

»Die Falle« – Ein Theaterprojekt im universitären DaF-Unterricht

Matthias Zucchi

► Zusammenfassung

Auch im DaF-Unterricht hat sich das Mitte der 1990er Jahre in den Unterricht gebrachte Drama-in-Education bereits vielfach bewährt. Es bildet zum einen den Ausgangspunkt für umfassende sprach-, literatur- und landeskundliche Lerneinheiten, zum anderen gewährleistet es die auch vom interkulturellen Ansatz geforderte Ganzheitlichkeit des Lernprozesses. Am Beispiel eines Theaterprojekts im Rahmen des Deutschlektorats an der Universität Venedig wird aufgezeigt, wie sich der DaF-Unterricht über Theaterarbeit nachhaltig verbessern lässt.

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Praxisbericht und zielt darauf ab, Anregungen für einen ebenso umfassenden wie unterhaltsamen DaF-Unterricht zu liefern, denn immer wieder sehen sich an ausländischen Hochschulen tätige Deutschlektoren vor die schwierige Aufgabe gestellt, jungen erwachsenen Deutschlernenden innerhalb eines eng begrenzten Zeitraums – in der Regel eines Semesters – ein Programm zu bieten, in dessen Verlauf wesentliche formale Gesichtspunkte der Sprache wie Syntax, Grammatik und Phonetik ebenso thematisiert und trainiert werden können wie pragmatische, situative und psychologische Aspekte des Sprachgebrauchs und das darüber hinaus Raum lässt für die Vermittlung bzw. Erarbeitung spezifischer landeskundlicher sowie kultur- und literaturwissenschaftlicher Kenntnisse über den deutschen Sprachraum.

Die im Zuge der Hochschulreformen des vergangenen Jahrzehnts zu beklagende Tendenz vieler italienischer Universitäten, die Arbeit der Lektoren mehr und

mehr auf eine Art mechanischen Sprachdrill einzuengen – wohl auch, um die immer deutlicher zu Tage tretenden Mängel der schulischen Sprachausbildung im Hau-Ruck-Verfahren auszugleichen –, erschwert diese Aufgabe nicht unerheblich und lässt jeden Anspruch eines ganzheitlichen Lernprozesses, der auf das »intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement« (Sinsi 2009: 23) der Lerner abzielt, utopisch erscheinen. Nicht minder schwierig gestaltet sich vor diesem Hintergrund die Herausforderung, im Rahmen eines universitären Sprachkurses den emotionalen Bezug zwischen Lernern und Lehrstoff herzustellen.

Wie nützlich Theaterarbeit, speziell »drama-in-education« (nach der Definition von Müller 2008: 22 f.) bei der Bewältigung beider Aufgaben sein kann, haben praxiserfahrene Autoren seit den frühen 1990er Jahren vielfach erhellend dargestellt. Reinhardt etwa entwirft das Ideal eines Fremdsprachenunterrichts, »in welchem Zugang zu Literatur, Erfassen von sprachlichen Phänomenen und Spracherwerb als gleichwertige Zielsetzungen gesehen werden und sich in ihren Prozessen gegenseitig fördern« (Reinhardt 2005: 495), wobei im Sinne Schewes als dritter Faktor der Zugang zu einem speziellen Kulturkreis zu ergänzen wäre. Die mit drama- und theaterpädagogischer Arbeit stets verbundenen *soft skills* Empathie, Kreativität und Teamfähigkeit (vgl. Hensel 2009: 54) sind im Fremdsprachenunterricht meines Erachtens vornehmlich als Vehikel zu betrachten.

2. Projektbeschreibung

Der folgende Bericht ist das Ergebnis eines als Theaterprojekt konzipierten Deutschkurses für Studierende des Magisterstudiengangs »Europäische, amerikanische und postkoloniale Sprachen und Literaturen« an der Universität Venedig. Der Kurs fand im Wintersemester 2009/2010 zunächst planmäßig einmal wöchentlich in anderthalbstündigen Sitzungen statt, in der Endphase im Dezember kamen jedoch weitere Treffen für Proben, Generalprobe und organisatorische Angelegenheiten hinzu. Insgesamt arbeiteten die Studenten 40 Stunden lang in Anwesenheit des Kursleiters und etwa 15 Stunden lang selbständig in Gruppen oder alleine am Projekt.

Rahmenbedingungen

Bei allen zuvor genannten institutionellen Widrigkeiten boten das relativ einheitliche, hohe Sprachniveau der Studenten (C1) und die begrenzte Teilnehmerzahl von nur acht Personen optimale Rahmenbedingungen. Ausgangspunkt war die Überlegung, den Studenten die Möglichkeit zu bieten, einen authentischen deutschen Prosatext unter Anleitung und Supervision des Lektors in ein Theater-

stück umzuschreiben und dieses unter Beteiligung aller Kursteilnehmer am Ende des Semesters auch öffentlich aufzuführen. Damit sollten sowohl dem seit den frühen 1990er Jahren entwickelten drama- und theaterpädagogischen Ansatz als auch dem – inhaltlich stark mit diesem konvergierenden – interkulturellen Ansatz Rechnung getragen werden.

Textauswahl

Dem italienischen Studienjahr gemäß war die Dauer des Kurses auf den Zeitraum von Mitte September bis Ende Dezember festgelegt. Das Kursende fiel somit in die Advents- und Weihnachtszeit, was eine thematische Fokussierung des Ausgangstextes auf das Genre »Weihnachtsgeschichte« nahelegte, zumal Weihnachten als tief in der deutschen Kultur verwurzeltes Fest zahlreiche Anhaltspunkte für den landeskundlichen Unterricht und interkulturelle Vergleiche bietet. Auch mit Hinblick auf den für den Fremdsprachenunterricht nicht zu unterschätzenden »Fun-factor« (Weiss 2007: 25) fiel die Wahl schließlich auf die 1966 entstandene satirische Erzählung »Die Falle« von Robert Gernhardt.

Der Erzähler schildert darin den missglückten Versuch des biedereren Familienvaters Lemm, an Heiligabend eine traditionelle Bescherung für seine Kinder zu organisieren. Der von ihm als Weihnachtsmann angeheuerte Student erweist sich jedoch bald als Parteigänger antiautoritärer Bestrebungen. Vor den Augen der ebenso ungläubigen wie hilflosen Eltern hält er die Kinder zum zivilen Ungehorsam an. Als seine als Nikolaus, Knecht Ruprecht und Erzengel Gabriel verkleideten Kommilitonen ebenfalls in Lemms Villa erscheinen, droht die Situation gänzlich zu eskalieren. Um dem Treiben ein Ende zu setzen, ohne die »natürliche« Autorität des Weihnachtsmanns vor seinen Kindern zu untergraben, erkaufte sich Herr Lemm schließlich seinen weihnachtlichen Frieden: Gegen Zahlung einer stattlichen Geldsumme verabschiedeten sich die Studenten am Ende. Der Ausgangstext ist im Buchhandel und Internet zugänglich.

Lernziele

Die sprachlichen Lernziele des Projektes waren:

1. Kreativer Umgang mit der L2
2. Praktischer Gebrauch der L2 unter Einbezug verschiedener sprachlicher Register
3. Aussprachetraining
4. Reflexion und Training nonverbaler Kommunikationsmuster der L2
5. Erweiterung des Wortschatzes
6. Diamesische Sprachreflexion
7. Diastratische Sprachreflexion

Literaturwissenschaftliche Lernziele waren:

1. Gattungsmerkmale der Erzählung und des Dramas
2. Interpretation narrativer Texte
3. Die »Neue Frankfurter Schule«
4. Leben und Werk Robert Gernhardts

Landeskundliche Lernziele waren:

1. Deutsche Weihnacht
2. Familien in Deutschland gestern und heute
3. Geschlechterrollen im Wandel
4. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von 1965 bis 1990 mit Schwerpunkt Protestbewegung der 60er/70er Jahre.

3. Projektablauf

Phase 1: Lektüre und Erarbeitung des Textes

Interkulturelle Vorbereitungsphase

Vor der eigentlichen Textarbeit wurden die Kursteilnehmer mit dem Thema Weihnachten konfrontiert. Dabei sollten sie zunächst aus eigener Erfahrung berichten, wie in Italien traditionell Weihnachten gefeiert wird, welche persönlichen Erlebnisse und Gefühle sie mit diesem Fest verbinden und was sie über Weihnachts- bzw. Adventsbräuche im deutschen Sprach- und Kulturraum wissen oder selbst kennengelernt haben. Der Kursleiter berichtete seinerseits über deutsche Weihnachtstraditionen. Der Umstand, dass ein Großteil der Studenten bereits im Bachelorstudium an mehrmonatigen Austauschprogrammen mit deutschen Universitäten teilgenommen hatte, kam der Diskussion erheblich zugute.

Lektüre

Zunächst wurde der Text im Plenum bis zu der Stelle vorgelesen, an welcher der Student das Wohnzimmer von Familie Lemm betritt und der Erzähler lapidar kommentiert: »*Es hatte geklappt, jetzt fiel die Falle zu*« (Gernhardt: 232). Nach der Klärung lexikalischer Verständnisschwierigkeiten wurde den Studenten Raum gelassen, um über den möglichen weiteren Handlungsverlauf zu spekulieren. Ihre Ideen reichten dabei von der reibungslosen, aber teuren Bescherung über Verwechslungsszenen bis zum Horrorszenarium. Nach der vollständigen Textlektüre und der Klärung letzter Verständnisprobleme erfolgte die gemeinsame Analyse und Kommentierung der Erzählung, an die sich jeweils eine kurze landeskundliche und literaturwissenschaftliche Unterrichtseinheit anschlossen.

Literaturwissenschaftliche Aspekte

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht bot sich zunächst eine formale Untersuchung an:

- Welche formalen Eigenheiten weist der Text auf? (Gliederung, Tempus, Syntax, Lexikon)
- Was ist typisch bzw. untypisch für die Gattung »Erzählung«? (Erzähltempus, direkte und indirekte Rede, Erzählschema, Spannungsverlauf)
- Wie ist die Erzählsituation?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Erzählzeit und erzählter Zeit?

Bei der inhaltlichen Untersuchung und Interpretation kamen zwangsläufig bereits die im folgenden Abschnitt festgehaltenen landeskundlichen Themen zur Sprache.

Ferner schien eine eingehendere Auseinandersetzung mit dem (einem Großteil der italienischen Germanistikstudenten leider unbekanntem) Autor geboten, der als Vertreter der »Neuen Frankfurter Schule« ab den 1960er Jahren erheblichen Einfluss auf die deutschsprachige satirische Literatur nahm und sich als Erzähler und vor allem als Dichter in seiner späten Schaffensphase auch akademische Ehren erwarb, was sich etwa in der Ernennung zum Ehrendoktor der Schweizer Universität Freiburg im Üechtland (2001) und in der Verleihung des Heinrich-Heine-Preises (2004) niederschlug.

In diesem Zusammenhang stellt das umfangreiche poetische Werk Gernhardts einen enormen Fundus für kurze abwechslungsreiche Exkurse dar. Mögliche Themen wären etwa:

- Sprechgedichte
- Parodien
- Formgedichte

Landeskundliche Aspekte

Vordergründig bot der Text zunächst allerlei Anhaltspunkte für eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex »deutsche Weihnacht« und für einen interkulturellen Vergleich des Weihnachtsbrauchtums in den deutschsprachigen Ländern und Italien:

- Welche Daten sind zentral für die Weihnachts-/Adventszeit? (D: Nikolaus-tag, Adventssonntage, Heiligabend; I: Erster Weihnachtstag, Dreikönigstag)
- Welche Figuren spielen eine besondere Rolle? (D: Nikolaus, Knecht Ruprecht, Weihnachtsmann, Christkind; I: Gesù bambino, Babbo natale, Befana)
- Mit wem feiert man Weihnachten?
- Welche Symbole und Gegenstände spielen eine besondere Rolle? (Weihnachtsbaum, Adventskranz, Krippe)

Als Zeitdokument beleuchtet die kurze Erzählung darüber hinaus schlaglichtartig einen wichtigen Abschnitt der bundesdeutschen Geschichte: Pointiert skizziert

Gernhardt den sich zuspitzenden Konflikt zwischen dem obrigkeitshörigen Wirtschaftswunderbürgertum und der nach neuen Gesellschaftsmodellen suchenden Studentenbewegung. Für den landeskundlichen Unterricht bot sich hier eine Vielzahl von Anhaltspunkten:

- Welche Ereignisse prägten die Bundesrepublik in den 1960er Jahren?
- Welche Traditionen sind in der Geschichte erkennbar?
- Welches Familienbild wird in der Erzählung entworfen?
- Wie sind die Geschlechterrollen definiert?

Dabei sollte immer auch ein – sowohl zeitlicher als auch geographischer – kontrastiver Ansatz Berücksichtigung finden, um den Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden herzustellen:

- Welche Traditionen haben bis heute Bestand, welche haben sich gewandelt?
- Wie hat sich die Gesellschaft verändert?
- Welche Ereignisse prägten Italien in den 1960er Jahren?
- Welche Formen hatte der gesellschaftliche Konflikt jener Jahre in Italien?
- Welche kontextspezifischen Traditionen bestanden oder bestehen in Italien?
- Wie waren und wie sind die Geschlechterrollen in Italien definiert?

Phase 2: Umformung einzelner Textpassagen in Szenen

Literaturwissenschaftliche Aspekte

Vor der eigentlichen Umarbeitung des Prosatextes in ein kurzes Schauspiel war zunächst einmal zu klären, welche formalen Eigenheiten ein solcher Text zu erfüllen hat. Dabei waren u. a. folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Das Verhältnis von Figuren, Geschehen und Raum
- Der Konflikt als Mittelpunkt des Dramas
- Spannungsverlauf und Dynamik

Dramatisierung des Prosatextes

Ausgehend von den bei Schorlemmer ausführlich dargelegten fünf W-Fragen der Dramatisierung von Prosatexten

- »WER? Welche Figuren gibt es in dem Abschnitt? Von welchen ist außerdem die Rede? Wie alt sind sie? Was ist ihr Beruf? Wie stehen sie zueinander? u. a.; WO? Wo sind die Figuren? Wie sieht es dort genau aus? Wer befindet sich wo? u. a.; WANN? In welcher historischen Zeit und zu welcher Jahres-, Tages-, Uhrzeit passiert die Begebenheit? u. a.; WAS? Was passiert? Was tun die Figuren? In welcher körperlichen Haltung und Verfassung befinden sie sich? Was denken und fühlen sie (innerer Monolog)? u. a.; WARUM? Warum und wie kommt es zu dem Ereignis? Was sind die Gründe für ein bestimmtes Verhalten? u. a.« (Schorlemmer 2009: 13 f.) –

wurde zunächst ein Abschnitt der Erzählung in drei Kleingruppen szenisch bearbeitet.

Die Ergebnisse wurden auch unter Zuhilfenahme nonverbaler Ausdrucksformen vorgetragen bzw. auch schon gespielt. Jede Version wurde gemeinschaftlich im Plenum diskutiert und kritisiert. Thematisiert wurden dabei insbesondere Merkmale der gesprochenen Sprache und Merkmale der Umgangssprache: Die ersten Versionen aller drei Gruppen zeichneten sich durch eine deutliche Tendenz zum formellen, stark an die – als korrekt beurteilte – Schriftsprache angelehnten Sprachgebrauch aus.

Die Äußerungen der einzelnen Personen – in diesem Falle des bürgerlichen Ehepaars Lemm – wurden im Wesentlichen in syntaktisch und grammatisch vollständigen Sätzen wiedergegeben. Diese Eigenheit entging den Studenten jedoch keineswegs: Nach mehrmaligem Durchspielen der Szene fielen Kommentare zur »künstlichen« und »unnatürlichen« Wirkung der Szene, was die Überleitung zur diamesischen und diastratischen Sprachreflexion beflügelte.

Diamesische und diastratische Sprachreflexion

Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen mit gesprochenem Deutsch wurden die wesentlichen Merkmale der gesprochenen Sprache herausgestellt:

- verkürzte Ausdrucksweise (Ellipsen); insbesondere Wegfall des Subjekts
- Verwendung vorgeformter Redewendungen
- Gebrauch von Modalpartikeln
- Verwendung von Gliederungssignalen/Diskurspartikeln zum Turn-Taking (*Äh, Du, gell?* etc.)
- höhere syntaktische Toleranz (z. B. Nebensätze des Typs SVO)

Daneben diente der situative Rahmen der Szene – ein Ehepaar unterhält sich in den eigenen vier Wänden – als Ausgangspunkt für eine diastratische Sprachreflexion, in deren Verlauf unter Bezugnahme auf die persönlichen Erfahrungen der Lerner sowohl innerhalb ihrer eigenen Sprachgemeinschaft als auch innerhalb der L2 kontext- und situationsgebundene Besonderheiten der Umgangssprache herausgestellt wurden:

- divergierende syntaktische Toleranz je nach Grad der Formalisierung
- unterschiedliche lexikalische Register (*kriegen* oder *bekommen*; *neel'nöö* oder *nein* etc.)
- unterschiedliche syntaktische Komplexität der Äußerungen (vom verkürzten Hauptsatz zum komplexen Satzgefüge)
- divergierende Toleranz hinsichtlich Kraftausdrücken
- divergierende Toleranz hinsichtlich Regionalismen

Phase 3: Rollenverteilung und Erarbeitung der Biographien

In der dritten Arbeitsphase stand die Verteilung der Rollen im Vordergrund. Dass es, wie in Theaterstücken unvermeidlich, Haupt- und Nebenrollen gab, also

Personen, die mehr oder weniger Sprechanteile haben und somit länger oder kürzer im Mittelpunkt des Bühnengeschehens stehen, war bei der Rollenverteilung kein Hindernis. Es erwies sich im Gegenteil als Vorteil, zumal es den individuellen Wünschen und wohl auch dem Charakter der Kursteilnehmer entgegenkam, sich mehr oder minder intensiv den Augen des Publikums auszusetzen und in der L2 zu rezitieren. Es gab daher keine Konflikte bei der im Plenum stattfindenden Verteilung der Rollen, die Studenten meldeten sich teils spontan, teils auch auf Vorschlag ihrer Kommilitonen.

Eine wesentliche Aufgabe bestand nun darin, die jeweils gewählte Rolle mit Leben zu erfüllen, auch im Hinblick auf eine Identifizierung der Darsteller mit ihrer Rolle im Sinne Strasbergs bzw. Stanislawskis. So war es Hausaufgabe der Studierenden, in der L2 eine Biographie ihrer jeweiligen Person zu entwerfen und dabei nicht nur die Personalien, sondern auch charakterliche Eigenheiten festzulegen bzw. zu erfinden. In der darauffolgenden Sitzung trug jeder Teilnehmer seine Ideen frei vor, anschließend fand eine Diskussion im Plenum statt, um etwaige Ungereimtheiten auszuräumen und die biographischen Skizzen gemeinsam zu vervollständigen oder gegebenenfalls auch zu verändern. Das Einfühlen in die eigene Rolle diente auch als Stimulus für das Einfühlen in einen fremdsprachlichen oder besser fremdkulturellen Kontext.

Im Verlauf dieser Phase wurde wiederholt das Problem ethnischer Vorurteile und Stereotypen diskutiert. Im Vordergrund stand dabei die Frage, welche »typisch deutschen« Eigenschaften die Personen besitzen sollen bzw. welche »typisch deutschen« Eigenschaften ihnen seitens der einzelnen Kursteilnehmer zugedacht wurden. Auch die Frage, ob eine Ansiedlung der Handlung in einem italienischen Kontext zu anderen persönlichen Merkmalen und anderen biographischen Entwürfen geführt hätte, warf interessante Aspekte der Stereotypenbildung auf.

Phase 4: Dramatisierung des Gesamttextes

Die eigentliche Umarbeitung der Erzählung in ein kurzes Theaterstück erfolgte in dieser Arbeitsphase. Zunächst wurde der Erzähltext in einzelne Szenen unterteilt, wobei die im Text zur Sprache kommenden räumlichen Verhältnisse den Ausschlag gaben – eine Handlung, die im »Wohnzimmer« angesiedelt ist, kann aus naheliegenden technischen Gründen nicht in der gleichen Szene auf der Bühne dargestellt werden wie eine Handlung, die der Text eindeutig in der »Küche« oder der »Diele« lokalisiert.

Die zeitliche Dimension des Ausgangstextes ließ sich hingegen mit Ausnahme der ersten im Text genannten Handlung – Herrn Lemms Anruf beim Studentenwerk, der chronologisch deutlich vor der weiteren (Haupt-)Handlung der Geschichte liegt – weitgehend beibehalten, da sich in der Erzählung erzählte Zeit und

Erzählzeit größtenteils decken – eine ideale Voraussetzung für die szenische Bearbeitung.

Nach gemeinsamer Festlegung der einzelnen Szenen erfolgte die Umarbeitung des Prosatextes in einen Theatertext zunächst im Unterricht in Zweiergruppen, denen jeweils eine Szene zugeteilt wurde. Dabei ging es zunächst um den logischen Aufbau der einzelnen Szenen anhand der oben zitierten W-Fragen. Die entsprechenden Überlegungen zum Aufbau der einzelnen Szenen wurden im Plenum diskutiert und in einigen Fällen ergänzt bzw. verändert. Als Ergebnis des ersten Arbeitsschritts von Phase 4 stand nun eine Art »szenisches Gerüst« fest.

Im zweiten Arbeitsschritt schrieben die gleichen Zweiergruppen ihren jeweiligen Abschnitt zu einer echten Szene um, d. h. zu Dialogen oder Monologen. Dass bereits im Originaltext vielfach auf das Mittel der wörtlichen Rede zurückgegriffen wird, war ein hilfreicher Einstieg, da sich die Passagen mit wörtlicher Rede zumindest anfänglich 1:1 übernehmen ließen und einen Grundstock für die weitere dialogische Bearbeitung bildete.

Phase 4 nahm mehrere Sitzungen mit Hausarbeiten der Kursteilnehmer in Anspruch.

Bei den gemeinsamen Lesungen der Dialoge wurden die bereits in Phase 2 thematisierten gesprochen- und umgangssprachlichen Eigenheiten nun auf die ausgearbeiteten Dialoge übertragen.

Nach der Lesung und Diskussion der einzelnen Szenen im Kurs und der Festlegung der definitiven Dialogtexte, die der Kursleiter schriftlich abfasste und den Teilnehmern vorlegte, wurden die für den Handlungsablauf auf der Bühne wesentlichen Regieanweisungen hinzugefügt.

Die so zustande gekommene vorläufige Textfassung wurde nun noch einmal hinsichtlich der einzelnen Charaktere nachbearbeitet: Jeder Teilnehmer hatte die Aufgabe, »seine« Sprechanteile auf ihre Schlüssigkeit und Vereinbarkeit mit dem biographisch-charakterlichen Entwurf zu revidieren. Das Endergebnis von Phase 4 führte zu einem Text, der die Grundlage der weiteren Arbeitsphasen darstellte.

Phase 5: Einübung des Stücks und Organisation der Aufführung

Einübung des Stücks

Die vorletzte Arbeitsphase war der Einübung der Szenen vorbehalten. Diese Arbeitsphase fand größtenteils in Eigenregie der Studenten außerhalb des Unterrichts statt. Die Proben und die Generalprobe mit allen Beteiligten erfolgten allerdings im Beisein des Kursleiters.

Neben dem Auswendiglernen der Dialoge, das es individuell von den Darstellern zu bewerkstelligen galt, standen nun phonetische und prosodische Aspekte im Vordergrund. Es bewahrheitete sich somit Schewes Urteil, »bei der Arbeit an einer Rolle erwächst aus der Situation die Notwendigkeit zur Konzentration auf die

Aussprache« (Schewe 1993: 175). Da sich eine österreichische Lektorin bereit fand, in dieser Arbeitsphase am Projekt mitzuwirken, fanden einige Sitzungen in Form eines Aussprachetrainings in parallel arbeitenden Kleingruppen statt. Besonderes Augenmerk galt dabei dem prosodischen Verlauf von Frage- und Aussagesätzen, der emphatischen Betonung von Interjektionen, der Auslautverhärtung und der Vokalisierung des (Graphems) <r> im Silbenauslaut. Der zeitgleiche Einsatz des deutschen Kursleiters und der österreichischen Lektorin ermöglichte auch kurze Exkurse zu phonetischen Unterschieden bundesdeutscher und österreichischer Standardvarianten. Im Verlauf dieser Exkurse und praktischen Übungen entschied sich ein Student zur konsequenten Anwendung der österreichischen Standardaussprache, nicht zuletzt aufgrund der Affinität des im Italienischen wie teilweise im Österreichischen stimmhaft alveolaren Standard-<r> [r] und seiner objektiven Schwierigkeit zur Produktion des im Standarddeutschen gebräuchlichen stimmhaften uvularen <r> [R].

Auch nonverbale Elemente, die teils schon in Phase 4 bei den Regieanweisungen berücksichtigt worden waren, fanden nun Eingang in die Übungen, die sich mehr und mehr vom schlichten Vorsprechen in ein komplexes Vorspielen mit Körperarbeit wandelten. Auch hier förderte der interkulturelle Vergleich interessante Einblicke in das körperliche Kommunikationsschema beider Kulturkreise zutage, die sich direkt auf die Darstellungsweise der deutschen Charaktere auswirkten. Es waren dabei zumeist die Studenten selbst, die – auch anhand ihrer Austauschereferenzen früherer Semester – mit Bemerkungen wie »Die Geste kennen die Deutschen gar nicht!« für eine Begrenzung der in Italien wesentlich stärker verbreiteten Gestik eintraten und sich gegenseitig Hand- oder Kopfbewegungen, Gesichtsausdrücke und Körperhaltung suggerierten.

Mit der Generalprobe endete Phase 5.

Organisation der Aufführung

Ein Nebenaspekt bestand in der Organisation der Aufführung. Für die terminliche und räumliche Planung sorgte der Kursleiter. Die Plakate für die Ankündigung der Aufführung wurden unter Zuhilfenahme von Bildmaterial aus dem Internet gemeinschaftlich im Kurs entworfen. Der auch zur kurzen inhaltlichen Heranführung des Publikums dienende Text der Plakate wurde von den Studenten zweisprachig auf Deutsch und Italienisch verfasst. Für den Druck und die Verteilung der Plakate sorgte der Kursleiter.

Bühnenbild und Requisiten waren ebenfalls ein Gemeinschaftswerk von Studenten und Lektor, das weitestgehend in der letzten Woche vor der Aufführung an vorlesungsfreien Nachmittagen zusammengestellt wurde.

Eine besondere Bereicherung erfuhr das Projekt schließlich durch einen mit den Kursteilnehmern befreundeten Studenten, der sich bereit erklärte, Generalprobe und Aufführung musikalisch zu untermalen und dafür eigens deutsche Weih-

nachtslieder am Klavier einstudierte, insbesondere das im Zentrum der Handlung stehende »Stille Nacht«, welches wiederholt gemeinschaftlich gesungen wurde. Die musikalische Begleitung erwies sich besonders während der kurzen Pausen zwischen den einzelnen Szenen als zweckmäßig und sorgte später bei der Vorführung des Stücks für eine gute Einstimmung des mehrheitlich italienischen Publikums.

Phase 6: Aufführung des Stücks

Die von den Kursteilnehmern und dem Kursleiter gleichermaßen mit Spannung erwartete Aufführung fand im Rahmen einer Weihnachtsfeier der Germanistischen Abteilung zu Semesterende im Institutsgebäude statt. Neben einigen Dutzend Kommilitonen und Dozenten fanden sich auch Verwandte und Freunde der Darsteller zur Aufführung ein. Dem rund 15minütigen Stück ging ein kleines Rahmenprogramm mit Weihnachtsgedichten und kurzen Texten von Bachelor-Studenten voraus; im Anschluss an die von den Studenten per Digitalkamera aufgezeichnete Aufführung fand ein geselliges Beisammensein mit Umtrunk und Kostproben deutschen und italienischen Weihnachtsgebäcks statt.

4. Schlussbetrachtung

Bei dem hier vorgestellten Theaterprojekt fanden wesentliche Forderungen des interkulturellen Ansatzes Berücksichtigung, der seit Mitte der 90er Jahre in der DaF-Didaktik vorherrscht (vgl. Huneke/Steinig 2006: 174 f.). So war das Ergebnis nicht nur eine umfassende L2-Produktion der Studenten, sondern diese traten – im wahrsten Sinne des Wortes – auch als Vermittler der in dem von ihnen erarbeiteten fremdsprachlichen Text implizierten kulturellen Codes auf.

Im Einzelnen können folgende Aspekte des interkulturellen Ansatzes in ihrer konkreten Bearbeitung aufgezeigt werden:

Zur *Reflexion über die Kulturbedingtheit kommunikativen Handelns* bot allein schon der Kontext des Stücks allerdhand Anhaltspunkte: Die Advents- und Weihnachtszeit im deutschsprachigen Raum mit ihren Bräuchen, Gewohnheiten und Gepflogenheiten unterscheidet sich trotz aller Globalisierung nach wie vor stark vom italienischen *periodo natalizio* und bringt auch feste Kommunikationsschemata mit sich. Immer wieder wird in Gernhardts Erzählung (und folglich im Theaterstück) Bezug auf »typisch deutsche« Handlungs- und Identifikationsmuster genommen, die von den Studenten zunächst erkannt und theoretisch erfasst und anschließend auf der Bühne verinnerlicht werden mussten. Dabei stand immer auch die Frage im Raum, wie weit diese kulturellen Codes einem mit der deutschen Kultur weniger vertrauten Publikum verständlich sind

bzw. wie man sie einem italienischen Publikum (besser) verständlich machen kann.

Die Entstehungszeit der Erzählung Gernhardts diente als Ausgangspunkt für eine Betrachtung des gesellschaftlichen Wandels im deutschsprachigen Raum und in Italien und allgemeiner zur Reflexion der sozialen und politischen Realität unter verschiedenen Gesichtspunkten (Geschlechterrollen, Erziehung, Autoritäten etc.). Auf den Projektsitzungen wurde sowohl Deutsch als auch Italienisch gesprochen. Der im Verlauf des Projekts deutlich zunehmende Gebrauch des Deutschen wurde vermutlich einerseits durch die (freilich einer Vorgabe folgende) Gewohnheit der Studierenden bedingt, in ihren Lektoraten möglichst die jeweilige L2 zu verwenden, andererseits jedoch sicherlich auch durch den Projektgegenstand – den deutschen Text – und v. a. den dem Theater eigenen Prozess des zusehenden Eintauchens in die verschiedenen Rollen. So entwickelte sich Deutsch im Kursverlauf nicht nur zur Zielsprache der intellektuellen Bemühungen, sondern auch zu einer echten Verkehrssprache, in der Probleme diskutiert und gelöst, zugleich aber auch rein Privates unter den Studenten ausgetauscht wurden.

Den *ganzheitlichen Charakter* gewährleistete der übergeordnete Rahmen des Theaterprojekts mit dem Ziel der physischen Darstellung eines zunächst geistig erfassten Gegenstandes mit vielerlei Möglichkeiten zum Improvisieren und Experimentieren mit Aussprache, Gestik und Mimik bis hin zum vollständigen Spielen der Szenen. Nach den Proben, bei denen Körperarbeit, gestische und mimische Interpretation des umgeschriebenen Textes und die Belebung der Charaktere im Vordergrund standen, bildete die Aufführung vor Publikum mit allen damit verbundenen Stress- und Euphoriefaktoren zweifellos den Höhepunkt der holistischen Erfahrung. Somit wurde auch die Forderung nach einer *emotionalen Prägung von Lernprozessen* klar erfüllt.

Der *Alltagsbezug* schließlich ergab sich nicht zuletzt aus der zeitlichen Koinzidenz von Proben und Aufführung eines Weihnachtsstücks mit der Vorweihnachtszeit, die auch in Italien das öffentliche und private Leben nachhaltig beeinflusst.

Literatur

- Even, Susanne: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 2003.
- Gernhardt, Robert: »Die Falle – eine antiautoritäre Weihnachtsgeschichte.« In: ders.: *Die Blusen des Böhmen*. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins, 1977, 230–239; Erstveröffentlichung in: *Pardon* 12 (1966).
- Hensel, Alexandra: »Drama im Klassenzimmer.« In: Casper-Hehne, Hiltraud; Schweiger, Irmy (Hrsg.): *Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien*. Göttingen: Universitätsverlag, 2009, 53–56.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Schmidt, 2005.

- Müller, Thomas: *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM, 2008.
- Reinhardt, Michaela: »Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines expressionistischen Textes (Die Wandlung von Ernst Toller)«. In: Di Meola, Claudio; Hornung, Antonie; Rega, Lorenza (Hrsg.): *Perspektiven eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*, Rom, 6.–7. Februar 2004. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, 2005, 495–514.
- Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993.
- Sinsi, Barbara: »Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit: Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins«, *Scenario 2* (2009), 22–49.
- Schorlemmer, Uta: »Theaterarbeit an der Sprache: Zur Archäologie der Subtexte im Fremdsprachenunterricht«, *Scenario 2* (2009), 6–20.
- Weiss, Anna: »And who says it doesn't make sense? Drama in Third-Level Language Classrooms«, *Scenario 1* (2007), 23–43.

► *Stefan Matthias Zucchi*

Dr. phil.; geb. 1971; Studium der Germanistik, Geschichte und Italianistik in Marburg/Lahn und Venedig; nach der Promotion Tätigkeit an verschiedenen staatlichen und privaten Schulen in Italien; seit 2002 Mitarbeiter der Universität Venedig und freiberuflicher Übersetzer.