

Effects on the use of theater projects in teacher training

Michaela Kováčová^[0000–0002–2529–9470]

Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Košice, 9,
Moyzesova Str., Košice, 04001, Slowakei

michaela.kovacova@upjs.sk

Abstract. In today's classrooms, teachers are often under great pressure — they not only have to prove themselves professionally but also as strong personalities. In teachers-training courses at universities, subject-related and didactic skills are often built up intensively, but there is a lack of support for personal and social skills, planning and management skills, and development skills.

Extracurricular theater projects can compensate for this shortcoming. The paper presents effects of several years of theater work on teaching students studying German as a foreign language. Theoretically, the contribution is firstly underpinned by the approach of the Canadian sociologist Erving Goffman (2003) about self-portrayal in everyday life, in which he points out a similarity between acting and social contact [3]. Second, it is based on the understanding of the “performative competence” by Wolfgang Hallet (2010). Both concepts are transferred to the social contact between teachers and learners.

The effects of the multi-year theater work on teaching students are qualitatively assessed in a group discussion with the student amateur actors, whereby the influences are focused on the promotion of language skills, social and management skills as well as on intercultural learning.

Keywords: German as a foreign language, theater projects, teacher training.

1 Lehrerkompetenzen und Theaterkompetenzen

Heutzutage scheint der Lehrerberuf in mehreren postkommunistischen Ländern an seiner Attraktivität für junge Menschen eingebüßt zu haben. Schuld daran ist nicht nur eine chronische Unterfinanzierung des Schulwesens, sondern auch eine hohe Belastung der Lehrkräfte. Fragt man junge oder angehende Lehrer nach ihren Problemen in der Schule, resultieren diese selten aus einem mangelnden Fachwissen, vielmehr stellt die Interaktion mit Jugendlichen und die damit zusammenhängenden Disziplinsprobleme für sie eine Herausforderung dar. In der Rangfolge der subjektiv empfundenen Unterrichtsprobleme spiegelt sich die Struktur der Lehramtsstudiengänge wider. Vergleicht man die bekannte Übersicht der Lehrerkompetenzen von Schart; Legutke [1, S. 69] mit den Studienplänen

Unterrichtsbezogene Kompetenzen	Kommunikative Kompetenzen	Übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen
fachliche K. – Sprach- und Literaturwissenschaft		erzieherische K. – Pädagogik?
fachdidaktische K. – Fachdidaktik		personale und soziale K. – ?
diagnostische K. – pädagogische Psychologie, Fachdidaktik	Sprachpraktika? Fachdidaktik? ???	Planungs- und Managementkompetenz – Schulpraktika ?
methodische K. – Schulpädagogik, Fachdidaktik		Entwicklungscompetenz – ?
Beherrschung von Lehr- und Lernformen – Fachdidaktik, Psychologie		
Beurteilungs- und Evaluationsk. – Fachdidaktik, Sprachwissenschaft		

Abb. 1. Lehrerkompetenzen nach Schart; Legutke [1, S. 69] und ihre Entwicklung innerhalb der Lehrerausbildung

der philologischen Lehramtsstudiengänge, indem man den einzelnen Lehrerkompetenzen konkrete Fächer bzw. Module zuordnet, ergibt sich in Abb. 1:

Während der Förderung der unterrichtsbezogenen Kompetenzen in den Studienplänen relativ viel Raum gewidmet wird und dies innerhalb einer breiten Palette von Fächern bzw. Modulen erfolgt, bleibt es offen, ob und inwieweit die übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen im regulären Unterricht erworben ggf. weiterentwickelt werden können. Fragezeichen sind besonderes mit der Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen sowie mit der Entwicklungskompetenz verbunden. Im studentenzentrierten Unterricht können sie fächerübergreifend gestärkt werden, an Massenuniversitäten in überfüllten Seminaren sind die Bedingungen dafür jedoch eingeschränkt. Durch erlebnisgestaltspädagogische Methoden in Seminaren für kleinere Gruppen [6, 8], in Praktika, im Freiwilligendienst oder durch Freizeitprojekte kann aber dieses Manko ausgeglichen werden – u. a. durch die Theaterarbeit. Diese stellt nicht nur eine Beschäftigung für Schöingeister dar, sondern kann auch wichtige Anregungen für die Bewältigung des Alltags geben.

Bereits der kanadische Soziologe Erving Goffman wies in seinem Werk

The Presentation of Self in Everyday life/ dt. Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag (2003) auf eine Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspielen und sozialem Kontakt hin. Nach Goffman spielt jeder Mensch in der Interaktion mit seinem Gegenüber eine oder sogar mehrere „Rollen“ (z. B. Lehrperson) und ist dabei bestrebt, einen möglichst positiven Eindruck zu hinterlassen. „Der Darstellungsakt“ ereignet sich auf einer „Bühne“, deren Ausstattung größtenteils standardisiert ist (z. B. ein mit Tischen, der Tafel und Plakaten ausgerichteter Klassenraum). „Der Darsteller“ bedient sich dabei einer „persönlichen Fassade“, worunter Goffman die Art des Auftretens versteht, das durch eine der „Rolle“ entsprechende Kleidung, Gestik u. Ä. unterstrichen wird. Das Individuum schafft sich seine „persönliche Fassade“ nicht nach eigenem Belieben, sondern wählt dabei (meistens) von den gesellschaftlich vorbestimmten Elementen aus. Wie bei einer Aufführung im professionellen Theater sollte die „persönliche Fassade“ mit dem Bühnenbild übereinstimmen. (Die Lehrperson im Klassenraum sollte eine feste, nicht zu leise Stimme haben, durch ihre Gestik die wichtigsten Lerninhalte unterstreichen, eine nicht zu informelle Kleidung tragen usw.). Für die Darstellung seiner Rolle hat jeder Mensch zwei „Ausdrücke“ zur Verfügung: den Ausdruck, den er sich selbst gibt (verbale Aussagen), und der Ausdruck, den er ausstrahlt (durch Kleidung, Mimik, Gestik, Verhalten etc.). Letzterer ist wesentlich schwieriger zu kontrollieren, aber sehr wichtig, weil das Publikum die Glaubwürdigkeit der verbalen Aussagen bzw. den Darsteller nach seiner Ausstrahlung, nach dem Eindruck einschätzt, den er hinterlässt. Goffman beschreibt das alltägliche Theaterspielen als „impression management“ also als Versuch, die eigene Erscheinung durch Verwendung besonderer Zeichen mit entsprechenden Konnotationen zu kontrollieren [11, S. 96–98]. Auch wenn Goffman es nicht ausdrücklich sagt, ist es naheliegend, dass Individuen innerhalb ihrer Sozialisation eine Kompetenz erwerben sollten, die ihnen ermöglicht, ihre Ausstrahlung zu managen.

An diesen Gedanken scheint das Konzept der „performativen Kompetenz“ von Englischdidaktiker Wolfgang Hallet anzuknüpfen, auch wenn er „die performative Kompetenz“ breiter als „impression management“ definiert, nämlich als „ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin zu reflektieren“ [4, S. 5]. Es ist einleuchtend, dass Theaterprojekte den Erwerb „der performativen Kompetenz“ unterstützen können, denn auch in ihnen geht es um die Inszenierung sozialer Interaktion und um die spielerische Erprobung individueller Performanzen [4, S. 5]. Dies erfolgt

aber auch in anderen schulischen Kontexten, die mit Konzepten von ‚Inszenierung‘ und ‚dramatischem Spiel‘ arbeiten [4, S. 5]. Im Unterricht haben sie eine lange bis ins Mittelalter reichende Tradition, in der modernen Fremdsprachenpädagogik haben sie sich in Europa aber erst in den 60-er Jahren durchgesetzt. Seit dieser Zeit wurden Effekte vom Einsatz der Dramapädagogik im FSU mehrmals evaluiert. Die wichtigsten Ergebnisse neuerer Untersuchungen werden in den folgenden Absätzen präsentiert.

Die positiven Effekte vom Einsatz des Theaters im Fremdsprachenunterricht sind aber vielfältiger und man kann sie drei Bereichen zuordnen.

- 1) Im Bereich der kommunikativen Kompetenz werden Wortschatzerweiterung [7, S. 77] und Festigung grammatischer Strukturen beobachtet, wobei die Diskrepanz zwischen Regelwissen und Sprachkönnen größtenteils überwunden wird [9, S. 39]. Infolge des wiederholten Transfers vom Regelwissen beim Vorspielen von Repliken und seiner Verbindung mit Emotionen werden die Phrasen bzw. Satzmuster nicht so schnell vergessen [2], was die Sprachgewandtheit und Erschließungsstrategien positiv beeinflusst [7, S. 77]. Neben der verbalen wird auch die nonverbale Kommunikation entwickelt. Da der Dramapädagogik ein Menschenbild zugrunde liegt, welches den Lernenden als ganzen Menschen ernst nimmt, wird Aufmerksamkeit auch dem Körperlichen, Visuellen und Non-Verbalem in der Performanz und beim Spracherwerb geschenkt [10, S. 8]. Die Bühnenkommunikation in ihrer Begleitung durch Gesten und Mimik ähnelt mehr der realen Kommunikation als das reine Vorlesen vorbereiteter Dialoge, das im Fremdsprachenunterricht immer noch sehr vorkommt. Die Lernenden eignen sich dadurch an, non-verbale Kommunikationsmittel im Hinblick auf ihre Wirkung bewusst und kulturangemessen zu gebrauchen [7, S. 83].
- 2) Im Bereich des interkulturellen Lernens ermöglichen dramapädagogische Verfahren Spielräume für Begegnungen zwischen Kulturen in der Auseinandersetzung mit literarischen Artefakten zu betreten [10, S. 8]. Sie regen zum Kulturvergleich und Reflexion der eigenen Orientierungsmuster auf verschiedenen Ebenen der Kultur an. Mit den Lernenden kann man z. B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kommunikations- und Interaktionsmuster ebenso wie auf der Ebene von Werten und sozialen Normen besprechen oder darüber diskutieren, wie ein Anlass zu verschiedenen Reaktionen führen kann. Dabei ist wichtig, die Rolle des Situationskontexts, des Milieus und der Persönlichkeitsmerkmale in Betracht zu ziehen, um

Stereotypenbildung zu vermeiden.

- 3) Im Bereich der Persönlichkeitsbildung bieten Theatermethoden die Chance durch Rollenübernahme eine übliche Perspektive zu verlassen und alternative Handlungsentwürfe zu erproben bzw. „durchzuspielen“ [9, S. 39]. Außerdem werden Empathie, die bereits erwähnte performative Kompetenz und zu einem gewissen Grad auch Extraversion gefördert. Da die Vorbereitung und Aufführung von Theaterstücken meistens Gruppenarbeit verlangt, werden auch andere soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit, komplexe Aufgaben zu planen und zu managen, trainiert.

Eine Überschneidung zwischen den durch die Theaterarbeit geförderten Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen und den Lehrerkompetenzen ist offensichtlich. Überschneidungen sieht man besonders im Bereich kommunikativer, personaler und sozialer Kompetenzen.

2 Untersuchung: Forschungsfragen, Korpus und Methodik

Die genannten positiven Effekte wurden in den schulischen Fremdsprachenunterricht betreffenden Untersuchungen erhoben. Wie aber der dramapädagogische Ansatz auf Erwachsene wirkt, welche Effekte sich erwarten lassen, wenn Inszenierungen entkoppelt vom regulären Unterricht, d. h. thematisch mit dem Lehrstoff nicht verknüpft sind und durch andere Übungstypen nicht unterstützt werden, bleibt bisher offen. Ein Forschungsdesiderat ist auch der Transfer der Theaterkompetenzen in den Lehrerberuf, den es aber geben könnte, wie in den vorigen theoretischen Absätzen begründet wurde. Die Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung lauten deswegen: Welche berufsbezogenen Kompetenzen können angehende Sprachlehrer durch Theaterprojekte erwerben? Wie gelingt ihnen der Transfer des erworbenen Könnens in die Schulpraxis?

Die Untersuchungspersonen sind Lehramtsstudierende der Germanistik und anderer Philologien, wobei ein Teil von ihnen im deutschsprachigen Theaterensemble KA:SCHAU an der UPJŠ mitwirkt. Die Theatergruppe wurde 2014 von dem damaligen DAAD-Sprachassistenten Jan König gegründet. Das Ensemble ist relativ stabil, die Befragten beteiligen sich an Theaterprojekten bereits seit Jahren und realisierten während ihrer Studienzeit die Inszenierungen: H. von Kleist: *Der zerbrochene Krug*, J. Hašek/E. E. Kisch: *Die Reise der Lanna 8*, M. Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*, A. Schnitzler: *Liebelei*. Nach dem Studienabschluss

gründeten einige Mitglieder einen Verein *Kunstatelier*, der sich weiterhin der Inszenierung von Theaterstücken in der deutschen Sprache widmet, wobei die Stücke immer experimentell werden.

Die Theaterstücke werden vor einem nicht-deutschsprachigen Publikum aufgeführt, was eine intensive Textbearbeitung erforderlich macht. Seit 2016 leistet die Gruppe selbständige Theaterarbeit; d. h. sie bereitet die Vorstellungen ohne Unterstützung von Dozenten und professioneller Theaterleute vor, in eigenständiger Regie und Textbearbeitung, mit selbstentworfenen Requisiten und Kostümen. Auch das nötige Kulturmanagement und Öffentlichkeitsarbeit liegen in den Händen von Studierenden.

Die Wahl der Forschungsmethoden bedingten der Gegenstand der Forschung sowie eine kleine Anzahl möglicher Probanden. Diese Gegebenheiten führten zur Verwendung qualitativer Methoden. Um ein möglichst objektives Bild über die erworbenen Kompetenzen der studentischen Laienschauspieler und ihren Transfer in den Universitätsalltag zu bekommen, wurden zwei Erhebungsverfahren eingesetzt, die eine Selbsteinschätzung wie auch eine Fremdeinschätzung erlauben. Der Selbsteinschätzung liegt eine Gruppendiskussion zugrunde, die mit fünf Mitgliedern der Theatergruppe am im Probenraum des Theaters stattfand. Diese Methode wurde wegen ihrer Offenheit eingesetzt und hatte zum Ziel, die Effekte der Teilnahme an Theaterprojekten in ihrer Breite zu erfassen, d. h. auch diejenigen zu ermitteln, die in der Fachliteratur nicht erwähnt werden. Komplementär dazu wurde eine Inhaltsanalyse von Zeugnissen aus Unterrichtspraktika im Hinblick auf das Unterrichtsverhalten durchgeführt. Diese wurden als Quellen der Fremdeinschätzung genutzt. Elemente der Fremdeinschätzung kamen jedoch auch in der Gruppendiskussion vor, da die Diskussionsteilnehmer in ihren Gesprächsbeiträgen das Verhalten ihrer Kommilitonen schilderten und beurteilten. Wegen der bisher nicht abgeschlossenen Auswertung der Praktikumszeugnisse beschränkt man sich in dem vorliegenden Beitrag jedoch nur auf die Darstellung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion.

3 Ergebnisse

Entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen lassen sich die Aussagen der Befragten den thematischen Bereichen: 1) Sprachkompetenzen, 2) personale Kompetenzen, 3) projektbezogene Kompetenzen — soziale Kompetenzen und Planungs- und Managementkompetenz zuordnen.

3.1 Sprachkompetenzen

Der erste von der Gruppe erwähnte Effekt der Theaterprojekte war, dass sie eine andere Einstellung zur Fremdsprache gewonnen haben. Deutsch sehen sie nicht mehr nur pragmatisch als eine nützliche aber anspruchsvolle, schwere Sprache, sondern sie nehmen es als etwas Angenehmes wahr und erleben Freude an der Spracharbeit. Außerdem hat sich die Sprache für sie durch das Agieren auf der Bühne „vermenschlicht“ [Gruppendiskussion (GD) 00:40–01:50]. Diese neue Sichtweise beeinflusst positiv ihre Motivation Deutsch zu lernen. Diesen Effekt nannten zwei Gesprächsteilnehmer (GTN), die ihre Sprachkompetenzen als nicht sehr gut einschätzen sowie ein GTN mit sehr guten Deutschkenntnissen, der das Studium ohne Theater abbrechen würde.

Die Motivation kann weiterhin durch Gastspieleisen ins Ausland und die dortige Anwendung der Sprachkenntnisse in realen Situationen erhöht werden [GD 02:12–02:56]. Diese Folge der Theaterarbeit erwähnte ein GTN jedoch im Zusammenhang mit seinen vorigen Erfahrungen mit Theaterprojekten an der Sekundarstufe I.

Eine nicht zu unterschätzende Folge der Teilnahme an Theaterprojekten ist die bessere Selbsteinschätzung eigener Sprachkompetenzen nicht nur bei Germanistikstudenten sondern auch bei Studierenden anderer Philologien, die einmal Deutsch gelernt haben, sich aber in Theaterprojekten als sog. falsche Anfänger fühlen [GD 05:12–05:25]. Wie es ein Gesprächsteilnehmer ausdrückte: *Beim Theaterspiel erfahre ich, was ich in der Sprache alles schon kann und was mir noch fehlt, wo noch Verbesserungsbedarf besteht.*

Obwohl die Laienschauspieler sich eigener Sprachmängel bewusst sind, führt eine intensive Auseinandersetzung mit Texten zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung [12, S. 199], die sich im Abbau von Angst vor schwierigen Texten demonstriert und die Bereitschaft zum autonomen Lernen erhöht. Ein Gesprächsteilnehmer drückte es in folgenden Worten aus:

Beim Kleist, aber auch bei Lanna, habe ich erfahren, dass ich auch die Texte, die in einer schweren Sprache geschrieben sind, die heute schon out ist, meistern kann. Das hat mich motiviert, meine Sprachkenntnisse auszubauen. Heute lese ich jeden Tag Zeitung – die Süddeutsche oder die Zeit [GD: 41:22–41:34].

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass das Ensemble vor einem nicht-deutschsprachigen Publikum spielt und daher die Originaltexte vereinfachen muss, ist bei jedem Stück eine intensive Textarbeit im Vorfeld notwendig, was das Textverständen verbessert. Nach den Aussagen der Befragten können sie das Wesentliche im Text besser erkennen und sich folglich darauf

konzentrieren [GD: 11:28–13:42, 14:22–15:31].

Durch die Arbeit mit dramatischen Texten bekommen die Theaterleute mehr Sprachinput als im regulären Unterricht. Nach der Selbstbeobachtung trägt das zu Erweiterung des Wortschatzes und Festigung grammatischer Strukturen bei, was mit Befunden aus der Sekundärliteratur korrespondiert. Das Wortschatzlernen wird beim Theaterspielen nicht als stures Vokabelpauken erlebt, sondern verläuft eher unbewusst. Überdies, bedingt durch den Inhalt der Stücke (Schiffahrt, Kriminalität), lernen Studierende Wortfelder, auf die sie im Studium sonst kaum stoßen würden. Das Wortschatzlernen erfolgt hier im Kontext. Die Laienschauspieler erwerben in Repliken ganze Chunks, also vorgefertigte Sprachmuster, die sie in der spontanen Kommunikation als Ganzes abgerufen oder von Texten, die sie auswendig wissen, filtern sie das gesuchte Lexem heraus [GD: 40:00–41:22, 42:00–43:16].

Mir passiert z. B. dass, wenn wir an der Uni reden oder auch untereinander deutsch sprechen, und ich merke, dass mir ein Wort fehlt, da läuft irgendwo im Hintergrund, in meinem Kopf der Text des Theaterstücks. Ich höre die Stimme von Palo und seine Replik. Das geht mir durch den Kopf und da greife ich mir etwas heraus [GD: 42:00–42:17].

Eine ähnliche Feststellung betraf auch syntaktische Strukturen. Da diese im Text wiederholt vorkommen und bei den Proben aktiv angewendet werden, prägen die Darsteller sie sich gut ein und sind folglich imstande sie in einer alltäglichen Situation problemlos zu gebrauchen oder leicht zu modifizieren [GD: 46:55–47:10].

Fokussiert man sich auf produktive Sprachkompetenzen, konkret das Sprechen, wurde als erster wichtiger Schritt Abbau von Sprechangst erwähnt [GD: 02:57–04:12, 06:45–08:12].

Vor dem Theater hatte ich schreckliche Angst vor der Klasse überhaupt etwas zu sagen. Mein Deutsch war nicht so katastrophal, aber schon das Gefühl, dass alle einen anschauen, hat mich so paralysiert, dass ich keinen zusammenhängenden Satz sagen konnte. Deshalb wollte ich am Anfang kein Theater spielen, obwohl Patrik wollte, dass ich mich der Theatertruppe anschließe, aber ich meinte: „Nein, das geht nicht, vor so vielen Menschen zu stehen, es wird ein riesiger Stress sein.“ Dann bin ich aber doch gekommen und bereits bei den Proben hat es Spaß gemacht [...] Ich hatte allmählich die Sprechangst abgebaut. Beim Spielen selbst, bei der Premiere hatte ich aber Angst: „Was passiert, wenn ich einen Fehler mache? Wenn ich etwas falsch sage oder falsch zeige“ Doch dann kamen gute Rückmeldungen von Zuschauern und ich meinte: „So schrecklich konnte es ja nicht sein“. Seitdem

habe ich auch keine Angst in Seminaren mitzureden [GD: 06:45–08:12].

Ferner hat ein bilingualer Befragter konstatiert, dass er sich das Murmeln abgewöhnt hätte und nun auf eine deutliche Aussprache achte [GD: 37:44–38:32].

3.2 Personale Kompetenzen

Die wohl wichtigste personale Kompetenz, von der die Diskussionsteilnehmer überzeugt sind sie dank des Theaterspielens erworben zu haben, ist die bereits erwähnte „performative Kompetenz“. Da ihnen das theoretische Konzept nicht bekannt ist, nutzten sie in der Gruppendiskussion dafür die Ausdrücke *Präsentationskompetenz, die Macht, Menschen zu fesseln, Fähigkeit, das Interesse des Publikums bewusst auf etwas zu richten, Selbstreflexion verbunden mit der Verhaltenskontrolle, selbstsicheres Auftreten*. Sie beschrieben sie relativ ausführlich und kehrten zu dem Thema wiederholt zurück [GD: 06:06–06:14, 10:35–10:44, 11:05–11:21]. Im Gespräch berührten sie auch das „impression management“, ohne Goffmans dramaturgischen Ansatz zu kennen [GD: 49:23–49:40]. Dabei erwähnten sie ausdrücklich die zwei „Ausdrucksarten“, aufgrund derer der Gesamteindruck entsteht:

Es ist viel mehr als nur der Text, worauf Sie achten müssen. Sie müssen darauf achten, wie Sie nach außen wirken. Ich weiß z. B., dass ich auf meine Körperhaltung achten muss, weil ich mich krümme. Es sind sehr viele Faktoren, die man berücksichtigen muss, damit das Ergebnis passt [GD: 37:11–37:42].

Zugleich war die performative Kompetenz die einzige „Theaterkompetenz“, die in den Schulalltag transferiert wurde. Eine Gesprächsteilnehmerin führte als Beispiel diese ihre Beobachtung an:

Heute im Schulpraktikum – ich weiß nicht, ob es mit dem Theater zusammenhängt, aber vielleicht doch – denn beide meine Studienkolleginnen sind nicht besonders extrovertiert – aber Adka spielt Theater und Helena nicht. Als Adka den Unterricht machte, stand sie vor der Klasse, ging zwischen den Bänken, kontrollierte die Schüler und Helena ging zum Lehrerpult setzte sich hin und war die ganze Zeit hinter diesem Lehrertisch. Und man konnte es sehen, es war einfach im Unterricht zu spüren, dass die Schüler Adka respektiert haben ... als sie sagte, sie sollen an die Tafel gehen, standen sie auf und gingen hin. Und bei Helena... ihr haben sie auf der Nase herumgetanzt. Ja vielleicht hängt es auch damit zusammen, dass wir beim Theaterspielen lernen vor Menschen auftreten und erfahren, dass wir eine Macht haben, andere zu beeinflussen [GD: 36:14–37:10].

Im weiteren Gespräch wurde eine Ähnlichkeit zwischen dem Theaterspielen und der Psychohygiene im Lehrerberuf konstatiert. Ebenso wie die Schauspieler eine Rolle im Theater einnehmen, nach der Vorstellung aber abgeben können/müssen, sind auch für die Lehrer die Rollendistanz, Unterscheidung zwischen Privatem und Beruflichem sowie die Fähigkeit, sich gegenüber den schulischen Problemen nach dem Arbeitsengagement zu distanzieren ein Zeichen der Professionalität [GD: 53:15–54:49] und können als Strategien zur Stressbewältigung aufgefasst werden [12, S. 228]. In dieser Art der Betrachtung des Lehrerberufs kann man auch eine Transferleistung erkennen.

Neben der performativen Kompetenz verbesserten sich dank der Teilnahme an Theaterprojekten auch andere personale Kompetenzen wie die Stressresistenz, Improvisationsfähigkeit und Schlagfertigkeit [GD 31:53–32:12]. Diese Kompetenzen wenden die Gruppenteilnehmer auch im Studium an, sie helfen ihnen z. B. beim Vortragen von Referaten. Insbesondere die Schüchternen beobachten bei sich eine Entwicklung in dem Bereich [GD 83:06–84:02]. In Bezug auf den Lehrerberuf wurde referiert, dass die erworbene Improvisationsfähigkeit sich v. a. bei Reaktionen auf unerwartete Schülerfragen als nützlich erwies [GD: 85:10–85:46].

Ein nicht zu unterschätzender Vorteil des Theaterspielens für junge Menschen, die an der Bildung der eigenen Identität arbeiten, ist die Möglichkeit, andere Lebensentwürfe bzw. Identitäten auszuprobieren und dadurch neue, bisher nicht ausgelebte Merkmale ihrer Persönlichkeit kennenzulernen. Eine klare Vorstellung von sich selbst, von eigenen Gaben und Fähigkeiten hilft das Verhaltensrepertoire zu erweitern. Ein Beispiel dafür lieferten die Befragten im folgenden Dialog:

— *Diejenigen, die Theater spielen, können mehrere Leben, Situationen, Berufe ausprobieren.*

— *Vielleicht nicht nur Berufe – wenn ich dich ergänzen darf – sondern auch Emotionen. [...] Jetzt hast du erfahren wie es ist, ein Brandstifter zu sein, wie es ist, ein Arschloch zu sein. [...] Vielleicht ist es auch gut, diese Seite kennenzulernen und es zu verstehen. [...]*

— *Ich glaube dem Patrik hat es sehr geholfen, dass er jetzt eine negative Figur spielte. Er war immer so unterwürfig, immer hilfsbereit. Jetzt kann er auch Nein sagen, kann sich besser durchsetzen. Auch im Schulpraktikum, das war an einer Fachschule, wo die Schüler, lauter Jungs, null Interesse an Deutsch haben, konnte sich Patrik durchsetzen. Er strahlte Autorität aus [GD: 59:03–61:44].*

Die Persönlichkeitsentwicklung, erfolgreiche Theatervorstellungen mit einer positiven Resonanz beim Publikum hatten einen positiven Einfluss

auf das Selbstbewusstsein der Darsteller [GD 63:48]. Die Theaterarbeit vertiefte ihre —Selbstkenntnis und trug zur Steigerung des Selbstwertgefühls bei [GD: 66:54–68:18].

3.3 Projektbezogene Kompetenzen — soziale Kompetenzen und Planungs- und Managementkompetenz

Die Vorbereitung und Aufführung eines Theaterstücks stellt im gewissen Sinne ein Projekt dar. Daher wurden unter den Effekten der Theaterarbeit auch solche erwähnt, die man in Didaktik mit dem Projektunterricht assoziiert. Integrative Arbeitsprozesse verlangen nämlich Teamarbeit [GD: 06:34–06:35], die Fähigkeit, mit anderen Institutionen bei der Produktion zu kooperieren [GD: 73:04–74:14] und vernetztes Denken in komplexen Zusammenhängen. Hervorgehoben wurden die immer effektivere Selbstorganisation inklusive des Zeitmanagements [GD: 73:34–73:44] und Mitverantwortung, was sich im Einhalten von Vereinbarungen, in der gewissenhaften Vorbereitung für die Proben und in der Pünktlichkeit zeigte [GD: 77:05–79:46].

4 Fazit

Die festgestellten Effekte korrespondieren mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen über den Einsatz von Inszenierungsmethoden im Unterricht. Allerdings wurden außerdem auch einige neue, bisher unerwähnte Vorteile wie bessere Selbsteinschätzung eigener Sprachkompetenzen und eine erhöhte Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Meistern von sprachlichen Herausforderungen eruiert. Infolgedessen, dass die letzte Inszenierung von Studierenden eigenständig vorbereitet und gemanagt wurde, konnten noch weitere positive Effekte in Form von Projektkompetenzen erzielt werden, die bei Evaluationen dramapädagogischer Verfahren nicht genannt wurden.

Alle drei ermittelten Bereiche — Sprachkompetenzen, personale Kompetenzen sowie Managementkompetenzen — haben einen Bezug zum Beruf des Sprachlehrers [5]. Leider berichteten die Diskussionsteilnehmer nur selten über den Transfer der Theaterkompetenzen in die Unterrichtspraxis. Diese Tatsache kann man als Beweis für die Schwierigkeit des Transfers zwischen diesen zwei Feldern interpretieren, sie könnte aber auch als Indiz dafür gesehen werden, dass die Transferleistung braucht, durch einen expliziten Hinweis auf die Ähnlichkeit des Theaterspiels und der Lehrerarbeit angeleitet zu werden. Ein anderer Grund, warum die Befragten nur wenige Transferfälle nannten, könnte auch darin liegen, dass sie wenig Berufserfahrung haben und als Lehrer ein paar Stunden leiteten. Dennoch

gibt es Beispiele, dass die erworbene performative Kompetenz, antrainierte Improvisationsfähigkeit und Assertivität auch im Schulalltag angewendet werden.

Um die Aussagekraft der Ergebnisse richtig einzuschätzen ist noch wichtig zu bemerken, dass die Gesprächsteilnehmer sich auf die eigene Entwicklung fokussierten, sich aber nicht mit ihren Kommilitonen verglichen. Daher kann keine eindeutige ungestörte Kausalitätsbeziehung zwischen dem Theaterprojekt der subjektiv erlebten Steigerung der beschriebenen Kompetenzen hergestellt werden. Es muss jedoch zugestanden werden, dass die Erklärungen der Gruppenteilnehmer plausibel klingen und deshalb erlauben einen kausalen Zusammenhang anzunehmen. Mehr Sicherheit in dieser Frage bringt die Einbeziehung der Fremdeinschätzung von den Betreuern der Schulpraktika. Aus ihnen lässt sich auch ein Vergleich zwischen der Ziel- (studentische Laienschauspieler) und der Kontrollgruppe (Studierende ohne Theatererfahrung) ableiten.

Literatur

1. Fedáková, K.: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in die Fachdidaktik und -methodik*. Košice 2015.
2. Folprechtová, J.: *Dramapedagogické postupy při výuce cizích jazyků*, in: *Pedagogika v praxi*. Olomouc 2012, S. 60–90.
3. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München 2003.
4. Hallet, W.: *Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht*, in: *Scenario. Journal for Drama and Theater in Foreign and Second Language Education IV (2010)/1*, S. 5–14. URL: <http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de> (Zugriff am 8.3.2020).
5. Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze 2010.
6. Lenčová, I.: *Gestaltpädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht*, In: Janík, T.; Knecht, P. (Hgg.): *New Pathways in the Professional Development of Teachers/ Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne/n*. Münster 2010, S. 134–140.
7. Passon, J.: *Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze*, in: Hallet,

- W.; Suhrkamp, C. (Hgg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier 2015, S. 69–86.
8. Puchalová, I.; Ďzambová A.: *Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht*, in: *Zborník príspevkov z konferencie Cudzie jazyky komunikatívne – efektívne – kvalifikované 20.–21. mája v Košiciach*. Košice 2004, S. 315–320.
9. Surkamp, C. (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart 2010.
10. Surkamp, C.; Hallet, W.: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung*, in: Hallet, W.; Suhrkamp, C. (Hgg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier 2015, S. 1–18.
11. Šubrt, J.; Balon, J.: *Soudobá sociologická teorie*. Praha 2010.
12. Wisniewski, B.: *Psychologie für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 2013.

До питання ефекту від використання театральних проектів у освіті вчителів

Міхаела Ковачова^[0000-0002-2529-9470]

Університет ім. Павла Йозефа Шафарика в Кошицях,
вул. Мойзесова, 9, Кошице, 04001, Словаччина

michaela.kovacova@upjs.sk

Анотація. У сучасних класах вчителі часто знаходяться під великим тиском — їм не лише удосконалуватися у професійному сенсі, але й як сильні особистості. На навчальних курсах для викладачів в університетах навички, які пов’язані з фахом та дидактичні навички формуються як правило інтенсивно, а от недостатньо виявляється підтримка особистісних та соціальних навичок, навичок планування та управління та навичок розвитку.

Проекти позакласних театрів можуть компенсувати цей недолік. У статті представлені результати декількох років використання проектів позакласних театрів та їх вплив на навчання студентів німецької мови як іноземної. Теоретичним підґрунтям цієї практики є, по-перше, запропонований канадським соціологом Ервінгом Гофманом (2003) підхід щодо самопредставлення особистості у повсякденному житті, де він вказує на подібність між акторською діяльністю та соціальним контактом. По-друге, дослідження базується на трактуванні “перформативної компетентності” Вольфгангом Халле (2010). Обидві концепції переносяться на соціальний контакт між вчителями та учнями.

Результат багаторічної роботи з проектами позакласних театрів у процесі навчання студентів німецької мови вимірюється у якісних показниках у дискусії з групою акторів-аматорів, при чому увага фокусується на впливах на розвиток мовної, соціальної та управлінської компетенції, а також на міжкультурному навчанні.

Ключові слова: театральні проекти, підготовка вчителів, німецька мова як іноземна.