

Szenisches Spiel im Französisch-Unterricht

Eine Herausforderung

Theorie- und Abschlussarbeit

IFANT G3

(Oktober 2011 – September 2013)

Mag. Heidemarie Wiesner

August 2013

Einleitung.....	3
Teil I.....	4
I. Was ist das Ziel des Fremdsprachenerwerbs?	4
II. Wie lernt man am schnellsten und am besten eine Fremdsprache?.....	5
II. 1. <i>Das Sprachenporträt</i>	7
III. Theatertechniken für den Unterricht.....	7
III.1. <i>Aufwärmübungen</i>	7
III.2. <i>Pantomimische Übungsformen</i>	9
III.3. <i>Einführung in Figuren</i>	9
III.4. <i>Das Doppeln von Figuren durch ein Hilfs-Ich</i>	9
III.5. <i>Improvisationen</i>	10
III.6. <i>Standbilder und Statuen bauen und reflektieren</i>	11
III.7. <i>Sprechtheater</i>	12
III.8. <i>Die Bedeutung von Reflexionsgesprächen</i>	12
IV. „... mit möglichst viel Gestik“	13
IV.1. <i>Seinen Körper kennenlernen</i>	13
IV.2. <i>Seinen Körper ausdrucksfähig machen</i>	14
IV.3. <i>Beobachten, wahrnehmen und interagieren</i>	14
IV.4. <i>Das Training des Emotionalen Gedächtnisses</i>	15
IV.5. <i>Eine „Empathie“-Übung aus Frankreich</i>	16
Teil II.....	18
I. Was ist Theater Direkt?	18
II. Das Instant Theatre von R.G. Gregory	18
III. Neue Theaterformen des 20. Jahrhunderts.....	19
IV. Die Praxis von Theater Direkt	19
IV.1. <i>Phasen eines Theater Direkt</i>	19
IV.2. <i>Beispiel eines Frageprozesses</i>	22
IV.3. <i>Die Reihenfolge der Fragen für einen Geschichtenanfang</i>	26
V. Theater Direkt und der Fremdsprachenunterricht	27
V.1. <i>Gruselgeschichte</i>	28
V.2. <i>Die Tür</i>	29
V.3. <i>Märchen</i>	29
V.4. <i>Nur der Geschichtenanfang</i>	30
V.5. <i>Nur Erfinden</i>	30
V.6. <i>Dialog</i>	31
V.7. <i>Monolog</i>	31
V.8. <i>Ende in Kleingruppen</i>	31
VI. Wie habe ich bisher mit Theater Direkt gearbeitet?	31
Literaturverzeichnis.....	32
Anhang	34

Einleitung

Ich unterrichte seit mehr als 15 Jahren Bühnenspiel in französischer Sprache. Zuerst war dieses Fach an unserer Schule (Europagymnasium Auhof, 4040 Linz, Österreich) ein sogenannter Freigegegenstand, anschließend wurde der Bühnenspielunterricht ins Schulprofil integriert und alle Schüler/innen des Französisch-Zweiges mussten in der 3. und 4. Klasse Gymnasium (im Alter zwischen 12 und 14 Jahren) verpflichtend Französisch-Bühnenspiel besuchen. Damit endeten der Spaß, die Freiwilligkeit und der Kleingruppenunterricht. „Aus Spaß wurde Ernst“, d.h. ein normales Schulfach (mit 25 Schüler/innen pro Klasse). Die einzige Ausnahme war, dass es keine Noten gab und gibt, sondern nur ein „Teilgenommen“. Dieses „Teilgenommen“ bedeutet gleichzeitig „Freud und Leid“ – besonders für die Lehrkraft. Die Schüler/innen sind in allen Fächern Schulnoten gewohnt, auch in Religion (ich bin Französisch- und Religionslehrerin) und plötzlich gab es für sie eine unbekannte Freiheit, aber auch eine Verpflichtung zur Kreativität.

Seither bin ich auf der Suche nach des Pudels Kern, was soviel bedeutet wie: Ich stelle mir immer wieder die Frage, wie ich meine Schüler/innen für die Theaterarbeit begeistern kann, (da ich selbst eine Theaterbegeisterte bin), ich bilde mich permanent weiter und ich schreibe nun auf Empfehlung des Theaterpädagogen Friedhelm Roth-Lange eine Arbeit zum Thema „Szenisches Spiel im Französisch-Unterricht. Eine Herausforderung“ im Rahmen meiner Grundlagen-Ausbildung am Institut ifant, Wien.

Um mit Maike Plath zu sprechen: „... die Situation ist so, wie sie ist. Und sie erfordert überdurchschnittliche Geduld, überdurchschnittlichen Optimismus und eine nahezu ‚buddhistische‘ Haltung. ... Wir müssen die Ausgangsbedingungen hinnehmen, wie sie nun einmal sind, die Faktoren analysieren und eine entsprechende Lösung dafür finden ...“ (Plath 35)

Eine der Lösungen könnte der Ansatz von Theater Direkt sein und ich beziehe die Anregungen aus dem Buch „Theater Direkt – das Theater der Zuschauer“ von Eva und Lorenz Hippe in meine Arbeit ein, vor allem die Anregungen aus dem Kapitel „Fremdsprachenunterricht“.

Nachdem im Theater Direkt die Kunst des Fragenstellens besonders gepflegt wird, habe ich viele dieser Fragen ins Französische übersetzt, um eine Handhabung für meinen Unterricht zu haben. Ich gehe besonders im zweiten Teil auf „Theater Direkt“ ein.

Im ersten Teil fasse ich viele Überlegungen zum Thema „Theater in der Fremdsprachenvermittlung“ zusammen, und zwar besonders jene, die mir für meinen Unterricht dienlich erscheinen.

Teil I

I. Was ist das Ziel des Fremdsprachenerwerbs?

Das Ziel ist mit Menschen zu kommunizieren und zu interagieren, die eine andere Sprache sprechen. Seit 1988 unterrichte ich Französisch und mein Ziel war immer, den SchülerInnen so viel wie möglich von dieser Sprache beizubringen und ihnen auch meine Liebe zu diesem Land zu vermitteln.

Anja Jäger's Dissertation „geht der Frage nach, inwieweit szenische Verfahren bei der Beschäftigung mit Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht bei Schüler/innen IKK (interkulturelle kommunikative Kompetenzen) fördern können. Konkret geht es um szenische Aufgaben, wie z.B. das Bauen von Statuen, das Inszenieren von Rollenspielen oder das Durchführen von Improvisationen zu Themen und Situationen des englischen Jugendromans *Bend It Like Beckham* (Dhami, Chadha 2006).“ (Jäger 13)

Sie hat eine sehr intensive Studie zu diesem Thema in drei unterschiedlichen Klassen durchgeführt. In ihrer Einführung zu interkulturellem Lernen zitiert sie Byram, der fordert, „von dem Ziel abzukommen, Schüler/innen zu Fast-Muttersprachler/innen der Fremdsprache zu machen. In seinen Augen stellt dies erstens ein unmöglich zu erreichendes Ziel dar und ist zweitens eine nicht wünschenswerte Art ‚linguistischer Schizophrenie‘, indem ein/e Lerner/in versucht, den eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergrund auszublenden, um sich dem Bild des ‚native speaker‘ möglichst stark anzunähern. Stattdessen stellt Byram das Konzept des ‚intercultural speaker‘ als anzustrebendes Ziel des Fremdsprachenlernens vor, das er ... entwickelt hat.“ (Jäger 31)

Anja Jäger erklärt in ihrer Studie, was unter dem Begriff *intercultural speaker* zu verstehen ist. Dieser Begriff hat mich dermaßen begeistert, dass ich ihn ab nun als Zielvorgabe für meinen Französisch-Unterricht sehen bzw. mich von dem Idealbild des native speaker, das kaum ein/e Schüler/in erreichen kann, verabschieden werde.

„Ein intercultural speaker ist also ein mit interkulturellen kommunikativen Kompetenzen ausgestatteter Mensch, der eine bestimmte Fremdsprache nicht unbedingt perfekt beherrscht, sich aber dennoch problemlos mit Menschen anderer Kulturen verständigen und dabei auch eine Beziehung zu ihnen aufbauen kann. Das bedeutet, dass er offen, unvoreingenommen auf sein Gegenüber eingehen kann, dessen Worte und Körpersprache beachtet und empathisch zu verstehen versucht, Mehrdeutiges durch Nachfragen zu klären weiß und Andersartigkeit nicht prinzipiell ablehnt [...] sondern ihr mit Interesse, Offenheit und kritischer Toleranz begegnet. Er ist sich bewusst, dass es bei der interkulturellen Verständigung zu kulturell und sprachlich bedingten Ungereimtheiten und Missverständnissen kommen kann, die er versucht durch einen konstruktiven Umgang aufzuklären und damit zu entschärfen. ... In der Fremdsprachendidaktik ist inzwischen die Ansicht weit verbreitet, dass als Vorbild und zentrales Ziel des Fremdsprachenlernens der intercultural speaker realistischer und damit sinnvoller ist als der native speaker ...“ (Jäger 31f.)

Anja Jäger zitiert nochmals Byram, wenn sie erklärt, dass es beim Fremdsprachenerwerb vor allem um „erfolgreiche Kommunikation zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft geht, und es keine Rolle spielen darf, ob die verwendete

Sprache annähernd fehlerfrei ist oder nicht, und ob unter den involvierten Sprecher/innen Muttersprachler/innen sind“. (Jäger 37f.)

Allerdings sollte der *intercultural speaker* kein unkritisches Verhalten an den Tag legen, sondern über „ein kritisches kulturelles Bewusstsein und ein kritisches Urteilsvermögen“ (Jäger 45) verfügen, basierend auf den international (Anm. der Verf.: fast überall) anerkannten Menschenrechten.

„Außerdem muss Schüler/innen bewusst gemacht werden, dass die Art der kommunikativen und nonverbalen ‚Beziehungsgestaltung‘ bei der interkulturellen Begegnung besonders wichtig ist und z.B. durch Begrüßungsrituale, Höflichkeitsformen, Umgang mit Zeit oder Nähe und Distanz, Direktheit versus Indirektheit entscheidend beeinflusst wird.“ (Jäger 46)

Anja Jäger hat sich aus diesem Grund für den britisch-indischen Roman „Bend it like Beckham“ entschieden.

Für mich ist in dieser Arbeit weniger die Literatúrauswahl entscheidend als Gestik und Mimik im Bühnenspielunterricht (siehe französische Begrüßungs- und Höflichkeitsformeln etc.), szenische Anregungen, Spiele und motivationsfördernde Übungen.

Die Autorin des Buches „Kultur szenisch erfahren“ geht, wie oben bereits erwähnt, sehr stark auf die Behandlung eines literarischen Textes ein, indem sie z.B. in Tabelle 8: „Kreative Textarbeit zur Wahrnehmung und Beurteilung des Fremden und zur Förderung des Perspektivenwechsels“ (Jäger 104-105) viele schriftliche Arbeitsaufgaben aufzählt. In dieser Tabelle findet man auch folgende Anregungen zur mündlichen Textarbeit: „Szenische Interpretation eines Textauszugs – Nachempfinden der Perspektive/aus der Perspektive v. Romanfiguren sprechen ...

Rollenspiele, Szenarien und Improvisationen erarbeiten und durchführen – in einer bestimmten Situation der literarischen Handlung, aus bestimmten Perspektiven, anschließend reflektieren ...“ (Jäger 105)

Sie lässt auch Aufwärmtechniken nicht unerwähnt, z.B. bei der Einführung von Floskeln (als Vorbereitung auf den englischen small talk): „Hierfür mussten sie [die Schüler/innen] sich zu Musik im Klassenzimmer bewegen und jedes Mal, wenn die Musik stoppte, spontan mit der nächsten Person auf Englisch ins Gespräch kommen.“ (Jäger 110)

II. Wie lernt man am schnellsten und am besten eine Fremdsprache?

Die US-amerikanische Forscherin Joan Rubin, die sich bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts dafür eingesetzt hat, dass die Sprachlernprozesse vor allem aus der Perspektive der Lernenden untersucht werden müssten, beobachtete auf Hawaii den Sprachlernprozess von Einwandererkindern und fand heraus, dass folgende soziale Fähigkeiten und Strategien den größten Erfolg brachten:

- „sich einer Gruppe anzuschließen und so zu tun, als ob man wüsste, worüber gesprochen wird, auch wenn man es nicht weiß;
- sich mit wenigen Floskeln den Anschein zu geben, als ob man die Sprache beherrschte;
- mit der Hilfe seiner Freunde zu rechnen;
- die Bereitschaft, gut und präzise zu raten und eigenes Wissen einzubringen, um die Bedeutung von Wörtern oder Satzstrukturen zu entschlüsseln;
- zeitweise mit dem Gefühl der Ungewissheit leben zu können, dabei jedoch ständig bemüht zu sein, im weiteren Verlauf der Kommunikation die eigenen Annahmen zu überprüfen und zu korrigieren;

- ein großes Kommunikations- und Lernbedürfnis zu haben, um die Erfolgchancen der Kommunikation zu erhöhen, kreativ mit geringen Redemitteln umzugehen, unbekannte Vokabeln zu umschreiben;
- Fantasie zu entwickeln und auf persönliche Eitelkeit zu verzichten, also keine Angst zu haben, sich durch falsche Aussprache, Fehler oder durch das Anwenden von Körpersprache zu blamieren;
- die Kommunikation mit Muttersprachlern zu suchen und jede Gelegenheit zu nutzen, um Sätze und Redewendungen zu üben, die man sich zurechtgelegt hat;
- Sprachbewusstheit zu entwickeln d. h. jeweils genau zu wissen, wann man mit wem welche Sprache in welchem Duktus spricht. Dazu gehört auch das Sprachverhalten von Gesprächspartnern zu erfassen und auf neue Redewendungen hin abzuklopfen;
- sich durch eigene sprachliche Unzulänglichkeiten nicht entmutigen zu lassen, sondern aus missglückten Kommunikationshandlungen zu lernen;
- über grammatische Aufmerksamkeit für Formen und Strukturen der fremden Sprache zu verfügen; beständig zu versuchen, Sprachmuster zu erkennen, sie zu kategorisieren und anzuwenden.“ (Holl 17)

Das erfordert hellwache, weltoffene, an der Umwelt interessierte Schüler/innen. Nicht immer hat man (als Lehrerin) das Glück, solche Menschen zu treffen. Um eine Fremdsprache zu erlernen, bedarf es einer gewissen Sehnsucht, dieses Land, dessen Sprache man lernt, besichtigen zu wollen, Leute kennen zu lernen usw. Und diese Sehnsucht ist nicht immer gegeben. Manchen bleibt die fremde Sprache immer fremd.

Meine Schüler/innen sprechen zum Großteil neben der deutschen Sprache auch einen Regionaldialekt, weiters lernen sie ab dem 10. Lebensjahr Englisch (1. Klasse Gymnasium) und ab dem 12. Lebensjahr (3. Klasse Gymnasium) Französisch (als Schularbeitenfach). In den ersten beiden Klassen Gymnasium wird ihnen aber Französisch bereits in spielerischer Form (in der ersten Klasse eine Wochenstunde, in der zweiten Klasse zwei Wochenstunden) nahe gebracht. Es gibt in diesem Fach keine Schularbeiten und die Schüler/innen sind mit großer Freude dabei.

In diesem Zusammenhang möchte ich Edda Holl zitieren, die in ihrem Artikel „Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern – Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik“ bemerkt, dass viele afrikanische Jugendliche überzeugt sind, dass Deutsch eine kaum zu erlernende Sprache sei. Sie vermutet, dass die Ursache nicht darin liegt, „dass Deutsch eine besonders komplexe Sprache ist, sondern eher am abrupten Wechsel vom selbst gesteuerten, beiläufigen Spracherwerb [der lokalen Kommunikationssprachen] zum bewussten Sprachlernen im Klassenraum, das die Schüler im Deutschunterricht zum ersten Mal erleben“. (Holl 14-15)

In gewisser Weise erleben das auch unsere Schüler/innen so. Wenn sie sich spielerisch Französisch aneignen, haben sie kaum Probleme mit der Aussprache und den Schwierigkeiten der französischen Sprache überhaupt. Sobald Französisch aber ein sogenanntes Schularbeitenfach wird, haben sie Probleme. Um die Freude an der Sprache zu erhalten, wird zusätzlich Französisch-Bühnenspiel unterrichtet, wie oben bereits erwähnt – ohne Noten.

In der 5. Klasse Gymnasium müssen/dürfen die Schüler/innen unserer Schule noch eine Sprache auswählen: Italienisch, Spanisch oder Latein. Manche Schüler/innen sprechen eine andere Muttersprache als Deutsch (z.B. Rumänisch, Russisch, Kroatisch, Französisch, Englisch, etc.) und sind somit zweisprachig aufgewachsen.

Das folgende - in der Online-Zeitschrift „Scenario“ beschriebene und unten ausgeführte - Sprachenporträt erscheint mir eine gute Methode, dass sich die Schüler/innen ihrer eigenen Vielsprachigkeit bewusst werden.

II. 1. Das Sprachenporträt

Im **Sprachenporträt** (von Krumm 2001 entwickelt) will man Sprachenvielfalt als inspirierenden Fundus an Ausdrucksmitteln für den kreativen Prozess nutzen. „Um ein Sprachenporträt von sich zu erstellen, bekommen die Lernenden jeweils einen DIN A 4 Bogen mit einer Körpersilhouette. Zu jeder Sprache, die sie sprechen, assoziieren sie eine Farbe und markieren damit auf der Schemazeichnung, wo in ihrem Körper sie den Sitz der jeweiligen Sprache lokalisieren. Die fertigen Porträts werden einander vorgestellt und besprochen. Um aber die Skizzen, die der Bewusstmachung der persönlichen Sprachenkenntnisse dienen, dann wieder vom Papier zu lösen, sie körperlich spürbar, im Raum hörbar und damit szenisch nutzbar zu machen, haben die Theaterpädagogen ergänzende Übungen und Verfahren zum Sprachenporträt entwickelt: Diese bestehen z.B. darin, dass die Jugendlichen

- Aufkleber mit der Bezeichnung der jeweiligen Sprachen anfertigen und sich diese dann an die entsprechenden Körperstellen kleben;
- wechselseitig aneinander die ‚Sprachbuttons‘ auslösen, um sich – sozusagen per Knopfdruck – jeweils die verschiedenen Sprachen unterschiedlicher Partner anzuhören;
- bei ihrem Gegenüber Sprachknöpfe im Wechsel auslösen, um von dem Partner nacheinander Wortfolgen in verschiedenen Sprachen zu hören, die sich als rhythmisch ausgelöste Wortfolgen zu einer mehrsprachiger *Wörterperkussion* steigern lassen;
- die fremdsprachlichen Sätze ihrer Partner simultan mitsprechen;
- einander Passagen ins Ohr flüstern und während der ‚Einsager‘ flüstert, der „Lautsprecher“ das Gesagte simultan nach außen hörbar macht.“ (Holl 21-22)

Dieses Sprachenporträt zeigt die vielen Facetten einer Persönlichkeit und der/die Jugendliche wird sich seines/ihres sprachlichen Reichtums bewusst. Das Augenmerk liegt somit nicht auf einem Mangel, der in ihren Köpfen lauten könnte: „Ich kann (noch) nicht gut Französisch“, sondern auf einem bereits erworbenen Wissen.

III. Theatertechniken für den Unterricht

III.1. Aufwärmübungen

Im Kapitel 5 ihres Buches geht Anja Jäger auf „szenische Unterrichtsverfahren zur Förderung von IKK“ ein. (Jäger 119 - 148)

Als Erstes erwähnt sie die szenisch-körperlichen Aufwärmübungen, wobei sie betont, dass „die an das relativ bewegungsarme Klassenzimmer gewöhnten Schüler/innen, die sich gerne zurücklehnen und vom Unterricht ‚berieseln‘ lassen, zum szenischen Spielen mit Körper, Gefühl und Geist motiviert und aktiviert werden müssen“. (Jäger 122)

Vielleicht müsste hier angemerkt werden, dass nicht das Klassenzimmer bewegungsarm ist, aber jede/r versteht, was gemeint ist.

Karl Esselborn betont in seinem Artikel „Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch“ die Bedeutung von **Bewegung** beim Fremdsprachenerwerb, da sie die Motivation und die Entspannung fördert, und schon

Plätzetauschen oder das Umhergehen in der Klasse würden diese Effekte erzielen. (siehe Esselborn 397)

Vorschläge für **Aufwärmübungen** sind nach Anja Jäger:

- „Entspannungsübungen zum Aufbau von Konzentration, z.B. Fantasiereisen, gegenseitiges Abklopfen, Dehnübungen, ruhige Bewegungen zu Musik etc.
- Wahrnehmungsübungen: mit geschlossenen Augen Materialien, Gegenstände oder Gesichter ertasten, Gewürze riechen etc.
- Interaktionsspiele zum Aufbau von Vertrauen: z.B. Blindenführung, Freier Fall
- Kooperationsspiele (Ergebnis nur durch Zusammenarbeit möglich), z.B. alle setzen sich gleichzeitig im Kreis auf die Knie des Hintermanns/der Hinterfrau
- Pantomime zur Übung von Körpersprache: Schüler/innen müssen Berufe, Gefühle oder Situationen vormachen, welche die Zuschauer/innen erraten sollen
- Sprechübungen zum Umgang mit der Stimme (Lautstärke, Intonation, Artikulation, Schnelligkeit)“ (Jäger 123)

Karl Esselborn bietet für **Motivation und Entspannung** folgende Übungen an:

- a) „Durch den Raum gehen, das Tempo verlangsamt bis zur Zeitlupe und beschleunigend, hüpfend, winkend, mit den Armen schwingend, in der Hocke, auf Zehenspitzen, wie ein Roboter oder ein Gummimensch usw. ...
- b) Bewegungsübungen der Gruppe: Beim Durch-den-Raum-Laufen den anderen ausweichen, Schwerpunkte im Raum bilden, ohne Absprache gemeinsam loslaufen, Menschenknäuel bilden und entwirren, Lindwurm (Bewegungskette), Figuren stellen (Dreieck, Stern, Schnecke) u.a. (z.T. mit Musik);
- c) Kontaktaufnahme: Blickkontakt, Partner verfolgen ohne zu berühren, schnell viele Hände schütteln, Ohrläppchen zart anfassen, sich gegenseitig gratulieren, kondolieren usw.
- d) Partnerübungen: zu zweit unter einem Regenschirm gehen; zusammen imaginäre Leiter, Sack, Glasscheibe tragen; Spiegelpantomime (mit Imitation); Blindenführen; Personen steif, mit geschlossenen Augen zwischen zwei Partnern hin und her wiegen u.a.;
- e) Kleingruppenübungen: pantomimisch Sportarten darstellen, Maschine erfinden und gemeinsam verkörpern, Statuen stellen, Situationsbilder (Party, im Stadtbad, im Park);
- f) Übungen im Kreis: sich Gegenstände pantomimisch zuwerfen, Masken, Bewegungen, Gesten weiterreichen; verschiedene Dinge (Tellerstapel, Baby, Hund) durch den Raum tragen, Tiere darstellen, Sozialmasken;
- g) neben den stummen Übungen können auch ungewöhnliche Geräusche (Zischen, Murren u.ä.) oder ein gemeinsamer Ton (lauter/leiser) erprobt oder Geräuschbilder (im Freibad, in der Fabrik) produziert werden;
- h) körperliche Entspannung, Rütteln des Partners, leichte Klopfmassage u.ä.“ (Esselborn 398)

„Wichtig ist es außerdem, mit den Lernenden zu besprechen, zu welchem Zweck diese warm-ups gemacht werden.“ (Jäger 123) Es geht zum Beispiel darum, ein vertrauensvolles Gruppenklima als Basis für die spätere szenische Zusammenarbeit in der Klasse herzustellen. Und natürlich auch darum, gemeinsam Spaß zu haben.

Meinen Schüler/innen macht es besonders Spaß, am Beginn der Stunde mit Bewegungsübungen zu beginnen, z. B. mit einem Raumlauf (in verschiedenen Tempi) und Kontaktaufnahmen (nachdem die Musik unterbrochen wurde, möglichst viele Hände schütteln, etc.). Eines ihrer Lieblingsspiele lautet „Billy, Billy, Bob“, bei dem es sowohl um eine schnelle Reaktion geht als auch um die Verkörperung von Gegenständen.

III.2. Pantomimische Übungsformen

Bei Karl Esselborn finden sich viele Übungsformen pantomimischer Art:

- a) „Wörter, Begriffe, Redensarten, Sprichwörter mithilfe von Charaden, Aktionsverben durch pantomimisches Vorspielen erraten lassen;
- b) Gefühle spielen (nach Anweisung, in Konfliktsituationen, mit Rollenbrüchen usw.);
- c) Spielort oder Tageszeit aus Szenen erraten;
- d) Spiel mit Gegenständen: Gegenstände ‚zeigen‘ (etwa durch die Schwierigkeiten, die man mit ihnen hat) und erraten; Gebrauch von Requisiten: aus dem Umgehen mit einem langen dünnen Papprohr den imaginierten Gegenstand (Flöte, Stöckchen usw.) erraten;
- e) Personen darstellen, in möglichst konkreten Situationen (Popsänger, Hungerkünstler nach dem Hungern, ein kleiner Junge, der ein Marmeladeglas vom Schrank holt usw.), evtl. auch nach Vorgaben von Fotos;
- f) Statuentheater (Boal): Begriffe, Zustände gemeinsam in Tableaus umsetzen, Übergänge vom Real- zum Idealbild;
- g) Szenen mimisch vorspielen, ausgehend von vorgegebenen Elementen: von Themen, Problemen, Personen, Schauplätzen, Gegenständen; Bilder, Geräusche, Zeitungsausschnitte usw. in Kurzszenen integrieren; Verhalten in Spannungs- oder Bedrohungsszenen zeigen (steckengebliebener Fahrstuhl, entführtes Flugzeug usw.)
- h) Mimodramen, gespielte Geschichten, Lebensläufe, Legenden, Märchen usw.;
- i) Nonverbale Mitteilung als Übergang zur Sprechszene: ... mit dem Empfangschef eines Hotels kann nur gestisch kommuniziert werden, er muss Wünsche und Anliegen erraten und in die Fremdsprache ‚übersetzen‘“; (Esselborn 401)

Fast alle meine Schüler/innen stellen gerne Gefühle auf der Bühne dar – auch in Verbindung mit Sprechakten. Am liebsten spielen sie zu Zweit eine Geschichte, bei der die Gefühle der Agierenden unterschiedlicher Natur sind und nach Zuruf auch wechseln können. Auch das ist ein Format, das im Improtheater gerne verwendet wird.

III.3. Einfühlung in Figuren

Zum Thema „Einfühlung in Umgebung, Situation und Figuren“ (Jäger 123 - 124), wird erwähnt, dass sich zur Einfühlung in Figuren besonders Rollengespräche eignen, z. B. ein Rollenmonolog, bei dem die Figur ihre Eindrücke, Gedanken und Gefühle verbalisiert, oder ein Rolleninterview (siehe Heißer Stuhl), bei dem sie spontan auf Fragen der Zuschauer/innen reagiert. Der Rahmen der Befragung sollte so authentisch wie möglich konstruiert sein, z. B. als Pressekonferenz oder als Vorstellung eines neuen Schülers / einer neuen Schülerin. Nach Anja Jäger ist es besser, sich vor dem Spiel intensiv mit der Rolle auseinanderzusetzen (z. B. mit Hilfe von Rollenkarten oder Rollenbiografien), da dadurch der Gefahr der Stereotypisierung entgegengewirkt wird.

III.4. Das Doppeln von Figuren durch ein Hilfs-Ich

Anja Jäger empfiehlt das „Doppeln von Figuren (doubling) durch ein ‚Hilfs-Ich‘“ (Jäger 125). Bei dieser Technik (nach Moreno) tritt während einer szenischen Darstellung eine Person hinter den Schauspieler, legt ihm die Hand auf die Schulter und spricht an seiner Stelle in derselben Rolle. Die Autorin hält es für angebracht, dass die eigentliche szenische Handlung durch einen „Stopp-Ruf“ kurz angehalten und erst nach dem

„Gedankenmonolog“ fortgeführt wird. Sie fügt hinzu, dass diese Technik mehrfach geübt werden muss, damit sie funktioniert. Nachdem das Doppeln in ihren ersten beiden Versuchsklassen von den Schüler/innen kaum angewandt wurde, wies sie den Schauspieler/innen jeweils ein „Hilfs-Ich“ (doubling partner) zu, welches für sie zuständig war. (siehe Jäger 125)

Karl Esselborn ruft in seinem Artikel die Techniken des Psycho- und Soziodramas J.L. Morenos in Erinnerung, „bei dem in einer Art Gruppentherapie unter Anleitung eines Therapeuten oder Analytikers soziale Rollen oder Verhaltensweisen im improvisierenden Spiel erprobt und geklärt werden. Der Protagonist des Psychodramas objektiviert sein Problem in bestimmten Schlüsselszenen, bei denen es zum Rollentausch mit Gegenspielern kommen kann, zum ‚Doppeln‘ durch ein Hilfs-Ich, das den Protagonisten bestärkt und zugleich seine Rolle verdeutlicht und kommentiert, durch ‚Spiegeln‘ der Rolle in einem für ihn einspringenden Hilfs-Ich, durch Monologisieren usw.“ (Esselborn 394)

III.5. Improvisationen

Anja Jäger findet auch Improvisationen für das interkulturelle Lernen äußerst geeignet und zitiert Jürgen Kurtz, der „Improvisation als eine aufgabengebundene zielsprachige Stehgreifaktivität definiert“. (Jäger 127) Diese Schreibweise [Stehgreif] findet sich im Buch wieder und lässt vermuten, dass der Schüler/die Schülerin nach etwas greift, u.z. nach seiner/ihrer Kreativität. Das ist zumindest meine Deutung dieser kreativen Schreibweise.

Claudia Bühlmann, Leiterin des Instituts Angewandtes Theater, Wien, betont die Bedeutung der sieben Ws, die die Kursteilnehmer/innen bei Stehgreif-Improvisationen wissen sollten:

Wer sind sie? *Was* tun sie? *Wo* tun sie es? *Wozu* tun sie es (Ziel)? *Warum* tun sie es (Beweggrund)? *Wann* tun sie es? *Wie* tun sie es? (Das Wie ergibt sich meistens aus den anderen sechs Ws.) (Mitschrift vom 24.6.2013)

« On doit non seulement faire ses phrases mais aussi décider de tout le reste : je construis mon personnage, je décide de prendre ou d'abandonner la parole et surtout, je suis le seul à décider de ce que je vais dire. » (Man muss nicht nur Sätze bilden, sondern auch alles andere entscheiden : ich konstruiere meine Spielfigur, ich entscheide, ob ich das Wort ergreife oder nicht und vor allem bin ich der einzige, der entscheidet, was ich sagen werde.) (Caré 3) Der Autor des Artikels « Approche communicatif » sagt, dass eine einzige, einfache Geste eine Konversation auslösen kann. Oder « ces petits mots de la conversation que sont les : 'pardon, excusez-moi, s'il vous plaît, vous savez, écoutez, dites, excusez-moi de vous déranger, etc.' » (Caré 3)

Im Artikel « Jouer, improviser » von Jean-Marc Caré und Christian Richard schlagen die Autoren vor, dass sich die Kursteilnehmer/innen in zwei Reihen gegenüber stehen und mit « kleinen Konversationswörtern » beginnen und dass in diese Übung anschließend « contraintes liées aux intentions communicatives » eingeführt werden : « mode informatif, coopératif, polémique, neutre, revendicatif, etc. » (Caré und Richard 56)

Eine Übung, bei der sich die Kursteilnehmer/innen wieder in zwei Reihen gegenüber stehen, kann nur aus « Oui et Non » bestehen. Die Reihe rechts intoniert « Oui » in verschiedenen Tonlagen, Stimmungen etc. und die Reihe links « Non ».

Sobald die Kursteilnehmer die Begrüßungsformeln gelernt haben, kann man ihnen vorschlagen, ungewöhnliche Treffen zu improvisieren :

« - avec un sourd, avec ... un lion, avec soi-même ou son double, etc. » (mit einem Tauben, mit einem Löwen, mit sich selbst oder seinem Double, etc.) (Caré 4)

Im Anhang befinden sich mehrere Spielanregungen in französischer Sprache aus der Zeitschrift „Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch“ - zum Thema „Impulse aus dem Improvisationstheater“ (Glowsky 10-15).

III.6. Standbilder und Statuen bauen und reflektieren

Im Unterkapitel „Standbilder und Statuen bauen und reflektieren“ (Jäger 128-129) erklärt die Autorin die Unterschiede zwischen „Situationen einfrieren“, „Haltungen fixieren“, dem „situationsbezogenen Standbild“ und der „Statue“.

„Das Einfrieren wird dadurch erreicht, dass vorgespielte Szenen durch ein „Stopp-Signal“ angehalten werden. Die erstarrten Schauspieler/innen können über ihre Gedanken und Gefühle befragt werden. Ähnlich können von Schüler/innen Körperhaltungen eingenommen und fixiert werden, um zum Ausdruck zu bringen, wie sich ihre Figur in einer bestimmten Situation fühlt oder welche Beziehungen sie zu anderen Personen hat. Dieses Standbild kann wiederum eine Ausgangssituation für ein Rollenspiel darstellen.

Situationsbezogene Standbilder werden von Schüler/innen selbst gebaut, um bestimmte Szenen eines Romans oder ihres eigenen Lebens zu verbildlichen. Der/die gestaltende Spieler/in einer Gruppe wählt Personen aus, bringt sie ohne zu sprechen in eine bestimmte Position zueinander und modelliert mit den Händen ihre Körperhaltungen. ... Die Mimik wird vorgemacht und von der jeweiligen Person imitiert. Ist die Erbauerin mit dem Standbild zufrieden, legt sie die Perspektive fest, aus der es von den Zuschauer/innen betrachtet werden soll. Diese interpretieren das Standbild und die Körpersprache aller seiner Teilnehmer/innen, bevor sie von der Künstlerin genauer beschrieben und gedeutet werden.“ (Jäger 128)

„Statuen sind dreidimensionale ‚Skulpturen‘ oder ‚Denkmäler‘, welche auch aus Menschen ‚gebaut‘ werden, aber im Gegensatz zu situationsbezogenen Standbildern keine konkreten Szenen darstellen, sondern Abstraktionen, Beziehungsstrukturen, generelle Haltungen oder Begriffe sichtbar machen und dabei von allen Seiten wahrgenommen werden können. Je nach Aufgabenstellung kann die Statue gemeinschaftlich so lange verändert werden, bis die meisten Teilnehmer/innen damit zufrieden sind.“ (Jäger 129)

Karl Esselborn beschreibt in seinem Artikel das Statuentheater von Augusto Boal, in dem die Zuschauer gemeinsam lebende Bilder nach ihren Vorstellungen von bestimmten Begriffen oder Realitäten gruppieren und „versuchen Übergänge zu einem Idealbild zu finden“ (Esselborn 394).

In der Zeitschrift „Der fremdsprachliche Unterricht Französisch“ wird von Pia Kessler und Werner Jauch eine Übung beschrieben, bei der eine Reihe von Spieler/innen mit dem Rücken zu den Zuschauenden steht und es werden ihnen situative Impulse gegeben: „‚Vous venez de vous cogner très fort la tête.‘ Alle drehen sich nun um und verharren eine Weile in ihrem individuellen Ausdruck, der mit Körper und Mimik die Befindlichkeiten, die Emotion wiedergibt und ins Bild setzt.“ (Kessler und Jauch 5)

III.7. Sprechtheater

In einem weiteren Unterkapitel erwähnt Anja Jäger das Sprechtheater. „Durch Variationen der Lautstärke, Artikulation, Intonation, des Tempos und bei der Betonung literarischer Stilmittel (wie z.B. Alliteration) können Texte so interpretiert werden, dass zusätzliche Bedeutungen vermittelt und bestimmte Stimmungen erzeugt werden können.

Die Autorin bezieht sich auf Scheller, der die Stimmskulptur als Methode vorstellt, mit der ambivalente Gedanken und Gefühle von Figuren in bestimmten Momenten einer Szene eindrucksvoll ausgestellt und geordnet werden. (siehe Jäger 129)

„Hierfür stellt sich ein/e Spieler/in in die Raummitte und nimmt die Körperhaltung einer bestimmten Figur in einer definierten Szene ein, die ihre augenblickliche Stimmung ausdrückt. Die anderen Spieler/innen versuchen diese Haltung nachzuvollziehen und auf mögliche Gedanken der Figur zu schließen. Anschließend treten sie nacheinander hinter sie, legen ihr eine Hand auf die Schulter und drücken einen ihrer Ansichten nach passenden Satz in der Ich-Form aus. Bei genügend Stimmen stellt sich der Spielleiter dann am Schluss gegenüber der Figur auf und ruft die einzelnen Stimmen per Fingerzeig ab, was wie in einem Chor in wiederholter Form und unter einer bestimmten Akzentsetzung geschehen kann. Die Protagonistin lässt die Stimmen auf sich wirken und entscheidet, welche von ihnen passen, welche nicht und ob noch Stimmen fehlen, die ihr in der Rolle durch den Kopf gehen. Unter Anregung durch den Spielleiter arrangiert sie die Stimmenskulptur, indem sie manche der ‚Gedanken‘ entfernt und andere hinzufügt, die wichtigen ‚Sätze‘ stehen in ihrer Nähe, die unwichtigeren weiter weg. Die Spielerin kann auch Wünsche bezüglich der Reihenfolge, Intonation und Lautstärke der unterschiedlichen Stimmen äußern. Die Stimmenskulptur wird beendet, wenn sie der Befindlichkeit der Figur entspricht, welche die Spielerin ausdrücken möchte.“ (Jäger 129-130)

Die Autorin verwendete die Stimmenskulptur für eine Alptraumszene, bei der die Forderungen an die Protagonistin von *Bend it like Beckham* in Form von englischen Imperativformen auf sie niederprasselten.

Die **Alliteration** (von **lateinisch** *ad* = „zu“ und *littera* = „Buchstabe“) ist eine literarische **Stilfigur** oder ein rhetorisches Schmuckelement, bei der die betonten **Stammsilben** benachbarter Wörter (oder Bestandteilen von Zusammensetzungen) den gleichen Anfangslaut (**Anlaut**) besitzen.

III.8. Die Bedeutung von Reflexionsgesprächen

Anja Jäger wurde im Verlauf ihrer drei Forschungszyklen klar, „dass ein (kurzes) Reflexionsgespräch unerlässlich ist: Erstens gibt es den Schauspieler/innen die Gelegenheit, ihre noch ‚frischen‘ Erfahrungen, die sie in ihren Rollen gemacht haben, zu äußern und selbst einzuschätzen, inwiefern es ihnen gelungen ist, sich in die fremdkulturelle Person auf der inhaltlichen oder emotionalen Ebene hinein zu versetzen. Zweitens zeigt ein detailliertes Feedback Respekt vor dem szenischen Aufgabenprodukt der Schüler/innen, indem ihnen rückgemeldet wird, ob ihre Darstellung authentisch wirkte und was die Zuschauer/innen über Inhalt und Inszenierung denken.“ (Jäger 327)

Sie findet, dass es wichtig ist, die Reflexionsgespräche in der Fremdsprache durchzuführen, da diese Gespräche eine „authentische Kommunikation“ (Jäger 327)

ermöglichen. Schwächeren Schüler/innen soll ermöglicht werden, nachdem sie drei Sätze in der Fremdsprache gesagt haben, sich anschließend in Deutsch auszudrücken. Die Lehrkraft sollte jedoch konsequent bei der Fremdsprache bleiben.

Nachdem ich mich in meiner Arbeit sehr intensiv mit der Dissertation von Anja Jäger beschäftigt habe, möchte ich zuerst meine Hochachtung vor 381 verfassten (und äußerst klein gedruckten) Seiten ausdrücken. Allerdings wiederholt sich die Autorin sehr oft. Sie betont die Bedeutung des szenischen Spiels. Spricht bzw. schreibt sie über Mimik und Gestik, so vermisst sie diese zwar sehr oft bei den Schüler/innen des Forschungsprojekts, sagt aber nicht, wie die Schüler/innen bewusster die Körpersprache einsetzen hätten können. Sie erwähnt nur, dass sich die Schüler/innen besser auf ihr Rollenspiel vorbereiten hätten müssen.

IV. „... mit möglichst viel Gestik“

In dem Artikel „... mit möglichst viel Gestik“ (Van de Sand und Bovermann 407-415) wird auf diese Problematik näher eingegangen, obwohl der Artikel bereits im Jahr 1988 erschienen ist, d.h. 21 Jahre vor der Dissertation von Anja Jäger.

Die Autorinnen haben in ihren Kursen beobachtet, dass Kursteilnehmer/innen, die anfangen, Deutsch zu lernen, nicht nur verbal, sondern auch körpersprachlich verstummen. Erst in den Pausengesprächen (in ihrer Muttersprache oder der ersten Fremdsprache) „verfügten sie ‚plötzlich‘ wieder über ihre Fähigkeit, sich körpersprachlich auszudrücken“ (Van de Sand und Bovermann 407).

Bei den Rollenspielen fiel ihnen auf, dass aneinander vorbei kommuniziert wurde und auf den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin kaum geachtet wurde (auch bei Teilnehmer/innen mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen).

Diese Beobachtungen „legen den Schluss nahe, dass das Lernen im Fremdsprachenunterricht 1. im Bereich von Gestik, Mimik und Körpersprache ‚stumm‘ macht und 2. unsensibel für die Intentionen des Gesprächspartners“ (Van de Sand und Bovermann 407).

Die beiden Autorinnen haben sich mehrere Etappen überlegt, um die Teilnehmer/innen auch in der Fremdsprache zu ihren ursprünglichen Fähigkeiten (nämlich die Gestik, Mimik und Körpersprache des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin zu verstehen und darauf entsprechend zu reagieren, unter Verwendung ihrer eigenen non-verbalen Ausdrucksmittel) zurückzuführen.

IV.1. Seinen Körper kennenlernen

Die erste Etappe lautet: Seinen Körper kennenlernen durch

- „Lockerungsübungen bei Isolierung einzelner Körperteile von den Füßen bis zum Kopf, einschließlich des Gesichtes;
- Übungen zur Spannung und Entspannung einzelner Körperteile;
- Übungen für die Wirbelsäule;
- Übungen, die darauf abzielen, mit dem zur Verfügung stehenden Raum umzugehen, d. h. zu lernen, mit der Körpersprache den Raum zu füllen und zu beherrschen, bei gleichzeitigem Kennenlernen seiner Grenzen.
- Übungen zur Atemtechnik.“ (Van de Sand und Bovermann 411)

Die Autorinnen merken an, dass die Stimme „bei Fremdsprachenlernern oft nicht mehr als Bedeutungsträger fungiert, da das Vertrauen in das Gesprochene gebrochen ist“ (Van de Sand und Bovermann 411). Allerdings habe ich in meiner langjährigen Unterrichtstätigkeit oft erlebt, dass das Stimmverhalten in Deutsch und Französisch dasselbe ist. Und die Jugendlichen im Jahr 2013 sind nicht mehr vergleichbar mit den [vielleicht noch] schüchternen Jugendlichen aus dem Jahr 1988.

Im Artikel wird erwähnt, dass „über ein Spielen mit Einzellauten in verschiedenen Lautstärken/Tonhöhen verbunden mit interpretierender Gestik/Mimik und ein Kommunizieren im sogenannten *Gramelot* dieses Vertrauen zurückgewonnen werden kann“. (Van de Sand und Bovermann 411)

„Dario Fo: ‚Was ist Gramelot? Eine Lautsprache, die so klingt wie Wörter und Sätze, so dass man wirklich meint, alles zu verstehen. Im Grunde genommen sprechen und hören wir in der Umgangssprache Gramelot. Etwa, wenn wir halblaut murmelnd die wichtigsten Meldungen der ersten Seite der Tageszeitung überfliegen.‘“ (Van de Sand und Bovermann 411)

Man kann aber auch mit (belanglosen) Wörtern und Sätzen, auch ohne Zusammenhang mit dem Kontext, Kurzszenen bestreiten, um für Intonation, Klang, Assoziationen zu sensibilisieren (etwa Kochrezept für Liebeszene) oder man kann den Tonfall einer fremden Sprache in beliebigen Lauten, erfundenen Wörtern und Sätzen imitieren. (siehe Esselborn 402) In vielen Improtheatergruppen wird dieses Format gespielt und die Zuschauer/innen sind jedes Mal begeistert.

IV.2. Seinen Körper ausdrucksfähig machen

In der zweiten Etappe geht es darum, seinen Körper ausdrucksfähig zu machen, „unter Verzicht auf gewohnte, alltägliche Mitteilungsformen“ (Van de Sand und Bovermann 411).

Von einem wortlosen Dialog ausgehend verbalisieren die Teilnehmer/innen im zweiten Durchgang diesen Dialog und es stellt sich dadurch eine Harmonie zwischen Sprache und Bewegung ein.

Karl Esselborn erwähnt in diesem Zusammenhang die „Paralanguage, d.h. Stimmlage und nonverbale Vokalisation, Kenesics oder Körperbewegungen, besonders Gestik und Mimik (unterschieden etwa nach emblems: gestischen Äquivalenten eines Worts oder Satzes, illustrators: Gesten, die eine Rede illustrieren, regulators zur Kontrolle des Ablaufs mündlicher Kommunikation, affect displays: Ausdruck der emotionalen Verfassung, adaptors als Teil eines erlernten Handlungsmusters) und Prosemics: die Bedeutung des räumlichen Abstands zu anderen Menschen und zur Umgebung“. (Esselborn 399)

Er schlägt Spiele vor, „bei denen einseitig entweder der Blickkontakt oder die verbale Kommunikation unterbunden werden oder trotz totalem Kommunikationsverbot kooperativ Probleme gelöst werden sollen“. (Esselborn 399)

IV.3. Beobachten, wahrnehmen und interagieren

In der dritten Etappe gilt es, nach Doris van de Sand und Monika Bovermann, zu beobachten, wahrzunehmen und zu interagieren. Bei der Verwendung einer

Fremdsprache wird oft auf den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin vergessen, und daher sollen sich die Teilnehmer/innen nicht nur zuhören, sondern auch zusehen. Dadurch können sie auf neue und unerwartete Impulse eingehen.

„Unterschiedliche Improvisationstechniken unterstützen diesen Prozess, da hier nicht das *wie*, d.h. der Ablauf der Handlung geplant wird, sondern die Konzentration auf die eigene Person (*wer bin ich?*) und die Gesprächspartner/innen (*mit wem spreche ich?*) sowie auf die jeweilige Umgebung, das *wo* und *wann* richtet.“ (Van de Sand und Bovermann 412)

IV.4. Das Training des Emotionalen Gedächtnisses

Die letzte Etappe im Artikel behandelt das Training des Emotionalen Gedächtnisses, damit der Teilnehmer/die Teilnehmerin in der Lage ist, „eine Erfahrung absichtlich durch Benutzung des emotionalen Gedächtnisses wieder lebendig zu machen. ... Alle Sinne bringen uns Erinnerungen.“ (Van de Sand und Bovermann 412).

Vor der Lektüre des Gedichts „Sachliche Romanze“ von Erich Kästner baten die Autorinnen die Kursteilnehmer, „sich auf zwei Situationen zu konzentrieren:

- a) Stellen Sie sich vor, Sie seien traurig, aber Sie wollen/können das nach außen hin nicht zeigen.
- b) Sie sitzen in einem Café. Erinnern Sie sich an ein konkretes Café, in dem Sie bereits waren. Wo saßen Sie? Wo stand Ihr Tisch? Aus welchem Material war er? Wie roch es in dem Café? Was haben Sie getrunken? Haben Sie etwas gegessen? Welche anderen Leute gab es? Saßen Sie allein am Tisch? War es laut? Spielte Musik? Wie sah der Kellner aus, der Sie bedient hat? Hatte das Café Fenster? Was konnten Sie draußen sehen?“ (Van de Sand und Bovermann 413)

Sachliche Romanze

Als sie einander acht Jahre kannten
(und man darf sagen sie kannten sich gut),
kam ihre Liebe plötzlich abhanden.
Wie ändern Leuten ein Stock oder Hut.

Sie waren traurig, betrugten sich heiter,
versuchten Küsse, als ob nichts sei,
und sahen sich an und wussten nicht weiter.
Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.

Vom Fenster aus konnte man Schiffen winken.
Er sagt, es wäre schon Viertel nach vier
und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken.
Nebenan übte ein Mensch Klavier.

Sie gingen ins kleinste Café am Ort
und rührten in ihren Tassen.
Am Abend saßen sie immer noch dort.
Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort
und konnten es einfach nicht fassen.

Die Autorinnen arbeiteten auch mit **Bildern** und baten die Kursteilnehmer/innen, sich aus Zeitschriften Fotos auszusuchen, auf denen mehrere Personen abgebildet waren. Anschließend mussten sich die Teilnehmer/innen in Kleingruppen überlegen, was wohl vor der Aufnahme stattgefunden hatte und in welcher Beziehung die Personen zueinander stehen könnten. Dann baten sie die Kursteilnehmer/innen, „den Körperausdruck der abgelichteten Personen möglichst genau zu kopieren und zu spüren, wie sie sich in dieser Haltung fühlen. Daraus entwickelte sich eine Improvisation ‚Wie hätte es weitergehen können?‘“ (Van de Sand und Bovermann 414)

Bei der Arbeit mit einem **Film** *Die linkshändige Frau* von Peter Handke zeigten sie den Kursteilnehmer/innen zuerst einen Ausschnitt (Szene mit einer Frau und einem Mann) ohne Ton und anschließend mussten die Kursteilnehmer/innen einen Dialog dazu entwickeln.

IV.5. Eine „Empathie“-Übung aus Frankreich

Ich habe heuer (15.7. – 26.7.2013) ein zweiwöchiges Seminar in Frankreich besucht, wo Französisch-Lehrer/innen aus vielen Ländern dieser Erde mit den neuesten Methoden im Unterricht vertraut gemacht wurden. Ich möchte zum Thema „Emotionales Gedächtnis“ einen Spielvorschlag vom Fortbildungsinstitut Cavilam, Vichy, einbringen: Zuerst sahen wir ca. eine Minute des Video-Clips von Joyce Jonathan *Ça ira* (ohne Musik).

Dann musste jede/r Kursteilnehmer/in für sich fünf Fragen formulieren, die dazu führen sollten, die ideale Freundin/den idealen Freund zu finden.

Anschließend sollte man sich in der Kleingruppe auf 5 Fragen einigen und die letzte Runde fand mit allen Kursteilnehmer/innen statt. Es sollten gemeinsam 10 Fragen aus allen Fragen ausgewählt werden. Diese Fragen wurden an die Tafel geschrieben und es wurde nochmals gevotet, um die besten fünf Fragen zu finden.

Eine Person aus der Großgruppe wurde in der Folge ausgewählt und sie hatte genau eine Minute Zeit, auf die fünf Fragen zu antworten. Dieses Prozedere wurde mit mehreren Kursteilnehmer/innen wiederholt.

Am Ende dieser Einheit sahen wir uns den Clip an, sozusagen als Belohnung. Im Institut Cavilam herrscht die Meinung vor, die „Belohnung“ sollte so lange wie möglich hinausgezögert werden, damit die Schüler/innen bis zum Schluss aktiv bei der Bewältigung der Aufgaben mitarbeiten.

Joyce Jonathan: *Ça ira*.

Dis-moi que si tu es là, ce n'est pas juste pour mes jolis yeux.
Dis-moi qu'au delà de ça, (il) y a d'autres raisons qui te rendent heureux.
Dis-moi si tu aimes bien nos paresseuses et nos matins d'amoureux.
Dis-moi que c'est un début, mais que tu vois déjà la suite à deux.
Dis-moi que je suis la seule que tu n'aies jamais autant désirée.
Je n'ai pas de rendez-vous, plus de rencard que j'ai envie d'accepter.
Avec toi c'est évident je suis prête à oublier mon passé. Humm ...
J'ai toujours aimé charmer mais peu importe s'il n'y a qu'à toi que je plais.

Moi, je me dis que c'est toi,
Et je sais que tu y crois.
Tu es celui qui rythme mes bonheurs,
Qui rythme mes humeurs,
Juste comme ça.
Et je me dis que c'est toi,
Et pour la toute première fois,
Pardonne-moi mes doutes et mes colères,
Le temps fera l'affaire,
Et toi et moi
Ah ! Ça ira.

J'aime les airs assurés que tu empruntes aux plus beaux monuments,
Ton regard doux comme un secret, tes caresses aux limites de l'indécent.
Tu comprends tous mes silences, chacun de mes petits moments d'absence.
Humm ...
Si je vais au paradis, chuis (je suis) pas sûre de voir la différence.

Moi, je me dis que c'est toi,
Et je sais que tu y crois.
Tu es celui qui rythme mes bonheurs,
Qui rythme mes humeurs,
Juste comme ça.
Et je me dis que c'est toi,
Et pour la toute première fois,
Pardonne-moi mes doutes et mes colères,
Le temps fera l'affaire,
Et toi et moi ...

Je me dis, prenons des risques et de toute façon c'est trop tard. Humm ...
Au pire, on aura des souvenirs, des jolis moments dans les tiroirs.
J'ai peur de ta gentillesse, elle promet tant de bonheur.
Oh, tu sais ... j'ai peur !

Je me dis que c'est toi,
Et je sais que tu y crois.
Tu es celui qui rythme mes bonheurs,
Qui rythme mes humeurs,
Juste comme ça.
Et je me dis que c'est toi,
Et pour la toute première fois,
Pardonne-moi mes doutes et mes colères,
Le temps fera l'affaire,
Et toi et moi ...
Ah ! Ça ira ...

Je me dis que c'est toi,
Ça ira,
Je sais que tu y crois,
Ah, ça ira,
Et toi et moi ...
Juste comme ça.
Et je me dis que c'est toi,
Et pour la toute première fois.
Lalalalalalata...

Et toi et moi.
Ah ! Ça ira.

Teil II

I. Was ist Theater Direkt?

„Die nicht bewertende dialogische Denk- und Kommunikationsstruktur mit den einfachen Spielregeln „Alle Antworten sind wahr. Alles ist freiwillig“ ist der Kern des Theater Direkt. Die Lust am Improvisieren und die gemeinsame Vision bilden bei dieser Form des Improvisationstheaters den Grundimpuls der Beteiligung.“ (Hippe und Hippe 12)

1989 wurde die Gruppe „Theater Direkt“ gegründet und die beiden Buchautoren und Geschwister Eva Hippe und Lorenz Hippe waren mit Stefania Prato, Patrick Steinbach, Wolfgang Jauernig und Ursula Erben Gründungsmitglieder und haben bis 1996 in wechselnder Besetzung Veranstaltungen und Workshops in deutscher Sprache durchgeführt. In ihrem Buch „Theater Direkt – Das Theater der Zuschauer“ wollen sie einen Einblick in den Entstehungsprozess und in die Praxis des Theater Direkt geben.

II. Das Instant Theatre von R.G. Gregory

„Das 1968 erstmals durchgeführte Instant Theatre des englischen Theaterlehrers und Autors R.G. Gregory – in Deutschland eingeführt unter den Namen Theater Direkt und Theater jetzt! – ist sowohl eine öffentliche Form des Improvisationstheaters als auch eine gruppeninterne kulturpädagogische Methode.“ (Hippe und Hippe 8-9)

Man arbeitet mit dem Begriff der kollektiven Kreativität und „der Begründer des Instant Theatre R.G. Gregory findet den ‚Pool‘, aus dem das gemeinsame Theaterstück geschöpft wird, am deutlichsten in den Schriften Carl Gustav Jungs reflektiert, namentlich beschrieben als kollektives Unbewusstes, das Jung als ‚Lagerstätte des psychischen Erbes der Menschheitsgeschichte‘ versteht“. (Hippe und Hippe 12)

Die Autoren berichten, dass sich in vielen dokumentierten Geschichten des Theater Direkt zahlreiche Archetypen finden und zuordnen ließen. Manchmal gaben mehrere Zuschauer gleichzeitig identische Antworten – „eine Phänomen, das C.G. Jung als ‚Synchronizität‘ bezeichnet“. (Hippe und Hippe 13)

Sehr früh experimentierte Gregory mit verschiedenen Bühnenformen, und die kreisförmige Spielfläche erschien ihm als die für ihn passendste Form. Er lehnte die Guckkastenbühne als Ausdruck von Machtstrukturen ab; es schien ihm, als wäre das auf der Bühne Gezeigte auf Grund der Guckkastenform die absolute Wahrheit.

Die Form einer Raum- oder Arenabühne in der Mitte des Raumes, umgeben von vier Seiten des Publikums (the round) ermöglicht dem Publikum, nicht nur zu sehen, „was ihm in der Mitte präsentiert wird, sondern auch zugleich die Wirkung des Theaters – gespiegelt in den Gesichtern der Zuschauer gegenüber“. (Hippe und Hippe 17)

Auf die Anordnung der Stühle/des Zuschauerraums wird auf Seite 20 dieser Arbeit näher eingegangen.

III. Neue Theaterformen des 20. Jahrhunderts

Wie die Autoren anmerken, steht das *Instant Theatre* mit seiner Ablehnung etablierter Bühnenformen in einem Kontext zu anderen Theaterexperimenten. „Zu Beginn der Zwanzigerjahre entwarf der Wiener Arzt Jakob Levy Moreno das ‚Stegreiftheater‘, bei dem die Zuschauer zu Akteuren ihrer eigenen Lebensgeschichte werden sollten.“ (Hippe und Hippe 21) Dieses Stegreiftheater war Vorbild für das psychoanalytisch orientierte Psychodrama und wurde im amerikanischen „Playback Theatre“ auch öffentlich wieder aufgegriffen.

Zwischen 1929 und 1933 entwarf Bertolt Brecht mehrere Stücke ohne Zuschauer. Es handelte sich um eine Theaterform, in der „es nur noch Akteure gab, die als ‚Chor‘ Teil einer musikalischen Inszenierung wurden“. (Hippe und Hippe 21) Bertolt Brecht „verband diese Texte und deren Aufführungen mit Schulklassen in den ‚Schriften zum Theater‘ später zur ‚Lehrstücktheorie‘, deren Wiederentdeckung Anfang der Siebziger Jahre in Westdeutschland starken Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Theaterpädagogik hatten“. (Hippe und Hippe 21-22)

Im Zeitraum der Entstehung des *Instant Theatre* kam es zu zahlreichen Gruppengründungen: Bekannt sind das amerikanische Theaterkollektiv „**The Living Theatre**“ (die Mitglieder dieser Gruppe lebten auch zusammen und experimentierten vor allem mit außerwestlichen Formen des Ritualtheaters), die Berliner Gruppe „**Rote Grütze**“, Augusto Boals „**Theater der Unterdrückten**“ und „**Drama in Education**“ (anstelle von Wissensvermittlung und Leistungsüberprüfung sucht der Lehrer/die Lehrerin nach Möglichkeiten, die Schüler/innen unmittelbar erlebte ganzheitliche Erfahrungen machen zu lassen). (siehe Hippe und Hippe 22-23)

IV. Die Praxis von Theater Direkt

IV.1. Phasen eines Theater Direkt

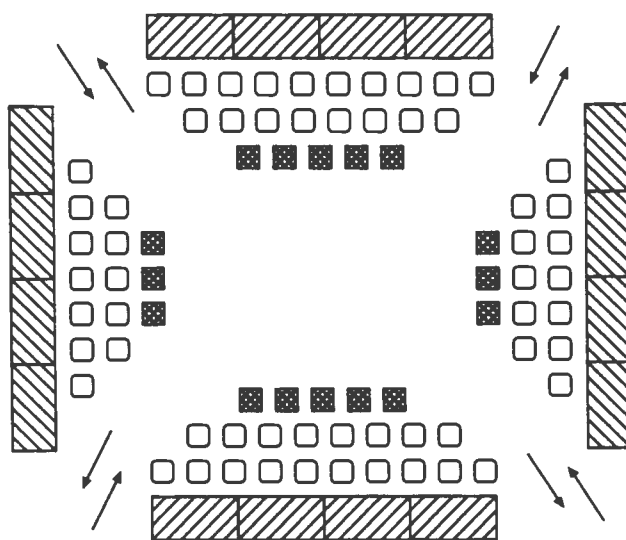
„Vorbereitung
Anordnung der Stühle
Einlass
Begrüßung
Erfinden des ersten Aktes
Rollenbesetzung
Spielteil des ersten Aktes
Erfinden des zweiten Aktes
Rollenbesetzung
Spielteil des zweiten Aktes
Erfinden des dritten Aktes
Rollenbesetzung
Spielteil des dritten Aktes
Verabschiedung
Nachgespräch

Dokumentation“ (Hippe und Hippe 29)

Für das **Stück** ist eine **Dauer von 60 – 90 Minuten** vorgesehen, für **mindestens zehn, höchstens 100 Personen** ab vier Jahren. Der Spielleiter/die Spielleiterin agiert mit ein oder zwei Spieler/innen zusätzlich im Team. Ist der Spielleiter/die Spielleiterin alleine, dann soll die Gruppengröße 40 Personen nicht übersteigen.

Bevor das Publikum den Raum betritt, **ordnet der Spielleiter Stühle** der möglichst gleichen Sorte zu einem Rechteck mit Platz für Auf- und Abgänge an allen vier Seiten und einer leeren Spielfläche in der Mitte (siehe Anordnung der Stühle – Zeichnung). (Hippe und Hippe 31)

3.1.3 Anordnung der Stühle - Zeichnung



Für 16 Personen: Nur Kissen (durch Stühle ersetzen)
Für 26 Personen: Nur die 1. Stuhlreihe
Für 60 Personen: 1. u. 2. Stuhlreihe
Für 76 Personen: Kissen u. 2 Stuhlreihen
Für 100 Personen: Stuhlreihen u. Tische
Für 116 Personen: Kissen, Stühle, Tische

Anmerkung: Kissen können auf Lücke liegen, da die dahinter Sitzenden über die Köpfe hinweg sehen können.
Stühle nicht auf Lücke stellen.
Seitenein- und -ausgänge jeweils der Publikumsgröße anpassen

Kissen	Stuhl	Tisch
		

Wenn die ersten Teilnehmer/innen bzw. Zuschauer/innen eintreffen, **begrüßt** sie der/die **Spielleiter/in** und lädt sie ein, sich im Zuschauerraum hinzusetzen. Es wird darauf hingewiesen, dass die ersten Reihen auf jeden Fall besetzt sein müssen.

Während der Begrüßung soll die Stimmung der Teilnehmer/innen wahrgenommen werden. „Dabei sind folgende **innere Fragen** hilfreich: ‚Welche Atmosphäre nehme ich bei dieser Gruppe wahr? Gibt es Spannungen zwischen verschiedenen Kleingruppen? ... Fallen mir einzelne Personen besonders auf? etc.“ (Hippe und Hippe 32)

In der **Vorrede an die Zuschauer/innen** stellt sich der/die Spielleiter/in an einen der Seiteneingänge, um von allen gut zu gesehen und gehört zu werden. Er/ sie erklärt, dass er/sie alle einladen möchte, „Autoren eines eigenen Stückes zu werden, dass aber die Teilnahme freiwillig ist und niemand gezwungen wird, etwas zu sagen oder mitzuspielen“. (Hippe und Hippe 33)

Eva Hippe und Lorenz Hippe verweisen auf eine Eingangsrede, die den Einstieg erleichtert und vor allem am Anfang wäre es ratsam, die Rede wörtlich zu übernehmen:

„Herzlich willkommen zum Theater Direkt. Ihr alle kennt ein Theater, bei dem auf einer speziell beleuchteten Bühne mit Bühnenbild, Requisiten und Musik ein inszeniertes Stück von Schauspielern aufgeführt wird. Das Publikum sitzt dabei im dunklen Zuschauerraum und schaut zu. Später wird es wieder hell und die Zuschauer klatschen. Je länger und lauter sie klatschen, desto besser hat es ihnen gefallen. Dann geht man wieder nach Hause. Hier und heute, bei Theater Direkt ist das anders. Hier gibt es keine Bühne, keine Requisiten und keine spezielle Beleuchtung. Es gibt nur den freien Platz in der Mitte mit den vier Ein- und Ausgängen und die Menschen, die darum herum sitzen. Ich bin auch nicht hier, um für Sie oder euch etwas vorzuspielen. Ich habe keinen Text auswendig gelernt und keine Rolle einstudiert. Sondern ich bin heute hier, um mit Ihnen und mit euch ein Theaterstück zu erfinden, das es bisher noch nicht gibt. Ich möchte Sie und euch einladen, selbst die Autorinnen und Autoren und, wenn wir genügend Informationen für den ersten Akt haben, später auch die Schauspielerinnen und Schauspieler eines eigenen Stückes zu werden. Eines Stückes, das es vorher noch nie gegeben hat, und das es so auch nie wieder geben wird, denn ihr werdet es erfinden. Bevor aber jetzt die ersten aus dem Fenster springen oder sich am Stuhl festbinden, kann ich Ihnen und euch versichern: **Alles, was hier passiert, ist freiwillig.** Niemand wird an den Haaren in die Mitte gezogen und muss dort etwas Peinliches machen. Ihr seid auf dieser Seite genauso sicher, wie auf dieser Seite, in der ersten Reihe genauso wie in den Reihen dahinter. Allerdings: Wenn niemand etwas sagt und wenn später niemand in die Mitte kommt, um dort zu spielen, werden wir so etwa eine Stunde hier sitzen und uns den freien Platz in der Mitte anschauen. Denn es gibt keinen Plan B. Ich habe nichts vorbereitet oder mit jemand abgesprochen, was in diesem Fall passieren könnte. Ich weiß genauso wenig wie ihr und Sie, was jetzt gleich hier passieren wird. Aber ich kann euch beruhigen: So lange ich Theater Direkt mache, ist das noch nie passiert. Das liegt daran, dass die Spielregeln so einfach sind. Und die gehen so: Ich stelle Fragen. Wenn jemand etwas sagen möchte, könnt ihr die Antwort entweder laut rein rufen (oder euch melden und warten, bis ich euch drannehme). Wenn ich die Antwort höre, gehört sie zur Geschichte. **Es gibt keine falschen Antworten.** Alles, was jemand sagt und ich höre, ist wahr und gehört zur Geschichte. Eine einmal gegebene Antwort, die ich gehört habe, kann auch nicht zurückgenommen werden. Ihr seid die Autoren. Ihr müsst mir erklären, wie die Antworten zusammenpassen. Alles, was ich weiß ist, dass die heutige Geschichte eine Hauptperson hat. Das ist niemand von uns, sondern eine neue Person, die wir erfinden. Können wir anfangen? Dann geht es los. Meine erste Frage isst ...“ (Hippe und Hippe 33-34)

Ich würde aus der Anfangsrede den Satz streichen: „Bevor aber jetzt die ersten aus dem Fenster springen ...“. Ich finde ihn nicht passend. Ich würde stattdessen sagen: „Bevor aber jetzt die ersten fluchtartig den Saal verlassen ...“

In weiterer Folge gebe ich jetzt einen im Buch dokumentierten Frageprozess wieder, bei dem ich die Fragen ins Französische übersetzt habe. Die Antworten wurden nicht übersetzt, da sie je nach Teilnehmer/innen komplett unterschiedlich ausfallen.

IV.2. Beispiel eines Frageprozesses

(siebte Klasse einer Realschule; Leitung: Lorenz Hippe; Ort: Theater der Stadt Heidelberg, 2006) (Hippe und Hippe 51-55)

Spielleiter: Ist die Hauptperson ein Junge, ein Mädchen, ein Mann oder eine Frau?

Est-ce que le personnage principal est un garçon, une fille, un homme ou une femme ?

Qui est le personnage principal: un garçon, une fille, un homme ou une femme ?

Zuschauer: Junge.

Zuschauerin: Mädchen.

S: Wie kann das sein, gleichzeitig ein Junge und ein Mädchen?

Comment cela est-il possible ? Un garçon et une fille en même temps / à la fois ?

Zuschauer: Ein Zwitter, unsere Hauptperson ist ein Zwitter.

S: Woran erkennt man, dass sie ein Zwitter ist?

À quels détails peut-on voir/remarquer que c'est un hermaphrodite ?

Quels détails permettent de savoir que c'est un hermaphrodite ?

Z: An dem was sie anhat. An den Haaren.

S: An den Haaren und an dem, was sie anhat.

Aux cheveux et aux vêtements qu'il/elle porte. Quelle est la couleur de ses cheveux?

Les cheveux, les vêtements qu'il/elle porte.

Zuschauer: Blond.

Zuschauerin: Braun.

S: Sind die Haare kurz oder lang oder mittel?

Les cheveux sont-ils courts ou longs ou mi-longs ?

Zuschauerin: Kurz.

Zuschauer: Lang.

S: Wie kann das beides zugleich sein?

Comment cela est-il possible: courts et longs en même temps ?

Zuschauerin: Sie hat einen Stufenschnitt. Vorne braun, hinten blond, vorne kurz, hinten lang.

S: Woran erkennt man jeweils das Männliche und das Weibliche?

Comment on peut distinguer entre ce qui est masculin et ce qui est féminin ?

Comment peut-on distinguer ce qui est masculin et ce qui est féminin ?

Zuschauer: Durch die Kleidung.

S: Welche Farbe hat ihre Kleidung?

Quelle est la couleur de ses vêtements?

Zuschauer: Rot.

Zuschauerin: Rosa.

Zuschauerin: Lila.

S: Was an ihrer Kleidung ist rot, was ist rosa, was ist lila? Welche Kleidung trägt sie?

Qu'est-ce qui est rouge, rose, violet? Quels vêtements est-ce qu'il/elle porte? Quels vêtements porte-t-il/elle?

Zuschauer: Minirock und Jungenpullover. Daran erkennt man, dass sie ein Zwitter ist. Der Minirock ist rosa. Der Jungenpullover rot mit lila Streifen.

S: Ok. Unsere Hauptperson ist also ein Zwitter. Sie bzw. er hat einen Stufenschnitt, vorne braun und kurz, hinten blond und lang. Wie heißt denn die Hauptperson unserer Geschichte?

Notre personnage principal est donc un hermaphrodite. Il ou elle ont un dégradé, devant, les cheveux sont bruns et courts, derrière, blonds et longs. Comment le personnage principal s'appelle-t-il ?

Zuschauer: Susi.

S: Heißt eine von euch so?

Quelqu'un parmi vous s'appelle ainsi?

Quelqu'un parmi vous porte le même nom ?

Zuschauerin: Ja.

S: Das ist leider nicht erlaubt. Wir brauchen einen neuen Namen.

Ceci n'est pas permis./Ceci n'est pas possible.

Il nous faut un autre prénom.

Zuschauerin: Manfred.

Zuschauer: Helga.

S: Manfred-Helga also. Woran merkt man, dass Manfred-Helga ein Zwitter ist?

Alors Manfred-Helga. Comment on peut voir que Manfred-Helga est hermaphrodite ?

Zuschauer: Er hat andere Interessen.

Zuschauerin: Er ist so geboren.

S: Wieso wurde er so geboren?

Pourquoi est-il né ainsi ?

Zuschauerin: Die Mutter hat in der Schwangerschaft geraucht.

S: Und wie kam es dazu, dass das Kind dadurch ein Zwitter wurde?

Et pourquoi l'enfant est-il devenu hermaphrodite ? Parce que la mère a fumé pendant sa grossesse ?

Zuschauerin: Durch das Rauchen ist Sauerstoff durch die Nabelschnur in den Bauch gekommen.

S: Ok. In unserer Geschichte ist das so. Kann ja sein. Welche anderen Interessen hat denn Manfred-Helga?

Ok. Dans notre histoire c'est ainsi. C'est possible. Quels autres centres d'intérêt Manfred-Helga a-t-il ?/Quels peuvent être les centres d'intérêt de Manfred-Helga ?

(Niemand antwortet. Der Spielleiter setzt neu an.)

S: Zu welcher Tageszeit spielt unsere Geschichte?

À quel moment de la journée notre histoire se déroule-t-elle ?

Zuschauer: Vormittag.

Zuschauerin: Nachmittag.

S: Wie kann das sein, gleichzeitig Vor- und Nachmittag?

Comment cela est-il possible? Le matin et l'après-midi en même temps ?

Zuschauerin: Es ist Vormittag, aber sie ist nicht in der Schule. Sie macht das, was sie normalerweise nachmittags macht.

S: Die Geschichte beginnt also an einem Vormittag. Manfred-Helga ist aber nicht zu Hause, denn er/sie macht gerade das, was er/sie normalerweise nachmittags macht. Wo befindet sich denn Manfred-Helga jetzt gerade?

Alors, l'histoire commence le matin. Mais Manfred-Helga n'est pas chez elle/lui, parce qu'il/elle est en train de faire quelque chose qu'il/elle fait d'habitude l'après-midi. Où se trouve Manfred-Helga en ce moment ?

Zuschauer: Zu Hause.

Zuschauer: Im Garten.

S: Wie kann es sein, dass er/sie gleichzeitig zu Hause und im Garten ist?

Comment cela est-il possible qu'il/elle soit à la maison et en même temps au jardin ?

Zuschauer: Er ist im Wintergarten, im Baumhaus, im Garten. Also: Er ist bei sich zu Hause, im Garten, oben in einem Baumhaus, das ist ein bisschen wie ein Wintergarten.

S: Wo ist denn Manfred-Helga zu Hause? In der Stadt, auf dem Land, einer kleinen oder mittleren Stadt, in einem Dorf?

Où est le chez-soi de Manfred-Helga ? En ville, à la campagne, dans une petite ville ou dans une ville de taille moyenne, dans un village ?

Zuschauer: In einer Großstadt.

Zuschauerin: Auf dem Land.

S: Wie kann das alles sein? Alle Antworten sind wahr.

Comment cela est-il possible ? Toutes les réponses sont valables.

Zuschauerin: Die Eltern sind sich nicht einig. Der Vater meint, sie seien in einer Großstadt, die Mutter meint, auf dem Land.

S: Aber wie kam es dazu, dass sie sich nicht einig waren? Normalerweise weiß man ja, ob man auf dem Land wohnt oder in der Stadt. Warum ist das in eurer Geschichte anders?

Mais comment cela a-t-il pu se produire? Pourquoi ne sont-ils pas d'accord ? Normalement on sait si l'on habite à la campagne ou en ville. Pourquoi est-ce différent dans votre histoire ?

Zuschauerin: Es war ein Vorort an den Feldern. Aber weil die Mutter lieber auf dem Land leben wollte, sagte sie immer „Land“ dazu. Und der Vater eben Großstadt, weil der Vorort ja zu der Großstadt gehörte.

S: Sie wohnten also in einem Vorort an den Feldern. Es war der Vorort einer großen Stadt. Wie heißt denn die Stadt in der Geschichte?

Alors ils habitaient dans une banlieue au bord des champs. C'était la banlieue d'une grande ville. Comment la ville s'appelle-t-elle dans votre histoire ?

Zuschauer: Berlin. (Gelächter)

S: Berlin. Und wie heißt der Vorort?

Berlin. Et comment s'appelle la banlieue ?

Zuschauerin: Neuenheim. (Gelächter)

S: Sie wohnen also im Vorort Neuenheim der großen Stadt Berlin. Was machen die Eltern gerade, während Manfred-Helga im Baumhaus ist?

Ils habitent alors dans la banlieue de Neuenheim qui fait partie de la grande ville de Berlin. Qu'est-ce que les parents sont en train de faire pendant que Manfred-Helga se trouve dans sa cabane en haut d'un arbre ?

Zuschauer: Sie sind auf Weltreise.

Zuschauer: In der Küche.

Zuschauerin: Sie kaufen ein.

S: Wie geht das alles gleichzeitig?

Comment tout cela est-il possible en même temps ?

Comment cela peut-il se passer en même temps ?

Zuschauer: Sie sind im Profi Markt und kaufen ein. Dabei stellen sie sich vor, sie seien auf einer Weltreise und wollen eine Küche kaufen.

S: Und während Manfred-Helga zu Hause im Garten im Baumhaus ist, sind die Eltern im Profi Markt und wollen eine Küche kaufen, wobei sie sich vorstellen, eine Weltreise zu machen. Ist Manfred-Helga allein im Baumhaus oder sind noch andere Personen bei ihm?

Et pendant que Manfred-Helga est à la maison, dans la cabane (sur son arbre), les parents sont dans le magasin „Profi“ et veulent acheter une cuisine en s'imaginant qu'ils font le tour du monde. Est-ce que Manfred-Helga est seul dans sa cabane ou y a-t-il d'autres personnes avec lui ?

Zuschauer: Seine Freundin.

S: Wie heißt seine Freundin?

Comment son amie s'appelle-t-elle ?

Zuschauerin: Kiki.

Zuschauer: Sie ist auch ein Zwitter. Sie ist das krasse Gegenteil von ihm.

S: Woran sieht man das?

Comment est-ce qu'on peut remarquer/voir/constater cela ?

Comment peut-on le savoir ?

Zuschauerin: An ihrer Kleidung.

S: Was trägt sie?

Qu'est-ce qu'elle porte ?

Zuschauer: Eine Military Latzhose und einen Bikini.

S: Was machen Manfred-Helga und seine Freundin im Baumhaus?

Que font Manfred-Helga et son amie dans la cabane ?

Zuschauer: Sie spielen Karten und versuchen, sich zu begripschen.

S: Was für ein Kartenspiel spielen sie?

À quel jeu de cartes jouent-ils ?

Zuschauer: Strip Poker. (Gelächter. Unruhe.)

S: Ok. Ok. Ich habe die Antwort. Bitte gut zuhören, sonst geht es nicht. Wie ist denn das Wetter zu diesem Zeitpunkt.

Ok. J'ai la réponse. Écoutez bien, s'il vous plaît. Autrement/sinon cela ne marche pas. Quel temps fait-il à ce moment-là ?

Zuschauerin: Die Sonne scheint.

Zuschauer: Es regnet.

Zuschauer: Es gibt einen Regenbogen.

S: Wie sieht denn der Garten aus?

Comment est le jardin ?

Zuschauerin: Es gibt viele rote Rosen.

Zuschauer: Und Kühe.

S: Wie viele Kühe sind dort?

Combien de vaches y a-t-il ?

Zuschauerin: Drei.

S: Und was machen die Kühe?

Et les vaches ? Qu'est-ce qu'elles font ?

Zuschauer: Sie fressen die Rosen.

Der Spielleiter fasst die Handlung nochmals zusammen. (Résumé de l'animateur.)

IV.3. Die Reihenfolge der Fragen für einen Geschichtenanfang

Im Anhang des Buches von Eva Hippe und Lorenz Hippe finden sich Fragen aufgelistet, die den Zuschauer/innen zu Beginn einer Geschichte gestellt werden sollten. (Hippe und Hippe 187)

WER (Geschlecht, Alter, Name, evt. Beruf)

QUI (Est-ce que c'est un homme ou une femme, un garçon ou une fille) ?

Quel âge a-t-il/elle ?

Quel est son nom/prénom ?

Quelle est sa profession ?

WANN (Jahreszeit, Wochentag, Tageszeit)

Quand (en quelle saison l'histoire se déroule-t-elle ?)

Quel jour ?

À quel moment de la journée se passe cette histoire ?

WO (Zwiebelprinzip: von innen nach außen oder von außen nach innen)
OÙ se passe notre histoire ?

Was passiert als nächstes? (immer auf die Hauptperson bezogen)
Qu'est-ce qui se passe après ?

Wetter
Quel temps fait-il ?

En cas de besoin:
Wie kam es dazu?
Comment cela a-t-il pu arriver ?

War die Person allein oder waren noch andere bei ihr?
Est-ce que la personne était seule ou est-ce qu'il y avait d'autres personnes avec elle/autour d'elle ?

V. Theater Direkt und der Fremdsprachenunterricht

Theater Direkt bietet sich deshalb für den Fremdsprachenunterricht an, „da es auf einer sprachlich einfachen und klar strukturierten Ebene bereits vollständige Theaterstücke entstehen lassen kann“. (Hippe und Hippe 144)

Die beiden Autoren erwähnen, dass als Voraussetzung folgende sprachliche Grundkompetenzen vorhanden sein sollten: **„Verständnis von Farben, Zahlen, Wetter, Jahreszeiten, Tieren, einfachen Tätigkeiten, Kleidung sowie das Verstehen von einfachen Fragen.“** (Hippe und Hippe 144) Besonders geeignet für Anfängergruppen sind **Gruselgeschichten**, das Format **„Die Tür“** und **Märchen** (im Buch findet sich die Kopiervorlage eines reduzierten Kartensatzes ohne komplexe Figuren für den Zweck des Fremdsprachenunterrichts). (siehe Hippe und Hippe 185)

Zum Weiterarbeiten mit den erfundenen Geschichten eignen sich besonders **Dialoge**, **Monologe**, Balladen und einfache Elemente des kreativen Schreibens wie Wortcollagen.

Innerhalb des Unterrichts lassen sich kürzere Formen anwenden, z.B. **„Nur der Geschichtenanfang“** oder **„Nur erfinden“**. Der entstandene erste Akt wird noch einmal zusammenhängend erzählt, wobei die Gruppe begleitende Soundeffekte mit der Stimme gestaltet (wie bei einem Live-Hörspiel) oder ihre Geschichte als großes gemeinsames Bild malt (in Form eines Mandalas). Anschließend erarbeiten die Kleingruppen in einer einzelnen Szene, was in der Geschichte als nächstes passiert. Dabei geht der Lehrer/die Lehrerin reihum, versorgt die Kleingruppe mit dem nötigen Wortschatz und berät sie bei der szenischen Umsetzung. (siehe Hippe und Hippe 144-145)

Ich gehe im nächsten Abschnitt auf die oben erwähnten Formate ein:

V.1. Gruselgeschichte

„Vorbild ist hier das Genre der englischen Gruselgeschichte des 19. Jahrhunderts (Gothic Novel). Zur Vorbereitung wird aus drei verschiedenen Kartenstapeln jeweils eine Karte gezogen. Im ersten Stapel befinden sich schreckliche Gestalten und Monster. Die gezogene Karte dieses Stapels wird zur Hauptfigur. Der Spielleiter erklärt den gezogenen Begriff und dessen Herkunft, erfragt Größe, Farbe und Alter des jeweiligen Ungeheuers. Bei „Werwolf“ wird erfragt, wodurch und wann er sich verwandelt, bei „Mumie“, wer der lebende Mensch war, der dann zur Mumie wurde, bei „Gespenst“, wodurch ein lebender Mensch zum Gespenst wurde, usw. Aus dem zweiten Stapel wird ein unheimlicher Ort gezogen, an dem sich das Ungeheuer zu Beginn der Geschichte befindet. Erst zu Beginn des dritten Aktes wird aus dem dritten Stapel ein „Retter“ gezogen der zunächst wie jede andere neue Figur erfragt und dann zum Ungeheuer in Bezug gesetzt wird: „Wie weit ist der Retter vom Ungeheuer entfernt?“ Was macht der Retter, während das Ungeheuer an seinem Ort mit seiner Handlung beschäftigt ist? Bemerkt das Ungeheuer, was der Retter gerade tut oder bemerkt es das nicht?“ Wird das Monster bereits am Ende des zweiten Aktes zur Strecke gebracht und die Geschichte durch die Zuschauer auf Nachfrage beendet (oder reicht die Zeit nur für einen Ein- oder Zweiakter), verzichtet der Spielleiter auf den dritten Stapel.“ (Hippe und Hippe 105)

Karten für Gruselgeschichte

Stapel 1

„Ungeheuer“ (monstre) (Größe, Farbe, Alter)

Quelle est sa taille ? De quelle couleur est-il ? Quel âge a-t-il ?

1. Werwolf (loup-garou): **Quand est-ce qu'il s'est transformé en loup-garou ? Pour quelle raison ?**
2. Riesenspinne (araignée géante)
3. Mumie (momie): **Quelle était l'identité de la personne avant d'être momie ?**
4. Vampir (vampire)
5. Gespenst (fantôme): **Pourquoi la personne est-elle devenue fantôme ?**

Stapel 2

Unheimliche Orte (des endroits inquiétants)

1. Labor (laboratoire)
2. Moor (marais/marécage)
3. Turm (tour)
4. Kerker (prison)
5. Friedhof (cimetière)

Stapel 3

Retter (sauveur)

1. Detektiv (**détective**),
2. Polizist (**policier**)
3. Professor (**professeur**)
4. Priester (**prêtre**)
5. Arzt (**médecin**)

V.2. Die Tür

„Bei dieser Variante geht es um eine Person, die zum ersten Mal in ihrem Leben durch eine bestimmte Tür geht, durch die noch nie zuvor jemand gegangen ist: „Irgendwo in der Welt gibt es eine Tür, durch die noch nie jemand gegangen ist. Wie groß ist die Tür? Welche Farbe hat sie? Woraus ist sie gemacht? Wie geht sie auf? Wozu gehört sie?“ Die Geschichte beginnt, kurz bevor die Person durch die neue Tür geht. Der Spielleiter sollte vorher nicht danach fragen, was sich hinter der Tür befindet, um ganz bei der Hauptperson zu bleiben. Sobald sie hindurch gegangen ist, lautet die erste Frage: Was sieht sie als erstes?“

Nachdem die Hauptperson durch die Tür gegangen ist, zeigt sich in den Geschichten nach diesem Format oftmals ein neuer, manchmal dramatischer Entwicklungsschritt.“ (Hippe und Hippe 115)

Questions:

Quelque part dans le monde, il y a une porte que personne n'a jamais franchie.

Quelle est la taille de cette porte ?

Quelle est sa couleur ?

Elle est faite de quel matériel ?

Comment est-ce qu'elle s'ouvre ?

Elle appartient à quel type de maison ?

V.3. Märchen

„Der Spielleiter lässt aus seinem Stapel von Märchenfiguren drei ziehen. Die erste ist die Hauptfigur, zwei weitere sollen auch noch vorkommen. Manche Figuren erfordern beim WER zusätzliche Fragen. So sollte man bei einem Tier klären, welche Größe und Farbe es hat. Beschreibt die gezogene Karte einen Beruf, macht es Sinn, wie lange die Person den Beruf schon ausübt und woran man erkennt, dass es sich um einen Müller handelt. Alternativ dazu kann der Spielleiter fragen, ob es sich um einen guten oder schlechten Müller handelt und woran man das merkt. Bezeichnet die Karte eine Position in der Familie, fragt der Spielleiter nach den Eltern bzw. den Geschwistern. Bei der Karte Stiefmutter muss zunächst geklärt werden, von wem sie die Stiefmutter ist und dann, wie und wann es dazu kam, dass sie die Stiefmutter wurde. Der Einsatz von Märchenkarten führt also durch zusätzliche Fragen oft zu einer längeren Vorgeschichte der Figuren als bei der Grundform ohne weitere Vorgabe.“ (Hippe und Hippe 104)

Animal: Quelle est sa taille? Quelle est sa couleur?

Profession: Depuis quand/depuis combien de temps la personne exerce-t-elle sa profession?

À quel(s) détail(s) est-ce qu'on peut voir qu'il s'agit d'un meunier?

Est-ce que c'est un bon ou un mauvais meunier?

Belle-mère: De qui est-elle la belle-mère?

Quand est-ce qu'elle est devenue la belle-mère de ...? Pourquoi est-ce qu'elle est devenue la belle-mère de ...?

Folgende Karten kann man ziehen:

Des cartes à tirer

Prinzessin	princesse
Zwerg	nain
Floh	puce
König	roi
Schneider	tailleur
Koch	cuisinier
Hexe	sorcière
Zauberer	sorcier
Einhorn	licorne
Bär	ours
Drache	dragon
Bettler	mendiant
Wolf	loup
Maus	souris
Riese	géant
Krähe	corneille
Frosch	grenouille

V.4. Nur der Geschichtenanfang

„Anstelle eines kompletten Dramas in drei Akten kann man auch den ersten Akt einer Geschichte erfragen und spielen und dann abbrechen (nach ca. 20 Minuten). Das Ende bleibt der Phantasie der Zuschauer überlassen, was sinnvoll sein kann, wenn nicht genug Zeit zur Verfügung steht oder Theater Direkt als Warm Up für etwas anderes eingesetzt wird.“ (Hippe und Hippe 98)

Diese Form setzte ich bisher am häufigsten im Unterricht ein.

V.5. Nur Erfinden

„Da die Improvisation der Geschichte im ersten Teil, dem Erfragen und Zusammenführen der Antworten statt findet, kann sie auch für sich stehen. Insbesondere mit kleineren Gruppen oder in Situationen am Tisch kann der Spielleiter so schnell eine Geschichte oder einen Geschichtenanfang erfragen, ohne dass diese danach gespielt wird. Die entstandenen Texte oder Textfragmente können dann beliebig bearbeitet oder in ein anderes Medium übertragen werden.“ (Hippe und Hippe 100)

Auch diese Form eignet sich gut für den Unterricht. Ausgehend von der erfundenen Geschichte können die Schüler/innen Dialoge verfassen (mündlich oder schriftlich).

V.6. Dialog

„Bei dieser Methode schreiben zwei gemeinsam einen Dialog, ohne sich vorher darüber abzusprechen. Beide sitzen sich gegenüber an einem Tisch. Jede/r hat Papier und Stift. Dazu suchen sie sich aus der zuvor entstandenen Gruppengeschichte zwei ‚Nebenrollen‘ (Gegenstände, Gefühle, Teile eines Ortes oder andere Figuren), die sich im Dialog begegnen. Das Paar entscheidet selbst, ob sie sich vorher mitteilen wollen, welches Element sie ausgewählt haben oder ob sie sich überraschen wollen. Der Dialog beginnt, wenn sich die Figuren begegnen und endet, wenn sie wieder auseinander gehen (spätestens nach drei Seiten). Auf ein Startzeichen hin beginnt das Schreiben des Dialogs. Jeder Satz wird zunächst gesprochen und dann von beiden aufgeschrieben. Private Gespräche sind nicht erlaubt. ... Für die improvisierte Präsentation legen sich dann beide ein Anfangsbild – eine Anfangshaltung – und ein Schlussbild fest, das zeigt, wie sich die Figuren durch die Begegnung verändert haben. ...“ (Hippe und Hippe 128)

Im Text wird erwähnt, dass die Figuren spätestens nach drei Seiten wieder auseinander gehen. In einer Fremdsprache drei Seiten zu schreiben erscheint mir eine zu hohe Vorgabe. Ich würde bereits mit einer Seite sehr zufrieden sein.

V.7. Monolog

„Hier geht es um einen Monolog, bei dem das Innenleben eines Details aus der Geschichte sichtbar und fühlbar wird. Der Teilnehmer [die Teilnehmerin] schreibt einen kurzen Text aus der Sicht des Elementes im Kontext der Geschichte. Dabei sollte die Figur nicht sagen, wie sie heißt bzw. wer sie ist. In einer Variante (geeignet u.a. für den Fremdsprachenunterricht und für Anfänger und Jüngere) erhalten die TN Karten mit Satzanfängen, die vervollständigt werden sollen: „Ich bin ...“ (*Je suis ...*), „Ich kann ...“ (*Je peux/je sais ...*), „Ich habe ...“ (*J'ai ...*), „Andererseits ...“ (*De l'autre côté ...*), „Niemand weiß ...“ (*Personne ne sait ...*), „Aber eigentlich ...“ (*Mais en fait ...*)...“ (Hippe und Hippe 132)

V.8. Ende in Kleingruppen

„In einer Workshopgruppe oder Klasse kann der Spielleiter die Teilnehmer nach dem ersten Akt fragen: „Wie geht es weiter? Und wie geht die Geschichte zu Ende?“

Comment l'histoire continue-t-elle? Quelle est la fin de cette histoire? Comment cette histoire finit-elle?, und sie auffordern, das Ende in frei gewählten oder zugeteilten Kleingruppen zu erfinden und nach zehn bis fünfzehn Minuten in drei bis vier „Standbildern“ zu präsentieren (**présenter des tableaux figés**). Wie bei einem Fotoalbum zeigen die Gruppen ihre Bilder, während jeweils ein Sprecher erzählt, was auf den Bildern zu sehen bzw. was nicht auf ihnen zu sehen ist. Auf diese Weise entstehen mehrere Möglichkeiten, wie die zunächst gemeinsam begonnene Geschichte weiter und zu Ende gehen könnte.“ (Hippe und Hippe 100) Diese Methode eignet sich gut für den Bühnenspielunterricht. Es ist genügend Platz im Bühnenspielraum, dadurch kommen die Standbilder auch gut zur Geltung.

VI. Wie habe ich bisher mit Theater Direkt gearbeitet ?

In vielen Französisch-Lehrbüchern wird bereits mit der Methode gearbeitet, anhand von Fragen die Schüler/innen „Personen erfinden“ zu lassen.

Nachdem ich durch Herrn Friedhelm Roth-Lange von „Theater Direkt“ erfahren habe, habe ich mich mit dieser Theaterform näher a (Glowsky)useinandergesetzt und mit mehreren Klassen dieses Frageschema durchgespielt.

Ich hatte jeweils nur ca. 40 Minuten Zeit. In diesen 40 Minuten ging sich zeitlich der erste Akt einer Geschichte aus. Ich bemerkte, dass die Schüler/innen mit Freude bei der Sache waren und dass sie auch begeistert spielten. Der Fantasie waren keine Grenzen gesetzt. Es war so, wie im Buch beschrieben: Jeder Geschichtenanfang war „einmalig“ und es war bereits am Ende des ersten Lernjahres möglich, die Schüler/innen ihre Geschichten spielen zu lassen.

Das, was bisher in meiner Arbeit unerwähnt blieb, ist die Tatsache, dass in Theater Direkt alle Gegenstände, Tiere, Gefühle, etc. von Menschen gespielt werden. Der Spielleiter/ die Spielleiterin kann fragen, wer die Rolle übernehmen möchte und dann alle nehmen, die sich melden, oder er/sie kann eine Mindestanzahl nennen.

Für mich war das eine sehr ungewöhnliche Erfahrung, denn in den französischen Lehrbüchern werden – wie bereits erwähnt - sehr wohl Rollenspiele angeboten, aber noch nie war der Vorschlag gegeben, dass auch ein Gefühl, ein Wegweiser, eine Autobahn, etc. mitspielen sollten (als eigenständige Rolle).

Bei mir tauchte der Wunsch auf, einmal als Teilnehmerin Theater Direkt in Aktion zu sehen. Ich kann mir dank meiner Ausbildung vorstellen, wie eine Theater Direkt-Veranstaltung ablaufen könnte, aber wirklich dabei zu sein, wäre doch etwas ganz Anderes.

Literaturverzeichnis

Caré, Jean-Marc. Approche communicative : un second souffle ? CIEP Belc. Paris, 1991.

Caré, Jean-Marc und Christian Richard. „Jouer, improviser.“ Français dans le Monde octobre 1986.

Esselborn, Karl. „Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch.“ InfoDaF Informationen Deutsch als Fremdsprache November 1988: 388-406.

Glowsky, Céline. „Impulse aus dem Improvisationstheater. Mit bewegten Methoden Wortschatz festigen und Hörverstehen schulen.“ Der fremdsprachliche Unterricht Französisch Juni 2011.

Hippe, Eva und Lorenz Hippe. Theater Direkt - das Theater der Zuschauer. Ein Beitrag zur kollektiven Kreativität. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 2011.

Holl, Edda. „SPRACH-FLUSS: Theaterworkshop mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik.“ Scenario Online Journal für Drama- und Theaterpädagogik 2011: 13-31.

Jäger, Anja. Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2011.

Kessler, Pia und Werner Jauch. „Sprache in Szene setzen.“ Der fremdsprachliche Unterricht Französisch Juni 2011.

Krohn, Doris. „Du immer mit deinem Theater. Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.“ InfoDaF Informationen Deutsch als Fremdsprache November 1988: 416-424.

Plath, Maïke. Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2009.

Van de Sand, Doris und Monika Bovermann. „... mit möglichst viel Gestik! Bewegung und szenische Darstellung im Fremdsprachenunterricht.“ InfoDaF Informationen Deutsch als Fremdsprache November 1988.

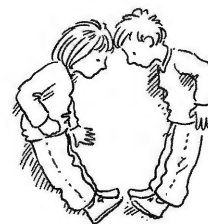


document

RUF 111 | 2011
Zeichnung: Hendrik Kramberg

Formes humaines

1. Les élèves forment des groupes de 4 ou 5 élèves et se répartissent dans une grande salle vide.



2. L'enseignant propose des formes et des objets que les groupes doivent représenter.

On peut commencer par des formes abstraites comme la lettre M, le chiffre 0, le chiffre 8, la lettre S. Les groupes représentent le plus vite possible ces 'objets'. Ensuite, on peut passer à des formes plus complexes telles qu'une rose dans un vase ou bien une tasse, une soucoupe et une cuillère ...

Variantes:

Ajouter ses propres idées:

- Dès que les élèves ont compris le principe, ils proposent d'autres idées.



document

RUF 111 | 2011
Zeichnung: Hendrik Kramberg

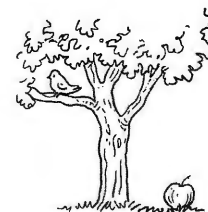
Tableaux figés

1. Trois élèves mettent successivement en place un tableau figé, p. ex.:

A prend une position d'arbre et dit: *Je suis un arbre.*

B se met à genoux à côté de A et mime une forme ronde avec ses mains: *Je suis une pomme.*

C mime un oiseau: *Je suis un oiseau sur l'arbre.*



2. L'élève A (arrivé en premier sur scène) choisit B ou C et dit p.ex.: *Je prends l'oiseau.*
A et C quittent alors la scène.

3. B (la pomme) reste sur scène dans sa position et répète sa phrase: *Je suis une pomme.*
Ainsi une nouvelle scène débute:

Un élève D entre sur scène, s'allonge à côté de la pomme et dit: *Je suis une banane.*

Un élève E se met à côté: *J'achète des fruits au marché.*

La pomme quitte la scène avec – au choix – la banane ou le client. Une nouvelle scène se met en place et ainsi de suite.

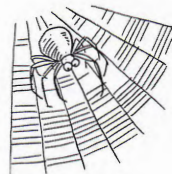
Variantes:

- On peut aussi mimer des émotions, p. ex.: *Je suis l'amour* (entre deux personnes).
Je suis la peur (entre un touriste et un serpent).

Avec des élèves de niveau avancé:

- Les élèves avancés peuvent définir leur représentation en utilisant des phrases relatives.

Associations en toile d'araignée



1. Debout en cercle (8 élèves au maximum) avec une balle.
2. L'animateur annonce un thème, p.ex. *fruits et légumes*. Il dit le premier mot, p.ex. *une pomme*, et lance la balle à un autre élève (A).
3. L'élève (A) reçoit la balle et la relance à un camarade en associant un nouveau mot, p.ex. *un abricot* etc.
4. La chaîne de mot est complète quand tout le monde a associé un mot et la balle a été rendue à l'animateur.
Ainsi on a créé une toile d'araignée invisible. On répète cette chaîne plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle fonctionne aussi sans lancer la balle.
5. Maintenant on peut établir une deuxième chaîne autour d'un nouveau thème (p.ex. *la famille*).
L'ordre de la chaîne doit impérativement être différent de la première chaîne mise en place.
6. Dès que tout le monde maîtrise les deux chaînes de mots, on les effectue en même temps.
L'animateur commence avec la chaîne *fruits et légumes*. Au bout d'un moment il initie la chaîne *famille*. Quand une des chaînes se termine ou se perd, il la relance.
En se regardant bien dans les yeux, les élèves doivent s'assurer que leurs mots 'arrivent' bien à leur destinataire. Au besoin, ils les répètent.

Thèmes possibles:

- les pièces d'une maison
- les transports
- le matériel scolaire
- les animaux
- les habits
- les verbes
- les sentiments

Variantes:

Pour la première chaîne:

- Pour établir plus facilement la première chaîne, chaque élève ayant reçu la balle met la main sur sa tête. Ainsi il est plus simple de savoir à qui on peut encore lancer la balle.

Avec des élèves de niveau avancé:

- Quand les élèves sont très concentrés et maîtrisent bien le jeu, on peut ajouter une troisième chaîne de mots.