbildern darstellen, um sie somit dem Rest der Klasse zu präsentieren. Diese sollten dann erraten was sie gerade gesehen hatten, ein Feed-back, das der Gruppe helfen könnte, ihre Handlungen besser anzupassen. Die Standbilder der Dramen waren alle sehr interessant gewählt und eigneten sich gut als Ausgangsbasis für das Einstudieren des Stückes. Mit dieser Hilfe schafften es die Schüler ihre Texte selbst zu inszenieren, eine Arbeit, die den meisten gefiel, weil sie hier versuchen konnten, ihre Ideen auch auf die Bühne zu bringen. Während das Spielen ihnen sehr gut gelang, hatten manche Jugendliche Probleme, den Textzusammenhang zu behalten, vor allem weil die Gruppen nicht überlegt hatten, wie viel Mühe vor allem die schwächeren Schüler damit haben könnten.

Aus diesem Grund sank die Stimmung in einigen Gruppen, doch da zu dieser Zeit die Klasse gemeinsam einen mehrtägigen Ausflug machte, einigten sie sich darauf die Texte mitzunehmen und abends in den Zelten gemeinsam zu lernen. Im Nachhinein stellte sich dieses Vorgehen als sehr sinnvoll heraus, die meisten Schüler beherrschten ihren Text bei der Generalprobe sehr gut, nur eine Gruppe fiel auf, weil alle Mitglieder Probleme hatten, ihre Dialoge zu behalten. Der Einsatz eines Erzählers erschien den meisten Jugendlichen sehr wichtig, weil dieser jeweils auch die Funktion der Souffleuse übernehmen konnte, was ihnen Sicherheit beim Spielen verschaffte. Die Person des Erzählers half auch in Situationen, die zu

schwierig waren um wirklich dargestellt zu werden. In einem Fall war das ein Kuss zwischen zwei Schülern. Die Gruppe hatte sich darauf geeinigt, diese Szene als Standbild darzustellen während dessen der Erzähler die Handlung vorantreiben würde. Diese Entscheidung war sehr klug, und andere Spieler inspirierten sich daran, so dass auch wilde Folterszenen ausgeklammert werden konnten.

Sämtliche Stücke kamen ohne Bühnenbild aus, das Mobiliar des Saales wurde umfunktioniert und unterstützte das Spiel der Gruppen. Die Schüler hatten keine Probleme ohne diese Unterstützung arbeiten zu können, im Gegenteil sie waren sehr kreativ im Umfunktionieren der Alltagsgegenstände, was den einzelnen Stücken zu weiterer Originalität verhalf. Requisiten und Kleider brachten alle Beteiligten von zuhause mit. Alles was benötigt wurde, konnte zusammen geschafft werden, so dass die Schüler in relativ kurzer Zeit bereit waren, vor der Kamera aufzutreten und gefilmt zu werden.

2.4.5) Der Auftritt vor der Kamera

Zwei Tage vorm Schulschluss konnte die Klasse ihre Stücke vortragen, allerdings war nicht mehr genug Zeit einen richtigen Auftritt vorzubereiten, weshalb entschieden worden war, die Inszenierungen zu verfilmen. In diesem Fall war es viel einfacher den Raum herzurichten und alles bereit zu legen, denn es wurde nur das Wesentliche gefilmt und der Rest war nicht im Bild. Die Schüler freuten sich darauf ihre Stücke endlich vortragen zu können, sie hatten sich sehr viel Mühe bei der Einstudierung gegeben, so dass am Morgen der Aufführung eine große Spannung in der Klasse herrschte. Die benötigten Requisiten, Schminke und Kleider waren mitgebracht und der Text einstudiert worden, ein Hinweis darauf wie ernst sie dieses Projekt nahmen. Um genug Zeit zu haben alle Stücke aufnehmen zu können, hatte ich die Englischlehrerin gebeten, die Jugendlichen etwas früher gehen zu lassen, um alles vorbereiten zu können. In weniger als zwanzig Minuten waren alle Beteiligten bekleidet und geschminkt, sowie der Saal hergerichtet. Die einzelnen Stücke dauerten zwischen vier und sieben Minuten, so dass genügend Zeit für alle Gruppen blieb, sich auf den Auftritt vorzubereiten. Kurz vor der Aufnahme mussten allerdings einige Schüler erkennen, dass es ihnen nicht möglich wäre, sowohl die Rolle des Erzählers wie auch eine Person im Stücke zu übernehmen, weshalb ich bei zwei Stücken den Erzähler mimen sollte. Diese Änderung brachte den ganzen Plan ein

wenig durcheinander, so dass zwei Schüler noch schnell in die Funktionen der Kamera eingewiesen werden mussten, um diese beiden Auftritte verfilmen zu können.■

Die Aufregung der Klasse steigerte sich im Laufe des Vormittags immer mehr, trotzdem schafften es alle sehr überzeugende Vorstellungen zu präsentieren, bei denen es weder Textprobleme noch sonstige Schwierigkeiten gab. Die Spielfreude einzelner Schüler übertrug sich schnell auf die ganze Klasse, so dass die einzelnen Beiträge alle begeisterten. Nach Abschluss der Aufnahme waren sie übergücklich das Projekt beendet zu haben und warteten gespannt auf das Ergebnis, das sie aber leider erst nach den Sommerferien ansehen konnten. Auch diejenigen die sehr viel Angst vor dem Auftritt hatten, zeigten sich nachher sehr stolz auf ihre Arbeit und genossen die Anerkennung ihrer Klassenkameraden.

2.5 Auswertung des Projektes

Obwohl der Zeitrahmen dieses Projektes sehr knapp gehalten war, schaffte es die Klasse die Dramen sowohl zu schreiben wie auch zu inszenieren, ohne dass die weitere Unterrichtsarbeit darunter gelitten hätte. Die angestrebten Ziele konnten in vielen Fällen erreicht werden, vor allem dadurch, weil die Schüler sich sehr viel Mühe gaben und aktiv am Geschehen teilnahmen.

Die Förderung der schriftlichen Fähigkeiten war gewährleistet, besonders in der Gruppenarbeit, wo alle zusammen das Stück schrieben und sich gemeinsam berieten, welche Redewendungen angebracht wäre, wie man verschiedene Wörter schreibt oder welche Dialoge am besten klingen würden. Natürlich brauchten die einzelnen Gruppen eine Supervision durch den Lehrer, der sie auf weitere Fehler aufmerksam machte, doch die Richtigstellung dieser übernahmen wieder die Schüler gemeinsam. In diesem Zusammenhang fiel auf, dass auch lernschwächere Jugendlichen sehr gut integriert wurden und keine Angst hatten, mehr Fehler als die anderen zu machen, denn diese wurden einfach ohne viel Aufwand korrigiert. Dieses Vorgehen erleichterte ihnen die Arbeit, denn so konnten sie sich auf das Geschehen einlassen und davon profitieren mit den anderen zusammen diese Texte zu verfassen. Das freie Schreiben fiel den meisten in der Gruppe einfach, ohne es zu merken

schafften es alle Schüler ein doch ziemlich umfangreiches Drama zu erarbeiten, dessen Aufbau stimmig war. Bei anderen individuellen Arbeiten bereitete dies manchen große Probleme, beim gemeinsamen Projekt schien es jedoch kein Problem zu sein. Anders als bei Aufsätzen, fiel es den Jugendlichen hier leicht, eine Spannungsdramaturgie einzubringen, wahrscheinlich vor allem weil sie sich auch in ihrer Freizeit intensiv mit Medien befassen. Der Zusammenhang zwischen Film und Theater erscheint ihnen größer als der mit Literatur, was wahrscheinlich auch erklärt, warum es für sie so schwierig ist, interessante Aufsätze zu verfassen.

Bei der gemeinsamen Auswertung fiel auf, dass die meisten Schüler selbst anmerkten, hierbei gelernt zu haben, freier zu reden beziehungsweise vor einer Gruppe zu sprechen. Auch wenn das Auswendiglernen vielen nicht so sehr behagte, bemerkten sie doch sehr schnell wie diese Übung dabei helfen kann, die Aussprache zu verbessern und bewusster mit den anderen in Kontakt zu treten. Sie waren gezwungen in diesem Stück mit Leuten auf Deutsch zu reden und konnten merken, wie einfach dieser Vorgang sein kann, vor allem auch weil sie in sämtlichen Improvisationen Deutsch reden mussten und sehr gut damit klarkommen. Anders als im Unterricht, merkt man bei der dramapädagogischen Arbeit wie viel Potenzial die meisten Schüler haben, sich mündlich ausdrücken, sich in der Klasse allerdings nicht trauen, aus Angst vor der Reaktion der anderen. In der befreiten Atmosphäre des Projektes öffneten sich auch die Jugendlichen, die sonst sehr ruhig sind und vor allem ihnen fiel auf, wie viel Spaß ein solches Projekt machen kann. Auch die soziale Komponente fiel sehr stark ins Gewicht, alle Gruppen schafften es durchgehend sehr gut zusammen zu arbeiten. Auch Schüler die sonst eher ausgeschlossen sind, wurden integriert und ihre Ideen wurden von den anderen akzeptiert. Während die einen eher üben mussten, Rücksicht auf ihre Mitschüler zu nehmen, lernten die anderen Schüler sich mehr zuzutrauen und in der Gruppe Stellung zu nehmen, wie auch ihre Gedanken in Worte zu fassen. Gerade die schüchternen Jugendlichen hatten hierbei die Möglichkeit, sich endlich auch zu öffnen, vor allem weil sie jeweils nur zu viert oder fünft zusammenarbeiteten und diese begrenzte Anzahl der Mitspieler eine besondere Atmosphäre schaffte. Sie wussten alle, wie wenig Zeit sie für dieses Projekt hatten und dieser Arbeitsdruck trug dazu bei, die Motivation der Gruppen zu stärken, gleichzeitig aber auch das Zusammengehörigkeitsgefühl zu fördern, was viele später bestätigten. Die Klasse lernte zusammen an einem Projekt zu arbeiten und dieses zu Ende zu führen. Vor allem die Schüler, die sonst sehr oft die anderen stören, mussten erkennen, dass ihr Verhalten

Auswirkungen auf die ganze Gruppe haben kann. Die Befürchtungen einzelner Jugendlicher, gerade aufgedrehte oder eher faule Schüler würden die Zusammenarbeit torpedieren, trafen nicht zu und bereits nach einigen Unterrichtseinheiten waren sämtliche Bedenken zerstreut.

Mich persönlich hat überrascht, wie viel Spaß die Klasse am Theaterspielen hat, wie offen sie sich auf diese Arbeit einließen und bis zum Schluss die Motivation behielten, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Gerade weil es sich um eigene Texte handelte, wollten sie interessante Inszenierungen erarbeiten und genau das schafften auch alle Gruppen. Die Begeisterung der Klasse war wirklich ansteckend, auch die aktive Theaterarbeit wurde sehr positiv aufgenommen, und die einzelnen Übungen führten sehr rasch dazu, dass die Schüler in der Lage waren ihre Ideen selbst so gestalten zu können, um sie auf die Bühne zu bringen. Viele Vorschläge wurden neugierig aufgenommen und ausgetestet, ein Verhalten das diese Klasse bis dahin nie gezeigt hatte. Da die ganze Gruppe voraussichtlich auch im nächsten Schuljahr zusammen sein wird, baten sie darum wieder theaterpädagogisch arbeiten zu können. Einige Schüler strichen hervor, dass sie neue Möglichkeiten entdeckt hätten, sich zu bewegen, was ich sehr interessant finde, weil gerade in diesem Alter sehr oft auffällt, wie schwierig die Bewegungskoordination durch den Wachstumsschub der Pubertät wird.

Auch wenn dieses Projekt eine umfangreiche Vorbereitung erforderte, der Zeitaufwand beschränkte sich auf jeweils zwei Unterrichtseinheiten in der Woche, so dass der übrige Schulalltag nicht gestört worden ist. Dramapädagogische Arbeit kann im Deutschunterricht integriert werden, wenn die Projekte so organisiert sind, dass sie Bereiche des Lehrplanes beinhalten und während der Stunden stattfinden können. Eine wichtige Voraussetzung ist vor allem die Bereitschaft des Lehrers, sich in einer anderen Rolle wieder zu finden und die Balance zwischen Spielleiter und Lehrperson zu finden. Je öfter solche kreativen Arbeiten durchgeführt werden, umso leichter fällt es allen Beteiligten sich darauf ein zu lassen und davon zu profitieren. Die Schüler werden in unterschiedlichen Bereichen gefördert und weisen selbst darauf hin wie angenehm solche Projekte sind und wie viel Spaß sie auch dabei haben können. Auch wenn es sich hierbei nicht um ein Ziel des Lehrplanes der achten Klassen handelt, so wäre es doch sehr wichtig, öfter mal darauf zu schauen, dass Lernprozesse auch in solch einer netten Atmosphäre stattfinden können. Theater im Deutschunterricht stellt eine wichtige Bereicherung der Didaktik dar, vor allem Angesichts der Tatsache, welche Kompetenzen dadurch gefördert werden können.



169

¹⁶⁹Fotografiert von Fratini Nathalie

227



170

3) Dramapädagogisches Projekt mit angehenden Pflegehelferinnen.

Das folgende Projekt findet nicht im Rahmen des Sprachunterrichtes statt, trotzdem möchte ich es anführen, weil es sich auch mit Problemen der Kommunikation beschäftigt und aufzeigt, wie Dramapädagogik in den Unterricht integriert werden kann.

Die Schüler in der Ausbildung zum Pflegehelfer wechseln ab der elften Klasse im zweiwöchigen Rhythmus zwischen Schule und Praktikum. Auf ihrer Ausbildungsstelle haben sie sehr schnell festgestellt, wie schwierig es manchmal ist, angemessen im Umgang mit anderen Menschen zu reagieren. Da diese Klasse im vorigen Jahr den Deutschunterricht bei mir besuchte, waren die Jugendlichen sich bewusst in wiefern drama- und theaterpädagogische Arbeit aussieht, weil wir schon im Unterricht damit gearbeitet hatten. Der Vorschlag, verschiedene Kommunikationssituationen nachzustellen, kam von den Schülern und somit konnte sich dieses Projekt entwickeln.

¹⁷⁰Fotografiert von Fratini Nathalie

Das Fach « Relation éducative¹⁷¹ » beinhaltet zwei Teilbereiche, einerseits die Auseinandersetzung mit der praktischen Arbeit sowie die Besprechung von problematischen Situationen, andererseits die Vorbereitung und Planung von sozialpädagogischen Aktivitäten mit den Adressaten der Schüler. Sie sollen lernen welche Freizeitangebote den jeweiligen Zielgruppen¹⁷² gerecht werden können, um ihr pädagogischen Handeln besser zu planen.

Beide Bereiche eignen sich sehr gut für den Einsatz von Drama- aber auch Theaterpädagogik im Unterricht, weshalb dieses Projekt sich auch über das ganze Jahr hinzog und in den Schulalltag integriert worden ist. Am Anfang des Jahres waren die acht Schüler noch sehr unsicher, wie sie sich in den einzelnen Ausbildungsinstitutionen verhalten sollten, vor allem in schwierigen Situationen, wenn es Probleme mit den Adressaten oder aber Beanstandungen von Seiten der Mitarbeiter gab. Auch wenn das Fach « Communication professionnelle » seit der zehnten Klasse Bestandteil des Curriculum ist, so war der Eintritt ins Arbeitsleben für die Jugendlichen trotzdem die erste Konfrontation mit solchen Auseinandersetzungen.

3.1) Beschreibung der Schüler

Die Klasse zählt nur acht Schüler, weil bereits vier Leute im ersten Jahr die Ausbildung abgebrochen haben. Der Rest war mehr oder weniger motiviert im sozialen Arbeitsfeld tätig zu werden, wobei fast alle Jugendlichen mit Kindern arbeiten wollten. Seit Luxemburg über eine eigene Schule für Erzieher verfügt, gibt es seit ein paar Jahren eine große Anzahl von

¹⁷¹ In unseren Lehrplänen gibt es keine deutsche Übersetzung, doch kann das Fach als „Didaktik sozialpädagogischer Arbeit“ beschrieben werden.

¹⁷²Die Schüler absolvieren ihr zweijähriges Praktikum entweder bei Kindern; Senioren oder Menschen mit einer Behinderung. Je nachdem ob sie in einem Wohnheim; einer Tagesstätte oder einem ambulanten Pflegedienst tätig sind, variieren die Anforderungen an die Auszubildenden. In der Klasse müssen alle Felder durchgearbeitet, sowie die Bedürfnisse der verschiedenen Adressaten in Betracht gezogen werden, so dass die verschiedensten Förderungsangebote besprochen und auch ausprobiert werden. Ziel der sozialpädagogischen Arbeit ist immer die Förderung der individuellen Fähigkeiten der Adressaten, weshalb die Schüler in vielfältiger Weise ausgebildet werden müssen. Während es bei den Kindern und Jugendlichen eher darum geht neue Erfahrungen zu ermöglichen und Wissen zu erweitern, sollen Senioren ihre Fähigkeiten erhalten und Menschen mit einer Behinderung in beiden Bereichen gefördert werden.

Absolventen, die keine Arbeit finden, so dass der Bedarf an Pflegehelfern in diesem Bereich stark eingeschränkt ist, weil alle Stellen auch von höher qualifiziertem Personal besetzt werden können.¹⁷³

3.2) Theaterarbeit im Unterricht als Vorbereitung auf Konfliktsituationen im Berufsleben

Die Schüler der Klassen mussten bereits in den ersten Tagen ihrer Ausbildung feststellen, dass das Arbeitsteam in den meisten Institutionen aus vielen fremdsprachigen Mitarbeitern besteht. In der Hauptschule stellen die Sprachen Deutsch und Französisch zwei der wichtigsten Fächer da, trotzdem tun sich die Absolventen einer neunten Klasse in vielen Fällen schwer, sich sowohl mündlich wie auch schriftlich in einer Fremdsprache korrekt ausdrücken zu können. Während die einen Schüler ein eher schwaches Leistungsniveau haben, handelt es sich bei ihren Klassenkameraden in vielen Fällen um zugezogene Bürger, die in der Schule scheitern, weil sie noch keine Möglichkeit hatten, ihre Sprachkenntnisse auszubauen. Im Arbeitsalltag erschwert diese Situation die Integration ins Team, weil sie oftmals sehr schüchtern sind und sich nicht trauen mit den anderen Leuten Kontakt aufzunehmen aus Angst durch ihre Sprachlücken aufzufallen. In angespannten Situationen führt dies allerdings dazu, dass sie sich nicht genug verteidigen können und Probleme haben Missverständnisse aufzuklären. Solche Sprachnotsituationen kommen auch im Kontakt mit den Adressaten vor, was die Arbeit teilweise sehr erschwert. Um sich darin zu üben, angemessener reagieren zu können, einigte sich die Klasse darauf in Improvisationen Arbeitssituationen nach zu spielen. Neben neuen Verhaltensmustern, könnten sie auch das Benehmen der anderen Seite austesten und gegebenenfalls besser verstehen.

¹⁷³Um die Ausbildung zum Erzieher antreten zu dürfen, müssen die Schüler den höheren Zweig der Realschule besuchen, währenddessen die Pflegehelfer nur einen Hauptschulabschluss brauchen. Für sie stellt diese Ausbildung die einzige Möglichkeit da, im sozialen Bereich arbeiten zu können. Durch den Bedarf an Arbeitskräften im Senioren- und Behindertenbereich wurde die Gelegenheit ergriffen, diese Klasse zu schaffen. Doch nur die wenigsten Schüler wollen in diesen Bereichen arbeiten, was in Zukunft wahrscheinlich dazu führen wird, dass auch die Pflegehelfer bedroht sind, in der Arbeitslosigkeit zu landen.

Vgl: Administration de l'emploi: Demandeurs: Toujours en piste... en tandem avec l'ADEM. Luxemburg : Script., Jahr unbekannt.

Da sich die Klasse an sechs Stunden pro Woche in meinem Fach einfand, konnte ich regelmäßig Zeit für solche Übungen finden. Im Kreise ihrer Klassenkameraden konnten sich die Schüler intensiv über ihre Erlebnisse austauschen und dabei feststellen, wie ähnlich sich problematische Situationen bei ihnen allen gestalteten. Als Ausgangsidee wurde oft ein realer Konflikt genommen, der von allen Beteiligten mit verschiedener Besetzung durchgespielt wurde. Danach wurden die einzelnen Szenen in der Klasse besprochen und oft stellte sich schon hierbei heraus, welche Signale vorher falsch verstanden worden waren, aber auch, wie das eigene Verhalten auf andere Menschen wirkte. Verstanden die anderen Schüler die eigene Reaktion nicht oder anders als erwartet, so setzten sich die Betroffenen oft mit ihrem Benehmen auseinander und versuchten sich erst im Theaterspiel, später auch auf der Arbeitsstelle anders zu verhalten. Diese Übungen machten der ganzen Klasse Spaß, auch wenn manche am Anfang Schwierigkeiten hatten, sich auf das Spiel einzulassen und aktiv mitzumachen.

Schwieriger war die Tatsache, dass der einzige männliche Schüler der Klasse nur sehr schwer zu überzeugen war, an den Übungen teil zu nehmen, weil er die Arbeit als zu kindisch abtat. Diese Reaktion lässt sich vor allem durch seine Angst erklären, zu viele Informationen von sich preiszugeben. In seinem muslimischen Kulturkreis ist es nicht üblich als Mann zu seinen Gefühlen zu stehen. Seine Erziehung erschwert ihm aber auch in anderen Hinsichten das Leben, er lässt sich nicht gerne Ratschläge von Frauen geben, arbeitet aber in einem frauenspezifischen Beruf. Im Laufe des Schuljahres änderte sich aber das Verhalten des jungen Mannes, er integrierte sich besser in der Klasse und traute sich auch mehr beim Theaterspielen zu.

Diese positive Veränderung unterstützte die Atmosphäre der Klasse in sehr angenehmer Weise, weil sich nun alle Schüler trauten, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihre Ideen einzubringen. Die Improvisationen bewegten sich nur in einem sehr engen Feld, die Schüler wollten sich vor allem mit den berufsspezifischen Themen beschäftigen, was ich aber durchaus verständlich fand. Trotzdem entwickelte sich die gemeinsame Arbeitsweise sehr positiv im Laufe der neun Monate, die Jugendlichen trauten sich selbst mehr zu und konnten schon nach kurzer Zeit von Fortschritten im Berufsleben berichten. Die Sprachenkenntnisse der Klasse konnten in der Schule leider nicht mehr im schriftlichen Bereich weiterentwickelt werden, weil der Lehrplan hierfür keine Zeit mehr vorsah, trotzdem legten alle Lehrer Wert

darauf, sie im mündlichen Sprachgebrauch auf Fehler aufmerksam zu machen und ihnen im Rahmen des jeweiligen Unterrichtes auch Zeit zu geben, vor allem die Fachtermini dazu zu lernen.

Das Theaterspielen im Rahmen der Konfliktbesprechung half den Schülern sich darin zu üben, in verbalen Sprachnotsituationen angemessen reagieren und ihre Gedanken ausdrücken zu können. Des Weiteren hatten sie die Möglichkeit sich selbst zu beobachten, wie sie auf Bemerkungen von anderen Menschen reagieren und welche Reaktion die anderen wirklich wahrnehmen. Jeder Mensch trägt im Alltag Masken, manche davon sind wirklich notwendig, werden aber nur unbewusst aufgesetzt. Die Schüler sollten bewusst erkennen, wann sie eine Rolle spielen und in welchen Momenten das wirklich nötig ist. Durch dieses Vorgehen lernten sie sich selbst zu beobachten und bewusst in einer Situation zu improvisieren. Sprachnotsituationen fielen ihnen dadurch nicht mehr so schwer, weil sie die Sicherheit bekommen hatten, angemessen reagieren zu können. Die Masken wurden nun manchmal bewusst aufgesetzt, vor allem im Umgang mit den Adressaten. Auf der Arbeitsstelle dürfen private Probleme keinen Einzug erhalten, doch leider treten diese regelmäßig auf. Wie auch in der Fachliteratur hervorgehoben wird, soll sich das Arbeitspersonal so wenig wie möglich davon anmerken lassen und die wahren Gefühlsregungen verstecken. Mit dem erarbeiteten Bewusstsein des Maskenspiels taten sich die Schüler hierbei viel einfacher und lernten dadurch auch ihre Emotionen unter Kontrolle zu bringen, was ihnen am Anfang des Praktikums noch sehr schwer gefallen war.

3.3) Theaterpädagogik in der sozialpädagogischen Arbeit

Neben der dramapädagogischen Arbeit an sich selbst, erschien es mir sehr wichtig, den Schülern zu ermöglichen die Theaterarbeit auch mit ihrer Zielgruppe durchführen zu können. Während es im Ausland oftmals normal ist, den angehenden Erziehern und Pflegehelfern theaterpädagogische Kurse anzubieten, gibt es in Luxemburg noch keine Entwicklung in diese Richtung. Nichts desto trotz wäre es sehr wichtig die kulturelle Arbeit in allen drei Betätigungsfelder zu fördern, weshalb es mir angebracht erschien, ihnen eine erste Basis zu vermitteln. Kulturelle Projekte gehören immer öfter zum Alltag sozialpädagogischer

Einrichtungen, aus diesem Grund ist es wichtig, dass auch die angehenden Pflegehelfer diese Arbeit unterstützen und später auch anleiten können.

Da die Schüler teils in Institutionen im Seniorenbereich, teils in Wohn- und Tagesstätten für Menschen mit einer Behinderung arbeiten, beschränkte sich die Einführung in die Theaterpädagogik auf diese Bereiche. Die Theaterarbeit mit Senioren unterscheidet sich natürlich von der mit Menschen mit einer Behinderung, doch eignen sich viele Einführungsübungen sehr gut dazu, den Bedürfnissen und Kenntnissen der Teilnehmer angepasst zu werden, um so in beiden Bereichen durchgeführt werden zu können.

Eine Schülerin konnte sogar bereits seit Anfang des Praktikumsjahres an einem Theaterprojekt mit Senioren teilnehmen, das in ihrer Tagesstätte ins Leben gerufen worden war. Die Verantwortlichen wollten im Laufe einer mehrmonatigen Arbeit ein Theaterstück zusammen einstudieren, das auf der kommenden Weihnachtsfeier gezeigt werden soll. Gerade im Seniorenbereich finden sich in Luxemburg nur sehr wenige theaterpädagogische Angebote, so dass diese Initiative sehr wichtig ist, um auch im Norden endlich den Anstoß zu geben, das Seniorentheater zu fördern.¹⁷⁴ Durch die Berichte meiner Schülerin, hatte ich die Gelegenheit die Fortschritte der Produktion geschildert zu bekommen, sowie bei Unsicherheiten als externe Beraterin zur Verfügung zu stehen. Die Verantwortlichen mussten allerdings schon nach wenigen Wochen feststellen, wie schwierig die Zusammenarbeit sich gestalten kann, weil die Adressaten teilweise sehr schnell die Lust am Spielen verloren oder Fortschritte und Entwicklungen sehr schnell wieder vergaßen. Diese Probleme sind charakteristisch, vor allem für die Arbeit mit einer Zielgruppe, wo einige Teilnehmer an leichten Formen von Demenz oder Konzentrationsschwierigkeiten leiden. In diesem Fall ist es

¹⁷⁴ Während es in den letzten Jahren immer normaler geworden ist, Kinder-, Jugend- aber auch Behindertentheater zu unterstützen, so dass sich die verschiedensten Gruppen etablieren konnten, gibt es bis jetzt keine bekannte Seniorengruppe, die die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit errungen hat. Die Gesellschaft kümmert sich intensiv um die Pflege und Unterbringung älterer Menschen, aber es bleibt bei ihrer Betreuung. Interessante Freizeitangebote und vor allem kulturelle Initiativen werden nicht oder nur sehr sporadisch angeboten. Senioren werden deutlich an den Rand der Gesellschaft gedrängt, sobald sie den aktiven Arbeitsmarkt verlassen haben und somit nicht mehr am öffentlichen Alltag teilnehmen. Ziel der Ausbildung meiner Schüler muss in sofern auch die Aufklärung in diesem Bereich sein. Sie werden in den nächsten Jahrzehnten in der Seniorenbetreuung tätig sein und können dadurch Einfluss auf diese Entwicklung nehmen. Wenn sie erkennen, wie wichtig die theaterpädagogische Arbeit für ihre Adressaten ist, sind sie eher in der Lage, interessante Angebote zu schaffen oder die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen zu suchen.

sehr wichtig, viel Zeit auf theaterpädagogische Eingangsübungen zu verwenden und den Teilnehmern die Chance zu geben, verschiedenen Rollenhaltungen zu erarbeiten, auf die sie dann in Improvisationen zurückgreifen können. Das Spiel und die Interaktion der Schauspieler stellt den Hauptkern dieser Arbeit dar und nicht ein Text, der gelernt und rezitiert werden muss. Gerade diese Einsicht ist sehr wichtig in der Theaterarbeit mit Senioren und wird auch die Spieler von dem großen Druck befreien sich längere Textpassagen merken zu müssen. Die meisten älteren Menschen werden am Anfang wenig mit den angebotenen Übungen anfangen können, der Gedanke dass Theater vor allem Sprechtheater sei, findet sich immer noch bei sehr vielen Leuten. Die wenigsten Einsteiger können sich vorstellen, zusammen mit der Gruppe ein ganzes Stück erschaffen zu können. Doch in einer offenen Gruppe entsteht meist rasch die richtige Arbeitsatmosphäre in der sich die Teilnehmer öffnen können und schöpferisch tätig werden.

Die Schüler meiner Klasse sollten diese Aspekte auf zwei verschiedenen Wegen kennen lernen. Einerseits war es mir wichtig theoretische Hintergrundinformationen zu bieten, um einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten geben zu können. Andererseits sollte sich die Theorie mit dem praktischen Unterrichtsteil abwechseln, in dem die Schüler einzelne Arbeitsschritte erfahren würden. Es war mir wichtig in einem Wechsel von praktisch-kreativen und theoretischen Phasen zu arbeiten, um ihnen die Gelegenheit zu geben, neue Erfahrungen zu machen, sich darüber auszutauschen, zu diskutieren und zu hinterfragen, um dann das Gelernte aber auch im Kontext der Fachliteratur reflektieren zu können.

Wie bereits erwähnt, hatte ich die Gelegenheit während sechs Stunden in der Woche zweimal im Monat die Klasse unterrichten zu können, weshalb ich mir einen ganzen Monat lang Zeit für das theaterpädagogische Projekt nehmen konnte. In den Fachbüchern¹⁷⁵ der Klasse wird das Theaterspiel als sinnvolle Aktivität zur Förderung der kreativen Fähigkeiten besprochen, weshalb ich diese Arbeit in den Rahmen des normalen Unterrichtes integrieren konnte. Die Fachliteratur weist die Schüler auf verschiedene Theaterstile hin und erläutert die Vor- und Nachteile bei der Anwendung mit den verschiedenen Zielgruppen. Für Menschen mit einer geistigen Behinderung schlägt das Buch vor allem Schatten- und Schwarzlichttheater vor, weil sie diese Formen leicht aneignen lassen und die Schauspieler meist ohne Text und

¹⁷⁵ Wilmes, Andrea: Fachpraxis Sozialpädagogik und Sozialpflege für sozialerzieherische Berufe. Troisdorf, Bildungsverlag Eins, 2002.

direktes Auftreten auskommen können. Ohne dem Buch den Gedanken zu unterstellen, Kunst mit Menschen mit Behinderung als nicht ästhetisch oder künstlerisch wertvoll anzusehen, mutet es doch komisch an, dass die vorgeschlagene Theaterarbeit zur Förderung pädagogischer Ziele angewendet werden soll und nicht als kreative Kulturarbeit angepriesen wird. Rollenspiele im sozialpädagogischen Kontext gehören seit einigen Jahrzehnten zur Arbeit mit Kindern oder auch Menschen mit einer Behinderung, doch die Anerkennung künstlerischen Theaterschaffens hat sich nach vor in vielen Bereichen noch nicht durchgesetzt.

Die Schüler meiner Klasse sollten deshalb sowohl im Rahmen ihrer Ausbildung den pädagogischen Aspekt des Theaters kennen lernen, gleichzeitig jedoch auch die Wichtigkeit kultureller Förderung begreifen. Hierbei war es sehr wichtig ihnen verschiedene Texte und Aufsätze zum Thema Theaterpädagogik, Seniorentheater und integratives Theater anzubieten, die zusammen in der Klasse gelesen und diskutiert worden sind. Bei der Einführung in dieses Thema äußerten sich ein paar von ihnen noch sehr skeptisch über den Wert der Theaterpädagogik, sie konnten sich nicht vorstellen in welcher Art und Weise ihre Adressaten sich aktiv am Spielen beteiligten könnten. Auch die Frage der Ästhetik wurde von einer Schülerin aufgeworfen, sie wollte wissen in wiefern es verantwortlich wäre, ältere Menschen auf eine Bühne treten zu lassen, obwohl diese ihrem Alter entsprechend weniger dem heutigen Schönheitsideal entsprechen und auch vom Auftreten oder Sprechen her eingeschränkter sind. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass ein Publikum das nicht aus Familienangehörigen oder Betreuungspersonal besteht, Lust hätte sich einen solchen Auftritt anzuschauen. Sie gebrauchte das Wort „Ästhetik“ nicht, doch beschrieb sie genau so ihre Gedanken, dass ihr nicht bei der Vorstellung behagte, ihre Adressaten einem Publikum vorzuführen. Das Vorführen kann hierbei auch im doppelten Sinne verstanden werden, sie war auch der Meinung, es wäre besser den Adressaten nicht die Chance zu geben, Theater zu spielen, weil sie sich eventuell dabei blamieren könnten.

Die Sicht der Schülerin war für mich in den Moment schon verständlich allerdings wurde dadurch aber auch sehr gut deutlich, dass sie die älteren Menschen nicht als gleichberechtigte Individuen wertschätzt, sondern der Meinung ist, sie behüten und teilweise auch vor sich selbst schützen zu müssen. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern muss der Erzieher oft bereit sein, Grenzen zu setzen, um Verletzungen oder Gefahren zu verhindern, aber ältere

Menschen haben ihr eigenes Leben während siebzig oder achtzig Jahren selbst organisiert und mit Ausnahme von Patienten mit fortgeschrittener Demenz, darf ihnen nicht das Entscheidungsrecht abgesprochen werden. Bei dieser Diskussion äußerten noch andere Schüler ihre Sichtweisen und erklärten sich nicht mit den Aussagen ihrer Klassenkameradin einverstanden. Der Gedanke, ihren Adressaten die Möglichkeit zu geben, künstlerisch tätig zu werden, interessierte die meisten sehr, vor allem weil sie im Umgang mit den Menschen auf der Arbeitsstelle erfahren hatten, wie gerne diese kreative Angebote annehmen. Die größte Schwierigkeit sahen die Jugendlichen allerdings in der Durchführung eines Theaterprojektes, weil noch keiner von ihnen selbst Erfahrung in diesem Bereich sammeln konnte, so dass sie sich von diesen Unterrichtswochen einige Anregungen und Ideen erhofften. Diese Einstellung erleichterte mir auf jeden Fall den Einstieg in die aktive Arbeitsphase. Ich hatte die Schüler darüber in Kenntnis gesetzt, dass der relativ große Klassensaal auch als Übungsraum fungieren würde, weil uns hier genügend Platz zum Bewegen zur Verfügung stand. Die Ausstattung des Zimmers, zwei Krankenhausbette, ein Rollstuhl sowie diverse Pflegeutensilien, könnten bei Gelegenheit sogar ins Spiel miteinbezogen werden.

Ich wollte den Schülern die Möglichkeit geben, so viele Übungen und Spiele wie möglich kennen zu lernen, die sie auf ihrer Arbeitsstelle anwenden könnten. Ich gliederte die verschiedenen Schulstunden nach einem bestimmten Thema, so dass wir zum Beispiel in der ersten Einheit Kennenlernen – und Einstiegsspiele durchführten, um zu erkennen, wie wichtig es ist, den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich als Gruppe zusammenzufinden. Danach ging es weiter mit Bewegungsübungen im Raum, wo im Rahmen einer Stopp-and-Go Übung die Schüler verschiedene Art und Weisen des Gehens, des Sich-Begrüßens oder der Reaktion auf andere Leute kennen lernen konnten, um dadurch auch am Rollenfinden arbeiten zu können. Durch das Austesten verschiedener Verhaltensweisen, konnten sie sehr schnell dazu übergehen, diese einer Person zu zuschreiben und sie zu spielen. Das Austesten verschiedener Charaktere machte den Jugendlichen großen Spaß und sie arbeiteten sehr konzentriert an den verschiedenen Aufgaben. Um ihnen die Gelegenheit zu geben nach ihrem individuellen Rhythmus vorgehen zu können, stellte ich ihnen am Anfang einer Übung immer einzelne Teilschritte vor, die sie nach und nach vollziehen sollten. Während die einen mehr Zeit beim Einfühlen in ihre selbst gewählten Rollen brauchten, probierten andere länger verschiedene Gehweisen aus, in denen die Person sich bewegen könnte und wieder andere widmeten sich vor allem dem Erfinden einer Rollenbiografie oder der Vorstellung der Person. Am Ende der

zur Verfügung stehenden Zeit wurden alle Rollen den Klassenkameraden vorgestellt, so dass sie zum ersten Mal ein Feedback eines Publikums bekommen konnten. Während der ganzen Zeit stand ich als Spielleiterin beratend zur Seite und half denjenigen, die Hilfe benötigten, oder mit einer Teilaufgabe nicht so gut zu Recht kamen. Ich merkte, wie wichtig es ist Spielimpulse zu geben und die Schüler bestätigten dies von selbst in der mündlichen Feedbackrunde. In den darauf folgenden Stunden widmeten wir uns vor allem diversen Improvisationstechniken, wobei hier zum ersten Mal auch bewusst die Sprache mit einbezogen worden ist. Das gemeinsame Erfinden einer Geschichte, wobei jeder Erzähler jeweils immer nur einen Satz sagen darf, begeisterte die Schüler sehr, weil sie sich auch vorstellen konnten, so mit ihren Senioren zu arbeiten. Improvisation wurde auch als sehr interessant für die Arbeit mit Menschen mit einer Behinderung anerkannt, weil die Jugendlichen merkten, wie einfach und lustvoll es ist, sich in das gemeinsame Spiel einzubringen, neue Ideen zu geben und daraus gemeinsam etwas entstehen zu lassen. Zusammen erarbeiteten die Schüler in zwei Gruppen kleine Geschichten, die sie gemeinsam erfunden hatten und stellten sie auch dem jeweils anderen Teil der Klasse vor. Auch das Nachspielen einer bekannten Vorlage wie einem Märchen gelang den Schülern sehr gut, hierfür übten sie sich in der Pantomime und erstaunten sich gegenseitig in der sehr kreativen Darstellung.

Als letzter Teil des Projektes wollte ich die Klasse in die Technik des Playbacktheater einführen. Gemäß der Definition dieses Stiles, eignet es sich sehr gut in der Arbeit mit älteren Menschen, weil diese sehr glücklich sind Episoden aus ihrem Leben erzählen zu dürfen und die Aufmerksamkeit genießen, ihre eigene Geschichte auch inszeniert zu bekommen.

Das Playback Theatre (PT) wurde ab 1975 von Jonathan Fox gemeinsam mit seiner Lebenspartnerin Jo Salas mit ihrer Truppe in den USA (New York State) als eine besondere Form des Improvisationstheaters entwickelt. Schauspieler und Zuschauer wirken dabei interaktiv zusammen. Das heißt, Zuschauer, in einer spezifischen Weise angesprochen, teilen persönliche Erfahrungen mit, die von Schauspielern aus dem Stegreif auf die Bühne gebracht werden. Diese Methode zielt darauf, die persönlichen Erzählungen von Menschen auf eine

*achtsame Weise empathisch und schöpferisch zu spiegeln und zu gemeinsamen Erfahrungen zu verknüpfen.*¹⁷⁶

Die theoretischen Hintergrundinformationen zu diesem Thema bestätigten den Schülern noch einmal den Wert dieser Arbeit, vor allem im Kontext ihrer Zielgruppen und auch in der praktischen Durchführungen erkannten sich sehr schnell, wie gut das Playbacktheater in ihrer praktischen Arbeit anwendbar sein könnte. Playbacktheater eignet sich auch sehr gut als Methode im Sprachunterricht, wo die Schüler in der Fremdsprache eine Episode erzählt und die anderen setzen sie auf der Bühne um. Hierbei werden sowohl die mündlichen Fertigkeiten, wie auch das Verständnis auf lustvolle Art und Weise gefördert.

Als Abschlussübungen sollten die Schüler dann auch eine Theateraktivität mit ausgewählten Adressaten vorbereiten und die pädagogischen Ziele sowie die geplante Durchführung ausführen. Im Laufe des Projektes hatten sich alle Schüler sehr aktiv an den verschiedenen Themenblöcken beteiligt und so fiel es ihnen auch nicht schwer eine solche Aktivität selbst vorzubereiten. Die praktische Durchführung auf der Arbeitsstelle muss allerdings immer vom Betreuer erlaubt werden, doch die meisten Schüler bereiteten sich so gut darauf vor, dass dies mit großer Wahrscheinlichkeit kein Hindernis werden wird. Ziel meines Unterrichtes war die Einführung in die theaterpädagogische Zielgruppenarbeit und die Schüler äußerten sich auch danach sehr begeistert angesichts der Methodenvielfalt, die sie kennen lernen durften. Ob und in welcher Weise es zu einem theaterpädagogischen Schaffen seitens der Jugendlichen kommen wird, kann ich nicht nachvollziehen, trotzdem erscheint es mir wichtig, den acht angehenden Pflegehelfern die Möglichkeit gegeben zu haben, kulturelles Arbeiten kennen zu lernen. Versuchen mit den theoretischen Schriften sowie der Beschreibung der praktischen Arbeit, können sie jederzeit auf ihre Erfahrungen in diesem Bereich zurückgreifen und gegebenenfalls in ihr Schaffen mit den Senioren oder Menschen mit einer Behinderung einbinden.

¹⁷⁶ Feldhändler, Daniel: Interaktives Theater an der Hochschule: Playback Theater und Spiegelbühne. In: Theater in der Lehre. Berlin, Zürich: Lit Verlag, 2008. S.221

3.4) Auswertung des Projektes

Die beiden Teile des Projektes liefen in sehr unterschiedlicher Form ab, deshalb werde ich auch zwei verschiedene Auswertungen machen. Ausgehend vom Gedanken die mündliche Kommunikation der Schüler zu fördern, wurde der erste Teil in den normalen Unterricht integriert und sollte von den Teilnehmern als ein Bestandteil der Schulstunden angesehen werden. Nur so war es mir möglich, ihnen die Chance zu geben sich offen auf diesen Arbeitsprozess einzulassen und ihn in Verbindung mit ihren Alltagsituationen in ihrer Praktikumsinstitution zu sehen. Oft besteht das Problem, dass der schulische Unterricht viel zu wenig Anteil an der praktischen Ausbildung nehmen kann. Obwohl die Ausbilder, wie auch Lehrer und Schüler schon mehrmals den Wunsch äußerten, enger zusammen arbeiten zu wollen, gab es bis jetzt leider noch immer viel zu wenig Möglichkeiten dafür. Durch die auftretenden Kommunikationsschwierigkeiten im Umgang mit andersprechenden Adressaten und Arbeitskollegen schien es mir passend, dramapädagogische Übungen in den Unterricht einzubauen, um solche Sprachnotsituationen im Spiel austesten zu können. Das Angebot wurde am Anfang mit Zögern von den Schülern aufgenommen, doch rasch konnte ich feststellen wie sie offener wurden und vor allem auch immer spontaner in den Fremdsprachen reagieren konnten. Da für diese Klasse leider kein Sprachunterricht mehr vorgesehen ist, müssen diesbezügliche Fragen in meinem Fach oder zum Beispiel bei der Lehrerin für berufliche Kommunikation¹⁷⁷ geklärt werden. Auftretende Konfliktsituationen hingen vor allem am Anfang der Ausbildung fast immer mit Sprachproblemen zusammen, weshalb mir die Anwendung dramapädagogischer Übungen ratsam schien, auch weil die Schüler die Geschehnisse oft noch einmal durchspielen und dabei verschiedene Positionen vertreten oder austesten konnten. Diese Arbeit ließ sich sehr gut in den Unterricht integrieren und nach einiger Zeit konnten wir uns auch immer mehr auf fiktionale Situationen konzentrieren, was für die ganze Klasse einfacher war, weil niemand von ihnen persönlich betroffen war. Das erleichterte das Zusammenspiel der Gruppe und brachte meines Erachtens nach, die meisten Schüler dazu, sich eher auf das Geschehen einzulassen und somit neue Erfahrungen zu machen. Am Ende des ersten Praktikumsjahres konnten sie alle sich angeregter mit den Leuten in der Institution austauschen, was viel zu einem besseren

¹⁷⁷ Das Fach « berufliche Kommunikation » setzt sich vor allem theoretisch mit Kommunikation und zwischenmenschlichen Prozessen auseinander. Probleme auf der Arbeitstelle sollen eher im Fach „Relation educative“ besprochen werden, doch wegen der Überschneidung verschiedener Themen kommt es oft zu einer Zusammenarbeit der beiden Lehrveranstaltungen.

Arbeitsklima beitrug. Inwiefern die Dramapädagogik dazu beitragen konnte, ist schwierig festzustellen, doch die aktive Auseinandersetzung mit Sprachnotsituationen führte auf jeden Fall zu einem intensiveren Nachdenken über dieses Problem bei den Schülern.

Der zweite Teil des Projektes lässt sich genauso schwer auswerten, wenn man der Fragestellung nachgeht, inwieweit die praktische Arbeit der Schüler beeinflusst worden ist. Interessiert hingegen eher die Frage in wiefern eine Auseinandersetzung mit Theaterpädagogik und deren Anwendung im Umgang mit Senioren oder Menschen mit einer Behinderung zustande kam, so können verschiedene Ergebnisse dargelegt werden. Die Schüler hatten die Gelegenheit aktive Spielprozesse kennen zu lernen, was ihnen die Möglichkeit gab, selbst zu erfahren, welche Wirkung theaterpädagogische Arbeit haben kann. Sie lernten unterschiedliche Bereiche kennen und konnten selbst austesten wie in einer Gruppe zusammen kleine Szenen entstehen können. Für sie war es wichtig ein Ergebnis ihrer Arbeit zu haben und dieses einem Publikum vorführen zu können. Vor allem die Zusammenarbeit in der Gruppe wurde als sehr bedeutend erfahren, eine Erkenntnis die die meisten Schüler überraschte, weil sie eher gewohnt waren, jeder für sich alleine zu kämpfen. Im kreativen Schaffensprozess erkannten sie sehr schnell wie wichtig es ist, mit anderen zusammen zu spielen und sich auf sie, sowie ihre Einfälle verlassen zu können. Am Ende der beiden Projektwochen waren sie auf jeden Fall davon überzeugt, dass auch ihre Adressaten von diesen neuen Erfahrungen profitieren könnten.

Theaterpädagogik findet im Ausland in vielen Fachschulen für Sozialpädagogik¹⁷⁸ oder soziale Arbeit Anwendung, weil einerseits vor allem die Studenten davon profitieren, andererseits immer öfter theaterpädagogisch mit den verschiedenen Adressatengruppen gearbeitet wird. Die kulturellen Angebote variieren sehr stark, es ist vor allem wichtig den angehenden Helfern Möglichkeit zu geben, verschiedene Bereiche kennen zu lernen um später in der Lage zu sein, auf ihrer Arbeitsstelle mit den jeweiligen Klienten auch darstellerisch tätig werden zu können.

¹⁷⁸ Ingrid Hentschel und Ingrid Ruther beschreiben zum Beispiel im Buch „Theater in der Lehre“ inwiefern Theaterpädagogik in den Fachhochschulen und Universitäten im Fachbereich soziale Arbeit zu Curriculum des Studiums gehören. Während Ingrid Hentschel über ein Seminar Theaterpädagogik für Studierende der Sozialpädagogik schreibt, berichtet Ruther über den Einsatz vom Jeu dramatiques im Rahmen der Supervision von Jahrespraktikanten im sozialpädagogischen Bereich.

4) Theaterprojekt im Französischunterricht mit neu zugezogenen Schülern

Die siebte Klasse der neuzugezogenen Schüler meiner Schule plante im Hinblick auf das Schulfest eine besondere Aktion. Nach langem Diskutieren entschieden sie sich für die Inszenierung eines portugiesischen Dramas, das gemeinsam in der Klasse auf Französisch übersetzt und eingeübt werden sollte. Diese Entscheidung war sehr mutig von den Schülern, denn keiner von ihnen war länger als zwölf Monate in Luxemburg und sie alle hatten erst am Anfang des Schuljahres angefangen Französisch zu lernen.

4.1) Die « classe d'accueil »

Da Luxemburg seit Jahrzehnten als Einwandererland gilt, muss sich auch das Schulsystem immer wieder neuen Aufgaben stellen, um zu gewährleisten, dass schulpflichtige Kinder und Jugendliche die besten Chancen bekommen, sich in der Gesellschaft zu integrieren. Vor allem die Beherrschung von mindestens zwei der drei Landessprachen ist ein sehr wichtiges Ziel, das zum Beispiel in den „classes d'accueil“ verfolgt wird.

Le but des classes d'accueil est de transmettre aux élèves nouvellement arrivés les connaissances linguistiques et scolaires leur permettant d'accéder le plus rapidement possible à une classe régulière ou à la vie professionnelle. (...) La langue d'enseignement est le français, le français offrant le plus de possibilités d'orientation ultérieure aux élèves ne connaissant pas les deux langues principales du pays. (...) La compréhension et l'expression orale sont à privilégier au début. La maîtrise de l'écrit est développée par la suite seulement. (...) Le luxembourgeois, langue d'intégration, est enseigné comme deuxième langue étrangère. L'accent est mis sur la compréhension et l'expression orale.¹⁷⁹

Die Schüler sollen während einem Jahr in einer speziellen Klasse unterrichtet werden, wo sie vor allem Französisch und Luxemburgisch lernen, um sich mit ihren Mitmenschen unterhalten zu können. Hierbei stehen der mündliche Sprachgebrauch und das Verständnis im Vordergrund, schriftliche Übungen werden erst später mit einbezogen. Dieser Unterricht soll die Schüler auf einen Wechsel in eine Hauptschulklasse vorbereiten, wo sie

¹⁷⁹ Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg) : Accueil des élèves nouvellement arrivés au pays. Luxembourg : Script, 2007, S 2 ;5.

später eine Ausbildung anstreben oder eventuell in eine höhere Schulform übergehen können. Die Lehrpläne dieser Klasse lassen den Lehrern genügend Freiraum auf die einzelnen Bedürfnisse ihrer Schützlinge einzugehen und diese auch individuell zu fördern. Neben den schulischen Aktivitäten ist es deshalb auch sehr wichtig ihnen die Möglichkeit zu geben das Land, die Natur und Kultur kennen zu lernen. In diesem Kontext siedelte sich auch das hier beschriebene Theaterprojekt an.

4.2) Beschreibung der Teilnehmer

Die zwölf Schüler dieser Klasse sind alle erst vor weniger als zwölf Monaten nach Luxemburg gezogen und verfügten bei ihrem Ankommen über keine oder fast keine Sprachenkenntnisse in unseren Landessprachen. Aus diesem Grund konnte sie damals nicht in eine normale Klasse integriert werden und wurden, nach einem Einstufungstest von Mitarbeitern des Ministeriums für Bildung, in eine Schule aufgenommen, die über eine classe d'accueil verfügt. Auch wenn die meisten entweder aus Portugal oder dem Cap Vert kommen, so mischen sich hier doch unterschiedliche Nationalitäten und es entsteht ein Wirrwarr von Sprachen. Am Anfang des Schuljahres fiel es den Schülern sehr schwer, sich den Lehrern oder auch den Klassenkameraden mitzuteilen, vor allem wenn ihre Muttersprache von den anderen nicht verstanden wurde. Diese Situation schaffte aber oft auch den Anreiz, so schnell wie möglich Fortschritte im Sprachenlernen zu machen, was auch in dieser Klasse sehr gut zu beobachten war. Doch nicht alle legten so viel Fleiß an den Tag, der eine oder andere Jugendliche erkannte nicht die Chance, die ihm hier geboten wurde, so dass es im Laufe des Schuljahres aber auch immer wieder zu Störungen von ihrer Seite kam, was die Arbeitssituation der ganzen Klasse negativ beeinflusste. Auch in den Wochen des Theaterprojektes war dies zu beobachten. Während sich sieben Schüler sehr viel Mühe gaben und so viel wie möglich selbst organisierten und planten, waren die restlichen eher passiv und halfen fast gar nicht bei der Arbeit. Die weitreichenden Konsequenzen dieser Haltung werde ich später bei der Dokumentation des Arbeitsverlaufes noch näher beschreiben.

4.3) Die pädagogische Zielsetzung des Projektes

Die Idee, ein eigens übersetztes Drama einzustudieren, stammte von den Schülern und wurde erst nach einer intensiven Diskussion im Klassenverband von dem Klassenlehrer akzeptiert. Aus diesem Grund konnten im Vornherein noch keine pädagogischen Ziele festgesetzt werden, sie entwickelten sich erst im Laufe der Arbeit, wurden aber in anderer Form schon im Laufe des Schuljahres verfolgt.

4.3.1) Die Förderung der französischen Sprache

Das Projekt war von Anfang an so angelegt, dass die Schüler in der neu erlernten Fremdsprache aktiv tätig werden sollen, um zu merken, wie viel sie in diesem Schuljahr gelernt haben. Die Schüler boten aus eigener Initiative an, ein in Portugal sehr bekanntes Drama gemeinsam zu übersetzen, was zeigt, wie motiviert einige von ihnen beim Sprachenlernen sind. Diese schriftliche Übung hilft ihnen dabei sich intensiv mit dem Stück zu befassen und oftmals auch neue Wörter kennen und gebrauchen zu lernen. Die Erweiterung des Wortschatzes führt dazu, dass sie sich immer besser in der Fremdsprache ausdrücken zu können, was vor allem sehr wichtig im Umgang mit anderen Menschen ist. Mit Hilfe von Wörterbüchern konnten sie die Arbeit bewältigen, ohne zu viel auf die Hilfe der Lehrer zurückgreifen zu müssen. Natürlich ergeben sich Schwierigkeiten bei der Übersetzung verschiedener Redewendungen, denn diese finden sich oft nicht in der fremden Sprache. Durch dieses Projekt konnten sie verschiedene davon kennen lernen, die sie nun in ihren eigenen Sprachgebrauch übernehmen können. Den Schülern fiel allerdings auf, dass Portugiesisch und Französisch viele Gemeinsamkeiten haben, vor allem angesichts der Syntax und dem Gebrauch der Verben.

Beim Einstudieren der Texte zeigte sich sehr schnell, warum die Schüler oft Probleme haben, von der Außenwelt verstanden zu werden, auch wenn sie die richtigen Wörter gebrauchen. Ihre Aussprache ist teilweise sehr stark von der jeweiligen Muttersprache geprägt, weshalb es sehr wichtig war bei der Inszenierung ein paar Übungen zur Sprecherziehung einzubauen. Die Schüler sollten durch diese Theaterarbeit mehr

Sprachgefühl entwickeln und die Erfahrungen dieses Projektes auch im Alltag umsetzen. Hierbei war es wichtig, sie in der Sprecherziehung tatkräftig zu unterstützen, denn ohne Hilfe von Außenstehenden wären sie nicht in der Lage gewesen, ihre eigenen Schwächen zu erkennen und zu bearbeiten. In ihrem normalen Französischunterricht wurde die Aussprache nicht so besonders beachtet, vor allem, weil sich Lehrer und Klassenkameraden kennen und mit der Zeit auch verstanden haben. Angesichts eines fremden Publikums ändert sich diese Situation grundlegend, weshalb die Inszenierung auch einen wichtigen Schritt für die Schüler darstellte, die Kommunikation mit anderen Menschen zu suchen. Die wenigsten von ihnen haben sich in diesem Jahr getraut wirklich Kontakt mit anderen Jugendlichen in der Schule aufzunehmen, die Schüler schlossen Freundschaften in der Klasse, weil sie die anderen schon kannten, und schotteten sich aber von den Gleichaltrigen ab. Eine gelungene Integration sieht anders aus, weshalb dieses Projekt unbedingt dazu beitragen sollte, die Jugendlichen der classe d'accueil einmal in den Mittelpunkt der Schule zu rücken, um ihnen zu helfen auch andere Schüler anzusprechen.

4.4) Die Übersetzung des Textes

Eine Schülerin der Klasse hatte das Stück „La fille de la mer“¹⁸⁰ bereits in Portugal gesehen und überredete ihre Klassenkameraden die Vorlage auf Französisch zu übersetzen und zu inszenieren. Durch ihre Initiative begeisterten sich auch die anderen Klassenkameraden für das Drama, so dass die Entscheidung schnell gefällt war. Im Rahmen des Französischunterrichtes sollten dann alle Schüler gemeinsam an der Übersetzung arbeiten, was auch zum Teil geschehen ist, doch aus Zeitnot musste eine schnellere Lösung gefunden werden. Während die ersten Szenen zusammen in der Klasse bearbeitet wurden, nahm eine Schülerin sich zu Hause den Rest des Textes vor und übersetzte ihn alleine. Dieses Vorgehen half dabei die Spielvorlage zeitgerecht zur Hand zu haben, weshalb weder die anderen Jugendlichen noch der Lehrer es missbilligten.

Diese private Arbeit kann von mir nicht beurteilt werden, das Ergebnis ist jedoch sehr überzeugend. Es handelt sich bei dem Mädchen um die Klassenbeste, die seit Anfang des

¹⁸⁰ Trotz intensiver Suche habe ich den Autor und den Originaltitel nicht finden können, denn auch die Schülerin konnte mir dabei nicht weiterhelfen. Sie hatte den Text auf Portugiesisch bekommen, ohne dass beides darauf vermerkt war.

Schuljahres sehr große Fortschritte im Französischen gemacht hat und sich redliche Mühe gibt, den Sprung in eine höhere Schulform zu schaffen. Die gemeinsame Arbeit im Klassenverband gestaltete sich am Anfang schwieriger, weil einige Schüler noch größere Verständnislücken im Französischen haben als andere und sich schwer taten im Umgang mit den Wörterbüchern. In der Gruppe konnten Unsicherheiten gemeinsam besprochen werden, so dass auch die Schwächeren davon profitierten und neues dazulernten. Im Angesicht des Zeitdruckes arbeitete die Klasse sehr effektiv und während den Schulstunden schafften sie es, eine korrekte und sehr wohlklingende Übersetzung zu erarbeiten. Gerade die Poetik der Sprache überrascht beim Lesen des Stückes, sie haben es geschafft die Atmosphäre der Originalvorlage einzufangen, so dass auch die französische Version des Dramas sehr überzeugend überkommt.

4.5) Das Einstudieren des Textes

Nach der Übersetzung stellte sich die Frage, wer von ihnen in der Lage wäre, die drei Hauptrollen des Stückes zu übernehmen, denn es handelte sich hierbei um sehr viel Text, der zu lernen ist. Die Schülerin, die den größten Teil der Übersetzung machte und auch das Stück vorgeschlagen hatte, bekam die weibliche Rolle zugeteilt, der Schüler, der am besten vorlesen kann, sollte den Erzähler darstellen und nach langem Überlegen fand sich dann auch der männliche Part des Liebespaares. Die Rollen des Fisches, der Krabbe und der Kracke wurden von zwei Jungen und einem Mädchen übernommen, die sehr gerne am Stück teilnehmen wollten, aber leider das Problem hatten, sich noch nicht genügend auf Französisch ausdrücken zu können. Die Tiere waren ein wichtiger Teil des Stückes, mussten aber nicht sehr viel Text übernehmen, weshalb diese Figuren wie geschaffen für diese Schüler waren. Die fünf restlichen Klassenkameraden sollten Kraken spielen, die am Ende des Stückes den verliebten Jungen angreifen. Diese Rollen waren textlos und erforderten nur einen minimalen Einsatz, was diesen Jugendlichen sehr gut gefiel. Sie zogen es während des ganzen Projektes vor, sich abseits zu halten und so wenig wie möglich zum Gelingen beizutragen.

Diese unterschiedlichen Haltungen spiegelten sich auch bei den Proben des Stückes, die am Anfang im Rahmen des Französischunterrichtes stattfanden. Der Lehrer sicherte ihnen seine Unterstützung zu, brachte sich aber nicht selbst in das Projekt ein. Er überließ ihnen einen

Teil seiner Unterrichtszeit um zu proben, leitete diese aber nicht an, so dass die Schüler auf sich alleine gestellt waren. Schon die Tatsache, Theater in einer erst kürzlich erlernten Fremdsprache zu spielen, stellt eine große Herausforderung da und aus diesem Grund waren die Schüler einfach überfordert auch noch alleine für die Inszenierung, das Bühnenbild und die Kleider zu sorgen. In meiner Rolle als Verantwortliche für Theater in unserer Schule, wurde ich nach zwei Wochen in dieses Projekt miteinbezogen, um sie zu beraten. Schnell war ersichtlich, dass die Schüler sich sehr viel Mühe gaben, aber ohne Unterstützung und Anleitung aber nicht in der Lage wären, das Stück bis zum Schulfest alleine fertig zu stellen. Vor allem die langen Textpassagen machten den Darstellern große Probleme. Sie hatten leider zu wenig Zeit für das ganze Projekt eingerechnet und litten nun unter dem Zeitdruck, die Inszenierung in weniger als drei Wochen fertig stellen zu müssen. Anstatt sich auf eine Aufgabe konzentrieren zu können, mussten sie gleichzeitig den Text lernen, das Stück proben, das Bühnenbild und die Kleider fertig stellen. Hinzu kam die Prüfungszeit, die sehr wichtig für sie war, denn nach den Tests sollte entschieden werden, in welche Klasse die Schüler im nächsten Jahr eingestuft werden könnten. In dieser Phase herrschte große Ratlosigkeit in der Klasse, weil sie einerseits nicht mit der Koordination der Aufgaben zu Recht kamen, gleichzeitig aber unbedingt beim Schulfest auftreten wollten.

Gemeinsam legten wir Schul- sowie Freistunden fest, in denen geprobt werden konnte. Das Bühnenbild und die Kleider wurden zusammen besprochen und verschiedene Elemente konnten auch von den Schülern oder den Lehrern mitgebracht werden, der Rest musste in der Klasse entstehen. Der Klassenlehrer war sehr kooperativ und sagte auch mir seine Unterstützung zu, die vor allem darin bestand, den Schülern die Möglichkeit zu geben am Bühnenbild zu arbeiten. Leider gab es im Rahmen der letzten zwei Wochen immer wieder Störungen durch Ausflüge oder Prüfungen, weshalb fast das ganze Material erst am Tag vor der Aufführung fertig gestellt werden konnte. Diese Situation erschwerte vor allem die Probenarbeit, weil die Schüler nicht wussten, wie sie sich die Bühne vorstellen sollten und welche Elemente wirklich mit ins Spiel einbezogen werden konnten. Auch die fehlenden Kleider erwiesen sich als Problem, denn die Tiere hatten keine Möglichkeit die richtigen Bewegungen zu erproben, obwohl alle drei vor allem durch die Kleider beim Darstellen unterstützt wurden. Die drei Hauptdarsteller waren etwas freier, sie mussten viel mit dem Bühnenbild spielen, schafften es aber das Stück mit Tischen und Stühlen als Hintergrund einzustudieren. Sie mühten sich aber dafür mit dem Text ab, der leider so gestaltet war, dass

Striche fast unmöglich waren. Die Schüler gaben sich sehr viel Mühe, doch das Auswendiglernen bereitete ihnen große Schwierigkeiten. Es blieb leider keine Zeit das Stück zu improvisieren, um somit den Text spielerisch besser kennen zu lernen. Gerade die Unsicherheit im Französischen erschwerte ihnen die Arbeit, weil sie noch nicht in der Lage waren, eigene Redewendungen zu gebrauchen und somit die Vorlage spielbarer zu gestalten. Die Spieler sahen sich gezwungen alles auswendig zu lernen, doch wenn ein Stichwort fehlte, wusste keiner von ihnen mehr weiter. Sie gaben sich sehr viel Mühe, doch sogar einen Tag vor der Aufführung gab es noch viele Unsicherheiten, was den Schülern sehr zu schaffen machte. Wir versuchten gemeinsam den Text durch die festgesetzten Bewegungen zu fixieren, was ihnen in vielen Fällen auch half. Doch während das Zusammenspiel der drei Hauptdarsteller mit der Zeit immer besser gelang, traten bei den Szenen mit den anderen Schülern wieder neue Probleme auf. Diese hatten nur sehr wenig Text, doch gaben sich keine Mühe ihn richtig zu lernen. Dieses Verhalten verursachte am letzten Tag eine Krise in der Gruppe, wo fast entschieden worden wäre, die Aufführung abzusagen. Das gemeinsame Projekt war den meisten aber so wichtig geworden, dass sie bereit waren, dafür zu kämpfen. Am Nachmittag und Abend des letzten Tages fand noch eine letzte Probe statt, gleichzeitig wurde am Bühnenbild und den Kostümen gearbeitet, so dass alles in letzter Minute doch noch fertig gestellt werden konnte.

4.6) Die Aufführung

Der bereits oben beschriebene Zeitdruck, setzte sich auch am Tag der Aufführung fort. Die ersten zwei Schulstunden verbrachten die Schüler noch damit, die restlichen Kulissen und Kostüme fertig zustellen, bevor sie dann nach der Morgenpause auftreten sollten. Das Schulfest war von der Schülerversammlung organisiert worden, die sich für diesen Tag ein sehr abwechslungsreiches Programm ausgedacht hatten, ohne jedoch zu bemerken, wie eng ihr Zeitplan berechnet war. Bereits die erste Veranstaltung begann zu spät und dauerte zu lange, was sich negativ auf den ganzen restlichen Ablauf auswirkte, so dass unsere Aufführung um eine Dreiviertelstunde verschoben werden musste. Leider wurde uns dies erst sehr spät mitgeteilt und die Schüler warteten bereits in ihren Kostümen auf ihren Auftritt. Schon während der Probenarbeit war aufgefallen, wie viele Probleme die Konzentration dieser Klasse bereitete, mehr als zwanzig Minuten konnten die meisten Spieler nicht aufmerksam

sein. Die lange Wartephase sowie das Lampenfieber bewirkten eine große Unruhe in der Klasse, weshalb es mir wichtig erschien, noch einige Konzentrationsübungen mit ihnen durchzuführen, um ihnen die Gelegenheit zu geben, sich auf ihre Rolle und ihren Text einzulassen, ohne von den anderen abgelenkt zu werden. Hierbei erschien es mir wichtig alle nicht beteiligten Schüler der Klasse 8ePOF¹⁸¹ des Raumes zu verweisen, weil diese für weitere Unruhe sorgten und sich teilweise auch über die Kostüme und das Bühnenbild lustig machten. Dieses Verhalten war nicht sehr ermutigend und fair gegenüber den Schauspielern, sie wurden dadurch nur noch mehr verunsichert und trauten sich fast nicht auf die Bühne. Das lange Warten sowie das Verhalten der Mitschüler waren allerdings nur der Anfang der Schwierigkeiten, die während des Auftritts zu bewältigen waren. Zwei der Schauspieler, die kleine Nebenrollen als Krake übernommen hatten, zogen es vor, sich das Fußballspiel des Festes anschauen zu gehen und ließen somit ihre Mitschüler im Stich. Sie hatten nicht einmal um Erlaubnis gefragt und der Klassenlehrer war trotzdem der Meinung, dass es ihre selbstständige Entscheidung sei, ob sie beim Stück mitwirken wollten oder nicht. Wäre diese Situation drei Wochen vorher aufgetreten, wäre es kein Problem gewesen die beiden zu ersetzen. Kurz vor der Aufführung war dieses Verhalten allerdings eine Frechheit gegenüber den anderen Schülern, die nun eine Szene ohne die richtige Besetzung spielen mussten.

Auch beim Aufbau des Bühnenbildes schaffte diese Situation Probleme, denn nun fehlten zwei Leute, die helfen sollten die Kulissen richtig aufzustellen. Hierbei entstand nun noch mehr Stress, und die Spieler waren sehr aufgedreht, als sie endlich auf die Bühne treten konnten. Anders als besprochen, befand sich die Bühne nicht in der Kantine der Schule sondern in der Aula, deren Akustik sich einigermaßen gut für Konzerte eignet, längere Sätze oder Reden sind allerdings nicht weiter verständlich. Aus diesem Grund mussten die Jugendlichen auf zwei Mikrophone zurückgreifen, die ihnen vom technischen Personal der Schule zur Verfügung gestellt worden waren. Ohne Soundcheck oder Einführung zur Benutzung diese Apparate waren sie auf sich alleine gestellt und mussten sich zu sechst zwei Mikrophone teilen. Dies alleine hätte das Spiel auf der Bühne schon sehr beeinträchtigt, denn

¹⁸¹ Hierbei handelt es sich um eine französische achte Klasse der Hauptschule, in die die Schüler integriert werden, wenn sie die classe d'accueil mit guten Ergebnissen bestehen. Diese Schüler hier besuchen schon im zweiten Jahr die Schule, trotzdem lässt sich immer wieder erkennen wie wenig sie sich integriert haben und Kontakt zu Gleichaltrigen gesucht oder gefunden haben. Aus diesem Grund verstehen sich diese beiden Klassen sehr gut, die Immigranten haben schnell untereinander Freundschaften geschlossen, weshalb sie auch gerne die Aufführung des Stückes anschauen wollten.

das Stück lebte von der Bewegung der Rollen. Der Erzähler beschrieb in seinen Reden einen großen Teil der Geschichte, während die beiden Hauptpersonen das Geschehen in Standbildern oder durch Pantomime darstellen sollten. Das Orchester, das vor dem Theaterstück gespielt hatte, weigerte sich einen Teil der Instrumente von der Bühne zu räumen, so dass die Schüler auch noch in ihrer Bewegungsfreiheit gehemmt waren. Nun mussten sie mit den Instrumenten, ohne zwei ihrer Mitschüler mit zwei Mikrofonen spielen, die zwischen ihnen hin und her gereicht werden sollten, was allerdings nicht sehr gut klappte, weil ein Apparat während der zwanzigminütigen Aufführung dreimal ausfiel. Der Verantwortliche des technischen Dienstes der Schule weigerte sich aber in der Nähe des Mischpultes zu bleiben, denn seiner Meinung nach waren die Schüler an dem Nicht-Funktionieren der Mikrophone schuld. Trotz all dieser Probleme gaben die Schauspieler ihr Bestes und schafften es die Aufführung ohne Textprobleme oder verpasste Spieleinsätze zu gestalten. Sie spielten viel besser als sie es in allen Proben getan hatten, doch leider merkte das Publikum nichts davon, weil sich über drei hundert Leute in der Aula befanden, die an den verschiedenen Ständen Kuchen und Obst kaufen wollten, aber nicht unbedingt an der Aufführung interessiert waren.

Die Enttäuschung über diesen Auftritt hielt sich die Waage mit dem Stolz, ein Stück vorgeführt zu haben, das selbstständig übersetzt und inszeniert worden war. Die Schüler zeigten sich sehr traurig darüber, wie wenig Achtung ihnen für ihren Einsatz entgegengebracht worden war, eine Reaktion, die mehr als verständlich ist. Einige von ihnen kommen aus sehr ärmlichen Gegenden, trotzdem konnten sie in ihrer Heimat in allen Schulen auf einer richtigen kleinen Bühne Theater spielen. Hier in Luxemburg besuchen sie nun eine Gesamtschule, die sehr gut ausgestattet ist, wo allerdings kein Raum vorhanden ist um richtige Produktionen vorzuführen. Sehr schnell wurde der Klasse allerdings klar, dass ihre Enttäuschung nicht aus ihrem Theaterspiel resultierte, sondern aus den Umständen, die dazu beigetragen hatten, die Aufführung mehr als schwierig zu gestalten.

4.7) Auswertung des Projektes

Dieses Projekt stellt ein gutes Beispiel da, wie Theaterarbeit in der Schule nicht stattfinden soll. Die Initiative der Schüler ist sehr löblich, sie haben ihr Bestes gegeben, um diese

Inszenierung zu Stande zu bringen, doch die Umstände sowie das fehlende Engagement und der Mangel an Erfahrung ihrer Lehrer trug dazu bei, die Arbeit in vielerlei Hinsicht zu erschweren. Ein Theaterprojekt mit neu zugezogenen Jugendlichen ist eine sehr gute Gelegenheit die praktische Anwendung des Französischen zu erproben und die Fortschritte einem interessierten Publikum zu zeigen. Hierbei müsste allerdings beachtet werden, wie der Lehrer die Theaterarbeit anleitet, um den Schülern die Möglichkeit zu geben sich kreativ betätigen zu können und neue Erfahrungen in der Fremdsprache zu machen. Natürlich ist es wichtig, die Selbstständigkeit der Jugendlichen zu fördern, doch dies darf nicht dazu führen, ihnen alle Entscheidungen zu überlassen. Gerade bei jungen Menschen können die Anforderungen zu groß werden und das Projekt droht zu scheitern. In diesem Fall hier kam es zu einem positiven Abschluss, doch die Schüler waren vor allem in der Anfangsphase zu viel auf sich alleine gestellt, weshalb der Zeitplan auch fast nicht aufgegangen wäre.

Die praktische Einweisung der Lehrer in die Theaterarbeit vor allem im Sprachen- oder Kunstunterricht wäre in dieser Hinsicht sehr wichtig, denn dann würden sie sich sicherer bei der Durchführung und Unterstützung eines solchen Projektes fühlen und könnten den Schülern die Möglichkeit geben, wichtige Erfahrungen im kreativen Bereich zu sammeln. Die fehlende Ausstattung einiger Gebäude weist auch daraufhin, wie wenig Wert bis jetzt auf aktive Theaterarbeit mit Schülern gelegt worden ist, denn nach wie vor finden sich noch nicht in allen Schulen Bühnen und technische Ausrüstung für Aufführungen. Alleine schon ein Raum zum Proben wo danach einige Stühle und eine provisorische Bühne aufgerichtet werden könnten, wäre eine große Unterstützung. Die Schüler würden sich und ihre Arbeit ernst genommen fühlen und wahrscheinlich würden auch immer mehr Lehrer sich dazu entschließen, alleine oder durch externe Unterstützung Theaterproduktionen mit ihren Klassen zu erarbeiten. Wie in diesem Fall findet sich oft die Idee dazu, doch die Umsetzung gestaltet sich nach wie vor sehr schwierig, weshalb viele Jugendlichen leider auf wertvolle Erfahrungen im kreativen Bereich verzichten müssen.

Die Schüler dieses Projektes erlebten ihr eigenes Stück als wertvolle Arbeit und trotz all dieser Probleme freuten sie sich nachher darüber, in der Lage gewesen zu sein nach nur einem Schuljahr in einer Fremdsprache Theater spielen zu können. In einem Abschlussinterview erklärten die meisten stolz auf ihre Produktion zu sein, denn trotz all dieser störenden Umstände gelang ihnen etwas, das sich meisten anderen Schüler der Schule noch nicht getraut

hätten. Sie waren aufgetreten und hatten den anderen gezeigt, wie gut sie in der französischen Sprache Theater spielen können. Hierdurch haben die meisten bemerkt, was sie alles in ihrer neuen Heimat schaffen können.

Im Folgenden werde ich noch die Planung einer Unterrichtseinheit zur Szenischen Interpretation vorstellen, um zu beweisen, wie sich solch ein Vorhaben in einer Doppelstunde durchführen lässt. Hier geht es genau wie bei der Didaktik normaler Schulstunden darum, Ziele und Methoden zu beschreiben mit denen gearbeitet werden kann, um die Schüler mit diesen künstlerischen Techniken vertraut zu machen.

6) Dokumentierte Unterrichtseinheit über die szenische Interpretation des Gedichtes „Die Entwicklung der Menschheit“ von Erich Kästner

Vorstellung der Unterrichtseinheit:

Ich werde mit sieben Schülern einer zehnten Klasse der Berufsschule das Gedicht „ Die Entwicklung der Menschheit“ szenisch erarbeiten. Die Unterrichtseinheit umfasst neunzig Minuten und findet am Montagmorgen statt.

Vorstellung der Zielgruppe:

Die neun Schüler haben dieses Jahr eine Ausbildung zum Schreiner bzw. Schlosser angefangen, die sie Vollzeit in einer gemischten Sekundarschule absolvieren. Im Lehrplan der Berufsschüler steht geschrieben, dass diese keine literarischen Analysen vornehmen sollen, der Umgang mit Texten jeglicher Art soll als Ziel haben, den Inhalt herausarbeiten zu können. Vor allem drei der sechs Jungen tun sich relativ schwer mit der Arbeit an Texten, sie sehen teilweise nicht ein, warum sie überhaupt am Deutschunterricht teilnehmen müssen, schließlich würden sie später ja eine praktische Ausbildung

absolvieren, da wären Deutschkenntnisse nicht von Nöten. K¹⁸², einer der Schüler verweigert sich total dem Unterricht, er behauptet, er habe Probleme Informationen aus einem Text herauszulesen, weil er eine Störung des Kurzzeitgedächtnisses habe. Allerdings wendet er auch keine der angebotenen Lern- und Arbeitshilfen an, weil er sehr bewusst darauf spekuliert, den Unterricht durch sein Verhalten stören zu können. Dieser Schüler wird sicher auch nicht an dieser szenischen Erarbeitung mitmachen wollen, in dem Fall wird er ein Protokoll der Stunde anfertigen.

Vier der teilnehmenden Schüler sind luxemburgischer Herkunft, sie haben wenige Probleme beim Sprachverständnis. Nach mindestens zehn Jahren Deutschunterricht verstehen sie was im Text steht, nur die Interpretation macht ihnen teilweise zu schaffen. Die drei anderen Schüler sind schon seit ein paar Jahren im Land, der deutsche und der niederländische Mitschüler sind beide sehr gut im Deutschen und arbeiten auch aktiv im Unterricht mit. Der Schüler aus Portugal hingegen, hat am meisten Probleme mit der deutschen Sprache, für ihn handelt es sich hierbei um die dritte Fremdsprache. Sein Wortschatz ist nicht sehr ausgebaut, was ihn im Sprachgebrauch ziemlich einschränkt.

Zielsetzung:

Die Schüler sollen versuchen, sich ganzheitlich auf einen Lernprozess einzulassen. Anders als sonst, werden sowohl Körper wie Geist in die Arbeit miteinbezogen, so dass alle Schüler aktiv werden müssen. Durch die einstimmenden Körperübungen, sollen sie lernen, dass der ganze Körper beim Lernen eine Rolle spielt, was auch die Konzentration fördert.

Außerdem sollen sie von Anfang an mit den anderen Schülern zusammen arbeiten und merken, dass eine Gruppe nur funktionieren kann, wenn jedes Mitglied am Geschehen teilnimmt und seine Verantwortung wahrnimmt. Des Weiteren ist es wichtig, die anderen Schüler zu respektieren und ihnen eine Chance geben, am Gruppenleben teilzunehmen. Dies ist vor allem wichtig in dieser Klasse, wo die Atmosphäre meistens sehr gereizt ist und die Schüler eine niedrige Hemmschwelle an den Tag legen, gewalttätig zu werden.

¹⁸² Um den Schülern Anonymität zusichern zu können, gebrauche ich immer nur die Initialen ihres Vornamens.

Die Jugendlichen, die oft Probleme beim Verstehen eines Textes haben, sollen begreifen, dass es auch noch andere Methoden gibt, sich mit einem Thema auseinander zu setzen. Durch die Verbildlichung der einzelnen Strophen, werden sie gemeinsam herausfinden, welchen Sinn dieses Gedicht hat und was der Autor damit sagen möchte. Die Schüler sollen merken, dass es nicht nur die kognitive Art des Verstehens gibt, auch das Begreifen durch Erleben und Gestalten ist sehr interessant und hilfreich.

Die Schüler, welche noch nie mit dem Theaterspielen in Berührung gekommen sind, möchte ich ermutigen sich näher heranzuwagen, auch weil sie da die Möglichkeit haben, die mündliche Mitteilungsfähigkeit zu üben und diese auch mit in andere Stunden zu nehmen. Darüber hinaus soll klar werden, dass es sich hier um eine Unterrichtsmethode handelt und nicht um bloßes Spielen. Gerade jugendliche Jungen möchten nicht kindisch wirken und versagen sich oft jegliche Möglichkeit kreativ aktiv zu werden, weil sie Angst haben, unmännlich zu wirken.

Als letztes Ziel sollen die Schüler merken, dass Theater nicht nur langweilige Klassiker sind, die sie nicht verstehen, sondern dass gerade theater- und dramapädagogische Arbeitsweisen Möglichkeiten sind, sich selbst mit diesem Medium ausdrücken zu können. Vor allem Schüler die Lernschwierigkeiten haben und deshalb oft in die Berufsklassen orientiert werden, sollen merken, dass es sich hierbei um eine Arbeitsmethode handelt, wo sie sich ganz engagieren können, ohne Angst zu haben, sie würde dieses oder jenes Details nicht richtig verstanden haben.

Ich möchte den Schülern die Möglichkeit geben, sich kreativ mit Texten auseinander zu setzen, um die Hemmschwelle abzureißen, die sich bei vielen der jungen Leute aufgebaut hat. Die Arbeit mit Texten, vor allem mit Gedichten, erscheint sehr schwierig und langweilig, es ist viel einfacher, Lesen blöd zu finden, um sich dann nicht mit der Materie auseinandersetzen zu müssen.

Informationssammlung:

Ich habe mich für das Gedicht „Die Entwicklung der Menschheit“ von Erich Kästner entschieden, weil seine Texte stets stimmige Pointen haben, die auch heute noch junge

Leute interessieren können. Darüber hinaus schreibt er in einem sehr gut verständlichen Stil, das Augenzwinkern ist nicht zu übersehen und trotzdem läuft der Leser nicht Gefahr in einem wirren Sprachstil das Wesentliche aus den Augen zu verlieren.

Erich Kästner ist heute vielen Leuten nur noch als Kinderbuchautor bekannt. Obwohl diese Werke nach wie vor Generationen begeistern, darf nicht vergessen werden, dass es auch noch einen Kästner für Erwachsene gab, der kein Blatt vor den Mund nahm und auf viele Missstände hindeutete. Dass Kästners Werke mit Ausnahme von *Emil und die Detektive* im Dritten Reich verboten waren, mag heute verblüffen, aber spätestens wenn man sich seiner Gedichte, Dramen oder auch des *Fabian*¹⁸³ annimmt, wird offensichtlich, wie vielseitig dieser Schriftsteller war und wie recht er in vielen Dingen behalten hat. Aus diesem Grund möchte ich meinen Schülern Kästner näher bringen und sie neugierig machen, was alles durch ein Gedicht gesagt werden kann.

Ich habe mich für eine szenische Interpretation entschieden, weil die Klasse während dieser Stunden nur zu siebend ist und ich sie so mit einer neuen Arbeitsmethode bekannt machen kann. Drei der Schüler spielen regelmäßig Theater und werden keine Probleme haben, viele Übungen wieder zu erkennen. Sie wird eher verblüffen, dass ihre Freizeitbeschäftigung auch im Unterricht benutzt werden kann.

Anregungen habe ich vor allem in der Fachliteratur bei Ingo Scheller¹⁸⁴ bekommen, dessen Konzept der szenischen Interpretation ich hier übernommen habe. Außerdem habe ich bereits an mehreren Workshops teilgenommen, die in diese Richtung gearbeitet haben. Aus diesem Fundus an Material habe ich mir die Übungen herausgesucht, die mir passend zur Unterrichtssequenz schienen und zusammen einen roten Faden bildeten. Es ist mir wichtig, die Übungen aufeinander aufzubauen, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, zu verstehen, was aufeinander folgt.

¹⁸³ Alle Texte von Erich Kästner stammen aus :

Kästner, Erich: Kästner für Erwachsene. Ausgewählte Schriften 1-4. Hamburg: Atrium Verlag, 2005

¹⁸⁴Vgl. : Scheller Ingo : Szenische Interpretation : Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze/Velber: Kallmeyer, 2004

Materialsammlung:

Um diese Stunde durchführen zu können, habe ich mir überlegt, wie ich den Klassensaal am besten ausnutzen kann, ohne auf einen alternativen Raum ausweichen zu müssen. Die Klasse benutzt dreimal die Woche unterschiedliche Säle, und gerade der vom Montagunterricht ist relativ groß, aber dadurch, dass er nur durch Trennwände von anderen Klassenzimmern abgeteilt ist, ist er doch ziemlich hellhörig.

Um möglichen Beschwerden vorzubeugen, habe ich mich mit den beiden Lehrern der angrenzenden Klassen abgesprochen und sie gewarnt, dass vor allem am Anfang der Stunde das Verschieben der Bänke und Stühle zu etwas Lärm führen könnte. Durch das Verschieben der Möbel entsteht genügend Freiraum, wo die Gruppe sich bewegen und arbeiten kann. Außerdem gibt es eine Tafel, die benutzt werden kann, um wichtige Informationen für die Schüler zu notieren oder aber auch als Requisite.

Des Weiteren ist es wichtig, dafür zu sorgen, dass genügend Texte vorhanden sind, mit denen gearbeitet werden kann. Außerdem habe ich in der vorigen Stunde darauf hingewiesen, dass bequeme Kleidung angebracht wäre, so dass die Schüler sich ohne Zwang bewegen können.

Durchführung der Stunde:

Geplanter Ablauf der Stunde

Um 8:55 erscheinen die Schüler im Klassenraum und werden gebeten, die Bänke und Stühle zu Seite zu schieben und einen Stuhlkreis zu bilden.

Tatsächlicher Ablauf

Nach dem Erscheinen der Schüler bereiten drei von ihnen den Saal vor, einer zieht sich in die Ecke zurück und stellt sich schlafend. Der Rest steht herum um weiß nicht so recht was tun. Nach dem dritten Klingelzeichen, beginne ich die Stunde und bitte die Schüler sich den Kreis zu setzen, was diese auch alle tun.

Vorstellung des heutigen Themas.

Ich erkläre den Schülern, dass wir uns in der heutigen Stunde mit einem Gedicht von Erich Kästner beschäftigen werden und zwar indem wir es szenisch darstellen. Vier der Schüler reagieren sehr erfreut, zwei wissen nicht so recht, was sie sich darunter vorstellen sollen und der letzte Schüler, fühlt sich beim Schlafen gestört und interessiert sich nicht weiter für den geplanten Unterricht.

Einführungsspiele, um den Schülern eine Hilfe zu geben, sich in diese Stunde einzufinden. Die Atemübung soll helfen, sich zu konzentrieren.

Das Stop-and-Go Spiel soll die Schüler mit den verschiedenen Anweisungen bekannt machen, mit denen sie im Laufe der Stunde konfrontiert werden. Darüber hinaus lernen sie verschiedene Bewegungsmuster neu kennen und üben sich in unterschiedlichen Tempi zu bewegen.

Ich führe sie in die Technik des Standbildes ein, indem ich ihnen kleine Aufgaben gebe, die sie beim Stop darstellen sollen.

Anfangs bitte ich die Schüler sich im Kreis aufzustellen, die Augen zu schließen, sich aufzupflanzen und ruhig zu atmen. Danach erkläre ich ihnen die Regeln des Stop-and-Go Spiels und gebe ihnen die Möglichkeit in verschiedenen Gangarten den Raum zu erkunden. Da die Klasse im Normalfall nicht unbedingt sehr gut zusammen arbeitet, bitte ich die Schüler jeden Vorbeikommenden mit einem Handschlag und einem Blick in die Augen zu begrüßen. So müssen sie miteinander Körperkontakt aufnehmen, ohne sich aber gegenseitig zu nahe zu treten.

Die Schüler gehen im Raum herum und bekommen kleine Aufgaben, welche Gefühlsstimmung sie beim nächsten Stop darstellen sollen.

Statuendialog: Bei diesem Spiel sollen die Schüler immer abwechselnd eine neue Bedeutung in ein Standbild bringen, wo sich jeweils zwei Leute gegenüber stehen. Eine der Statuen bleibt stehen und die Zweite wechselt aus, so dass die neue Statue einen anderen Aspekt mit ins Bild hereinbringen kann.

Danach werden die Schüler Gruppen zu dritt und viert bilden und eine Karte mit einer Situation ziehen. Diese sollen sie dann mit Standbildern darstellen.

Die Schüler bekommen den Text „ Die Entwicklung der Menschheit“, welcher zusammen in der Gruppe laut vorgetragen wird. Falls es Probleme beim Verständnis verschiedener Wörter gibt, werden diese im Kreis diskutiert.

Danach zeige ich den Schülern, wie expressiv zwei Statuen aussehen können und bitte sie immer neue Art und Weisen zu finden, das „image à deux“ zu ändern.

Da der schlafende Schüler sich jetzt weigert, weiter an den Aktivitäten teilzunehmen, bilden die Jugendlichen Gruppen zu dritt, und versuchen die Situationen auf dem Kärtchen nachzustellen. Bei „Familienstreit“ sind sie sehr froh, ein Mädchen mit dabei zu haben, denn eine Familie besteht für sie immer aus einem Ehepaar mit Anhang. Auch größere Aufgaben, wie eine Schlägerei zu sechst dazustellen, gelingt den Schülern sehr gut und die Übungen scheinen ihnen viel Spaß zu machen.

Die Schüler sind erstaunt, weil manche den Namen Erich Kästner schon gehört haben, aber niemand von ihnen erinnert sich, dass es sich hierbei um einen Schriftsteller handelt. Alle sechs Schüler lesen eine Strophe des Gedichtes vor. Spontan beginnt eine Diskussion, ob Kästner Recht habe mit seinen Aussagen. Mein Hinweis, dass der Text mehr als siebzig Jahre alt ist, stimmt die meisten nachdenklich, denn an sich kommt

ihnen der Text sehr modern vor.

Die Schüler sollen wieder Gruppen zu dritt und viert bilden, und jeweils drei Strophen des Textes in Standbildern darstellen. Aus diesen Bildern, soll ersichtlich werden, was Kästner mit diesem Gedicht aussagen wollte.

Die Schüler sind relativ genervt, weil der eine Junge sich immer noch weigert an den meisten Übungen teilzunehmen. Sie entscheiden gemeinsam, dass er in keiner Gruppe mitarbeiten muss, dafür aber von ihnen bei Bedarf in ein Bild gesetzt werden kann, zum Beispiel als Affe. Der Schüler ist damit einverstanden und setzt sich auch zu einer der Gruppen um die Diskussionen mitzuhören. Die Schüler haben sich so aufgeteilt, dass in jedem Teil Jugendliche dabei sind, die schon Theatererfahrung haben. Diese sind sehr engagiert und reißen die anderen auch ein wenig mit in ihrem Engagement. Jede der beiden Gruppen möchte die besten Standbilder zeigen, so dass eine Art Wettbewerb ausbricht, der die Jugendlichen ermutigt, ihr Bestes zu geben. Obwohl dies ursprünglich nicht von mir vorgesehen war, nehme ich die Idee des Wettbewerbs auf und erkläre, dass wir alle Jury bei den gezeigten Bildern spielen werden. Eine der beiden Gruppen benutzt die Tafel um ein Hintergrundbild zu haben, außerdem werden die verschiedenen Gebrauchsmöglichkeiten von Stühlen und Bänken ausgetestet.

Präsentation und Erklärung der Standbilder

Am Ende der Stunde bereiten die Gruppen alles für die Präsentation ihrer Bilder vor.

Der schläfrige Schüler wird gezwungen den Text vorzulesen, während die anderen Jugendlichen die Bilder abwechselnd darstellen wollen. Da der Schüler aber auch zwischendurch immer wieder gebraucht wird, als Affe, Leiche etc übernehme ich dann aber die Rolle des Vorlesers.

Die Präsentation verläuft reibungslos und während die eine Gruppe ihr Standbild stellt, beratschlagen die anderen über den Sinn des Bildes und die Benotung. Keins der Bilder löst sehr großes Erstaunen aus, vom Inhalt her sind sie sehr gut verständlich und kreativ umgesetzt. Die Schüler nutzen sämtliche erreichbare Höhen des Saales aus und es wird deutlich, dass sie sich sehr genaue Gedanken über den Inhalt der jeweiligen Strophen gemacht haben.

Abschlussdiskussion im Stuhlkreis über das Verständnis des Textes.

Im Stuhlkreis werden die einzelnen Erfahrungen besprochen. Die Schüler sind ziemlich zufrieden mit dem Gezeigten und auch die Benotung der anderen Gruppe ist sehr korrekt ausgefallen. Zusammen mit meinen Punkten, kann ein Gewinnerteam ermittelt werden, aber der Unterschied ist nur sehr knapp. Die Schüler diskutieren miteinander, warum sie die jeweiligen Darstellungsformen gewählt haben und sind begeistert, dass ein Gedicht, endlich auch einmal interessant sein kann. Als ich sie frage, was daran denn interessanter wäre, als an den bisherigen Texten, erklären sie mir,

dass Kästner eine sehr bildhafte Sprache hat und dass sie diese sehr gut umsetzen können. Die Technik der Übertreibung, um auf ein Problem aufmerksam zu machen, wird erkannt und ein Schüler bemerkt, dass Kästners Beispiele wie die Menschheit sich entwickelt hat, sehr modern sind, zum Beispiel der Flug auf den Mond. Die Jugendlichen haben die Angst vor dem Gedicht verloren, und können in dieser Stunde ungezwungen über die Thematik reden, ohne sich Sorgen zu machen, sie würden die lyrische Schreibweise nicht verstehen.

Verabschiedung der Schüler und Reflektion über das Gelernte.

Drei Minuten vor dem Klingeln verabschiede ich mich von den Schülern und danke ihnen, dass sie sich auf dieses Projekt eingelassen haben. Sie sind ziemlich verblüfft, weil es eher normal ist, dass das Lehrpersonal froh ist, eine Stunde in der Klasse beenden zu können. Vier der Schüler erklären, dass sie diese Arbeitmethode sehr gemocht haben, und wünschen sich, dass der Literaturunterricht auch in nächster Zeit mal wieder ähnlich aussehen wird.

In den kommenden Stunden, als der Rest der Klasse wieder anwesend ist, kommt diese Frage mehrmals wieder auf. Die Schüler erkennen aber selbst, dass diese Unterrichtseinheit so gut abgelaufen ist, weil nur ein Teil der Schüler anwesend war, denn allein schon der Saal würde ein Problem bei der Arbeit mit zwanzig Leuten darstellen. Trotzdem bleibt die Möglichkeit weiter bestehen, eine ähnliche Einheit zu wiederholen,

denn es handelt sich um das erste Mal, wo die Klasse wirklich mit Freude an einem Text gearbeitet hat, ohne das Gefühl zu haben vom Inhalt überwältigt zu werden.

Kritischer Rückblick

Die Schüler wussten schon ein paar Tage vor dieser Unterrichtseinheit, dass wir mit dramapädagogischen Mitteln arbeiten würden. Zwei der Schüler, die auch regelmäßig an der Theater-AG in der Schule teilnehmen, waren sehr interessiert. Sie gehen sehr offen an neue Theatertechniken heran und waren neugierig, wie sich diese Stunden gestalten würden. Bei den beiden Schülern war ich mir schon bei der Vorbereitung sicher, dass sie aktiv am Geschehen teilnehmen würden und im Endeffekt arbeiteten sie auch sehr intensiv im Klassenverband mit. Ein weiterer Schüler meldete schon früher Interesse an dramapädagogischen Mitteln im Unterricht. Er spielt seit Jahren regelmäßig in Jugendclubs Theater und wollte seine Erfahrung auch in den Deutschunterricht einfließen lassen. Hierbei handelt es sich um einen ehemaligen Hauptschüler, der sich im Normalfall nur sehr schwierig zum Arbeiten verleiten lässt, vor allem weil er oft die Erfahrung machen musste, ein wenig überfordert mit dem Lernstoff zu sein. Aus diesem Grund war es für ihn sehr positiv zu merken, dass er im Deutschunterricht nicht nur das reine Fachwissen anwenden muss, sondern auch sein Hobby mit einfließen lassen kann. Vor der Stunde war der Schüler ziemlich enthusiastisch, am Beginn unserer Einheit musste ich allerdings feststellen, dass er den anderen Mitschülern unbedingt zeigen wollte, wie gut er Theaterspielen kann und sich somit eigentlich selbst ablenkte. Bei den Aufwärmübungen war er nicht richtig bei der Sache, und versuchte verschiedene Mitschüler zu stören. Im Laufe der Unterrichtseinheit konnte der Junge sich immer besser konzentrieren, und er nahm viel an der Gruppenarbeit teil. Nachdem die Schüler in verschiedene Kleingruppen eingeteilt worden waren, arbeitete er viel besser mit den anderen zusammen und am Ende konnten sie ein ansehnliches Resultat präsentieren.

Die restlichen Schüler der Klasse hatten bis dahin noch keine Erfahrung beim Theaterspielen sammeln können und zierten sich, vor allem weil sie nicht so recht wussten, worauf sie sich einlassen würden. Dies zeigte sich vor allem am Anfang der Stunde, weil sie da sehr nervös waren und ihre Anspannung durch Dummheiten zu überspielen versuchten. Im Laufe des Unterrichtes fand die Gruppe immer mehr zusammen und es

zeigte sich wieder, wie wichtig es ist, Aufwärmübungen durchzuführen, damit die verschiedenen Leute sich an diesen Arbeitsstil gewöhnen. Wenn eine Gruppe einmal zusammengefunden hat, ist es viel leichter gemeinsam eine szenische Interpretation zu erarbeiten, weil die Mitspieler einander vertraut sind und wissen, dass sie sich auf die anderen verlassen können.

Ich hatte zuhause schon einige Aufwärmübungen vorbereitet und in der Stunde merkte ich, dass ich alle anwenden konnte, denn die Schüler kamen mir sehr nervös vor. Bis dahin war es nicht normal den Unterrichtsraum umzugestalten, die Bänke zur Seite zu schieben und in einem leeren Raum zu spielen. Auch die Tatsache, dass dieser Unterricht sich anders gestalten würde, schien die Schüler etwas zu irritieren, und dies äußerte sich darin, dass sie sehr aufgeregt waren und versuchten einer den andern abzulenken. Obwohl ich mir bewusst war, dass die meisten von ihnen noch nie in ihrem Leben in ähnlicher Weise gearbeitet haben, wagte ich diese Stunde. Es gibt natürlich einen großen Unterschied, zwischen sich in einer dramapädagogischen Einheit und einer normalen Deutschstunde. Gerade weil die Rolle der Lehrperson sich ändert, war ich etwas aufgeregt, denn ich musste dafür sorgen, dass die Stunde funktioniert und gleichzeitig den Schülern beibringen, dass ich an diesem Morgen eigentlich ihnen die Leitung des Unterrichtes übertrug. Die Rolle des Spielleiters war eigentlich gar nicht so ungewöhnlich für mich, was mich am meisten irritierte, war die Tatsache, dass ein Schüler sich weigerte in irgendeiner Form am Unterricht teilzunehmen. In diesem Moment musste ich in meiner Rolle als Lehrerin eingreifen und ihm erklären, welche Sanktionen auftreten würden, wenn er sich weigert an der Stunde teilzunehmen. In meiner Theater-AG ist die Teilnahme auf freiwilliger Basis, alle Beteiligten kommen aus freien Stücken zu mir und deshalb ist es nicht nötig mit Strafen oder ähnlichen Konsequenzen zu arbeiten. In einer solchen Unterrichtseinheit, ist es aber nicht möglich, dass ein Schüler in der Ecke sitzt, und schläft, während seine Mitschüler aktiv am Unterricht teilnehmen. Gerade weil dieser Schüler schon im Vorfeld oft durch seine Arbeitsverweigerung aufgefallen war, hoffte ich, dass er endlich einmal Gefallen an einem Unterrichtsprojekt finden würde. Bei den Aufwärmübungen weigerte er sich mitzumachen, nur bei der Lektüre des Gedichtes beteiligte er sich, doch später wiederum, als die anderen Mitschüler in Gruppen arbeiteten, saß er in einer Ecke und weigerte sich mitzumachen. Seine Klassenkameraden, die sich von ihm gestört fühlten, ließen sich nicht beirren und sahen vor, ihn als Affe und Leiche zu benutzen. Dadurch hatte er die Möglichkeit am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen,

ohne sich allzu viel anstrengen zu müssen. Im Endeffekt bin ich ein wenig enttäuscht, wie wenig dieser Schüler mitgemacht hat. Zugleich muss ich allerdings zugeben, dass es eine gute Idee war, ihn in das Geschehen einzubeziehen ohne dass er eine aktive Rolle innehatte. Trotz seiner Arbeitsverweigerung war er ein Teil der Gruppe.

Am Ende dieser Stunde äußerten sich die Schüler sehr positiv über diesen Versuch und fragten an, ob es möglich wäre ähnlich weiter zu arbeiten. Eine dramapädagogische Unterrichtseinheit kann sehr belebend für den Deutschunterricht sein, die Schüler arbeiten aktiv mit und sind viel intensiver mit den Unterrichtsstoff beschäftigt, aus diesem Grund werde ich auch weiterhin ähnliche Stunden vorbereiten und durchführen. Auch wenn es in Luxemburg noch nicht normal ist, in einer solchen Weise zu arbeiten, merkt man, wie interessiert die Jugendlichen sind und wie wichtig es ist, weiter in diese Richtung zu gehen.

7) Empirische Auswertung der Modellprojekte

Die drei ersten dokumentierten Modellprojekte sollten aufzeigen, in wiefern sich die szenische Interpretation nach Ingo Scheller, sowie Elektra Tselikas Konzept der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, in verschiedener Klassen der Sekundarschule in Luxemburg umsetzen lassen. Vor allem im Hinblick auf die Bedürfnisse der Schüler mit Migrationshintergrund oder mit Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache, mussten die beiden Konzepte teilweise umgeändert werden, um erfolgreich zum Einsatz kommen zu können. Im Folgenden werde ich empirisch auswerten in wiefern sich die theoretischen Modelle in der Praxis umsetzen lassen und wo Adaptationen vorgenommen werden mussten.

7.1) Produktionsorientierte szenische Interpretation von Kriminalgeschichten

Das Konzept der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller soll die Schüler anregen, sich ganzheitlich mit Literatur auseinander zu setzen, um somit einen neuen, individuellen Zugang zu den Texten zu finden. Hierbei steht neben dem lustvollen Entdecken neuer Geschichten

und Personen, vor allem auch die persönliche Entwicklung der Jugendlichen im Vordergrund. Durch den neuen Zugang zur Literatur sollen sie positive Erfahrungen, im persönlichen wie auch im sozialen Bereich, machen und dadurch die Möglichkeit haben, ihre Verhaltensweisen im Alltag zu überdenken und gegebenenfalls zu ergänzen.

Bei Habitusübungen, beim Schreiben von Rollenbiografien, bei der Entwicklung von Körper- und Sprechhaltungen sowie in Rollengesprächen, Rollenbefragungen und szenischen Improvisationen entwickeln die Darsteller innere und äußere Haltungen, greifen dabei auf eigene Anteile zurück und aktivieren ihr körperliches und sprachliches Ausdrucksvermögen. Agieren die Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen, erleben und zeigen sie immer auch und vor allem eigene Verhaltensweisen, die einmal erlernt wurden und die im Spiel wieder aktiviert und enthüllt werden. (vgl. Turner 1995, S.166)¹⁸⁵

Der Ansatz, den Habitus der Schüler mit in Betracht zu ziehen, um literarische Werke in einer Klasse bearbeiten zu können, setzt einerseits die Bereitschaft der Lehrer voraus, sich mit dem persönlichen Hintergrund der Jugendlichen zu befassen, andererseits aber auch den Willen, neue Impulse aufzunehmen und somit den Unterricht danach auszurichten. Die Interpretation von Texten und Büchern, die im ersten Augenblick die jungen Menschen nicht ansprechen, weil sie ihnen zu unmodern oder lebensfern erscheinen, kann durch diese kreative Arbeitsweise ansprechender werden, weil die Schüler die Möglichkeit haben sich auf vielfältige Art und Weise einzufühlen und neue Erfahrungen zu sammeln.

Ingo Scheller schlägt vor, einen Text oder ein Fragment als Ausgangsbasis zu benutzen und dann durch verschiedene Arbeitsschritte einen Zugang dazu zu suchen. Hierbei können ganz verschiedene kreative Techniken angewandt werden, je nachdem wie die Klasse zusammengesetzt ist oder welche Kompetenzen sie am besten beherrschen. Von der szenischen Umsetzung des Gelesenen, über die Reflektion der Geschehnisse in einer Autobiografie der Personen bis hin zum Verfassen einer Fortsetzung, kann der Unterricht so gestaltet werden, dass die Jugendlichen sich am ehesten angesprochen fühlen und aktiv an der Stunde teilnehmen, um ihre Ideen umsetzen zu können. So werden auch die Schüler mit

¹⁸⁵ Scheller, Ingo : Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 2004. S.46

einbezogen, die sich sonst eher zurückhalten und nur wenige Rückmeldungen geben. So ähnlich ging es auch Ingo Scheller mit seinen Klassen. Erst mit der Szenischen Interpretation von literarischen Texten, waren die meisten Schüler zu einer aktiven Mitarbeit zu motivieren.

Ein Durchbruch gelang erst mit dem szenischen Spiel. Hier hatten auch Jugendliche, die sonst nur schwiegen oder den Unterricht „störten“, keine Schwierigkeiten, Rollen zu übernehmen, in diesen zu handeln und kompliziertere, auch kritische Themen und Fragestellungen sprachlich zu bewältigen. Die literarischen Texte boten differenzierte Handlungsmuster für eine szenische Arbeit, die zum Wechsel der Perspektive zwang und durch Verfremdungen zu neuen Sichtweisen anregte.¹⁸⁶

Die Förderung der Motivation im Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, war ein wichtiger Ausgangspunkt für das Hörspielprojekt der zehnten Klasse Hauptschule. Die Jugendlichen zeigten im Laufe des Jahres nur wenig Interesse an Lektüre jeglicher Art, weshalb die szenische Interpretation von Kriminalgeschichten dazu führen sollte, ihnen einen neuen Zugang zur Literatur zu verschaffen. Das bloße Lesen eines Textes sprach nur sehr wenige Schüler der Klasse an, weil sie das Gelernte nicht mit ihren alltäglichen Erfahrungen in Verbindung bringen konnten. Aus diesem Grund war es wichtig, den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Krimis kennen zu lernen und dann selbst eine Geschichte zu erschaffen. Dadurch konnten die Berührungspunkte abgebaut werden, weil sie merkten, dass sie selbst in der Lage sind, ein Produkt aus diesem Genre herzustellen. Die Phantasie der Schüler wurde durch die Vorlagen angeregt, gleichzeitig konnten sie ihre Erfahrungen aus den visuellen Medien mit einbringen, so dass sie alle fähig waren, eine eigene Geschichte zu verfassen. Anders als in Ingo Schellers Modell wurden hier verschiedene Texte als Anregung benutzt, um daraus ein eigenes Werk erschaffen zu können. Die Schüler setzten sich aktiv mit dem Genre der Kriminalgeschichte auseinander und erarbeiteten in mehreren Teilschritten ein Hörspiel, das sie dann auch selbst inszenierten. Die praktische Arbeit mit der Literatur mündete hier in eine Eigenproduktion, wo sie ihre erworbenen Kenntnisse individuell umsetzen konnten. Neben den schriftlichen Aufgaben, wie das Verfassen eines eigenen Krimis sowie der Rollenbiografien, war es auch wichtig, dass die Schüler im Team kreativ tätig waren, um aus einem epischen Text zusammen ein Hörspiel zu erschaffen. Während

¹⁸⁶ Scheller, Ingo : Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 2004. S.16

jeder Schüler in der Anfangsphase seine eigenen Personen erfinden konnte, mussten sie bei der Gruppenarbeit mit dem vorhandenen Material arbeiten und die Geschichten so umgestalten, dass daraus Hörspiele entstanden, die von der Klasse dargestellt werden konnten.

Da diese Klasse nur sehr schwer zu einer aktiven darstellenden Arbeitsweise zu motivieren war, ließen sich verschiedene szenischen Techniken nicht umsetzen. Improvisationen zu den Texten oder auch Standbilder wären in dieser Klasse nicht durchführbar gewesen, weil die jungen Männer sich in der Gruppe mit dieser Zusammensetzung nicht wohl fühlten. Sie führten das ganze Jahr über Wettbewerbe untereinander aus, wer der Stärkste oder der Coolste der Klasse sei und diese Atmosphäre lähmte die meisten, weil sie die ganze Zeit Angst hatten, zuviel von sich Preis zu geben und sich somit angreifbar für die anderen zu machen. In diesem Kontext war es schon eine sehr positive Entwicklung, dass alle Schüler mindestens eine Rolle bei den Hörspielen übernahmen und diese im Studio auch mit Leben füllten. Diese kreative Gestaltung der Rollen konnte am Ende des Projektes von statten gehen, weil der Klasse bewusst worden war, welche wertvolle Leistung sie alle beim Verfassen der Hörspiele geleistet hatten, so dass die Aufnahme als Abschluss der Arbeit anerkannt wurde, wo jeder motiviert war, sein Bestes zu geben. Jeder Schüler brachte hier seine eigenen Fähigkeiten und Talente ein und versuchte seinen Teil so interessant wie möglich zu gestalten.

Die persönlichen Erfahrungen der Schüler flossen bei diesem Projekt vor allem in zwei Arbeitsschritte ein. Einerseits konnten die Schüler sie beim Erarbeiten der Personen in den Text einbauen, was zu sehr abwechslungsreichen Charakterzeichnungen führte. Hierbei war sehr gut zu erkennen, welches Bild die Jugendlichen von der Welt haben und wie es sich in ihren Vorstellungen ausdrückt. Es wurde sehr gut ersichtlich, wie unterschiedlich die Schüler unter anderem mit den Themen Tod, Rache, Eifersucht aber auch Reichtum umgingen, so dass teilweise verständlich wurde, warum die meisten Texte aus den Lehrbüchern sie im Normalfall nur wenig ansprechen. Andererseits bot sich hier auch die Möglichkeit, die eigenen Sprechfähigkeiten in dieses Projekt mit einfließen zu lassen oder aber sie weiter zu entwickeln. Durch das Austesten von verschiedenen Sprechweisen, Tempi oder Betonungen konnten sich die Schüler bewusst werden über welches Ausdrucksrepertoire sie verfügen und auf wie viele Art und Weisen sie sich ausdrücken könnten.

Die szenische Interpretation des Genre der Kriminalgeschichte hat ihnen in sofern die Möglichkeit geboten, sich auf kreative Art und Weise dem Thema Literatur zu nähern und im produktionsorientierten Teil des Unterrichtes ihren Habitus mit einzubringen. Außerdem wurden die sozialen Kompetenzen der Schüler gefördert, weil sie erkennen konnten, wie wichtig die Zusammenarbeit in der Gruppe sein kann. Anders als bei Ingo Scheller ergab sich bei diesem Projekt leider nicht die Möglichkeit, im Rahmen der Textlektüre schon auf theatrale Unterrichtstechniken zurückzugreifen, da die Schüler erst am Ende des Arbeitsprozesses in der Lage waren, sich hierauf einzulassen. Aus diesem Grund war es wichtig, dass die erarbeiteten Hörspiele im Tonstudio aufgezeichnet werden konnten, weil die Jugendlichen sich erst zu diesem Zeitpunkt öffneten und somit bereit waren, darstellerisch aktiv zu werden.

Vor allem in Klassen, wo die Atmosphäre unter den Schülern eher angespannt ist, sollte die Möglichkeit bestehen, die einzelnen Arbeitsschritte an die Teilnehmer anzupassen, denn nur dann kann die szenische Interpretation auch hier zum Einsatz kommen. Die Integration anderer Medien, die den theatralen Arbeitsprozess unterstützen oder ergänzen können, stellt in solchen Fällen eine Alternative da, um auch Klassen anzusprechen, die im Vorfeld nicht für diese Vorgehensweise zu interessieren wären.

7.2) Das Erschaffen und Inszenieren von dramatischen Texten durch den Einsatz von Dramapädagogik im Deutschunterricht.

Elektra Tselikas regt in ihrer Dissertation *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*¹⁸⁷ die Lehrer dazu an, ihren Schülern mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen die Möglichkeit zu geben, sich im kreativen Schreiben zu üben, um somit einen neuen Weg zu finden, sich in der fremden Sprache auszudrücken.

Dieses Kapitel zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, die Themen, die für die Lernenden aktuell sind, ausfindig zu machen und dramapädagogisch zu behandeln. Am besten eignet

¹⁸⁷ Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999

*sich dafür die im Theater so oft verwendete Verfremdungsmethode, die es erlaubt, über Assoziationen und Metaphern die Fantasie anzuregen und das Bedürfnis nach Ausdruck zu stimulieren. Gearbeitet wird dabei mit fiktiven Kontexten, im Rahmen derer Vorstellungen, Sehnsüchte, Träume dargestellt werden können.*¹⁸⁸

Vor allem für die Schüler war es interessant, nicht mit realen Geschichten konfrontiert zu werden, weil sie sich dabei weniger geöffnet hätten, aus Angst ihre Privatsphäre nicht genügend schützen zu können.

*Im Rahmen des kreativen Schreibens reißen die Lernenden Objekte und Zusammenhänge aus ihrem Alltagskontext heraus und lassen sie in einem ästhetischen oder auch surrealistischen Zusammenhang erscheinen. Interessante und authentische Geschichten kommen zustande, wenn möglichst viele fantastische und auf den ersten Blick widersprüchliche Elemente durch sie ausgedrückt werden. Durch die Kreation fantastischer Geschichten überwinden die Erzählenden ihre Angst, sich durch ihre Erzählung zu offenbaren.*¹⁸⁹

Während sich Elektra Tselikas vor allem auf einen Deutschunterricht für Erwachsene bezieht, habe ich versucht ihr Konzept der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht so umzuwandeln, dass auch Jugendliche davon angesprochen werden können. Das kreative Schreiben entwickelte sich in der achten Klasse zu einem sehr interessanten Arbeitsprozess, bei dem die Schüler ihren Ideen freien Lauf lassen konnten. Hierbei wurden sehr fantasievolle Werke erschafft, die aber nur sehr wenig Authentizität aufweisen konnten. Während die Erwachsenen eher in der Lage sind, ihre Gedanken und Träume so in Worte zu kleiden, dass sie verfremdet sind, ergriffen die jungen Menschen bei diesem Projekt die Gelegenheit Personen und Geschichten zu erfinden, die sie sonst nur aus Büchern oder Zeichentrickfilmen kannten. Vorbilder oder Zukunftsvisionen finden sich in den Texten der achten Klasse kaum, was auch wiederum damit zusammen hängen kann, dass viele Jugendliche nicht gerne zu viele persönliche Informationen von sich preisgeben. Trotzdem konnten die didaktischen Ziele des kreativen Schreibens erreicht werden, weil die Schüler sich spontan auf die Arbeit einließen und ohne Hemmungen sowohl die Rollenbiografien, den Text und später auch die

¹⁸⁸ Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999. S. 79

¹⁸⁹ Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999. S.79

Inszenierung erschafften. Hierbei lernten sie neben dem dramaturgischen Aufbau eines Textes vor allem auch ihr mündliches Ausdrucksrepertoire kennen und nutzen. Vor allem durch die Improvisation der Rollenbiografien sowie der ersten Szenen, aber auch durch die Inszenierung der Texte, waren die Schüler aufgefordert in den verschiedenen Situationen frei zu sprechen und sich in der Fremdsprache zu unterhalten.

Spontaneität bedeutet, die eigene Abwehr zu überwinden und sich dem Moment und der Kommunikation hinzugeben. Für Fremdsprachige bedeutet das, die Angst vor dem Fehlermachen, vor dem Ungenügen zu überwinden. Es bedeutet, sich der fremden Sprache frei zu bedienen und sich in das Abenteuer der Kontaktaufnahme mit dem andersartigen Kommunikationspartner zu begeben.¹⁹⁰

Im Rahmen des Projektes stellten die Schüler auch selbst fest, wie viel Spaß es ihnen im Theaterspiel machte, frei auf Deutsch zu reden, etwas, das sie im normalen Unterricht sonst eher vermeiden wollten. Die Förderung der Sprechfertigkeit findet in diesem Kontext eher nebensächlich statt, so dass die Jugendlichen sich dieser Tatsache nicht bewusst sind. Für sie steht die kreative Arbeit im Vordergrund, vor allem das gemeinsame Erarbeiten der kleinen Stücke sowie die Inszenierungen der Werke, wurden als sehr wichtig empfunden, ohne dass ihnen aufgefallen ist, in welchen Kompetenzbereichen die nebenbei gefördert wurden. Aus diesem Grund eignet sich der Einsatz von dramapädagogischen Übungen auch sehr gut in Klassen, die sonst nur schwer zu motivieren sind. Die meisten Arbeitsschritte, die für den Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung vorgesehen sind, lassen sich auch für Jugendliche umsetzen, vor allem wenn sie dem Alter und den Interessen der Schüler angepasst werden. Gerade die anspruchsvolleren dramapädagogischen Übungen können im Deutschunterricht der Sekundarschule I in Luxemburg zum Einsatz kommen, weil das Lernniveau in diesem Moment schon komplexere Aufgaben ermöglicht, ohne dass der Lehrer Gefahr läuft die Klasse zu unterfordern. Außerdem lassen sich vor allem die jüngeren Schüler von kreativen Arbeitsmethoden ansprechen, weil sie hier die Möglichkeit haben, selbst aktiv zu werden und ganzheitlich zu lernen.

¹⁹⁰Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG,1999. S.79

7.3) Der Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht von Klassen für Sozialarbeit zur Vorbereitung auf Sprachnotsituationen.

Sprachnotsituationen begegnen nicht nur Menschen, die erst seit kurzer Zeit in einem fremden Land leben, auch in Arbeitsverhältnissen kann sich die Situation ergeben, dass eine Fremdsprache im Alltag angewendet werden muss, die nicht so gut beherrscht wird. In einigen Berufssparten gibt es in Luxemburg ungewöhnlich viele ausländische Mitarbeiter oder Grenzgänger, die eingestellt werden, weil die entsprechenden Fachkräfte fehlen oder die einheimischen Gehälter den Arbeitgebern zu hoch sind. Vor allem im Gesundheitsbereich wird die Situation noch dadurch erschwert, weil auch viele Patienten sich nur in Fremdsprachen ausdrücken können, so dass bei Unstimmigkeiten auch dadurch Probleme entstehen können, weil die beiden Seiten nicht richtig in der Lage sind, sich mitzuteilen. Hierbei entstehen Sprachnotsituationen, in denen es wichtig wäre die fehlenden Sprachkenntnisse durch nonverbale Kommunikation zu unterstützen, aber auch Unsicherheiten durch Improvisationen überspielen zu können.

Die Schüler meiner elften Klasse in der Ausbildung zu Pflegehelfern befanden sich am Anfang der Ausbildung oft in solchen Sprachnotsituationen. Sie wurden mit Aussagen und Anforderungen konfrontiert, die sie im ersten Moment nicht richtig verstanden, so dass sie sehr lange brauchten bis sie überhaupt reagieren konnten. Die mangelnden Sprachkenntnisse führten oft zu Missverständnissen, die die Arbeitsmotivation der Jugendlichen stark minderten, weil sie das Gefühl hatten, von ihrer Umgebung nicht verstanden zu werden. Erst mit der Zeit konnten sie lernen, sich auf solche Situationen einzulassen und sich ihre Unsicherheit durch geschicktes Improvisieren nicht anmerken zu lassen. Genau wie ein Schauspieler, mussten die Schüler lernen, eine Rolle zu spielen und ein ganzheitliches Kommunikationsspektrum zu benutzen.

Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt. Die Mittel des Theaters beinhalten neben der Spracharbeit auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit.¹⁹¹

¹⁹¹Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG,1999. S.16

Elektra Tselikas vergleicht die Arbeit eines Schauspielers mit dem Leben eines Zweitsprachenerlerners, weshalb für sie die Theaterarbeit ein sehr wichtiges Mittel darstellt, um solche Sprachnotsituationen meistern zu lernen. Hierbei geht es vor allem darum, die Schüler zu ermutigen, in der Fremdsprache aktiv zu werden und zu versuchen sich mitzuteilen. Neben den Sprachkenntnissen spielt hier vor allem die Körpersprache eine wichtige Rolle, weil auch sie kulturell unterschiedlich interpretiert werden kann. Oft ergab sich die Situation, dass die Schüler missverstanden worden sind, weil sie nicht in der Lage waren sich sprachlich mitzuteilen und ihr Verhalten von den Gesprächsteilnehmern falsch interpretiert worden ist. Aus diesem Grund war es wichtig, im Unterricht solche Konfliktsituationen durchzuspielen und auch einmal die Rolle der Gegenseite zu übernehmen, damit die Schüler die Gelegenheit hatten, das Geschehene noch einmal durchzuspielen und Alternativen improvisieren zu können. Das Konfliktpotential der Rollenspiele regte die Jugendlichen auf vielfältige Art und Weise an, so dass jeder für sich versuchte in seiner Rolle eine Einigung anzustreben. Das aktive Handeln im Unterricht konnte später auch im alltäglichen Leben umgesetzt werden, weil das Agieren in der fiktiven Welt die Schüler gelehrt hatte, sich in eine Rolle einzufühlen und diese auch zu spielen.

In der Dramapädagogik werden imaginierte Welten, fiktive Kontexte geschaffen, um in ihnen zu arbeiten. Dabei müssen sich die Lernenden in einer Bewegung von „aussteigen- einsteigen – aussteigen“ üben. Sie steigen aus ihrer Alltagsrealität aus, steigen in die theatralische oder „dramatische“ Realität ein (die Welt der fiktiven Kontexte nämlich), steigen aus der theatralen oder „dramatischen“ Realität wieder aus (und steigen wieder in ihre Alltagsrealität ein). Diese Bewegung ist analog zu der Bewegung, die wir machen, wenn wir in eine fremde Sprache (und Kultur) einsteigen: Wir verlassen momentan die uns vertraute Welt und steigen in die fremde Welt ein, um diese nach Beenden des Prozesses wieder zu verlassen und in unsere vertraute Welt zurück zu kehren.¹⁹²

Während die Fremdsprachenerlerner vor allem im Alltag mit dieser theatralen Realität konfrontiert werden, begegnen die Schüler dieser Situation sehr oft auf der Arbeitsstelle, wo sie nicht nur dauernd in eine fremde Sprache einsteigen müssen, sie müssen auch fließend die Rolle wechseln, zwischen dem Auszubildenden für die Vorgesetzten und dem Ansprechpartner für die Patienten. Dieser Rollenwechsel musste auch bei den

¹⁹²Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG,1999. S.16

dramapädagogischen Übungen mit in Betracht bezogen werden, weil die Schüler am Anfang viele Schwierigkeiten damit hatten, einerseits die Verantwortung für die Obhut der Adressaten zu haben, andererseits nicht richtig zum Arbeitsteam zu gehören, weil sie noch in der Ausbildung sind. Bei Diskussionen in der Fremdsprache war dieser Rollenwechsel in manchen Fällen auch dafür verantwortlich, dass die Schüler nicht mehr zurecht kamen und sich von allen Seiten angegriffen fühlten. Diese Hilflosigkeit rief Missmut hervor, die sich dann auch im nonverbalen Verhalten der Jugendlichen spiegelte, was den Gesprächspartner in vielen Fällen irritierte.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Schüler, die in ihrer Ausbildung regelmäßig Sprachnotsituationen ausgesetzt sind, die Möglichkeit erhalten, durch den Einsatz dramapädagogischer Übungen ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, um dann in der Lage zu sein, angemessener zu reagieren. Daneben ergibt sich dann auch die Möglichkeit, im Unterricht die mündlichen Sprechfertigkeiten der Schüler weiter zu fördern, weil sie in der Fremdsprache reagieren müssen und durch die regelmäßige Kommunikation im Spiel lernen, sich besser darin auszudrücken. Gerade der spielerische Umgang mit der Sprache hilft den Jugendlichen, sich auf das Unterrichtsgeschehen einzulassen und positive Erfahrungen zu machen, die sie auch später im Alltag umsetzen können.

*Die spielerische Atmosphäre hilft, sogenannte „affektive Filter“ zu überwinden, die mit der fremden Sprache und der Situation der Fremdheit verbunden sind. Sie hilft auch mit Ängsten umzugehen, die mit der Sprachnotsituation zusammenhängen und die Spontaneität und die Reaktionsbereitschaft einschränken. Die spielerische Atmosphäre kann die Identifikation mit dem fremden Milieu fördern und mimetische, sprachliche und gestische Aktivitäten in Gang setzen.*¹⁹³

Vor allem die Auseinandersetzung mit dem fremden Milieu erschien den Schülern sehr wichtig, weil sie in den dramapädagogischen Übungen lernten, ihre Rolle als Pflegehelfer anzunehmen und so den Anforderungen ihres Berufes gerecht werden konnten. Ohne den Einsatz theatraler Mittel im Unterricht hätten sie viel mehr Schwierigkeiten bekommen, ihren Platz in ihrem Arbeitsumfeld zu finden und sich dort auch behaupten zu können. Durch die dramapädagogische Arbeit konnten die Schüler also nicht nur im Bereich der

¹⁹³Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Sprachunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG,1999. S.17

Fremdsprachenkenntnisse gefördert werden, sie erhielten auch die Möglichkeit sich intensiv mit ihrem gewählten Beruf auseinander zu setzen, um somit besser in der Lage zu sein, sich den Anforderungen an einen Pflegehelfer zu stellen.

8) Schlussfolgerung

Die aktive Auseinandersetzung mit dem Theater im Deutschunterricht in Luxemburg hat sich in den letzten sechzig Jahren in verschiedene Richtungen entwickelt, wobei allerdings auffällt, wie zögerlich die Veränderungen angegangen worden sind. Auch wenn der Wert kultureller Arbeit im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen erkannt worden ist, vor allem im Angesicht der Entwicklungen anderer Länder, so wurde diese allerdings nach wie vor nicht offiziell in die Lehrpläne der verschiedenen Klassen aufgenommen. Bis zur Gründung des Nationaltheaters in den neunziger Jahren und der Umgestaltung der finanziellen Förderung von Künstlern im Anschluss an das Kulturjahr 1995, gab es nur wenige Theaterschaffende, die bereit waren mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, weil sie davon nicht leben konnten. Interessante Initiativen wie die Gründung der „Jeunesse théâtrale“ in den sechziger Jahren oder auch die Jugendtheaterprojekte von Thun Deutsch konnten oft nur zu Stande kommen, weil viele Freiwillige in ihrer Freizeit kulturell tätig wurden und mit viel Engagement versuchten, den Schülern die Teilnahme am Theaterleben zu ermöglichen. Projekte in Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen waren zu dieser Zeit noch nicht denkbar, die Schule sah sich als Platz der Wissensvermittlung an und öffnete sich nicht nach außen, um Fachleute mit einzubeziehen und so die Lehre variationsreicher zu gestalten. Erst in den neunziger Jahren und vor allem nach der Umstrukturierung des Schulsystems nach dem Pisa-Schock 2001, wurden die Lehrpläne lebenspraktischer gestaltet, in diesem Rahmen wurde auch die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen verstärkt, so dass alle Schüler die Chance bekommen sollten, regelmäßig Theater, Tanz oder Konzerte anschauen zu gehen. Auch wenn es nach wie vor, noch immer eine ungleiche Verteilung der Angebote in den verschiedenen Regionen des Landes gibt, so können doch immer mehr Kinder und Jugendliche davon profitieren, die sonst weniger Zugang zur Kultur bekommen hätten. In den nächsten Jahren werden hoffentlich weitere Angebote geschaffen, so dass auch die Bewohner des Nordens mehr Möglichkeiten bekommen, künstlerisch tätig zu werden. Hierbei ist es auch

wichtig, ausländische Mitbewohner anzusprechen, denn gerade sie werden oft vergessen. Durch kulturelle Aktivitäten könnten neue Kontakte entstehen, was sich auch positiv auf die immigrierten Kinder und Jugendlichen auswirken würden, die beim Eintritt in die Schule oft Probleme bekommen, weil sie bis dahin nur wenig Gelegenheit hatten, luxemburgische Altergenossen kennen zu lernen und dadurch auch die Nationalsprache zu üben.

Vor allem Schüler mit romanophoner Muttersprache bekommen in der Grundschule Probleme, wenn sie in der deutschen Sprache eingeschult werden, die sich oft auf ihre ganze Schullaufbahn auswirken. Für diese Kinder und Jugendliche wäre es sinnvoll ganzheitliche Lernmethoden anzubieten, um ihnen die Gelegenheit zu geben, die Sprache mit dem Körper wahrzunehmen und auf vielfältige Art und Weise kennen zu lernen. In der Sekundarschule bietet sich hierbei der Einsatz einer künstlerisch produktionsorientierten Didaktik an, die die Schüler anregt mit allen Sinnen zu lernen. Hierbei können sowohl Methoden wie die Szenische Interpretation von Texten, kreatives Schreiben im Literaturunterricht oder aber auch dramapädagogische Übungen im Sprachunterricht zum Einsatz kommen. In meinen Forschungsprojekten habe ich versucht aufzuzeigen, wie sich die praktische Theaterarbeit in den Unterricht integrieren lässt und welche Bereiche der Lehrpläne damit bearbeitet werden können. Darüber hinaus steht die ästhetische und soziale Bildung des Menschen mit im Vordergrund und kann in vielfältiger Art und Weise gefördert werden. Drama und Theater gehören zum Deutschunterricht und sollen dort zum Einsatz kommen, vor allem weil endlich die Wichtigkeit des kompetenzorientierten Lernens erkannt worden ist. Die Schule bildet die Schüler nicht nur auf ihren zukünftigen Beruf aus, sie muss auch Sorge dafür tragen, dass sie sich in diesem Rahmen mit Kunst auseinandersetzen können, um ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln. Die Reduzierung eines Menschen auf seinen Wert im wirtschaftlichen System muss überwunden werden und seine ganzheitliche Entwicklung wieder mehr in den Vordergrund treten. Die meisten europäischen Länder haben sich schon vor Jahren der Diskussion gestellt, welchen Stellenwert das Theater in der Schule haben soll. Luxemburg steht dies noch bevor, trotzdem gibt es schon einige Entwicklungen in diese Richtung. Ich hoffe mit dieser Arbeit aufzeigen zu können, was in den letzten Jahren schon alles passiert ist, aber auch, wo Änderungen nötig - und auch möglich sind.

9) Bibliografie

Administration de l'emploi: Demandeurs: Toujours en piste... en tandem avec l'ADEM. Luxembourg : Verlag unbekannt., Jahr unbekannt.

Auburger, Leopold; Kloss, Heinz; Kolde; Gottfried: Sprachen in Luxemburg. Sprachwissenschaftliche und literarhistorische Beschreibung einer Triglossie-Situation. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1979.

Autor unbekannt: Plan d'études 1912. Luxemburg: Victor Bück, 1912.

Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München: Franz Ehrenwirth Verlag GmbH & Co. , 1980.

Berg, Charel; Weis Christiane: Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009 : contribuer aux changement durable du système éducatif par la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative. Luxemburg : éditions du CESIJE ,2007.

Berg, Charles; Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; u.a. :Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, 2007.

Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1982.

Biermann, Heinrich; Schurf, Bernd (Hrsg): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Berlin: Cornelson Verlag, 2006.

Boal, Augusto; Spinu, Marina; Thorau, Henri (Hrsg.) : Theater der Unterdrückten. Spiele und Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2007.

Boehm, Bettina; Brunner, Martin; Blanke; Iris; u.a.: PISA: Objectifs de l'enquête et fondements méthodologiques. In : PISA 2006. Rapport national Luxemburg. Luxemburg : Script , Université de Luxembourg, Unité de Recherche EMACS , 2007.

Brauneck, Manfred; Schneilin, Gérard (Hg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen. Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 2007

Brückner, Jutta :Musiktherapie für Kinder. Rezipieren, improvisieren, kommunizieren, bewegen. Berlin: VEB 1982.

Buchtova, Klara; Stang, Katalin: Von der Improvisation zur Aufführung. Pädagogische und ästhetische Prozesse mit Hortkindern. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 149-175.

Cerf, Paul: Damien Kratzenberg. Portrait d'un traître. Luxemburg: Lëtzebuerger Journal, 1994.

Comenius, Johann Amos : Große Didaktik. Stuttgart: Klett-Cotta 8,1993.

Czerny, Gabriele : Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner –Verlag, 2004.

Daug, Helge ; Frieling, Axel ;Feustel, Filiz (Hrsg); u.a. : Doppel-Klick. Sprach- und Lesebuch 5. Berlin : Cornelson Verlag, 2001.

De Zanger, Jan: Dann eben mit Gewalt! : Beltz Verlag, 2002

Dinold, Maria : Von der Therapie zum Tanz. Konzept einer "Tanzmethodik" für cerebral bewegungsgestörte Jugendliche. Wien: DA 1987.

Even, Suzanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: IUDICIUM Verlag GmbH München, 2003

Feldhändler, Daniel: Interaktives Theater an der Hochschule: Playback Theater und Spiegelbühne. In: Theater in der Lehre. Berlin, Zürich: Lit Verlag, 2008.

Foos, Alphonse: Musik und Deutschunterricht in den luxemburgischen Mittelschulen. Luxemburg: Association des professeurs, 1940.

Frommer, Harald; Heringer, Hans-Jürgen; Herold, Theo(Hrsg); u.a. : Deutschstunden 8. Lesbuch. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelson Verlag, 1998.

Gallo, Benito: Les Italiens au Grand-Duché de Luxembourg. Un siècle d'histoire et de chroniques sur l'immigration italienne. Luxemburg : Editions Guy Binsfeld, 1987.

Göhmman, Lars(Hrsg): Theaterpädagogik in der Praxis. Entwürfe und Modelle für die Theaterarbeit an Sonderschulen. Aachen: Mainz, 2000.

Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primär- und Sekundarstufe. Seelze, Kallmeyer Verlag, 2007.

Hentschel, Ulrike: Ästhetisch bildende Aspekte des Theaterspielens. In: Spinner, Kasper. Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner 2004. S. 67-147.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Erster Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Erster Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 1988.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Zweiter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Dritter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Vierter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Fünfter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Sechster Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Siebter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 2004.

Hein, Nico: Der Brunnen. Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. Siebter Band. Luxemburg: Verlag Victor Buck, 1952.

Hodsen, John: The Uses of Drama. Sources giving a background to acting as a social and educational force. London : Eyre Methuen LTD, Jahr unbekannt.

Hurt, Joseph: Theater in Luxemburg. 1. Teil. Von den Anfängen bis zum heimatlichen Theater 1855. Luxemburg: JONG-HÉMECHT, 1938.

Kästner, Erich: Kästner für Erwachsene. Ausgewählte Schriften 1-4. Hamburg: Atrium Verlag, 2005.

Kaltenbrunner, Thomas: Contact Improvisation. Bewegen, tanzen und sich begegnen. Mit einer Einführung in New Dance. Aachen: Mayer & Mayer 1998.

Keith, Johnstone: Improvisation und Theater. In: Spinner, Kasper. Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner 2004. S. 45-52.

Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, Theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2007.

Koch, Gerd; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian; u.a : Theaterarbeit in sozialen Feldern: Ein einführendes Handbuch. Deutschland: Brandes & Apsel , 2004.

Koch, Gerd; Streisand, Marianne(Hrsg.); Scheller, Ingo: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Szenische Interpretation. Milow, Berlin: Schibri-Verlag, 2003.

Kratzenberg, Damien: Die Höhere Schule Luxemburgs im Umbruch. Luxemburg: Verlagsanstalt Moselland G.M.B.H , 1942.

Krappinger, Eva Maria : Mittendrin statt nur dabei : Theaterpädagogik als Möglichkeit zur Theatervermittlung. Wien: DA 2005.

Kühn, Peter: Perspektiven der Deutschdidaktik. Sprachkompetenztests im Kontext von Bildungsstandards und Deutschunterricht. Luxemburg: SCRIPT, 2005.

Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

Kurtz , Jürgen : Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag,2001.

Levy, J. : Bildung und Migration in Luxemburg. Luxemburg: Verlag unbekannt, 1986.

Liebau, Eckhardt; Klepacki, Leopold; Linck, Dieter; (Hrsg); u.a : Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2005.

Losch, Henri: Thun Deutsch. Biographies Luxembourgeoises 5. Luxemburg: Editions Saint-Paul, 1995.

La Commune d'Esch sur Alzette: 100 Joer Esch. Luxemburg : Editions Guy Binsfeld, 2005.

Leuten, Cortez: Eine Ballade inszenieren. Brechts naturmagische Ballade chorisch und pantomimisch dargestellt. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht N.169. Velber : Erhard Friedrich Verlag, 2001.

Mangold, Christiane : Darstellendes Spiel 1. Sek II. Braunschweig: Bildungshaus Schulverlage, 2007.

Mangold, Christiane : Darstellendes Spiel 2. Sek II. Braunschweig: Bildungshaus Schulverlage, 2007

Meier, Bernard : Von Emil bis Fabian. Erich Kästner im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006.

Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle : Les chiffres clés de l'Éducation nationale 2006/2007. Luxemburg : Script, 2007

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: Système éducatif luxembourgeois. Luxembourg: Script, Erscheinungsjahr unbekannt.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle : PISA2000. Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Luxemburg : Script, 2000.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle: Deutsch : kompetenzenorientierte Bildungsstandards für die achte Klasse. Luxemburg : Script, 2007.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Hrsg) : Accueil des élèves nouvellement arrivés au pays. Luxemburg : Script, 2007.

Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle: Aus- und Einwanderung. Geschichte der Migrationen in Luxemburg 1890-2008. In: Was uns Menschen bewegt. Numero spéciale du Courrier de l'Education nationale. Luxemburg : Script, 2008. S. 6-9

Ministère de l'Education nationale: Plans d'études pour l'année scolaire 1972/1973. Luxemburg : Script, 1972.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle : Projet Cycle inférieur. Luxemburg : Script, 2004.

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports : Befragung von ehemaligen Schülerinnen und Schülern des luxemburgischen Enseignement secondaire. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung der Examensjahrgänge 1996/1997 bis 2000/2001. Luxemburg: SCRIPT, 2003. .

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle: Statistiques globales et analyse des résultats scolaire. Education préscolaire, Education primaire et spécial. Education différenciée .Année 2006/2007 Luxemburg : Script, 2008.

Motter, Charlotte Kay : Theatre in High School. Planning, Teaching, Directing. Lanham, New York, London: University Press of America, Jahr unbekannt.

Otto, Enrico: Methodische Theaterpädagogik. Aufgezeigt anhand eines Arbeitsmodells. Zürich: Lit Verlag, 1980.

Pauly, Michel: Die Tragik des Lehrers in der Reformschule.Die PISA-Studie und ihre Konsequenzen. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg. N.213. S. 3-11

Paefgen; Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2006.

Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/Main: Molden 1974.

Reimen, Pia ; Reuter , Alex : Deutsch für Romanophone. Das „Projet d’Etablissement“ am Lycée Hubert Clement Esch. In: Forum nr. 156. Luxemburg, 1994.

Reweneg, Guy: Eisefrässer. E Kameidisteck. Luxemburg: Amphitheater, 1994.

Reweneg, Guy: Summerzauber. En turbulent Kaméidistéck an zwee Akten fräi no Motiver aus „La trilogia della villeggiatura“ vum Carlo Goldoni. Luxemburg: Amphitheater, 1997.

Ruping, Bernd (Hg.): Theater, Trotz & Therapie. Ein Lies- und Werkbuch für Theater. Lingen: Ems 1999.

Schaller, Klaus: *Jan Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt.* Weinheim: Beltz , 2004.

Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981.

Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung. Königstein/Ts.: Scriptor, 1981 (2.Auflage 1987)

Scheller, Ingo: Friedrich Schillers "Wilhelm Tell" - szenisch interpretiert. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, Werkstatt Literatur, 1992

Scheller, Ingo / Wickert, Hans-Martin: Jugend und Gewalt. Szenische Interpretation von Dramentexten. Begründungen, Verlaufsbeschreibungen, Erfahrungsberichte. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993

Scheller, Ingo (Hrsg.): Szenische Interpretation. In: Themenheft PRAXIS DEUTSCH 136/1996

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

Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: BIS Verlag, 1993

Schneider, Wolfgang; Loewe, Felicitas (Hrsg) ; Pfeil, Caren: Theater im Klassenzimmer. Wenn die Schule zur Bühne wirkt. Zwischen Authentizität und Verfremdung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2006

Schnurre, Wolfdietrich: Veittel und seine Gäste. In: Brunnen, Band 2.

Schulz, Hans-Peter: Von persönlicher Selbstentdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppen – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst. Baden-Baden: Dt. Wiss.-Verl. 2003.

Seywald, Aiga: Körperliche Behinderung. Grundfragen einer Soziologie der Benachteiligten. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1977.

Sous-comité des Oeuvres de la Jeunesse (Hrsg.): L'éducation par l'art dramatique. Bruxelles : Verlag unbekannt, 1952.

Spinner, Kaspar (Hrsg.): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimensionen. Augsburg: Wißner-Verlag 2004.

Spolin, Viola: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junferman Verlag, 2005

Statec: Le Luxembourg en chiffres 2007. Luxemburg: Script, 2008.

Stein, Jean-Pierre: Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben: ein Beitrag zur Reform des Deutschunterrichtes an den höheren Schulen Luxemburgs. Luxemburg: Linden & Hans, 1930.

Streisand, Marianne; Hentschel, Ulrike; Poppe, Andreas; u.a: Generationen im Gespräch. Archäologie der Theaterpädagogik I. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Berlin, Millow, Strassburg: Schibri-Verlag, 2004/2005.

Taube, Gerd: 55 Monologe für Kinder- und Jugendtheater. Berlin: Hentschel Verlag, 2008

Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram(Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2007

Theunissen, Georg (Hg.): Kunst, ästhetische Praxis und geistige Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997.

Tselikas, Elektra : Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht . Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999.

Wegmann, Rudolf: Die szenisch-dramatische Darstellung als Hilfsmittel des Unterrichts in der Schule. Birkeneck: Hausdruckerei St.Georgsheim Schloss Birkeneck, 1933.

Weintz, Jürgen: Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel : AFRA-Verl. 1998.

Westphal, Kristin: Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aesthesiologischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider 2004. S. 15-49.

Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider 2004.

Wilmes, Andrea: Fachpraxis Sozialpädagogik und Sozialpflege für sozialerzieherische Berufe. Troisdorf, Bildungsverlag Eins, Jahr unbekannt.

Zitzlsperger, Helga: Märchenhafte Wirklichkeiten. Eine Märchenkunde mit vielen Gestaltungsvorschlägen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007.

Film:

Lahr, Claude: Heim ins Reich- Wie Lëtzebuerg sollt preisech gin. Luxemburg: Nowhere Land, Centre National de l'Audiovisuel, 2004.

10) Mediagrafie

- Ahlring, Ingrid: <http://helene-lange-schule.templ2.evision.net/> Zugriff: 22.11.08
- Arend, Sven : www.cube521.lu . Zugriff : 13.11.2008
- Autor unbekannt: www.schultheaterfestival.de . Zugriff: 20.10.2008
- Bender, Wolfgang: <http://www.theatergemeinde-bonn.de/jtg/spotlights/> . Zugriff: 25.10.2008
- Biver, Guy; Reuter, Alex: www.namaste.lu Zugriff: 6.08.2008
- Centre des Arts pluriels Ettebrück: www.cape.lu . Zugriff : 11.11.08
- Centre Nationale de la Littérature:
http://www.cnl.public.lu/auteurs/ecrivains/Guy_Rewenig/index.html#biblio
. Zugriff : 10.10.08
- Erzähltheater Fabuladrama: www.fabuladrama.de Zugriff: 8.05.2008
- Knopp, Matthias: <http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de> . Zugriff: 11.11.08
- Lycée Technique du Centre : <http://www.ltc.lu/content/section/2/18/>. Zugriff : 23.07.08

- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=28&in_hi_userid=2&contorl=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 . Zugriff: 13.04.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=28&in_hi_userid=2&contorl=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 . Zugriff: 15.08.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
<http://focoweb.script.lu:8080/script/html/accueil1.html>. Zugriff: 15.06.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=28&in_hi_userid=2&contorl=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 . Zugriff: 15.03.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
<http://focoweb.script.lu:8080/script/html/accueil1.html>. Zugriff: 12.06.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle:
www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=28&in_hi_userid=2&contorl=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0 . Zugriff: 15.08.08
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle :
www.men.lu/formation des adultes/. Zugriff: 1.08.08

- Ministère de l'Education et de la Formation professionnelle :
http://www.men.public.lu/sys_edu/postprimaire/projetsconcepts/cycle_inferieur_est/index.html . Zugriff: 28.06.08

- Schmeißer-Weckerle, Antje; Berneking, Klaus-Dieter:
<http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene/> . Zugriff: 12.10.2008

- Theatre municipale d'Esch-sur-Alzette:
<http://www.villeesch.lu/esch/Pages/sitemenu/07%20culture/theatremunicipal.aspx>
 . Zugriff: 11.11.08

- Université de Luxembourg: www.uni.lu Zugriff: 1.02.08

11) Anhang

Hörspielprojekt mit einer zehnten Klasse Hauptschule

Sämtliche Texte wurden von den Schülern verfasst.

Mord auf Schloss Drachenfels

Prolog

Erzähler: Es war im Jahr 1938 im Schloss Drachenfels. Da hatte man viel zu verbergen...

Graf Orton: Heute Abend ist aber komisches Wetter draußen, mein Schatz.

Gräfin Orton: Ja, Liebling, ich hoffe aber dass es für die Nacht besser wird

Graf Orton: Ja, denn die Gäste sollen noch lange bei unserem jährlichen Schlossball bleiben.

Erzähler: Das Hausmädchen kommt herein.

Hausmädchen Medina: Herr Orton, ihr werdet von ihrem Bruder gesucht. Er bittet ihre Frau auch, mit ihm etwas zu trinken

Graf Orton: Ja, ich komme gleich, sagen sie ihm Bescheid. Ich muss noch schnell auf die Toilette.

Gräfin Orton: Ich begleite sie.

Graf Orton: Ja, tu das.

Erzähler: Auf dem Weg dahin, nahm die Gräfin drei Gläser Wein. Danach ging sie zu Herrn Cena.

Gräfin Orton: Herrn Cena. Schön sie heute zu sehen.

Herrn Cena: Ganz meinerseits. Wo ist denn mein Bruder?

Gräfin Orton: Er müsste gleich kommen.

Herrn Cena: Ok solange werde ich noch warten.

Erzähler: Als Graf Orton von der Toilette zurückkehrte, ging er zu seinem Bruder und der Gräfin.

Graf Orton: Schön dich wieder zu sehen, mein Bruder

Herrn Cena: Ganz meinerseits

Gräfin Orton: Hier mein Geliebter, nehmt das Glas mit Wein.

Erzähler: Er nahm es dankend an und trank daraus. Aber nach einiger Zeit fing er an, leise zu sagen

Graf Orton: Irgendwie geht es mir nicht gut. Ich geh mal schnell auf die Toilette

Erzähler: Auf dem Weg zur Toilette, hörten Gräfin Orton und Herrn Cena ein dumpfes Geräusch.

Herrn Cena: Was war das?

Gräfin Orton: Ich weiß es nicht.

Erzähler: Auf dem Gang lag der Graf Orton regungslos auf dem Boden

Hausmädchen Medina: Graf Orton, hören sie mich? Geht es ihnen gut?

Erzähler: Es kam keine Antwort von ihm.

Hausmädchen Medina: Graf Orton, bitte sagen sie doch etwas.... Hilfe!! Der Graf Orton liegt im Sterben!

Erzähler: Der Herr Cena und Gräfin Orton waren zuerst beim Grafen.

(...)

Erzähler: Jemand hatte die Polizei gerufen, so dass Detektiv Wiggum kam.

Detektiv Wiggum: Was ist gerade passiert?

Gräfin Orton: Ich habe einen Mann gesehen, in dunkler Kleidung.

Detektiv Wiggum: Einer den sie kannten?

Gräfin Orton: Ich habe ihn nicht erkannt, es ging alles einfach zu schnell

Detektiv Wiggum: Hatte ihr Mann Feinde?

Gräfin Orton: Naja eigentlich nicht, aber sein Bruder, Herr Cena, ist schon immer hinter dem Erbe von ihm her und er weiß, dass ich nun der neue Erbe bin.

Detektiv Wiggum: Das heißt, sie könnten auch die Täterin sein, sie waren ja auch hinter dem Erbe her.

Gräfin Orton: Nein! Ganz und gar nicht! Ich liebte meinen Mann. Dies könnte ich niemals tun!

Detektiv Wiggum: Hmm. Wo kann ich Herrn Cena finden?

Gräfin Orton: Er lebt in New Bury. Es liegt etwa 5 km von hier entfernt, Hausnummer 6.

Detektiv Wiggum: Danke ich werde mich da umsehen.

Erzähler: Detektiv Wiggum machte sich auf den Weg dahin. Er suchte nicht lange, da stand er vor der Haustür Herrn Cena. Er klopfte an. Eine Stimme antwortete.

Detektiv Wiggum: Detektiv Wiggum. Ich habe ein paar Fragen an sie. Öffnen sie die Tür.

Erzähler: Detektiv Wiggum hörte ein lautes Laufen. Die Hintertür ging auf und er wie sah eine schwarze Gestalt auf ein Motorrad sprang und Richtung Schloss Drachenfels fuhr.

Detektiv Wiggum: Das muss Cena sein

Erzähler: Wiggum sprang ins Auto und fuhr hinterher. Als er da ankam sah er das Motorrad da stehen. Detektiv Wiggum ging ins Schloss und hörte Schreie. Er lief die Treppe hinauf und sah auf den Stufen Blut. Er lief ins Zimmer der Gräfin und sah die Messerstecherei von Herrn Cena. Er tötete Gräfin Orton.

Detektiv Wiggum: Halt!!!

Erzähler: Schüsse fielen und Cena lag auf dem Boden, aber er atmete noch.

Herrn Cena: (Stottern) Sie hat es verdient!

Detektiv Wiggum: Wieso? Niemand verdient es ein Messer im Brustkorb zu haben!

Herrn Cena: (Stotternd) Sie hat meinem Bruder das Gift verabreicht! Sie sagte, ich könnte der neue Erbe sein, aber bei der Testamentsaussage hat sie sich als Erbin erwiesen. Ich gab ihr das Gift. Ich besitze nämlich Giftschlangen.....

Erzähler: Cena starb. Keiner der beiden Toten war mehr zu retten. Somit war der Fall für Detektiv Wiggum abgeschlossen.

Mord auf Schloss Neuschwanstein

Erzähler: Es ist Winter und auf Schloss Neuschwanstein findet der alljährliche Debütantinnenball. Der Graf Balthasar und seine Frau, Gräfin Andrea von Neuschwanstein empfangen gerade die Ehrengäste.

Graf: Willkommen, eure Majestät Johann Lukas von Hildebrandt, schön, dass sie es einrichten konnten zu kommen und schön, dass euer Gnaden auch die Gemahlin Johanna mitgebracht hat.

Johann Lukas: Ich hatte eigentlich einen Termin, doch der wurde abgesagt und da meine Gemahlin auch mitwollte, habe ich sie mitgebracht.

Graf: Willkommen Prinzessin Anabella von Rosenheim, ich hoffe sie hatten eine gute Anreise.

Anabella: Natürlich. Sie haben nicht zufällig ihr Schloss etwas anders eingerichtet, seit letztem Jahr?

Graf: Oh doch, ich habe ein paar neue Möbel machen lassen.

Anabella: Ja, man sieht's.

Graf: Ah, Kopernikus, alter Kumpel schon lange nicht mehr gesehen. Willkommen in meinem Schloss.

Kopernikus: Balthasar, wie geht's dir denn? Wir haben uns wirklich schon länger nicht mehr gesehen. Ich habe mich übrigens sehr über die Einladung gefreut, danke.

Graf: Das habe ich mir auch gedacht, deshalb habe ich ja auch dir eine schicken lassen. (...) Thomaes wie schön dich zu sehen. Ich habe mir schon gedacht dass du nicht kommen würdest. Ich ärgere mich, dass die Einladung so spät kam, aber du weißt ja wie schwer es ist gutes Personal zu finden, also verzeih mir die Unannehmlichkeiten.

Thomaes: Schon vergessen. Es ist ja nicht so als ob sie gar nicht angekommen wäre.

Graf: Wie kommst du mir deinen Experimenten voran?

Thomaes: Ich habe grade ein Seminar über Gifte gehalten und bin fertig mit meiner neuen Methode Gifte nachzuweisen.

Graf: Nun, da alle anwesend sind möchte ich den Ball mit dem Eröffnungswalzer offiziell eröffnen!

Erzähler: Der Graf und die Gräfin eröffnen den Ball mit dem Eröffnungswalzer. Danach wird noch viel getanzt. Alle vergnügen sich herrlich bis dass das Dienstmädchen einen grellen Schrei ausstößt.

Dienstmädchen: Der König und die Königin sind tot.

Erzähler: Kopernikus Kid lässt sofort den Tatort abriegeln und ordnet an, dass niemand den Ballsaal verlässt. Er ruft die Polizei.

Als diese 20 Minuten später mit Spurensicherung und Rechtsmedizin eintrifft, schließt er die Königstribüne auf. Zur Verwunderung aller sind die Leichen verschwunden.

Inspektor: Wie ist das möglich, dass Leichen spurlos verschwinden ohne Indizien und auch sonst nichts, das den Verbleib der Leichen erklärt? Egal wer die Leichen hat verschwinden lassen, er war ein echter Profi darin seine Spur zu verwischen oder er hat nur verdammtes Glück. Durchsucht das Schloss und die Ländereien um das Schloss. Die müssen immerhin ja irgendwo sein.

Erzähler: Nach der Durchsuchung fehlte von den Leichen jedoch immer noch jede Spur.

Inspektor: Wo können die nur sein die können sich doch nicht in Luft aufgelöst haben. Irgendwas muss ich doch übersehen haben. Ja genau der Bericht der Spurensicherung hat doch erwähnt Fingerabdrücke am Boden gefunden zu haben und das nur ein paar Meter neben der Stelle wo die Leichen gelegen haben. Das ist die Lösung, dort muss etwas zu finden sein. Das muss ich sofort nachprüfen.

Erzähler: Er machte sich sofort an die Arbeit und er fand an der Stelle eine Unebenheit im Parkett. Er zog an den Brettern und sie lösten sich vom Boden ab, um den Blick auf eine im Boden eingelassene Falltür freizugeben.

Inspektor: Na gut dann sehen wir mal nach was da unten wohl zu finden ist. Frische Fußspuren im Staub, hier war also vor kurzem erst jemand, sehr interessant. Aua, jetzt habe ich mir glatt den Kopf angeschlagen, diese Gewölbe müssten wirklich höher sein... Was ist das? Eine große Truhe mit vergoldeten Beschlägen und die Fußspuren führen genau zu ihr. Da sind die Leichen also. Ich fordere sofort eine Autopsie an, bevor sie wieder Beine kriegen.

Erzähler: Etwas später in der Pathologie besprechen der Inspektor und Dr. Smith die Ergebnisse der Autopsie.

Dr. Smith: Also ich habe herausgefunden, dass beiden trotz bester Gesundheit an Herzversagen gestorben sind. Nur leider konnte ich die Ursache für dieses Phänomen nicht finden, allerdings vermute ich, dass es ein Gift war, denn ich habe neulich ein Seminar zu neuen Giften von tropischen Pflanzen, die nicht nachweisbar sind besucht und ein paar davon greifen gezielt das Herz an. Allerdings kann nur derjenige diese Gifte nachweisen, der das Seminar gehalten hat, da dieser eine Methode entwickelt hat, diese Gifte nachzuweisen.

Inspektor: Und wer war das?

Dr. Smith: Der Chemiker Thomas Galilei.

Inspektor: Echt das ist ja klasse, den kann ich nämlich sofort herbestellen.

Erzähler: So ließ man Thomas Galilei in die Pathologie holen, wo er feststellte, dass es das Gift einer Orchidee sei, die Prinzessin Arabella in ihrer Freizeit erforschte.

Inspektor: So, Prinzessin Arabella. Wie sie vielleicht schon gehört haben, haben wir bei den Toten das Gift der Orchidee gefunden, die sie zurzeit erforschen.

Arabella: Ja, das habe ich gehört nur wurden mir vor ein paar Tagen drei Phiolen dieses Giftes gestohlen und diese Dosis reicht aus um 56 Menschen umzubringen.

Inspektor: Das muss ich nachprüfen... Ja in der Tat da steht's. Na dann hoffen wir, dass nur die beiden Opfer des Täters sein werden.

Arabella: Ja, das hoffe ich auch, denn das Gift in den falschen Händen würde fatale Folgen haben.

Inspektor: Also das war's fürs erste, wenn ich weitere Fragen habe setze ich mich mit ihnen in Verbindung.

Erzähler: Bald darauf klingelte das Telefon und Kopernikus Kid bat den Inspektor dringend ins Schloss zu kommen.

Kopernikus: Gut, dass sie da sind Herr Inspektor. Wir haben die Täter, allerdings nicht lebendig.

Inspektor: Wie nicht lebendig, was soll das denn heißen?

Kopernikus: Der Graf und die Gräfin haben sich das Leben genommen, aber am besten lesen sie den Brief selbst.

Erzähler: Kopernikus reichte ihm ein Stück Papier in dem stand: “ Wir können mit der Schuld nicht länger leben den König und die Königin ermordet zu haben, also haben wir uns ebenfalls mit dem gestohlenen Gift umgebracht. Den Rest des Giftes findet ihr in unserem Tresor hinter unserem Familiengemälde. Die Kombination ist 284610. Auf Wiedersehen
Gezeichnet Graf und Gräfin von Neuschwanstein

Inspektor: Damit wäre der Fall gelöst.

Erzähler: Der Chemiker Thomas Galilei heiratete Prinzessin Arabella von Rosenheim und wurden zu König und Königin gekrönt. Zehn Jahre später entdeckte man durch Zufall, dass der Chemiker Kopernikus und Arabella von Rosenheim die wahren Täter waren, weil sie auf den Thron wollten und um das ganze zu vertuschen, haben sie den Graf und die Gräfin auch umgebracht. Jedoch konnte man sie nicht mehr für ihre Tat bestrafen, da der Mord verjährt war.

Ein ganz normaler Mord, nur ein wenig anders

Erzähler: „ Graf Gruftenstein und Gräfin Almira von Rosenhaus heirateten an einem Samstag. Es war eine riesengroße Party mit Freunden und Familie. Unter anderem waren die als Eisskulpterkünstler Iris Stubbel und Anne Müller da, sowie Tom Neuheim der das Schloss des Ehepaars entworfen hatte.“

Gräfin: „ Ich danke euch für euer Kommen. Mein Mann und ich sind sehr froh dass ihr da seid.“

Tom: „Hört! Hört!“

Graf: „An alle Gäste! Ihr seid alle zur Party auf Schloss Newcastle eingeladen! Sie steigt sobald wir dort eingezogen sind.“

Anne: „Das ist ja mal ein Wort!“

Iris: „Ein Hoch auf das neue Traumpaar.“

Erzähler: „Alle Gläser gingen in die Luft. Die Gäste tranken im Laufe des Abends zu viel. Der Graf und die Gräfin schlichen heimlich aus dem Schloss um in die Flitterwochen zu fliegen. Nachdem sie dann zurück waren zogen sie in ihr neues Schloss ein und veranstalten eine große Party mit allen Freunden und der Familie.“

Gräfin: „Meine Freunde, mein Liebster, ich nehme jetzt ein schönes Bad.“

Graf: „Ich gehe dann mal schnell in die Küche.“

Gräfin: „Was machst du denn da?“

Graf: „Ich habe dort eine Überraschung für dich.“

Erzähler: „Der Graf und die Gräfin verließen das Wohnzimmer.“

Tom: „Was glaubt ihr, ist die Überraschung?“

Iris: „Ein Kuchen oder eine Torte!“

Anne: „Ich weiß was die Überraschung sein könnte, bin mir aber nicht sicher!“

Erzähler: „Nach gut zehn Minuten kam der Graf zurück ins Wohnzimmer.“

Graf: „Die Überraschung für meine Frau ist geglückt.“

Tom: „Dann sind wir ja froh.“

Erzähler: „Abends wollte Anne aufs Klo gehen und musste ein anderes benutzen, weil die Tür zum Badezimmer verschlossen war. Sie glaubte es sei einer der anderen Gäste drin und dachte sich nichts dabei.“

Am nächsten Morgen machte der Graf aber eine Entdeckung die ihn stutzig machte.“

Graf: „Meine Frau lag heute Abend nicht im Bett.“

Iris: „Sie hatte doch nur ein Bad genommen.“

Anne: „Ja, da fällt mir gerade was ein.“

Tom: „Erzähl schon, lass uns nicht ungeduldig werden.“

Anne: „Ja, ja, schon gut. Also ich musste gestern Abend auf das Klo, doch die Tür zum Badezimmer war verschlossen.“

Erzähler: „Daraufhin gingen sie zum Badezimmer und stellten fest, dass die Tür noch immer verschlossen ist. Sie riefen den Schlüsseldienst. Als dieser die Tür geöffnet hatte, machten sie eine schreckliche Entdeckung. Die Gräfin lag tot in der Badewanne, die mit Sekt gefüllt war. Schnell wurde die Polizei alarmiert. Der Inspektor traf nach fünfzehn Minuten ein.“

Inspektor: „Ich werde euch jetzt ein paar Fragen stellen. Graf Gruftenstein wann hatten sie entdeckt, dass ihre Frau nicht im Bett lag?“

Graf: „Heute Morgen, als ich aufgestanden bin.“

Inspektor: „Ok, wo waren sie gestern Abend zwischen 1 Uhr und 3 Uhr?“

Graf: „Ich lag im Bett, sie glauben ja wohl nicht, dass ich der Mörder bin?“

Inspektor: „Nein ich muss diese Fragen stellen. Danke, jetzt Frau Anne Müller . Wo waren sie gestern zwischen 1 und 3 Uhr?“

Anne: „Ich war noch mit Tom Neuheim und Iris Stubbel auf der Party.“

Inspektor: „Können sie das auch bezeugen?“

Iris: „Ja, das stimmt.“

Inspektor: „Ok, ich danke euch erst einmal.“

Erzähler: „Nachdem das Verhör vorbei war, schaute er sich auf dem Computer die Vergangenheit der Verdächtigen an. Sie hatten eine dunkle Vergangenheit. Der Inspektor fand ebenfalls raus, dass die Gräfin in Wirklichkeit eine Agentin des MI6 war, die den Verdächtigen auf der Spur war. Darum ließ er die Verdächtigen wieder zusammen kommen.“

Inspektor: „Meine Damen und Herren, ich kann euch nun bekannt geben wer die Gräfin ermordet hat.“

Anne: „Ach, wer war es denn?“

Tom: „Lassen sie uns nicht warten, erzählen sie schon!“

Inspektor: „Erstens die Spurensicherung hat raus gefunden, dass die Mordwaffe ein spitzes Stück Eis war. Denn im Badezimmer wurde Eiswasser am Boden gefunden. Zweitens hat der Täter einen Geheimgang benutzt und der führt vom Badezimmer in die Küche. Nach dem Mord hat der Täter auch die Wanne mit Sekt gefüllt.“

Graf: „Ach so und wer war es denn?“

Inspektor: „Die Mordwaffe wurde von den Eisskulpturenherstellerinnen Anne Müller und Iris Stubbel hergestellt. Der Einzige der wusste welcher Geheimgang wohin führte, ist Tom Neuheim der Architekt des Schlosses. Der Mörder der Gräfin ist der Graf, er fand heraus, dass seine Frau eine MI6 Agentin war. Also meine Damen und Herren leugnen ist zwecklos oder habe ich noch was vergessen?“

Iris: „Nein Herr Inspektor. Es war alles so wie sie es gerade gesagt haben.“
Anne: „Ich gestehe. Ich habe mit Iris die Mordwaffe gemacht.“
Tom: „Ich gebe zu, ich habe dem Grafen einen Plan mit den Geheimgängen gegeben.“
Graf: „Ich sage nur eins, sie hatte es nicht anders verdient.“
Inspektor: „Anne Müller, Iris Stubbel und Tom Neuheim, sie sind alle festgenommen wegen Beihilfe zu einem Mord. Der Graf selbst wird wegen Mordes festgenommen.“
Erzähler: „Nachdem die vier abgeführt worden waren, kehrte wieder Ruhe in das Newcastle ein, das jetzt allerdings verwaist war.“

Selbstverfasste Dramen der achten Klasse PROCI

Das Schlossgespenst

Samra: Guten Tag Ich bin Jennifer Springer. Ich habe hier ein Schlosszimmer für eine Woche bestellt.

Butler: Guten Tag, kommen Sie. Kommen Sie doch herein. Fühlen Sie sich wie Zuhause.

Samra : .. (Guckt seltsam) und kommt ins Schloss rein.

Butler: Ich bringe Eure Koffer ins Zimmer folgen Sie mir.

Samra: *(Folgt dem Butler)* Es ist aber sehr groß hier

Butler:Ohja! Das ist dein Zimmernachbar.

Hakim : HALLO ! Ich bin Mr.Sheffield und auch hier zu Besuch.

Samra : Eh.. Hallo, ich bin Jennifer Springer. Ich werde hier eine Woche verbringen.

Hakim : Ohh.. das ist gut. Dann habe ich endlich Gesellschaft. Wissen Sie ...

Samra: Du kannst mich duzen. Ich bin Jennifer.

Hakim: Also Jennifer weißt du, hier trauen sich nicht viele ins Schloss. Man murmelt, hier spucke ein Gespenst. Schon seit vielen Jahren soll es hier sein.

Samra : Ein Gespenst ?? Ist doch Schwachsinn. Es gibt keine Gespenster.

Hakim: Wer weiß. ?

Samra: Naja, ich gehe jetzt erst mal etwas essen. Seit dem Frühstück habe ich nichts mehr bekommen. Ist die Küche hier genießbar?

Hakim: Wie überall in England, man gewöhnt sich dran. Ich komme mit.

Samra Hakim : *(Beide gehen zum Esstisch)*

Butler : Das Abendessen meine Dame und mein Herr heute gibt es : Spinnensoße mit Schädelauflauf. Ich wünsche Guten Appetit!

Samra : Spinnensoße ? Was?

Hakim : Ich finde es köstlich. Ich könnte das jeden Tag essen. Mhhh... Probier auch mal Jennifer

Samra : Nein danke, mir ist der Appetit vergangen. Ich glaub, ich lass das Abendessen heute mal sein.

Hakim : Wie du willst. Dann nehme ich deine Portion auch noch

Samra : Geht in ihr Zimmer Aha..

Pol : schleicht sich von hinten an Hakim ran.

Pol : BUHHHHH !!

Hakim : Ja bitte? Sehen Sie nicht, dass ich grad esse? Haben Sie keine Manieren ?

Pol : Hää? Ich bin das gruselige Schlossgespenst buuuuh

Hakim : Ja schön wirklich beeindruckend .. *(Gähn)*

Pol : Also das hatte ich noch nie. Hast du keine Angst vor mir?

Hakim : Vor dir? *(lacht)* Nein wieso sollte ich?

Pol : Weil ich gruselig bin!

Hakim : Viel Spaß noch, ich geh schlafen. Vielleicht findest du ja jemand anders zum Erschrecken

Pol : ... verschwindet

Samra : Ist dir was passiert? Ich habe Lärm gehört

Hakim : Nein alles bestens.

Samra : Ich dachte da wäre was.. Ich habe komische Geräusche gehört... Wollte nachsehen ob alles ok ist.

Hakim : Das Gespenst war hier.

Samra : Was? Gespenst?

Hakim : Ja es wollte mich erschrecken als ob ich Mr. Sheffield Angst hätte, was hat sich dieser Lümmel gedacht.

Pol : schleicht sich an Jennifer ran.

Pol : BUUUUUUUUH !!

Samra : AAAAAAAAAAAH! HILFE !

Butler : Was ist los? Wieso machen Sie so einen Lärm?

Hakim : Ach das Gespenst ist wieder da..

Samra : Ich verlasse sofort das Schloss. Aufnimmerwiedersehen!

Hakim : Nein Jennifer !

Butler : Kommen Sie zurück !

Samra : *(weg)* Auf keinen Fall

Hakim : Was hast du gemacht? Jetzt ist sie weg

Pol : Tja, so ist das Leben, das ist mein Job.

Max : Was habt ihr angestellt ? Mal kommt ein Gast und ihr verjagt ihn. Wir müssen uns etwas einfallen lassen.

Hakim : Komm wir gehen sie suchen. Vielleicht können wir sie überzeugen

Max : Ihr beide könnt ja gehen ich passe auf das Schloss auf.

Pol : Nö, ich habe keine Lust ..

Hakim : Du kommst sofort mit, schließlich ist alles deine Schuld, wenn du nicht immer Blödsinn machen würdest,wäre sie noch hier.

Pol : Na gut.. wenn du meinst.

Pol Hakim : *(verlassen das Schloss)*

Pol : Ich brauch etwas Unterhaltung

Hakim : Puh... Was kommt denn jetzt schon wieder ?

Pol : Un kilomètre à pied ça use, ça use...

Hakim : Oh nein.. *(schüttelt den Kopf und geht weiter)*

Pol : *(suchen im Wald)* Siehst du sie ?

Hakim : Nein hast du schon was entdeckt?

Pol : Nein..

Hakim : *(verzweifelt)* Wir finden sie einfach nicht. Was sollen wir jetzt machen?

Pol : Mir ist es eh egal, komm wir gehen nach Hause. *(gelangweilt)* Un km à pied...

Hakim : Kannst du denn mal ruhig sein ?

Pol : Nö. *(beide gehen zurück ins Schloss)*

Hakim, Pol : WAS ?

Butler : Ist was?

Hakim : Nein es ist nichts. Was soll denn auch sein. Wir sind nur ganz durchnässt und uns ist kalt.

Pol : Das gibt es doch nicht. Frau Springer und Herr Butler sitzen hier gemütlich am Tisch und spielen Karten.

Samra : Habt ihr mich gesucht?

Hakim Pol : Ja !!

Samra : Ach so.. Es tut mir Leid... Das wusste ich nicht. Ich hab's mir anders überlegt und werde doch hier bleiben! So ein nettes Gespenst wie du macht mir keine Angst.

Butler : Will jemand etwas trinken ?

Samra Hakim : Nein, danke.

Pol : Einen Vodka Lemon geschüttelt, nicht gerührt.

Butler : Eh .. ja ok.. (*Max bringt das Getränk während die anderen Karten spielen*)

Pol : Danke Sir.

Pol : (*Besoffen*) Redet Blödsinn.

Hakim : Schaut euch den an..

Pol : Bring die Rechnung Butler.

Samra : Oh mein Gott... Bringt ihn ins Bett.

Hakim Max : Tragen Pol ins Bett.

Pol : Wehrt sich.

Gruseliges Schloss

Ferdinand und Lisa haben eine Autopanne.

Leider ist es mitten auf dem Lande geschehen.

Ferdinand: Schau mal, da ist ein Schloss, sollen wir fragen ob wir dort übernachten können?

Lisa: Ja, das ist eine gute Idee.

Ferdinand: Natürlich ist das eine gute Idee, sie ist ja auch von mir.

Die Beiden klopfen an die Tür des Schlosses.

Butler: Hallo, was möchten sie?

Lisa: Könnten wir hier übernachten? Wir hatten gerade eine Autopanne.

Butler: Oh, sie Ärmste. Natürlich können sie hier schlafen, sie sind nicht die Ersten, kommen sie rein.

Ferdinand: Das will ich aber auch hoffen!

Lisa: Ach Schatz sei ruhig.

Ferdinand: Schnauze!

Butler: Schlafen sie zusammen oder getrennt?

Lisa: Zusammen natürlich. Was denken sie denn?

Lisa, Ferdinand und der Butler gehen rein.

Ferdinand: Haben sie einen Pott? Ich muss nämlich mal!

Butler: Gewiss mein Herr, folgen sie mir.

Lisa: Ach Schatz hör auf, du blamierst uns.

Ferdinand: Schnauze.

Ferdinand geht aufs Klo und Lisa wartet auf ihrem Zimmer ganz ungeduldig. Auf dem Klo hört Ferdinand ganz seltsame Geräusche, doch er denkt sich nichts dabei.

Nach dem Geschäft geht er auf zu seiner Freundin, und beide machen sich frisch.

Danach gehen sie ins Speisezimmer.

Butler: Hier kommt das Hühnchen.

Ferdinand: Ging das nicht schneller, eh?

Lisa: Wo sind denn deine Manieren geblieben?

Ferdinand: Die machen Urlaub.

Lisa: Mhm, das schmeckt aber gut, welcher Teil ist das?

Butler: Das ist die Leber sehr nahrhaft.

Lisa: Oh,(Sie übergibt sich fast, kaut aber weiter.)

Ferdinand macht sich fast nass vor lachen. Plötzlich ertönt ein Geräusch.

Ferdinand: Was war das?

Butler: Ach nur das Schlossgespenst... Nein das war nur ein Scherz.

Das ist nur der Durchzug weiter nichts.

Sie essen fertig.

Butler: Folgen sie mir in den Wohnraum, dort können sie Schach oder

Karten spielen, bis ich den Tee gemacht habe.

Sie gehen in den Wohnraum und setzen sich hin. Ferdinand und Lisa spielen Karten. Der Butler geht.

Butler: So jetzt gehe ich Tee machen.

Ferdinand: Hast du eine 7 ?

Lisa: Nein!

Ferdinand: Eine 3?

Lisa: Auch nicht!

Ferdinand: Verdammt!

Lisa: Sag mal findest du das nicht auch komisch?

Ferdinand: Du schummelst, denn sonst würdest du nicht gewinnen!!

Lisa: Nein, der Einzige der hier lebt ist der Butler oder hast du jemand anderes gesehen?

Ferdinand: Ist mir doch egal, wir können hier schlafen und wir kriegen etwas zu mampfen.

Lisa: Vermutlich hast du Recht.

Ferdinand: Das siehst du verdammt richtig. (Rülps) Verdammt, wo bleibt der Tee?!

Butler: Bin unterwegs!

Ferdinand: Geht doch!

Der Butler kommt mit 2 Tassen Tee hinein. Plötzlich kommt eine durchsichtige Wolke am Butler vorbei geflogen und stößt das Tablett um, dann macht er eine Kurve und fliegt durch Ferdinand hindurch.

Ferdinand fällt auf der Stelle um. Lisa schreit und versteckt sich hinter dem Sofa.

Butler: Geht es ihnen gut?

Lisa: Ja, was war das?

Butler: Ähm...

Lisa: Was ist mit Ferdinand? Wo ist er?

Der Butler hebt ihn auf und legt ihn auf den Tisch.

Butler: Wird wohl nicht schlimm sein.

Lisa: Wird wohl nicht nichts schlimmes sein??? Was war das denn?

Butler: Ähm.

Plötzlich erscheint wieder diese durchsichtige Wolke. Vor ihnen steht ein gut aussehender Mann, der durchsichtig ist.

Lisa: (Schreit) Da ist er wieder!!!

Jack: Buh!

Butler: Jack, wenn ich dich in die Finger bekomme dann...

Jack: Dann nimm mich doch in die Finger!!!

Butler: Jack!!! Mach diesen Mann wieder wach...

Jack wird zur Wolke und fliegt durch Ferdinand hindurch.

Er wird augenblicklich wieder wach, springt auf und schlägt in die Luft.

Er läuft zum Butler nimmt ihn am Kragen.

Ferdinand: Was war das und wer bist du, antworte alter Mann oder ich...

Lisa: Hör auf Ferdinand, lass ihn in Ruhe.

Butler: Lassen sie mich los, dann erkläre ich ihnen alles.

Butler :Also, Jack ist ein Geist, er war Schlossherr, doch dann ist er auf mysteriöse Weise gestorben und jetzt spuckt er durch das Schloss. Ich war sein Diener. Ich bin über 400 Jahre alt, aber ich kann leider wegen einem Fluch nicht sterben. Aber ich bin an diesen Ort gebunden und kann nicht weggehen. Ich habe euch rein gelassen, weil ich mich wieder einmal gefreut habe Gesellschaft zu haben. Doch leider hat Jack so wie immer was dagegen, dass jemand in sein Schloss eindringt.

Ferdinand und Lisa stehen mit weit geöffnetem Munden da und starren den Butler an. Nach einiger Zeit schließen sie die Mäuler und laufen zur Tür raus.

Butler :Ach nicht schon wieder Jack, das hast du ja wieder gut hingekriegt.

Dann fliegt wieder diese Wolke am Butler vorbei und plötzlich steht

wieder Jack neben ihm.

Jack :Danke, ich mache das gern.Dein Pech, du musstest mich nicht umbringen oder etwa doch?

Jack blinzelt und verschwindet wieder.

Im Schloss

Alexa = Carole

Chris = Ben

Mike = Spuke Spuke Geist

Kevin = Schlossherr Humpelstein

Ben und Carole fahren noch spät am Abend mit dem Auto. Sie suchen ein Hotel in dem sie übernachten können. Sie sehen ein Schlosshotel.

Ben: Sollen wir im Schlosshotel übernachten?

Carole : Ja, warum denn nicht ?

Beim Schlosshotel angekommen, steigen sie aus dem Auto.

Ben: Zuerst gehen wir uns anmelden.

Carole : Suchen wir erst einmal die Rezeption.

Der Schlossherr kommt ihnen entgegen.

Schlossherr: Guten Abend , darf ich sie herzlich Willkommen heißen?

Ben: Guten Abend.

Carole : Hallo .

Ben: Wo ist das Klo bitte ?

Schlossherr: Hier nehmen sie diesen Hotelplan, dann finden sie es.

Ben geht aufs Klo, plötzlich kommt der Spuke Spuke Geist und erschreckt ihn.

Ben: Ah Hilfe

Ben fällt . Der Geist verschwindet wieder in sein Versteck .

Ben: Hilfe!

Schlossherr: Was ist geschehen?

Ben: Au, Au, ich bin gefallen.

Schlossherr / Carole : Wir kommen .

Boom !!

Carole : Oh nein, der Schlossherr ist auch gefallen !

Carole ruft den Krankenwagen .

Carole : Hallo, ich brauche einen Krankenwagen ins Schloss Humpelstein. Hier sind zwei Männer verletzt.

Mike kommt mit dem Krankenwagen ins Schloss. Er klingelt an der Tür.

Carole macht ihm die Tür auf .

Mike: Hallo , was ist den geschehen? Wo liegen die Verletzten?

Carole : Hallo, der eine liegt vor dem Badezimmer und der andere liegt im Wohnzimmer .

Mike: Ok dann legen ich die beiden in den Krankenwagen?

Mike fährt die beiden ins Krankenhaus und Carol fährt mit dem Auto mit.

Mike untersucht die beiden. Außer der Bewusstlosigkeit haben sie nur ein paar Schürfwunden

Mike: Ich bin froh dass sie wieder bei Bewusstsein sind. Sie haben nur einige Schürfwunden.

Kevin: Wann dürfen wir den endlich wieder nach Hause?

Mike: Sie dürfen jetzt wieder nach Hause aber strengen sie sich nicht zuviel an.

Kevin: Ist Ok

Ben / Kevin: Auf widerstehen .

Alexa fährt die beiden wieder ins Schloss.

Ben und Carole gehen wieder in ihr Zimmer.

Ben: Ich bin so sauer auf den Graf und auf das Gespenst. Der Graf soll doch dieses Gespenst wegscheuchen.

Carole : Sollen wir weg fahren ?

Ben: Nein. Komm wir nehmen den Graf gefangen.

Carole : Nein, das geht doch nicht.

Ben: Doch er lebt sowieso nicht mehr so lange.

Carole : Wenn du meinst .

Ben: Ok wir machen es in 2-3 Tagen.

Carole : Ok und wie ?

Ben: Wir locken ihn in den Keller und geben ihm nur Wasser und Brot und wenn er stirbt ist es nicht mehr unsere Schuld.

Carole : Ja, dann ist es unser Schloss. Wir verkaufen es und sind dann ganz reich.

Ben: Ja, das ist eine prima Idee.

Carole : Ja, aber keiner darf was davon wissen.

Nach 3 Tagen wollen Ben und Carole es machen.

3 Tage später .

Carole : Wir müssen den Geist einweihen . Warte, ich rede mit ihm!

Sie ruft ihn.

Spuke Spuke Geist: Ihr seid so böse, hab alles mit angehört! Aber warum nicht ? Ich helfe euch. Das wird bestimmt spaßig.

Der Graf kommt.

Spuke Spuke Geist: Hau ab !

Schlossherr: Hör auf !

Die beiden geben sich ein paar Schläge. Humpelstein fällt in Ohnmacht.

Carole : Jetzt können wir ihn fesseln und foltern .

Ben: Ja und wir sind Herr über das Schloss.

Noch ein paar Tage hört man den Graf schreien und plötzlich ist es ruhig.

Spuke Spuke Geist: Gott sei dank dass es jetzt ruhig ist.

Ben: Es ist vollbracht er ist tot und das Schloss gehört mir und meiner Frau.

Der König und der Geist

Es war einmal ein alter König der in einem Schloss lebte. Er starb wegen einer nicht erkennbaren Krankheit...Er hatte einen Sohn der unbedingt König werden wollte. Als der König starb, nahm dieser seinen Platz ein. Jetzt wohnt der neue König im Schloss seines Vaters mit seiner Freundin und ihrem Hund.

Tania geht auf die Terrasse, weil sie ihren Hund bellen hörte.

Als sie ihn sah, schrie sie:

Tania: Ahhh! Rexi! Nein! Bitte geh nicht!

Lucien kam angelaufen. Er sah wie Tania sich über ihren toten Hund beugte und dass sie weinte.

Lucien: Was ist passiert, wieso schreist du?

Was ist mit Rexi los?

Tania: Er ist tot! (am weinen)

Wieso?

Lucien: Beruhige dich! Komm beruhige dich, geh dich ausruhen. Ich werde die Polizei benachrichtigen...

Lucien ruft die Polizei. Eine junge Polizistin hebt den Hörer auf.

Melissa: Hallo! Was kann ich für Sie tun?

Kann ich ihnen helfen?

Lucien: Hallo. Wir haben unseren Hund tot auf der Terrasse gefunden. Könnten Sie so schnell wie möglich vorbei kommen?

Melissa: Ich komme so schnell wie möglich vorbei.

Lucien: Danke bis gleich.

Wendet sich an Tania.

Lucien: Mach dir keine Sorgen, die Polizei kommt gleich.
Und ich werde dir einen neuen Hund schenken...

Tania: Ich will aber keinen neuen Hund! Ich will Rexi wieder...!

Lucien: Ich ja auch, aber das geht aber nicht!, sonst würde ich alles dafür tun!

Es klingelt.

Lucien öffnet die Tür.

Melissa: Guten Abend, bin ich hier richtig bei König Mörfi?

Lucien: Ja bitte, kommen sie herein. Meine Freundin hat ihn gefunden...

Melissa: Führen sie mich bitte zu ihr.

Tania war noch am weinen. Sie war am Boden zerstört.

Im selben Augenblick durchquerte der Geist die Wand zur Terrasse. Ein grässlicher Schrei lasst Tania erschrecken.

Tania: Ein Geist! Ahhhh!

Marc: Ich bin gekommen um dich abzuholen.

Tania: Nein! Lass mich in Ruhe! Warum?

Marc: Warum...? Weil der König leiden soll, wie er es mit
mit seinem Volk macht.

Melissa und Lucien rennen nach oben.

Lucien: Warum hast du schon wieder geschrien?

Was ist passiert, was hast du gesehen?

Melissa: Beruhigen sie sich, setzen sie sich. Ich hole ein
Glas Wasser und dann erzählen sie uns was
Sie gesehen haben...ok?

Tania: Er lacht mich aus?

Lucien: Wer?

Tania: Ein Geist!

Marc: AhAhhHaAhAh!!

Tania: Schon wieder, er lacht mich noch immer aus!!

Melissa kommt mit dem Glas Wasser.

Sie fragt Lucien sehr erschreckt:

Melissa: Was ist schon wieder passiert?

Lucien: Sie sagt, sie habe einen Geist gesehen!

Melissa: Ist sie verrückt?

Lucien: Nein! Sie ist nicht verrückt, sie ist nur schockiert!

Melissa: Geister gibt es nicht...

Tania: Er ist aber da..., da schau!

Sie schauten aber sahen nichts.

Melissa: Was soll das, Ihr wollt mich doch nicht für blöd
verkaufen...

Lucien: Nein! Auf keinen Fall!! Wie kämen wir dazu?

Melissa: Auf Wiedersehen!!!

Nach einem Monat, war alles schon besser.

Doch eines Tages konnte Tania nicht schlafen. Sie ging in die Küche und trank ein Glas Milch. Sie ging die Treppen runter. Plötzlich bekam sie einen Stoß in den Rücken. Lucien hört ein Schrei und wachte auf. Er stand auf und sah Tania nicht im Bett...

Lucien: TANIA!

Er suchte sie und fand sie auf der Treppe.

Sie lag tot auf dem Treppenabsatz.

Lucien: Tania! Nein! Warum?

Er hob sie auf und weinte...

Marc: HaHhahHhahHhahHhahaaa!!

Lucien hört eine Stimme und spricht alleine.

Lucien: Wer ist da? Hallo?

Marc: Ich bin dein Vater!

Lucien: Was hast du meiner Freundin gemacht?

Marc: Ich will, dass du leidest, wie ich auch gelitten habe...

Lucien: Was habe ich dir gemacht? Das du mir das antust?

Marc: Du hast mein Leben vergiftet.

Lucien: Nein, habe ich nicht!

Marc: Doch, du hast mich vergiftet!

Lucien: Nein, ich schwöre es.

Marc: Du warst es wirklich!

Lucien: Wie kommst du darauf?

Es war doch keine Absicht, dass ich dir versehentlich acht Pillenschlafmittel in den Tee gemacht habe...

Das ist aber kein Grund meine Freundin

umzubringen...Sie kann nichts dafür!!!

Marc: Da liegst du aber falsch! Wenn ich sie getötet habe,
dann ist es um dich leiden zu sehen...

Lucien: Was nützt es dir mich leiden zu sehen?

Marc: Das ist meine Rache für alle diese Jahre.

Lucien: Dann lass dein Zorn doch lieber an mir aus
du...du...

Marc: Ich was?

Lucien: Du ...idiotischer Mörder, du bist es nicht würdig
mein Vater gewesen zu sein...

Marc: Ich soll nicht würdig gewesen sein? Du bist doch der,
der nicht würdig ist!!

Lucien: Du hast mir nicht zu sagen was ich bin oder nicht!!!

Marc: Das habe ich sehr wohl!

Mit diesen Worten verschwand der König in sein Schlafgemach und weinte. Am nächsten Morgen ließ der König seine Verlobte begraben. Mit Tränen in den Augen legte der König die letzte Blume auf ihr Grab und sagte:

Lucien: Ich werde dich rächen und wenn es das letzte ist was
ich tun sollte!!

Von diesem Moment an saß der König in seiner Bibliothek und las alles über die Geisterjagd. Während dieser Zeit schlief der König nicht mehr viel. Eines Tages entschied er sich seinen Vater den Geist zu rufen und zu verbannen aus der Welt. Nach einem grässlichen Schrei:

Marc: Guare! !

Lucien: Vater ich will das ein für alle Mal beenden. Das ist
unsinnig zu streiten.

Marc: Und wie geht es deiner Freundin unter der Erde?

Lucien: Du elendes Stück DRECK!! Ich werde dich
vernichten!!

Marc: Pfff, wie willst du das denn anstellen?

Lucien: Ich habe viele Bücher über Geister gelesen und ich habe herausgefunden wie ich dich auslöschten kann. Du bist nur eine Ansammlung von Stickstoff, die ich ganz einfach verbrennen kann.

Marc: Du kannst es ja mal versuchen.

Lucien wollte eine Fackel nehmen um seinen Vater zu verbrennen, doch dieser gab dem König eine Überdosis an Sauerstoff. Der konnte noch gerade eine Fackel nehmen und seinen Vater in Brand setzen. Der König starb an dieser Überdosis.

Jetzt geistert der König mit seiner Freundin im Schloss umher und sie leben da gemeinsam.

Und wenn sie noch nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute

Abstract Deutsch

Luxemburg ist eines der einzigen europäischen Länder, in dem die drei Landessprachen alle gleichzeitig in verschiedenen Bereichen des Alltages benutzt werden. Diese Situation führt dazu, dass das Schulsystem sehr viel Wert auf den Sprachunterricht legt. Gleichzeitig stellt sich das Problem, dass viele Schüler mit romanophoner Muttersprache Schwierigkeiten im Deutschen haben, was dazu führt, dass sie in vielen Bereichen des Unterrichts benachteiligt werden. In meiner Dissertation habe ich untersucht in welchen Bereichen des Deutschunterrichts die praktische Auseinandersetzung mit dem Drama durchgeführt werden kann, weil sich hierbei ein handlungsorientiertes Lernen ergibt, das Bildungsprozesse positiv beeinflusst. Die Integration von künstlerischen Arbeitsmethoden in den Sprachunterricht kann erwiesenermaßen helfen, sich intensiver mit der Sprache auseinander zu setzen, um somit einen anderen Zugang zu finden. Auch der Bereich der ästhetischen Bildung darf nicht außer Acht gelassen werden, denn durch die Beschäftigung mit kreativen Methoden werden die Schüler angeregt, sich mit verschiedenen Formen kultureller Arbeit zu befassen. Hierbei soll auch die Zusammenarbeit zwischen Theatern und Bildungsinstitutionen beachtet werden, denn sie eröffnet den Kindern und Jugendlichen ein Spektrum an neuen Erfahrungen, die sich unter anderem auch wieder auf den Sprachenlernprozess auswirken.

Ich habe erforscht, wie sich die praktische Auseinandersetzung mit dem Drama im Literatur- wie auch im Sprachunterricht in den letzten Jahrzehnten gestaltet hat. Hierbei war fest zu stellen, dass es schon früh Angebote gab, sich mit professionellen Inszenierungen zu beschäftigen, wobei die Jugendlichen die Gelegenheit hatten, in Vor- oder Nachbesprechungen Kontakt mit den Theaterschaffenden aufzunehmen. Doch der Bereich der praktischen Theaterarbeit mit Schülern entwickelte sich erst später, wobei es sich hierbei eher um Initiativen außerhalb des Unterrichtes handelte. Die Integration drama- oder theaterpädagogischer Methoden im Sprachunterricht wurde lange Zeit nicht angestrebt und auch angesichts einiger sehr erfolgreicher Projekte, gibt es bis jetzt nur wenige Initiativen, in diese Richtung zu arbeiten. Doch mit der Umstrukturierung des Sprachunterrichtes nach dem Pisa-Schock 2001, wird deutlich mehr Wert auf kompetenzenorientiertes Lernen gelegt, weshalb zum Beispiel auch die mündlichen Fähigkeiten der Schüler intensiver gefördert werden sollen.

In vier Forschungsprojekten habe ich versucht zu beweisen, in wiefern kreativer handlungsorientierter Unterricht dazu beitragen kann, den Sprachunterricht so zu gestalten, dass die Jugendlichen sowohl kognitiv, sozial wie auch künstlerisch arbeiten und durch die Auseinandersetzung mit dramapädagogischen Methoden, ihre Sprachkenntnisse erweitern können. Diese Ergebnisse könnten richtungsweisend sein, wie die Theaterarbeit in den Unterricht integriert werden kann, was im Ausland schon sehr oft der Fall ist. Aus diesem Grund war es mir wichtig aufzuzeigen, welche internationalen Entwicklungen in diesen Bereichen bis jetzt stattgefunden haben und wie sie auch in Luxemburg umgesetzt werden könnten. Im Laufe der Jahrzehnte hat sich die Schule immer mehr geöffnet, weshalb neue Projekte ins Leben gerufen werden konnten, doch bis jetzt gibt es leider immer noch keine Anstalten, die theaterpädagogische Arbeit offiziell in den Unterricht zu integrieren, obwohl seit Jahren die Wichtigkeit der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche bekannt ist. Ich habe versucht aufzuweisen, welche Tendenzen in den verschiedenen Jahrzehnten verfolgt worden sind und wie sie sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln konnten. Durch die Umstrukturierung des Schulsystems nach dem schlechten Abschneiden bei der Pisa-Studie wäre es im Moment möglich, die praktische kreative Arbeit in den Unterricht mit einzubeziehen, doch nicht nur als begrenzte Projekte, sondern als Teil des Lehrplanes. Diese Dissertation soll dabei helfen, zu erkennen, welche Möglichkeiten es in diesem Bereich gibt und wie sie umgesetzt werden könnten.

Abstract Englisch

In my thesis, I wanted to show in which way the drama is used in the German language teaching in Luxembourg. Luxembourg is one of the only countries in Europe, where all the people speak the three official languages in several situations of their live. This situation is responsible for the important place, the language learning takes in the schools. Beside the writing skills, it is very important, that the pupils are able to understand a text or conversation and also to speak with other people. In this part of the language teaching, the use of drama is very important, because the young people can practise to speak in several situations and make new experiences. Dramapedagogy and theatrepedagogy can be introduced in the lessons, not only to help them to learn the foreign languages in a new way, but also to promote the cultural learning at school. In Luxembourg, drama is not a subject in any school, so that it is very important to introduce the practical work with theatre in the language teaching. In the thesis, I wanted to explain how the work with drama at school developed in the last sixty years and in some projects, I wanted to show how it is possible to introduce the theatre in the lessons. Here I explained, how the teachers could work, so that the creative methods can be introduced in the school of nowadays.

The thesis is divided in three parts. In the first part, I explained how the school works in Luxembourg, why it is so important for the pupils to learn all the languages of the country and in which parts of the germane language learning, creative methods can be used. In the second part, I described the evolution of the drama at school in the last sixty years. Here it was important to show all the different ways to work with the drama in the language teaching, which were used in Luxembourg. To explain, how drama pedagogy can be integrated at school, I described in the third part some projects, which took place in some classes of a secondary school.

Lebenslauf Mag.phil. Nathalie Fratini

Ich wurde am 26ten September 1982 in der Stadt Luxemburg im Großherzogtum, als zweites von vier Kinder von Lucien Fratini und Karin Blanche Consthum-Fratini geboren. Meine Schwester Sandra Fratini kam am 28ten März 1981 zur Welt, meine Brüder Mike und Steve Fratini am elften April 1984. In Sassenheim im Kanton Esch-sur-Alzette besuchte ich von 1987 bis 1989 die Vorschule und anschließend in den Jahren 1989 bis 1995 die Grundschule. Zwischen 1995 und 2002 besuchte ich das Lycée Hubert Clement in Esch-sur-Alzette, wo ich im Juni 2002 die Reifeprüfung im Zweig Neue Sprachen, Human- und Sozialwissenschaften abgelegt habe.

Von September 2002 bis Oktober 2003 studierte ich am Institut d'Etudes Educatives et Sociales in Livange in Luxemburg zwei Semester Erziehungswissenschaft.

Von 2003 bis 2006 studierte ich an der Universität Wien Theater, Film und Medienwissenschaft, wo ich mich vor allem auf Theaterpädagogik, ästhetische Bildung sowie Adaptationen von Kinder- und Jugendliteratur für die Bühne spezialisierte. Aus diesem Grund nahm ich bereits an mehreren Fachtagungen zu diesem Thema teil, wie zum Beispiel das Symposium „Das Festival der Sinne“ in Lingen in den Jahren 2003 und 2008 oder der Tagung „Theater und Schule in Hessen“, wo die Ergebnisse einer repräsentativen Studie zum Thema Darstellendes Spiel in der Schule besprochen wurden.

Seit 2006 arbeite ich als Lehrbeauftragte für die Fächer Deutsch, Theater und Didaktik sozialpädagogischer Arbeit im Lycee du Nord Wiltz in Luxemburg und habe seither zwei Artikel über Theater – bzw. Dramapädagogik in Luxemburg für „Thepakos“ und „Scenario“ geschrieben.

