

GFL

German as a foreign language

Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“

Birgit Oelschläger, Berlin

ISSN 1470 – 9570

Szenisches Spiel im Unterricht “Deutsch als Fremdsprache”

Birgit Oelschläger, Berlin

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die These, dass Szenisches Spiel eine Unterrichtsmethode ist, die das Repertoire von DaF-Lehrern immens erweitern kann. Es wird argumentiert, dass Szenisches Spiel für verschiedene Zielgruppen und auf unterschiedlichen Sprachlernniveaus gewinnbringend eingesetzt werden kann; und zwar, soweit die zeitlichen und räumlichen Bedingungen dies zulassen, sowohl in Form von kürzeren als auch längeren Unterrichtseinheiten. Um dies möglichst praxisorientiert deutlich zu machen, werden fünf wichtige Unterrichtskriterien dargestellt und zum Szenischen Spiel in Beziehung gesetzt.

In der Verbindung von Theaterpädagogik und dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache treffen zwei komplexe Fachgebiete aufeinander. Die Theaterpädagogik wie auch der Fremdsprachenunterricht können die unterschiedlichsten Lernziele verfolgen. Für die Theaterpädagogik seien hier stellvertretend soziale, gruppenspezifische, psychologische bis hin zu künstlerischen Zielsetzungen genannt. Die zwei zentralen Ausrichtungen, die man gemeinhin unterscheidet, liegen in der Prozess- bzw. Produktorientierung. Während am Ende einer produktorientierten Arbeit vor allem eine gemeinsame Inszenierung vor einem Publikum steht und damit meist Wert auf künstlerische Formgebung gelegt wird, stehen bei einer prozess-orientierten Arbeit andere Ziele im Vordergrund. So kann beispielsweise im Psychodrama die Verarbeitung von Konflikten ein Ziel darstellen und im Sozialkundeunterricht kann in simulierten Diskussionen die politische Meinungsbildung gefördert werden, um nur zwei der unterschiedlichen Zielsetzungen hier anzuführen.

Wenn sich also Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik begegnen, werden die Mittel des Theaters zu Zwecken des Fremdsprachenerwerbs, meist zur Verbesserung mündlicher Kommunikationsfähigkeit, eingesetzt und es wird damit eine prozess-orientierte Ausrichtung verfolgt.

Der Ansatz einer Verbindung der beiden Bereiche, Theaterpädagogik und DaF-Unterricht, soll dabei nicht andere methodische Ansätze beispielsweise in der Grammatikvermittlung ersetzen (vgl. in diesem Zusammenhang etwa Even (2003) sowie ihren Beitrag in diesem Heft). Es handelt sich dabei vielmehr um eine Bereicherung des allgemeinen Methodenrepertoires des einzelnen Lehrers. Lehren mit Mitteln des Theaters ist Teil eines

handlungsorientierten Unterrichts. Hier steht der einzelne Lerner mit seiner Persönlichkeit im Mittelpunkt, er selbst ist aktiv, die Lehrkraft erhält mehr die Aufgabe einer Organisatorin des Lernprozesses. In den meisten Fällen wird in Gruppen gearbeitet, wobei man sich austauscht und auf ein gemeinsames Handlungsprodukt hin arbeitet. Es ist ein Unterricht, in dem alle Sinne und in besonderem Maße der Körper in den Lernprozess mit einbezogen werden.

Festzuhalten ist, dass ein theaterpädagogisch ausgerichteter DaF-Unterricht meines Erachtens einer fremdsprachenspezifischen Didaktik unterliegt und dabei unterschiedliche Methoden des Szenischen Spiels zum Einsatz kommen können.

Die Theaterpädagogik ordnet sich hier dem Fremdsprachenunterricht unter und passt sich Rahmenbedingungen und Zielsetzungen von Unterricht an. Auf fünf dieser Unterrichtsaspekte möchte ich in diesem Artikel näher eingehen.

1. Lernerniveau

Eines der Hauptargumente, die oft gegen Theater-Spielen im DaF-Unterricht genannt werden, ist das mangelnde Sprachniveau der Schüler. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Unterricht ein komplexes Theaterstück inszeniert wird, oftmals ein bekanntes Drama der deutschen Literatur, das dann wortgetreu in Szene gesetzt wird. Die szenische Improvisation, bei der Texte nur als Ausgangsbasis für persönliche und spontane Darbietungen dienen, erscheint den meisten Lehrern als eine Utopie, denn „meine Schüler bekommen ja sowieso kaum den Mund auf“. Und dennoch ist es selbst auf Anfängerniveau sehr wohl möglich, Elemente des Theaters einzusetzen.

Gutes Theater vermittelt sich meist nicht als reines Sprechtheater, sondern verbindet dieses mit non-verbale Formen, wenn es sich nicht sogar ausschließlich non-verbal vermittelt, man denke an die Pantomime, das Tanztheater oder moderne Formen wie Bildertheater. So kann auch im Fremdsprachenunterricht der rein körperliche Ausdruck durch pantomimisches Spiel oder die Technik des Standbilder-Bauens als Sprechanlass dienen bzw. kann durch die Verbindung von Wort und Bewegung eine neue Dimension des Fremdsprachenlernens herbeigeführt werden. Ebenfalls können kurze Dialoge szenisch

umgesetzt und damit in eine Situation eingebettet werden, die den Wortschatz situationsadäquat trainiert. Freiere Improvisationen auf Grundlage von fiktionalen oder non-fiktionalen Texten können, je nach Aufgabenstellung und Verständnisniveau des Textes, für mittlere und höhere Niveaus eingesetzt werden.

2. Zielgruppenspezifische Unterrichtsmaterialien

Sicher ist der Sprachstand ausschlaggebender als die Zielgruppe. Dennoch darf nicht außer acht gelassen werden, was für eine Gruppe gemeinsam Deutsch lernt und Theater spielt. Die Konsequenzen dieser Überlegung möchte ich im Folgenden beispielhaft erläutern.

An meinen letzten Fortbildungen nahmen Lehrer teil, die in der Sekundarstufe unterrichten, also Jugendliche. So probierte ich also, Anlässe für Szenen zu schaffen, die Themen aus dem Lebensbereich der Jugendlichen aufgreifen und so an ihre Erfahrungen anknüpfen. Wichtig waren mir Rollen oder Rollentwürfe, aus denen heraus sich Dialoge oder Monologe entwickeln lassen.

Leider helfen hier viele Lehrbuchtexte nicht weiter. Sie handeln von anscheinend authentisch wirkenden deutschen Jugendlichen, versperren sich aber einer interessanten Dramatisierung. Es gibt keinen Anreiz, sich mit diesen Personen zu identifizieren, sie sind zu oberflächlich dargestellt, um aus ihnen eine Rolle zu entwickeln. Auch den stereotypen Alltagsdialogen in Lehrwerken mangelt es an dramatisch wirksamem Konfliktpotenzial (vgl. Schewe 1993, 137 ff.). So bietet es sich an, eigene Dialoge zu verfassen, die eine offene Interpretation zulassen bzw. Umstände einer Situation vorzugeben, zu der die Schüler eigene Dialoge verfassen oder auf fortgeschrittenem Niveau direkt und unvorbereitet improvisieren.

Der beste Ausgangspunkt für szenische Improvisationen bietet aber immer noch die Literatur. Dabei muss es sich nicht unbedingt um dramatische Texte handeln, ebenso können Erzählungen oder Gedichte eine Improvisation initiieren. Eine szenische Interpretation ersetzt dann die sonst oftmals rein kognitiven Herangehensweisen wie etwa das „Fragen-an-den-Text-Stellen“, denn die Schüler versetzen sich in die Lage der

Personen und ihrer Situation, sie identifizieren sich und erreichen damit ein tieferes Textverständnis.

Einen anderen Ausgangspunkt für szenische Arbeit können auch Fotos oder Gemälde bieten. Die darauf abgebildeten Figuren können als Standbild geformt werden und die Lehrperson kann Impulse geben, um diese Figuren zum Handeln zu bewegen.

3. Lernziele

Das Hauptlernziel, das mit Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht verbunden wird, liegt auf dem Training der Fertigkeit Sprechen, genauer formuliert geht es um die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache. Zur Förderung von Kommunikationsfähigkeit unterscheidet man 3 Formen von Übungen: solche, die Kommunikation vorbereiten, solche, die Kommunikation aufbauen und strukturieren und solche, die Kommunikation simulieren (vgl. Schatz 2001, 40). Zu letzteren gehören szenische Improvisationen. Das heißt, in den meisten Fällen wird hier das Vorwissen des Lernalters aktiviert bzw. werden neuer Wortschatz oder Redemittel im passenden Kontext angewandt, in den seltensten Fällen jedoch neu eingeführt. Dabei werden mehrere Lernbereiche miteinander verbunden, sowohl Grammatik als auch Wortschatz und Phonetik.

Gerade im Fremdsprachenunterricht ist es notwendig, Wirklichkeitsmomente zu schaffen, um praktisches Sprachhandeln zu trainieren. Theaterarbeit eignet sich dafür in ganz besonderem Maße, weil sie einen ganzheitlichen Einsatz des Spielers erfordert und damit einen Kommunikationsprozess ermöglicht, in dem nicht nur verbale, sondern auch non-verbale Ausdrucksmittel Verwendung finden. Der Lerner erwirbt so die Fähigkeit mit und in der Fremdsprache zu improvisieren und wird auf eine mögliche Alltagswirklichkeit im Land der Zielsprache vorbereitet. Vor allem bei ganz freien, unvorbereiteten Improvisationen wird dem Lerner klar, dass letztlich Flüssigkeit und Verständlichkeit einen höheren Stellenwert haben als grammatische Korrektheit. Das soll nicht heißen, dass keinerlei Korrekturen stattfinden. Je nach Sprachstand und behandeltem Lernstoff ist es durchaus möglich, im Anschluss an präsentierte Szenen auf spezifische Fehler hinzuweisen.

Durch Theater-Spielen in der Fremdsprache wird aber noch ein zweites wichtiges Lernziel erreicht: das der interkulturellen Landeskunde (vgl. Mairose-Parovsky 1997). Szenische Improvisationen dienen im Fremdsprachenunterricht auch als komplexe Methode zur Aneignung der gesellschaftlichen Wirklichkeit im Zielland. Ein Beispiel, um dies deutlich zu machen: In einer Fortbildung bekamen dänische Lehrer von mir einen Auszug aus Peter Weiss' „Abschied von den Eltern“. Die vorgegebene Situation war, dass der Erzähler mit einem schlechten Zeugnis nach Hause kommt, in dem steht, dass er nicht versetzt wird. Da es in Dänemark gar keine Versetzung gibt, war es für die Teilnehmer eine interessante Erfahrung, sich in die Situation eines deutschen Schülers hineinzusetzen. Die anschließende Diskussion über Leistungsbewertung in den Schulen der beiden Länder war sicher von einer anderen Emotionalität geprägt, als sie stattgefunden hätte, wenn man den Text nur gelesen und dann darüber gesprochen hätte.

Selbstverständlich kann Theater nicht nur die mündliche Fertigkeit verbessern helfen. Theater eignet sich auch zum vernetzten Lernen verschiedener Fertigkeiten. Beispielsweise können Texte auch zuerst selbst verfasst und dann inszeniert werden. So verbindet man die beiden produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Ebenfalls möglich sind Aufgaben zum Hör- und Sehverstehen, wenn bei der Präsentation einer Improvisation Aufgaben zur Verständniskontrolle an die zuschauenden Lerner gestellt werden. Bei einer Präsentation von unterschiedlichen Beschwerdesituationen, die jeweils auf Kärtchen mit verschiedenen Situationsvorgaben verteilt worden waren, erhielten meine Lerner die Aufgabe, die folgenden Fragen beim Zuschauen zu beantworten: Wo findet das Gespräch statt? Über welche Aspekte beschwerten sich die Leute?

4. Zeit und Raum: Ideale Bedingungen und Unterrichtsalltag

Viele Lehrer zögern, Szenisches Spiel in ihrem Unterricht einzusetzen, weil es zu viel Zeit kostet. In meinen Ausführungen zum Lernerniveau habe ich schon versucht deutlich zu machen, dass es als Aufgabe nicht nur Improvisationen gibt, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens vorbereitet werden, sondern auch andere Aufgaben in Form von 5-10-minütigen Übungen wie etwa Pantomime oder Standbilder, die einfachen, kurzen

Beschreibungen des Dargestellten dienen können. Wie zeitaufwändig sind aber Improvisationen? Fast unmöglich erscheint es in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde einen Lesetext zunächst auf Wortschatz- und Inhaltsebene hin zu analysieren, ihn anschließend in Gruppen in Szene zu setzen und schließlich zu präsentieren und dann noch möglichst mit einer Evaluationsphase abzuschließen. Ideale Bedingungen sind sicher ein Vormittagsworkshop, wo Übungen aufeinander aufbauen können oder zumindest ein 90-Minuten-Block. Im Unterrichtsalltag, der sich auch an zum Teil straffen Lehrplänen orientieren muss, müssen also kürzere Einheiten eingebaut werden. Je vertrauter und geübter die Lerner mit dem Medium Theater sind, desto weniger Zeit brauchen sie selbstverständlich auch, desto mehr sind sie auch bereit, sich in einer Improvisation auf Impulse eines Partners zu verlassen und weniger an einem vorher festgelegten Handlungsrahmen zu hängen. Diese Überlegungen zeigen schon das Dilemma von Gruppen, die sowieso nur für kurze Zeit gemeinsam Deutsch lernen, etwa 1-2-monatige Intensivsprachkurse an den Goethe-Instituten des Inlands, die also nicht in einem Klassenverband stehen. Hier gilt es, die Lerner möglichst schnell und oft an die Methoden des Szenischen Spiels zu gewöhnen, um ähnlich kurze und effektive Vorbereitungszeiten zu erreichen. Letztlich ist es eine Frage des übergeordneten curricularen Rahmens. Wenn der Unterricht in erster Linie prüfungsorientiert ist, sind die Lerner und Lehrer in der Regel weniger bereit Methoden einzusetzen, die hauptsächlich die mündliche Kommunikationsfähigkeit und weniger die grammatische Korrektheit fördern.

Der Aspekt des Raums spielt im Theater eine große Rolle. Wo ein Geschehen stattfindet, ob drinnen oder draußen, in beengtem oder großem offenem Raum bestimmt die Spielmöglichkeiten mehr als die Frage nach der Zeit, in der das Geschehen sich abspielt. Von daher eignen sich Räume ohne Bestuhlung und Tische am ehesten. Am besten wäre ein großer offener Raum mit möglichem Mobiliar an den Seiten, so dass sich die einzelnen Gruppen die für ihre Szene nötigen Elemente selbst aufstellen können. Meist sind wir aber auf Klassenzimmer angewiesen, wo sich jedoch durch schnelles Rücken der Tische und Stühle eine veränderte Raumsituation ergibt, die dann besonders dazu anregt, alternative Unterrichtsformen auszuprobieren.

Damit die Präsentation einer Szene die nötige Aufmerksamkeit erfährt – sowohl von Darsteller- als auch von Zuschauerseite her – ist es ratsam eine freie, klar begrenzte

Spielfläche einzurichten und Stühle im Halbrund oder in Reihen für die zuschauenden Lerner davor zu gruppieren.

Einem Afrikaner, der mir von fest angeschraubtem Schulmobiliar in seiner Schule erzählte, konnte ich nur raten, den Unterricht mit Szenischem Spiel im Freien stattfinden zu lassen.

5. Unterrichtsaufbau

Auch für den Unterricht mit Szenischem Spiel gilt zunächst das klassische 3-Phasenmodell des Unterrichtsaufbaus. Der häufigste Verlauf, wenn eine Szene vorbereitet werden soll, ist folgendermaßen: Man beginnt mit der Vorbereitungs- bzw. Einstiegsphase, in der die Lerner auf das Thema eingestimmt werden und die Aufgabenstellung genannt wird. Darauf folgt die Erarbeitungsphase, in der in Gruppen das jeweilige Gruppenergebnis, hier also die Szene, erarbeitet wird und zuletzt die Präsentationsphase, in der die Szene dem Plenum vorgestellt wird.

Schauen wir uns zuerst die Einstiegsphase an und welche Rolle sie in einem theaterpädagogisch orientierten DaF-Unterricht spielt. Da die meisten Teilnehmer an Sitzen im Unterricht gewöhnt sind, ist der Sprung zu Bewegung verbunden mit freiem Sprechen sehr groß und sollte vorbereitet werden. Auch viele Theatergruppen beginnen erstmal mit einem Aufwärmtraining, das die Spieler für die diversen Aspekte von Theater sensibilisiert. Im Folgenden seien die wichtigsten Aspekte genannt, wenn man sich auf das Medium „Theater“ einstimmen möchte:

- der Raum
- die Spieler
- ein beweglicher Körper
- Stimme, Atmung und Artikulation
- Konzentrationsfähigkeit
- Spontaneität

- Entspannung
- alle fünf Sinne
- Spielfreude.

Bei der Erarbeitung einer Theaterproduktion halte ich ein Aufwärmtraining gerade in der Zusammenarbeit mit Laien für unerlässlich. Aber was heißt das im DaF-Unterricht? Für eine effektive und zielorientierte Herangehensweise, also in dem Fall des Trainings in der Fremdsprache, sind hier vor allem kurze 5-10-minütige Spiele geeignet, um die ganze Gruppe zu motivieren und einen spielerischen Umgang mit der Sprache fördern. Das erreicht man am besten mit Bewegungsübungen im Raum, sogenannten Raumläufen oder auch mit Übungen und Spielen im Stehkreis. Wichtig ist mir in dieser Phase, dass Aktivitäten stattfinden, bei denen keine Darstellungen des Einzelnen gefordert sind und die Lerner so nicht unter Leistungsdruck geraten. Je nach dem, wie oft und wie intensiv man die Möglichkeit erhält, mit Szenischem Spiel zu arbeiten, könnten je nach Fokus in der darauf folgenden szenischen Arbeit aber auch die anderen Aspekte einen Schwerpunkt im Aufwärmtraining erhalten.

Was die Erarbeitungsphase betrifft, gilt zunächst mal Ähnliches wie auch für andere Gruppenarbeit: Die Kleingruppen sollten sich immer wieder neu bilden und möglichst eigenständig ihre Szene vorbereiten können, indem die Aufgabenstellung so präzise wie möglich auf einem Arbeitspapier festgehalten ist. Außerdem muss mit der Aufgabenstellung eine feste Zeitvorgabe genannt werden.

Der Lehrer sollte sich möglichst aus dem internen Gruppenprozess heraus halten und erst eingreifen, wenn Fragen entstanden sind bzw. noch „die zündende Idee“ fehlt.

Spezifisch für Theaterarbeit im Unterricht sei für diese Phase zu nennen, dass die Gruppen angehalten werden, ihre mündliche Verhandlungsphase zeitlich zu begrenzen und lieber durch das spielerische Probieren unterschiedlicher Szenenentwürfe zu einer endgültigen gemeinsamen Lösung kommen. Überhaupt sollten die Sprechtexte bei freien Improvisationen begrenzt werden. Damit jeder der Spieler zu Wort kommt, kann beispielsweise eine bestimmte Anzahl Sätze pro Spieler festgelegt werden. So wird auch

eher erreicht, dass die zu entwickelnde Szene sich nicht zu einer puren, szenisch wenig interessanten Redeszene entwickelt.

Für die Präsentationsphase gilt es zunächst, angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen, d.h. die Spielfläche einzurichten und evtl. Mobiliar aufzustellen. Bei der Präsentation selbst sei auf Gesetzmäßigkeiten hingewiesen, die beim Theater-Spielen relevant sind. Am besten erarbeitet man diese „Theaterregeln“ gemeinsam mit den Lernern, etwa dass nicht mit dem Rücken zum Publikum gespielt werden darf, man sich Zeit lassen muss, nicht durcheinander sprechen sollte etc.

Was allgemein für Präsentationsphasen während der Gruppenarbeit zutrifft, spielt auch hier eine Rolle: Die Aufmerksamkeit der Lerner sinkt meist bei der Präsentation anderer Gruppen und konzentriert sich vor allem auf das eigene Gruppenergebnis. Um dem vorzubeugen, ist es nötig, der zuschauenden Gruppe Aufgaben zu stellen, wie ich weiter oben schon ausgeführt habe. Abgesehen von Aufgaben zum inhaltlichen Verständnis, kann die Präsentation auch in Form eines Feedbacks an die Spieler evaluiert werden. Dabei ist wichtig, dass die Zuschauer auf konstruktive Kritik achten. Bei geübteren Darstellern kann auch eine Selbstevaluation im Anschluss an die Präsentation sinnvoll sein, aus der hervorgeht, inwieweit sich die Spieler selbst bzw. die Darstellungsweise wahrnehmen und einschätzen.

Mit diesem Artikel möchte ich vor allem für mehr Bezug zur Unterrichtspraxis im Bereich „Szenisches Spiel im DaF-Unterricht“ plädieren. In den letzten zwei Jahrzehnten sind eine Reihe von bahnbrechenden Arbeiten zu diesem Thema verfasst worden (siehe Angaben in Literaturliste, insbesondere von Schewe, Tselikas, Mairose-Parovsky), die die Dinge in Bewegung gebracht haben. So wissen wir heute beispielsweise, was durch Theater im DaF-Unterricht erreicht werden kann, wie motivierend es auf die Lerner wirkt und dass sich die Behaltensleistung des Erlernten enorm erhöht. Was aber fehlt ist ein Handbuch sowohl mit Übungen und Spielen als auch mit methodisch-didaktischen Hinweisen für die Hand der Lehrer. Das Buch sollte die Rahmenbedingungen von Unterricht berücksichtigen, nach denen sich die meisten Lehrer richten müssen und die sie oft als Hindernisse im Umgang mit Szenischem Spiel erleben (als Beispiele aus dem Englisch- und muttersprachlichen Deutschunterricht vgl. Maley/ Duff 2000; Scheller 1998).

Szenisches Spiel im DaF-Unterricht heißt nicht „wir spielen ‚Faust‘ und haben viel Spaß“, sondern wie stets im Unterricht steht die Frage nach dem Ziel im Vordergrund. Was kann durch diese oder jene Übung oder Improvisation erreicht werden? Des Weiteren: Wie gehen wir mit dem Wortschatz um, wie kann in das Thema eingestiegen werden, wie bauen die Unterrichtsschritte aufeinander auf? Undsoweiter.

Der Spaßfaktor rangiert sicher an erster Stelle, was die Argumentation für eine Arbeit mit Szenischem Spiel im DaF-Unterricht betrifft. Aber was ist erstrebenswerter, als wenn die Lerner nach der Stunde sagen: „Es hat viel Spaß gemacht **und** wir haben viel gelernt.“

Literatur

- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Imkamp, Judith-Mira (1996): *Spielerische Unterrichtshilfen*. Pilsen: Westböhmische Universität, Pädagogische Fakultät.
- Mairose-Parovsky, Angelika (1997): *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Maley, Alan / Duff, Alan (2000): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. München: Max Hueber Verlag.
- Schatz, Heide (2001): *Fertigkeit Sprechen*. München: Langenscheidt.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schewe, Manfred; Shaw, Peter (eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schewe, Manfred (1994): „Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht“, in: Armin Wolff/Winfried Welter (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation; Unterrichts- und Übungsformen DaF; Themen und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien; Modelle für studien- und berufsbegleitenden Unterricht; DaF im Ausland*. Beiträge der 20. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, Münster 1992. Regensburg 1994, 74-97.

- Schewe, Manfred (1998): "Dramapädagogisch lehren und lernen", in: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 334 – 340.
- Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred (Hrsg) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schmöker-Eibinger (2001): Am Beispiel Paula. Sprachförderung mit literarischen Texten. *Fremdsprache Deutsch* 24, 45-49.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Vlcek, Radim (1997): *Workshop Improvisationstheater*. München: J. Pfeiffer Verlag.

Biographische Angaben

Birgit Oelschläger ist ausgebildete Spiel- und Theaterpädagogin (UdK Berlin) und arbeitet seit 1996 überwiegend als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Goethe-Institut Berlin. Dort ist sie auch als Referentin für Einführungen in aktuelle Inszenierungen der Berliner Theater tätig und leitet Lehrerfortbildungen im Bereich Methodik/Didaktik und Theatermittel im DaF-Unterricht. Als Theaterpädagogin ist sie zur Zeit beteiligt an einem Forschungsprojekt des Max-Planck-Instituts. Ihre Recherche nach einer Verbindung von Szenischem Spiel und Deutsch als Fremdsprache brachte sie auch nach Irland und Dänemark, wo sie zu diesem Thema Lehrerseminare für das Goethe-Institut durchführte.