Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2015

Masterarbeit

im Lehramtsstudiengang 120 LP
Fachdidaktik Französisch

Im Darstellenden Spiel Französisch lernen?

Theaterpädagogik im spät einsetzenden
Fremdsprachenunterricht Französisch: eine Fallstudie

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari

2. Prüferin: Katharina Kräling

vorgelegt von:

Knut Heidelk

Matrikelnummer: 43 79 413
Ottostraße 5
10555 Berlin
0176 55 42 44 18
knuton@zedat.fu-berlin.de

Berlin, 03.09.2015

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 4

2. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht (FSU) 7

2.1 Ansätze und Begriffe 7

2.2 Dramapädagogik und Drittspracherwerb in den offiziellen Vorgaben .. 13

2.2.1 Der Berliner Rahmenlehrplan 15
2.2.2 Die KMK-Bildungsstandards und der GER 16
2.2.3 Drittspracherwerb 18

2.3 Desiderate 19

2.4 Die Arbeit von *La Ménagerie e.V.* 20

3. Das Theaterprojekt *Des Vies* – Anlage und Durchführung der Fallstudie 22

3.1 Der Weg zum Forschungsdesign 22

3.2 Untersuchungspartner_innen 27

3.3 Erhebung 30

3.3.1 Das Datenerhebungsinstrument *Beobachtung* 31
3.3.2 Die Gruppendiskussion 33
3.3.3 Das Problemzentrierte Interview (PZI) 36

3.4 Datenauswertung 38

3.4.1 Auswertung des Problemzentrierten Interviews 39
3.4.2 Auswertung der Gruppendiskussion 41

3.5 Tonbandaufnahme, Postskript, Transkription 45

4. Ergebnisse: Projekterleben von Schüler_innen und Theaterpädagogin 46

4.1 Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen 46

4.1.1 Beispielhafte Darstellung der Kategorie „Sprachförderung“ 50
4.1.2 Ein Überblick über die anderen Kategorien der Gruppendiskussion 52

4.2 Ergebnisse des PZI mit der Theaterpädagogin Marjorie Nadal 59

4.2.1 Ein Überblick über die Kategorien des PZI 60

5. Unterschiedliche Sichtweisen zum Erfolg des Theaterprojekts *Des Vies*: Diskussion zentraler Ergebnisse 73

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Einordnung in die Literatur 73

5.1.1 Das subjektive Erleben und die wahrgenommene Sprachförderung der Schüler_innen im Projekt *Des Vies* 73
5.1.2 Das subjektive Erleben und die wahrgenommene Sprachförderung der Theaterpädagogin im Projekt *Des Vies* 79
5.2 Vorschläge für die Gestaltung zukünftiger Theaterprojekte im FSU 84

6. Zur besseren Verankerung von Theaterarbeit im FSU 93

6.1 Forschungsmethodischer Rückblick 93

6.2 Die Potenziale der Theaterarbeit im FSU in Zukunft besser nutzen 98

7. Anhang 103

7.1 Interviewleitfäden 103

7.1.1 Leitfaden der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen 103
7.1.2 Leitfaden des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal 105

7.2 Transkripte 109

7.2.1 Transkript der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen 109
7.2.2 Transkript des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal 122

7.3 Sequenzanalyse und Erstellung von Memos nach Südmersen (1983) . 140

7.3.1 Sequenzanalyse und Memos der Gruppendiskussion der Schüler_innen 140
7.3.2 Sequenzanalyse und Memos des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal 149

7.4 Geclusterte Darstellung der Memos 163

7.4.1 Memocluster der Gruppendiskussion der Schüler_innen 163
7.4.2 Memocluster des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal ... 167

7.5 Beobachtungsbögen 172

8. Literaturverzeichnis 177

1. Einleitung

Seit mehr als zwanzig Jahren wird in der deutschen Fremdsprachendidaktik das einmalige Potenzial der Verwendung von Mitteln und Verfahren des Theaters für die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler_innen[1] immer wieder betont.[2] Insbesondere werden länger abrufbare und besser automatisierte Ergebnisse genannt, die auf das ganzheitliche Lernen und der handlungsorientierten „Aufführung sozialer Wirklichkeit im schulischen Rahmen" (Hallet 2015: 52) zurückgeführt werden. Die Grundidee der Dramapädagogik kann auf das Nutzen verschiedener Formen szenisch-dramatischer Unterrichtsgestaltung für den Erkenntnisgewinn der Lernenden heruntergebrochen werden (vgl. Hallet; Surkamp 2015: 6), wobei ästhetische und körperliche Dimensionen in den Lernprozess miteinbezogen werden (vgl. Schmenk 2015: 38). Kurz gesagt gilt der dramapädagogische Ansatz im Fremdsprachenunterricht (FSU) als besonders probates Mittel für die handlungsorientierte Förderung eines ganzheitlichen Lernprozesses der Fremdsprache (vgl. Sambanis 2013: 115). In letzter Zeit erschienen vor allem Forschungsarbeiten, die die Möglichkeiten der Dramapädagogik zur Förderung der *Interkulturellen Kompetenz* in den Fokus stellten (Jäger 2011, Harder 2014). Darüber hinaus richten kürzlich erschienene Veröffentlichungen ihr Augenmerk erneut auf die Vielschichtigkeit dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts, die erlaubt, die kommunikative und die interkulturelle Kompetenz zusammenzuführen und die *performative Kompetenz* der Lernenden zu fördern (vgl. Schmenk 2015: 47).

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung, die ein dramapädagogisches Vorgehen im Fremdsprachenunterricht eröffnet. In Anlehnung an Hallets (vgl. Hallet 2015: 51ff) Konzept der *performativen Kompetenz* steht in der Untersuchung eine generelle

[1] In dieser Arbeit wird die sogenannte Gender-Gap verwendet: „Jedes Stolpern beim Lesen ist erwünscht und Teil der Bewusstseinsbildung für die Pluralität von Gender-Konzepten. Diese Lücke und die Öffnung dieses ‚Raums' nach oben soll ihn als anzueignenden Freiraum begreifbar machen für alle Menschen, die sich nicht innerhalb der heteronormativen Dichotomie von Männlichkeit versus Weiblichkeit verorten möchten." (Brüning; Stritt 2014)

[2] Für einen historischen Abriss der Entwicklung dramapädagogischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht in deutschen Schulen siehe Kapitel 2 (vgl. auch Bonnet; Küppers 2011: 42, Schewe 2015: 24ff).

Sprachkompetenz des reflektierten, situationsadäquaten Handelns im Fokus (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 45), anstatt ausschließlich einen Teilbereich der fremdsprachlichen Kompetenz zu betrachten. Ein solches fremdsprachendidaktisches Grundverständnis basiert auf einem weiten Kommunikationsbegriff und bezieht „den Einsatz *aller* zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel" (Schewe 1993: 74) mit ein.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit begleite ich exemplarisch ein Theaterprojekt, das von Theaterpädagog_innen von *La Ménagerie e.V.*[3] in der zehnten Klasse eines Berliner Gymnasiums durchgeführt wurde und analysiere und diskutiere seine Ergebnisse. Anders als die von den meisten bislang erschienenen Studien untersuchten Projekte, findet die Arbeit von *La Ménagerie e.V.* nicht im Englisch-, sondern im Französischunterricht statt. Das derzeitige Forschungsspektrum wird zudem um eine in besonderen Lernbedingungen durchgeführte Studie erweitert, da die teilnehmenden Schüler_innen ab der neunten Klasse Französisch als dritte Fremdsprache lernten. Bei der Erforschung, wie in dem vorliegenden Projekt Theater als Brücke zwischen Wissen und Können (vgl. Appel 2000: 28) fungiert hat, wird das persönliche Erleben der Teilnehmer_innen in den Mittelpunkt gestellt und folgende Forschungsfrage beantwortet: *Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpäda¬gogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin?* In einer *Gruppendiskussion* sowie einem *Problemzentrierten Interview* erhobene Wahrnehmungen, Meinungen und Erfahrungen der Teilnehmenden ermöglichen, das exemplarische Theaterprojekt *Des Vies* aus mehreren Perspektiven zu beleuchten.

Die Arbeit beginnt mit einem Theorieteil, in dem der aktuelle Forschungsstand der Dramapädagogik im FSU skizziert und grundlegende Begrifflichkei-

[3] Der Verein *La Ménagerie* gründete sich 2009 als Plattform des französischsprachigen Theaters in Berlin. Neben Theaterkursen verschiedenster Art gehen die Theaterpädagog_innen meist französischer Herkunft in Schulen und geben Französisch- und Theaterunterricht. Das Vorgehen an Schulen ist größtenteils projektbasiert und reicht von einmaligen Workshops bis zur Durchführung von mehrwöchigen Theaterprojekten wie das Projekt *Des Vies*, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit begleitet wurde (vgl. auch Kapitel 2.4).

ten definiert werden (Kapitel 2.1). Nach der Verortung der Dramapädagogik in den offiziellen Bildungsvorgaben (Kapitel 2.2), werden Forschungsdesiderate als Grundlage und Auslöser des angepeilten Erkenntnisgewinns der vorliegenden Arbeit abgeleitet (2.3). In Kapitel 2.4 wird in Kürze die Arbeit von *La Ménagerie e.V.* vorgestellt, deren Theaterpädagog_innen das Projekt *Des Vies* durchgeführt haben. Im dritten Kapitel steht der Prozess im Fokus, der zur Formulierung der letztlichen Forschungsfrage führte und der experimentelle Charakter der Datenerhebung in der vorliegenden ersten empirischen Untersuchung des Forschenden wird nachgezeichnet (Kapitel 3.1). Im Anschluss an die Beschreibung der Untersuchungspartner_innen (3.2) werden die Schritte der Datenerhebung (3.3), -auswertung (3.4) und -dokumentation (3.5) erläutert, ehe in Kapitel 4 die Ergebnisse der Analyse beider Interviews dargestellt werden. Im folgenden Diskussionsteil werden der von den Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin wahrgenommene Erfolg der Sprachförderung im Rahmen des Projekts evaluiert (Kapitel 5.1) und Vorschläge für die Gestaltung zukünftige Theaterprojekte im FSU entwickelt (5.2). Im abschließenden sechsten Kapitel wird die verwendete Forschungsmethode reflektiert (6.1) und aufgezeigt, dass die vorliegende Forschungsarbeit auf methodischer Ebene als Experiment einzuordnen ist, aber gerade deshalb wertvolle Einblicke in die Praxis dramapädagogischen Handelns liefert. Abschließend werden in einem Fazit Übertragungsmöglichkeiten für den Regelunterricht erörtert sowie ein allgemeiner Ausblick für die Forschung und für eine dramapädagogische Unterrichtspraxis im spät einsetzenden FSU Französisch unternommen (6.2).

2. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht (FSU)

Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht – obgleich diese Kombination in der wissenschaftlichen Debatte alles andere als neu ist, bleibt deren Verbreitung in der Praxis deutlich hinter dem theoretischen Diskurs zurück. Insbesondere die Lehrkräfte haben des Öfteren Berührungsängste mit dieser Art von Unterrichtsgestaltung haben (vgl. Haack; Surkamp 2011: 56). Doch was schließt der Begriff Dramapädagogik mit ein und von welchen Konzepten muss er für das Verständnis der vorliegenden Arbeit abgegrenzt werden?

Ich beginne dieses Kapitel mit einem kurzen historischen Abriss, um nachzuzeichnen, wie der dramapädagogische Ansatz in die deutsche Fremdsprachendidaktik gefunden hat. Anschließend präsentiere ich mein Verständnis grundlegender Begrifflichkeiten, da die Terminologie in diesem Forschungsbereich mitunter sehr unterschiedlich verwendet wird, ehe im folgenden Unterkapitel 2.2 eine Auseinandersetzung mit der Verankerung dieses Lehrprinzips in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie im Berliner Rahmenlehrplan ermöglicht, dringende Forschungsdesiderate herauszustellen (2.3). Das Kapitel schließt mit einer knappen Vorstellung der Arbeit von *La Ménagerie e.V.*, deren Theaterpädagog_innen das im Rahmen der vorliegenden Arbeit erforschte Theaterprojekt durchgeführt haben (2.4).

2.1 Ansätze und Begriffe

In Großbritannien unter dem Namen *Drama in Education* seit Mitte des 20. Jahrhunderts als übergreifendes Lehrprinzip etabliert, dauerte es bis Anfang der 1990er Jahre, ehe in Deutschland ähnliche Entwicklungen Fuß fassen konnten und die Dramapädagogik ihren Weg in die Fremdsprachendidaktik fand (vgl. Bonnet Küppers 2011: 42). Dramapädagogisches Lehren bedeutet, sich verschiedener „Elemente aus dem Bereich des Theaters und Schauspielens“ zu bedienen und „sie für Bildungszwecke nutzbar zu machen“ (ebd.: 41). Manfred Schewes Aktionsforschungsprojekt *Fremdsprache inszenieren* (1993) wird in der fremdsprachendidaktischen Forschungsliteratur immer wieder als erste Referenz angeführt, die dramapädagogisches Handeln für den Zweit- und Fremdsprachenerwerb im deutschsprachigen Raum zu etab-

lieren versuchte. 1999 veröffentlichte Elektra Tselikas ein weiteres allgemeines Aktionsforschungsprojekt (*Dramapädagogik im Sprachenunterricht*). Neuere Arbeiten verbinden den dramapädagogischen Ansatz meist mit einzelnen Teilbereichen sprachlicher Handlungskompetenz. Susanne Even beschäftigt sich 2003 mit Grammatikunterricht und Dramapädagogik (*Drama Grammar*) und Anja Jäger mit *Interkultureller Kommunikativer Kompetenz* (2011).[4] Seit Gründung der deutsch-englischen Online-Fachzeitschrift *Scenario* im Jahre 2007, deren Artikel vor allem den Einsatz von Drama im Zweit- und Fremdsprachenerwerb erforschen, gilt die Dramapädagogik auch in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik als etabliert (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 42). *Scenario* erscheint seit 2012 ebenfalls als Buchserie in gedruckter Form (vgl. Schewe 2015: 26).

Diese Entwicklung sowie die Titel vieler derzeitiger fachdidaktischer Tagungen (vgl. Schewe 2015: 31) untermauern die wachsende Bedeutung der Dramapädagogik im FSU und zeigen, wie nachgefragt der Brückenbau zwischen Fremdsprachenvermittlung und Kunst derzeit ist. *Scenario*-Mitherausgeber Schewe hebt wiederholt den künstlerischen Aspekt der Tätigkeit einer Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht hervor, deren Beruf zwischen Kunst und Performativität läge (vgl. Schewe 2014: 168, Schewe 2015: 31). Auf letzteren Begriff der Performativität werde ich in diesem Kapitel noch genauer eingehen. Ein Blick auf die in den letzten Jahren im Dokumentenserver der Freien Universität Berlin veröffentlichten Masterarbeiten in der romanischen Fremdsprachendidaktik zeigt zudem, dass auch junge Forscher_innen und zukünftige Lehrer_innen ein gesteigertes Interesse an der Verknüpfung von FSU mit künstlerischen Bereichen hegen.[5]

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ziehe ich den Begriff *Dramapädagogik* dem der *Theaterpädagogik* vor, da er meines Erachtens treffender für die Art des Projekts ist, das ich begleitet und analysiert habe. In der Forschungs-

[4] Schewe (vgl. 2015: 25f) skizziert darüber hinaus, dass andere Arbeiten Dramapädagogik mit Teilbereichen des (transkulturellen) Sprechhandelns und der Literatur verknüpft haben.
[5] Ich möchte insbesondere auf die Arbeiten von Nagel (2014) und Harder (2014) hinweisen, die Vorschläge für die Anwendung dramapädagogischer Verfahren wie der szenischen Interpretation und Rollenspielen im FSU machen.

literatur findet im Kontext des FSU ebenso zumeist die Bezeichnung *Dramapädagogik* Verwendung: So grenzt Elena die beiden Termini voneinander ab und charakterisiert Theaterpädagogik als hauptsächlich auf der ästhetischen Ebene wirksamen Ansatz, der das Produkt der Aufführung – und ggf. die Effekte für die Zuschauenden – betrachte, während Dramapädagogik eine pädagogische Zielsetzung habe und den Lernprozess sowie den Lerngewinn in den Fokus der theatralen Arbeit rücke (vgl. Elena 2011: 13). Vor ihr hat Tselikas Dramapädagogik bereits als Einsatz der Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke beschrieben, wobei nicht das Ergebnis – wie etwa die Produktion eines Theaterstücks – im Vordergrund stünde, sondern „der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv“ (Tselikas 1999: 21). Diese Definition greift Sambanis wiederum in ihrer Beschreibung von ganzheitlichem, handlungsorientierten Lernen auf, das die Autorin um die Schüler_innenzentrierung und Bewegungsorientierung ergänzt, die den Lernenden beispielsweise in Rollen sprachliches Probehandeln ermöglichen sollen (vgl. Sambanis 2013: 115ff).

Auch Even nennt die verschiedenen Ebenen des dramapädagogischen Ansatzes und erläutert, dass das parallele Ansprechen von sozialem Handlungswissen, Empathie und Kinästhetik die Lerneffekte vergrößere und neu erworbenes Wissen länger verfügbar mache (vgl. Even 2011: 304). Letztlich möchte ich noch Tselikas' Konzept der *Sprachnotsituation* anführen, in der Lernende einer Fremdsprache beim Besuch des Ziellandes automatisch landen, die allerdings im schulischen FSU oftmals nicht vorhanden ist: eine Situation, in denen Schüler_innen gezwungen und emotional engagiert sind, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn ihnen dafür noch die sprachlichen Mittel fehlen (vgl. Tselikas 1999: 29). Dramapädagogisch ausgerichteter FSU gibt den Lernenden neben Grammatik und Wortschatz andere Strukturen an die Hand – durch die Arbeit mit Stimme, Bewegung und Körper – auf die sie in solchen Situationen anstelle von Sprache zurückgreifen können. Die dabei gemachten sprachlichen Erfahrungen sind derartig intensiv, dass sie nachhaltiger in Erinnerung bleiben (vgl. Tselikas 1999: 41).

Kurz gesagt erweist sich das Konstrukt der Dramapädagogik als äußerst umfassend. Ich erachte die Abgrenzung zur weniger prozessorientierten Theaterpädagogik als sinnvoll und denke, dass der Wortteil *Drama*- Hinweis genug auf die Ursprünge des Konzepts gibt und sichtbar macht, dass „Dramapädagogik [...] Theaterwissenschaft als Bezugswissenschaft mit Fremdsprachendidaktik zusammen[führt]" (Küppers; Schmidt; Walter 2011: 8).[6]
Der Begriff Dramapädagogik darf allerdings nicht als Einschränkung der dahinter stehenden Lehrmethode aufgefasst werden, da mitnichten ausschließlich mit literarischen Texten dieser Gattung gearbeitet wird; der Begriff bezeichnet vielmehr „eine szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch/dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit" (vgl. Göhmann 2003: 80). Diese Klarstellung lässt keine Zweifel daran, dass dramapädagogisches Arbeiten eine Wirksamkeit und Lerneffekte zum Ziel haben, die über den Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts hinausgehen. Die Lernenden sollen zu angemessen handelnden Akteur_innen in der Gesellschaft ausgebildet werden. Im Rahmen einer fiktiven Wirklichkeit können die Schüler_innen sich im dramapädagogischen Unterricht in einem geschützten Raum frei ausprobieren. Dabei von Erziehung zu sprechen scheint weniger passend als die Beschreibung der „Selbsterfahrung", die dem Kern des Unterrichtsgegenstandes näherkommt. Diese Analyse offenbart den Reiz, auch im FSU dramapädagogisch zu unterrichten, um eine außerschulische Realität des fremdsprachlichen Miteinanders in den Unterricht zu integrieren und somit die Schüler_innen durch möglichst authentische Situationen das Ausloten (un-)angemessener Handlungsweisen selbstständig entdecken zu lassen. Die Ästhetik dieser „Als-Ob"-Freiräume (vgl. auch Hentschel 2003) ist allerdings nicht gleichermaßen relevant, wie es bei der Aufführung einer theaterpädagogisch vorbereiteten Produktion der Fall ist. Am Ende der subjektiven Erfahrungen im dramapädagogischen FSU steht soziales und inhaltliches Lernen und das Ergebnis ist meist nicht etwa eine Aufführung, sondern eine Erkenntnis (vgl. Passon 2015: 70).

[6] Die wörtliche Übersetzung von „Drama" aus dem Griechischen heißt „Handlung", was ein Charakteristikum der Lehrmethode bereits in den Namen rückt (vgl. Tselikas 1999: 21).

Neben den Begriffen Theater- und Dramapädagogik findet auch der Begriff des *Darstellenden Spiels* in der Forschung immer wieder Verwendung. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Anlehnung an die darstellenden Künste und gleichzeitig die Abgrenzung zum professionellen Theater, die durch den Terminus *Spiel* gekennzeichnet ist (vgl. Reiss; Mieruch 2003: 67f). Ähnlich wie im FSU sehen die Rahmenlehrpläne oftmals vor, dass im Darstellenden Spiel durch ganzheitliches Arbeiten soziale Verhaltensweisen eingeübt und die Persönlichkeiten der Lernenden entwickelt werden (vgl. ebd. 68). Aus dieser Überlegung heraus habe ich den Begriff im Titel der vorliegenden Arbeit übernommen. Er schien mir zudem auf eine Art passender als der Begriff *Dramapädagogik*, da im Verlauf des von mir beobachteten Projekts *Des Vies* die Grenze zwischen Theaterunterricht und FSU viele Male überschritten wurde bzw. nicht als solche zu erkennen war. Für mich schien es sich vielmehr um Theaterunterricht auf Französisch zu handeln, als um Französischunterricht mittels dramapädagogischer Verfahren. Im Diskussionsteil der Arbeit in Kapitel 5 präsentiere ich weitere Überlegungen zu diesem Eindruck.

Der Übergang zwischen den Konzepten Theater- und Dramapädagogik wird vielerorts als ein fließender eingeordnet und als umfassender Oberbegriff wurde inzwischen „performatives Lehren und Lernen“ (Schewe 2014: 174) vorgeschlagen. Ich halte mich für die vorliegende Arbeit aus oben genannten Gründen an den Begriff der Dramapädagogik. Dennoch klingt in Schewes Vorschlag ein anderes Konzept an, das ich für die Definition des zweiten Teils meiner Forschungsfrage heranziehen möchte: das der Performativität. Even erkennt eine Stärke des dramapädagogischen Ansatzes im FSU darin, durch Techniken der Schauspielausbildung Lerninhalte und –prozesse ästhetisiert darzustellen und performative Lernräume bereitzustellen, „die Möglichkeiten für individuelle Wahrnehmungen schaffen“ (vgl. Even 2014: 193). Performative Lernräume ermöglichen Schüler_innen den geschützten Einstieg in Sprachnotsituationen, die sie bestenfalls emotional betreffen, sodass bleibende Erinnerungen an gemeisterte sprachliche Herausforderungen oder aber

an die gemeinsame Reflexion des Scheiterns in der Lerngruppe produziert werden.

Schewe erläutert in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, bei Schüler_innen eine „Performative Kompetenz“ zu fördern, indem man ihnen bewusst macht, dass bereits ihr Alltag inszeniert ist (vgl. Hallet 2010 in Schewe 2011: 23). Es geht um die Fähigkeit des Individuums, „die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren und selbstbestimmt mitzugestalten und die eigenen Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (Schewe 2011: 23). Diese Definition verdeutlicht, dass es sich im Endeffekt um das Ziel der Bildung und Erziehung der Schüler_innen zu mündigen Bürger_innen handelt, die mit wachem Blick durch ihr Leben gehen. Die Vorbereitung auf das Leben in der demokratischen Gesellschaft kann laut Schewe unter anderem im FSU und durch dramapädagogische Verfahren stattfinden, durch die die Lernenden einen Sinn für sich selbst bekommen und Konzepte von Stimme, Raum, Präsenz und Körper kennenlernen (vgl. Schewe 2011: 24ff). Die Performativität des dramapädagogischen FSU bereitet die Schüler_innen auf die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vor, indem sie für einen adäquaten sozialen Umgang miteinander sensibilisiert werden und sich im bereits erwähnten geschützten Raum ausprobieren können. Die kulturellen Unterschiede im Land der Zielsprache bedürfen einer besonderen Schulung der performativen Kompetenz, die sich im einer allgemeinen Sprachkompetenz und im generellen Auftreten der Schüler_innen im FSU niederschlägt. Trotz der angestrebten Körperlichkeit und dadurch größeren Freiheit im Ausdruck der Lernenden im FSU kann mitnichten zur Debatte stehen, die sprachliche Seite der Kommunikation zu vernachlässigen und „sinnlich-präsentative Unterrichtsformen lediglich als Kompensationsformen für fehlendes Sprechvermögen zu legitimieren.“ (Schewe 1993: 74) Wenn im Rahmen dieser Arbeit die besonderen Möglichkeiten eines dramapädagogischen Ansatzes für die Sprachförderung der Lernenden untersucht wird, handelt es sich um eben jene allgemeine Sprachkompetenz, sprich Schewes performative Kompetenz. Die Wahl eines solch holistischen Ansatzes wird im dritten Kapitel näher begründet.

Zusammengefasst richtet sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die dramapädagogische Ausrichtung des FSU in einem konkreten Theaterprojekt. Es wird untersucht, wie im Rahmen des Projekts die von Schewe als *performative Kompetenz* bezeichnete allgemeine sprachliche Handlungskompetenz durch Verfahren der Dramapädagogik gefördert wird. Der Fokus wird dabei auf das subjektive Erleben der Teilnehmenden gerichtet, da ein kurzes Projekt wie das begleitete *Des Vies* schwerlich messbare Lernfortschritte mit sich bringt, die Erfahrungen der Beteiligten allerdings durch Interviews erfasst werden können.

2.2 Dramapädagogik und Drittspracherwerb in den offiziellen Vorgaben

Nachdem ich im vorigen Unterkapitel meine Verwendung der Begriffe *Dramapädagogik* und *Sprachkompetenz* bzw. *Sprachförderung* dargelegt habe, fasse ich nun aktuelle Positionen in der Wissenschaftsliteratur zusammen, ehe ich einen Blick in die Rahmenlehrpläne und Bildungsstandards werfe um zu erörtern, wie dramapädagogische Verfahren in den offiziellen Richtlinien für den FSU in Berlin verankert sind.

Wie in der Einleitung bereits angeklungen ist, überwiegen in der Forschungsliteratur positive Rezeptionen des dramapädagogischen Arbeitens im FSU. Appel (vgl. 2000: 29) hebt den performativen Charakter von Theaterarbeit im FSU hervor, da Sprache ein körperliches Phänomen sei, das durch Stimme und Bewegung erzeugt würde. Die Grundlage von (fremdsprachlicher) Performance verortet er im probenden Wiederholen, wodurch Schüler_innen in Inhalt und Aussprache der Äußerungen eine fremdsprachliche Identität finden können. Gleichzeitig steht durch die Inszeniertheit der Handlungen jederzeit fest, dass es sich um fiktive Akte handelt und die eigenen Identität, die unter anderem durch Sprache definiert wird, nicht in Gefahr ist (vgl. ebd.).[7] Insbesondere im sensiblen Alter der Pubertät, in dem viele Schüler_innen dabei sind, sich selber zu entdecken und zu finden, dürfen solche Fragen nicht übergangen werden. Dramapädagogische Verfahren im FSU scheinen

[7] Helga Tschurtschenthaler setzt sich in ihrer Arbeit ausführlich mit der Konstruktion von Identität über Sprache im FSU auseinander (siehe Tschurtschenthaler 2013).

eine gute Möglichkeit darzustellen, mit den Ängsten der Lernenden umzugehen:

> Der lockernde Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens, des „Daneben-Seins" zu überwinden [...] Die Situation des gleichzeitigen Seins und Nichtseins erleichtert die spielerische Identifikation mit der fremden Sprache und lässt den Weg offen für eine Rückkehr in die Muttersprache und die ursprüngliche Identität, die nur vorübergehend aufgegeben werden müssen. (Tselikas 1999: 33)

Andere Vorteile eines Theaterprojekts werden im gesteigerten Vertrauen unter den Schüler_innen aber auch im Verhältnis zur Lehrperson und einer dadurch besseren Gruppenatmosphäre sowie im Rollenschutz verortet, der in diesem Rahmen einerseits durch Figuren in Improvisationen und Theaterstücken und andererseits in der Fremdsprache selber liegt, die eine Art Maske bietet (vgl. Tselikas 1999: 52). Das bewusstere Miteinander in der Gruppen hilft den Lernenden, Sozialverhalten und die eigene Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Domkowsky; Walter 2012: 103) und das Einüben körperlicher Ausdrucksformen erlaubt ihnen, „sprachliche Lücken mit Paraphrasen, Synonymen oder auch körperlichen Mitteln (Geräusche, Gestik, Mimik) zu überbrücken." (Glowsky 2011: 11)

Wir sehen eine ganze Reihe postulierter Vorzüge eines dramapädagogisch ausgerichteten FSU. Zeitgleich mit der Entstehung dieser Forschungsarbeiten orientieren sich offizielle Vorgaben für den FSU hingegen immer stärker an Kompetenzen, die affektive und ästhetische Aspekte kaum mehr berücksichtigen. Außerdem nimmt die Bedeutung von Zertifizierungen immer mehr zu, die an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gekoppelt zu sein scheinen, der diese Aspekte ebenso vernachlässigt (vgl. Bernstein; Lerchner 2014: vi). Auch Schewe (vgl. 2014: 169) sieht die derzeitige Tendenz zur Verwissenschaftlichung und Ökonomisierung im Bereich der Erziehung als problematisch und spricht sich für die weitere Integration der Kunst in diesem Gebiet aus.

2.2.1 Der Berliner Rahmenlehrplan

Tatsächlich ist trotz der oben angeführten Vorteile des dramapädagogischen FSU dieser Methode im Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006, in der Folge abgekürzt und zitiert als RLP 2006) kein bedeutender Platz eingeräumt. Leitgedanke dieses Dokuments ist die Kompetenzorientierung, die das allumfassende Ziel der *Interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit* durch den Ausbau der Interkulturellen Kompetenz, der Methoden- sowie der Sprachkompetenz zum Ziel hat (vgl. RLP 2006: 10). Statt bloßer Wissensvermittlung soll nun die Sprachkompetenz produktiv (sprechen, schreiben) und rezeptiv (hören, lesen) sowie im Bereich der Sprachmittlung geschult werden. Dabei werden den sprachlichen Mitteln Wortschatz, Orthografie, Grammatik, Aussprache, Intonation stets nur dienende Funktionen zugewiesen werden und die Handlungsfähigkeit steht allzeit im Vordergrund (vgl. ebd.: 11f). Diese Ausrichtung bereite die Schüler_innen auf das Leben nach der Schule vor, in dem sie durch die erworbenen Kompetenzen und das Bewusstsein, das eigene Lernen zu reflektieren einen lebenslangen Lernprozess beschreiten können (vgl. RLP 2006: 6).

Im RLP ist an wenigen Stellen explizit theatrale Arbeit in die Vorgaben für den FSU mit aufgenommen, z.B. bei der Förderung der Sprechkompetenz in den Klassen neun und zehn, die unter anderem durch das Präsentieren szenischer Darstellungen „von Alltagssituationen bis hin zu Auszügen aus Theaterstücken bzw. selbst erstellten Vorlagen“ (RLP 2006: 36) reichen kann. An anderer Stelle wird die Arbeit an Theateraufführungen als projektorientiert eingeordnet und hervorgehoben, dass ein solches Projekt die Schüler-, Handlungs- und Prozessorientierung verbinde (vgl. RLP 2006: 52). Darüber hinaus gilt das Theaterspielen in der Fremdsprache insbesondere als probates Mittel, um handlungsorientiertes Arbeiten ganzheitlich auszurichten:

> [S]owohl kognitives als auch affektives Verhalten der Lernenden ist mit kreativen Tätigkeiten eng verbunden, die in allen Jahrgangsstufen und Phasen des Sprachenlernens zum Tragen kommen können. Dabei ist der Unterricht als Raum für sprachliches Probehandeln zu nutzen: z. B. bei

> Lern-, Gesellschafts- und Rollenspielen, bei Simulationen, beim Theaterspiel in der Fremdsprache, bei der Anwendung kreativer Verfahren wie der Fantasiereise, dem Erfinden von Geschichten oder dem kreativen Schreiben. (ebd.)

Theaterspielen, Aufführungen im Sinne dramapädagogischer Großformen und Kleinformen wie Fantasiereisen und kreatives Schreiben (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 33) haben also ihren – wenn auch kleinen – Platz im Berliner RLP.

2.2.2 Die KMK-Bildungsstandards und der GER

Dies sieht deutlich anders aus, wenn man einen Blick auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, in der Folge abgekürzt und zitiert als KMK 2004) wirft, die eingeführt wurden, um Schulabschlüsse und Lernergebnisse in Deutschland vergleichbarer zu machen. Hier offenbart sich eine Diskrepanz, nach der sich KMK-Standards und dramapädagogischer FSU geradezu gegenseitig ausschließen:

> Der auf ästhetisch-performative Lernprozesse ausgerichtete dramapädagogische FSU, der Lernende als Personen ganzheitlich fördern und bilden will, verfolgt Ziele, die in den BS [Bildungsstandards] nicht explizit gefordert und gefördert werden. Mehr noch, all diejenigen Bereiche, die Kritiker des GeRs und der BS als fehlend oder unzureichend berücksichtigt bezeichnen – also den Bereich des interkulturellen Lernens, der literarischen und ästhetisch-imaginativen Bildung sowie die *critical language awareness* – sind genau diejenigen Bereiche, die die Dramapädagogik fördern möchte. (Schmenk 2015: 43f)

Ähnliches hat Schmenk bereits 2004 für den GER erkannt, der Sprache als mehr oder weniger neutrales Kommunikationsmittel annimmt und affektive, intentionale sowie interkulturelle Dimensionen von Sprache, Kommunikation und Sprachenlernen weitgehend ignoriert (vgl. Schmenk 2004: 15). Der FSU unterliegt immer mehr Zwängen, die an Standards orientiert sind, wohingegen ein dramapädagogisches Lehrprinzip gerade die im Vorwort des Rahmenlehrplans geforderte Vorbereitung der jungen Lerner_innen auf das Leben nach der Schule möglich machen könnte. Diese soziale und menschliche Bildung bleibt jedoch bei der zwanghaften Erfüllung eines an Systemoptimierung ausgerichteten FSU auf der Strecke, der daran gemessen wird,

ob ein standardisiertes Bildungssoll erfüllt wird – eine Vorgabe, deren Verbindung mit schüler_innen-orientiertem, individuellem Lernen schon in der Theorie scheitert.

Möglicherweise wurden die Bildungsstandards bisher nicht noch expliziter um den Einsatz dramapädagogischer Verfahren erweitert, da in der Forschung einige wenige Befunde ein solches Vorgehen zumindest nicht verstärken. Domkowsky und Walter weisen darauf hin, dass ihre Befunde zwar positive Entwicklungen der Lernenden aufzeigen konnten, die an ihrem Theaterprojekt teilgenommen haben; jedoch könne „nicht alles, was dem Theaterspielen in zahlreichen Erfahrungsberichten zugeschrieben wird, (allein) darauf zurückgeführt werden. Menschen verändern sich im Laufe der Zeit und das, auch ohne Theater zu spielen“ (Domkowsky; Walter 2012: 117). Jelic hingegen führt Forscher an, die Pienemanns Lehrbarkeitshypothese heranziehen und postulieren, dass Sprachenlernen unabhängig der Methode nicht beliebig steuerbar sei, da Lernende gewisse Spracherwerbsetappen erreicht haben müssten, bevor bestimmte neue Bereiche vermittelt werden könnten (vgl. Jelic 2011: 43f). Obwohl die Hypothese Pienemanns nicht unumstritten sei, ergebe es Sinn, natürlichen Spracherwerbsprozessen Folge zu leisten.

In Reaktion auf den Mangel der Verankerung von Dramapädagogik im FSU in den Bildungsvorgaben fordern Bonnet und Küppers, die zu fördernden Kompetenzen um „eine Fähigkeit [zu ergänzen], sich der permanenten Inszeniertheit und Performativität des Alltags ausgesetzt zu sehen“ (Bonnet; Küppers 2011: 35). Eine solche Kompetenz käme der performativen Kompetenz Schewes gleich, die in der vorliegenden Arbeit als allgemeine Sprachkompetenz bezeichnet wird. Sicherlich würde in diesem Fall den Zwängen durch Standards lediglich ein weiterer hinzugefügt, was die Freiheiten für die Gestaltung des FSU prinzipiell noch mehr einengen würde. Da die Überarbeitung der Bildungsstandards nicht im Zentrum der vorliegenden Studie liegen soll, wurden die offiziellen Vorgaben lediglich vorgestellt, um den Rahmen zu zeigen, in dem dramapädagogische Projekte im schulischen FSU stattfinden

können.[8] Es konnte gezeigt werden, dass die Bildungseffekte für die Lerner_innen nach heutigem Stand der Forschung positiv ausfallen werden, während die Lehrkraft ohne Frage zeitliche Einschränkungen für die Erreichung der Bildungssolls in Kauf nehmen muss, die am Ende der Mittelstufe in Form der Prüfungen zum Mittleren Schulabschluss anstehen.

2.2.3 Drittspracherwerb

In der dritten Fremdsprache legen die Schüler_innen am Ende der zehnten Klasse keine Prüfung für den Mittleren Schulabschluss ab. Der spät einsetzende Fremdsprachenunterricht ab Klasse 9 bringt hingegen besondere Lern- und Lehrbedingungen mit sich. So kann auf bereits vorhandenen Sprachlernerfahrungen der Schüler_innen aufgebaut werden und sie erreichen „in einem wesentlich kürzeren Zeitraum ein vergleichbares Kompetenzniveau wie in ihrer ersten Fremdsprache." (RLP 2006: 9) Ein Großteil der Forschung im Drittspracherwerb richtet sich dann auch auf den Einfluss der Erst- und Zweitsprache auf den Erwerb der Tertiärsprache (vgl. z.B. Hufeisen; Fouser 2005). Meißner (vgl. z.B. 2010) untersucht in der Interkomprehensionsdidaktik ebenfalls, wie die Sprachen aufeinander Einfluss nehmen und welche Chancen sich daraus für den FSU ergeben. Bislang wurde hingegen wenig explizit zum Einsatz von dramapädagogischen Verfahren im spät einsetzenden FSU geforscht, obwohl hinlänglich bekannt ist, dass hier andere Lernvoraussetzungen gegeben sind: Die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden sind zu diesem späteren Zeitpunkt stärker ausgeprägt als die der früher mit dem FSU beginnenden Schüler_innen; zudem haben sie die Fremdsprache vermutlich aus persönlichen Neigungen angewählt haben (vgl. Bahr; Bausch; Helbig; Kleppin; Königs; Tönshoff 1996: 16f). Neben einem Bedarf an spezifischen Lehrwerken (vgl. ebd.) können innovative Lehrmethoden, die den Schüler_innen Raum für persönliche Entfaltung bieten, den Anforderungen dieser besonderen Lern- und Lehrsituation gerecht werden –

[8] Trotz der angesprochenen Mängel in den Bildungsvorgaben ist die Planung von dramapädagogischen Unterrichtssequenzen möglich, die Prinzipien des Referenzrahmens einhalten. Vgl. dazu auch den Unterrichtsvorschlag von Bünger (2010), der in *Scenario* erschien.

und Dramapädagogik könnte durchaus eine passende Methode für diesen Zweck darstellen.

2.3 Desiderate

In den letzten Jahren hat sich die Forschung im Bereich der Dramapädagogik verstärkt und viele der theoretischen Beiträge enthalten Vorschläge für die Praxis (vgl. z.B. Elena 2011, Even 2003, Bünger 2010). Glowsky (2011: 11ff) zeigt, wie bereits im Anfangsunterricht mit Übungen aus dem Improvisationstheater Wortschatz vermittelt werden kann und auch Oelschläger (vgl. 2014: 208f) sieht den Körpereinsatz für den persönlichen Ausdruck gerade für Fremdsprachenanfänger_innen als Chance. Dennoch steht noch immer eine Auswertung des Lernzuwachses der Schüler_innen durch den Einsatz dramapädagogischer Verfahren aus. Eine Analyse der Effekte des Einsatzes dieser Verfahren im FSU müsste fremdsprachendidaktisch, aber ebenso lernpsychologisch und erziehungswissenschaftlich diskutiert werden (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 43). Neben dieser Forschungslücke kritisiert Nagel (2014: 18), dass vom Kern aller dramapädagogischer Verfahren – den Körper als Lernhilfe und Erkenntnisinstrument einzusetzen – „trotz zunehmender Auseinandersetzung mit dramapädagogischen Verfahren nach wie vor im Bereich der Schule (und auch der Hochschule) noch zu wenig [...] Gebrauch gemacht wird“.

Aus diesen Feststellungen folgt ein zweifacher Mangel, der einerseits die Erforschung der Auswirkungen dramapädagogischer Verfahren auf den Lernzuwachs im FSU und andererseits die mangelnde Anwendung als erfolgreich erkannter Verfahren in der unterrichtlichen Praxis betrifft. Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, dem erstgenannten Mangel der Erforschung der Auswirkungen dramapädagogischer Verfahren auf die Lerneffekte des FSU zu begegnen, indem ich Theaterpädagog_innen von *La Ménagerie e.V.* dabei begleite, wie sie auf den zweiten angeführten Mangel reagieren und mit dramapädagogischen Projekten den schulischen FSU bereichern. Durch meine Beobachtung und Auswertung eines dieser theaterpädagogischen Projekte in der schulischen Praxis, nähere

ich mich der Erforschung der Frage, wie die Theorie in die Praxis umgesetzt werden kann. Im Zentrum meiner Untersuchung stand dabei die subjektive Wahrnehmung des Projekts und seiner Lerneffekte durch die beteiligten Schüler_innen und die anleitende Theaterpädagogin von *La Ménagerie e.V.*. Wie dieser Verein aufgebaut ist und welche Art von Kooperationen sie mit Schulen verbindet, wird im folgenden Unterkapitel in Kürze beschrieben. Im Anschluss wird der Forschungsteil der vorliegenden Arbeit erläutert, der einem qualitativen Ansatz entsprechend das subjektive Erleben der Lernenden und Lehrenden eines französischsprachigen Theaterprojekts untersucht.

2.4 Die Arbeit von *La Ménagerie e.V.*

> [B]ei Lehrenden löst ein Mangel an darstellungsbezogenen theoretischen Kenntnissen und theaterpraktischen Grunderfahrungen mitunter Orientierungslosigkeit oder Widerstand gegenüber dem Einsatz dramapädagogischer Verfahren aus. (Fleiner 2014: 186)

Die hier beschriebene Situation mag einer der Gründe sein, warum Lehrkräfte und Schulen mit den Theaterpädagog_innen von *La Ménagerie e.V.* kooperieren und diese in ihren FSU einladen. Der Verein existiert seit 2009 und versteht sich als Plattform des französischsprachigen Theaters in Berlin. Zu seiner Arbeit gehören neben der Durchführung regelmäßiger Theater- und Kunstworkshops für Erwachsene und der Organisation eines jährlich stattfindenden Theaterfestivals vor allem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In Kooperation mit verschiedenen Berliner Schulen werden Austausche mit französischen Klassen und gemeinsame Theaterprojekte im Gastland sowie andere Projekte organisiert. Seit mehreren Jahren intervenieren die Theaterpädagog_innen von *La Ménagerie e.V.* zudem auf verschiedene Art und Weise in Schulen: Neben eintägigen Workshops und der Durchführung von Theaterprojekten während der Projektwoche an Schulen übernehmen die zumeist französischen Mitarbeiter_innen von *La Ménagerie e.V.* mitunter auch den Regelunterricht in Französisch und vertreten – wie z.B. in der im Rahmen dieser Arbeit begleiteten Lerngruppe – Lehrkräfte im Mutterschutz, nachdem die Schule darum gebeten hat.

In der meist projektbasierten schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen steht die künstlerische Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts im Mittelpunkt: „Die in Schauspiel ausgebildeten und erfahrenen französischen Mitarbeiter[_i]nnen, begleiten Jugendliche beim Erlernen der französischen Sprache dank und durch Theater“ (La Ménagerie 2015). Durch die Präsenz von Muttersprachler_innen im FSU werden die Schüler_innen darüber hinaus in authentische Sprachnotsituationen gebracht und müssen nicht so tun, als wäre die Unterhaltung auf der Fremdsprache natürlich (vgl. Fleiner 2014: 181). Die Arbeit der französischen Theaterpädagog_innen besteht zumeist aus einem Projekt, das sie an der jeweiligen Schule durchführen. Das Ziel einer Aufführung bzw. einer theatralen Großform (vgl. Schewe 2010: 199) ist nicht verpflichtend und generell gilt die individuelle Gestaltung der Projekte nach Wünschen der Lehrkräfte und ggf. der Schüler_innen als oberste Prämisse.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit habe ich ein Projekt begleitet, das über die Dauer von zwölf Unterrichtsstunden in einer zehnten Klasse durchgeführt wurde, die seit knapp zwei Jahren Französisch als dritte Fremdsprache lernte (vgl. Kapitel 3.2). Die in diesem Kapitel vorgestellten theoretischen Standpunkte habe ich in der Praxis beobachtet, um zu erfahren, wie ein dramapädagogisches Theaterprojekt im FSU Französisch gestaltet werden kann. Da mir der tatsächliche Lernzuwachs der Schüler_innen in diesem dennoch relativ kurzen Projekt schwer messbar erschien, habe ich meine Untersuchung auf das subjektive Erleben sowohl während des Projekts als auch auf den gefühlten Lernzuwachs nach Abschluss des Projekts gerichtet. Den Rahmen dieser Untersuchung bildete folgende Forschungsfrage: Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpädagogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin? Die verwendeten Erhebungsinstrumente und das von mir gewählte Forschungsdesign beschreibe ich im folgenden Kapitel.

3. Das Theaterprojekt *Des Vies* – Anlage und Durchführung der Fallstudie

In diesem Kapitel stelle ich das Forschungsdesign vor, das ich im Rahmen der vorliegenden Studie für die Begleitung eines Theaterprojekts im schulischen Fremdsprachenunterricht Französisch gewählt habe. Bevor ich die Stichprobe näher beschreibe (Kapitel 3.2) sowie die Erhebungs- (Kapitel 3.3) und Auswertungsinstrumente (Kapitel 3.4) vorstelle, möchte ich im nun folgenden Kapitel 3.1 darlegen, welcher Prozess der Planung meiner letztendlich durchgeführten Studie voranging.

3.1 Der Weg zum Forschungsdesign

Die fremdsprachendidaktische Forschungsliteratur propagiert seit über zwanzig Jahren die Anwendung dramapädagogischer Verfahren für den FSU (vgl. Einleitung). Erste Einblicke in diesen praxisorientierten Forschungsbereich sowie meine Leidenschaft für und mehrjährige Erfahrung als aktiver Schauspieler im mehrsprachigen Improvisationstheater brachten mich auf die Idee, meine Masterarbeit im Bereich der Dramapädagogik im FSU zu schreiben. Die Sichtung der Forschungsliteratur zum Einsatz der Dramapädagogik im FSU (vgl. Kapitel 2.3) veranlasste mich zum Entschluss, einen empirischen Forschungsteil in die Arbeit aufzunehmen und zu ergründen, auf welche Art und mit welchen Lerneffekten die Anwendung dramapädagogischer Mittel in der Praxis umgesetzt werden kann. Als angehende Lehrkraft verortete ich hier die für mich größte persönliche Relevanz und zugleich die größte Herausforderung, da meiner Erfahrung nach nur ein geringer Anteil der Französischlehrkräfte den FSU mit Methoden des Theaters bereichert oder gar komplett gestaltet. Aus diesem anfänglich eher allgemeinen Erkenntnisinteresse entwickelte ich im Laufe der Literaturrecherche und den sich dabei abzeichnenden Forschungslücken (vgl. Kapitel 2.3) konkrete Fragestellungen, die ich mit verschiedenen Instrumenten zu erforschen gedachte. In den folgenden Wochen begriff ich die Schwierigkeit, den von der Forschung postulierten Mehrwert der Anwendung dramapädagogischer Verfahren im FSU auf wissenschaftlicher Basis sichtbar zu machen. Das kaum überschaubare Feld und die zahlreichen denkbaren Ansatzpunkte für eine

empirische Studie gestalteten insbesondere die Festlegung eines konkreten Ziels für meine Untersuchung äußerst schwierig: Was genau lernen die Schüler_innen durch den Einsatz dramapädagogischer Verfahren, auf welcher Ebene profitieren sie am meisten von einem solchen Vorgehen und wie ist dieser Mehrwert messbar?

Ebenso wurde mir während wiederholter Phasen der Revision in Vorbereitung auf die Datenerhebung immer wieder die Prozesshaftigkeit eines empirischen Forschungsprojekts bewusst und ich sah mich gezwungen, meine Forschungsfrage und die Erhebungsinstrumente mehrfach dem Forschungsgegenstand entsprechend anzupassen (vgl. Riemer 2010: 430). Ausschlaggebend für die Veränderung des Forschungsschwerpunkts war zumeist das Forschungsfeld meiner Untersuchung, ein Theaterprojekt im spät einsetzenden schulischen FSU Französisch. Die erste Hürde für meine empirische Untersuchung in der Praxis – den Zugang zu geeigneten Untersuchungsteilnehmer_innen herzustellen (vgl. Riemer 2010: 429) – konnte ich über den privaten Kontakt zur Theaterpädagogin Marjorie Nadal nehmen, die als französische Muttersprachlerin seit mehreren Jahren im Rahmen von Projekten von *La Ménagerie e.V.* an verschiedenen Schulen Französisch mittels Theater unterrichtet. Nach dem gründlichen Einlesen in die Forschungsliteratur hatte ich das Forschungsvorhaben entwickelt, den Einsatz von Techniken des Improvisationstheaters zum Abbau von Sprechhemmungen im FSU Französisch mit folgender Forschungsfrage zu untersuchen: Welche Techniken der Improvisation, die Theaterpädagogen von *La Ménagerie e.V.* in Berliner Mittelstufen einsetzen, eignen sich besonders, um die Sprechbereitschaft der Schüler_innen im FSU Französisch zu fördern?

Diese Spezifizierung hatte sich zunächst als eine angemessene Einengung des weiten Forschungsbereichs der Dramapädagogik im FSU angeboten. Ein erstes Betreten des Feldes – die Hospitation im Französischunterricht der zehnten Klasse, in der Frau Nadal das Theaterprojekt durchführte – offenbarte jedoch, dass die vorrangig lehrkraftzentrierten Unterrichtsstrukturen und das Auftreten von Improvisationen einander in diesem spezifischen Kon-

text regelrecht ausschlossen. Die Schüler_innen kamen zwar zu Wort, allerdings konnte ich tatsächlich keine Improvisationen beobachten.

Als Konsequenz überarbeitete ich meine Forschungsfrage und definierte als neues Erkenntnisinteresse die Wege von Schüler_innen im untersuchten Projekt zu erfassen, ihre eigene Stimme in der Fremdsprache zu entdecken. Folgende Forschungsfrage leitete nun meine Untersuchung: Wie unterstützt ein dramapädagogischer Ansatz im FSU Französisch die Schüler_innen, auf der Fremdsprache ihre eigene Stimme zu finden? Dem Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, der auch in der Fremdsprache vollzogen wird, kann durch dramapädagogische Verfahren im Klassenraum ein Forum eingerichtet werden, in dem die Schüler_innen die eigene Stimme entwickeln und lernen können, ihr einen persönlichen Klang zu geben (vgl. Even 2011: 304). Diese Neuausrichtung meiner Forschungsfrage ermöglichte mir, den Begriff der Improvisation auf eine höhere Ebene des persönlichen Ausdrucks in der Fremdsprache zu heben und zu untersuchen, wie die Schüler_innen sich auf Französisch ausdrückten und verständigten. Mittel der Improvisation wie der Einsatz von Mimik, Gestik, Geräuschen etc. erachtete ich nun als lediglich eine Facette des persönlichen Ausdrucks.

Ich entwickelte einen Beobachtungsbogen, um die Sprechakte der Schüler_innen zu dokumentieren und zu kategorisieren und auf diese Art zu erfassen, inwiefern sie Techniken der Improvisation verwendeten, um sich auf der Zielsprache verständlich zu machen. Hier erwartete ich beispielsweise, dass die Lehrkraft Sprachnotsituationen schaffen würde, die die Schüler_innen zwingen, „sprachliche Lücken mit Paraphrasen, Synonymen oder auch körperlichen Mitteln (Geräusche, Gestik, Mimik) zu überbrücken“ (Glowsky 2011: 11). Im Theaterprojekt verwendete ich schließlich einen Beobachtungsbogen[9], der sich in zwei Teile gliederte, die jeweils für die Lehrkraft und die Schüler_innen ausgefüllt werden sollten. Im ersten Teil wollte ich quantitativ abbilden, welche Art von Redebeiträgen die Teilnehmer_innen im Unterricht äußerten: Die Beiträge ordnete ich nach steigender Komplexität von

[9] Der von mir entwickelte Beobachtungsbogen befindet sich in Anhang 7.5.

verweigerter Kommunikation bis zum Monolog aus mehreren Sätzen. Der zweite Teil des Beobachtungsbogens war konzipiert, um die Strategien zu erfassen, derer sich die Sprecher_innen in der Fremdsprache bedienten, um Sprachnotsituationen zu meistern: Die Strategien ordnete ich jeweils den Kategorien Sprache, Stimme bzw. Körper zu.

Im beobachteten Theaterprojekt erwies sich das selbstgestaltete Erhebungsinstrument des Beobachtungsbogens allerdings für den Beobachter als umständlich auszufüllen und verfehlte seinen eigentlichen Zweck, die persönliche Stimme einzelner Schüler_innen auf der Fremdsprache sichtbar zu machen. Die äußerst kleinschrittige Operationalisierung machte die Sprechakte der Schüler_innen zwar messbar; jedoch sah ich nun, dass mir die *quantitativ* dokumentierten Sprechanteile keine Rückschlüsse auf die *Qualität* der Beiträge erlaubten. Unter anderem warf die Arbeit mit dem Beobachtungsbogen folgende Fragen auf: Wie sollte ich die Sprechanteile einordnen, wenn mehrere Schüler_innen gleichzeitig eine Frage bejahten oder verneinten? Beobachtete ich in solch einem Moment überhaupt Sprechakte? Ein anderes Problem ergab sich hinsichtlich der Inhaltsvalidität meines Beobachtungsbogens: Eine mit *Oui* beantwortete französische Frage ist zwar ein Wortbeitrag auf der Zielsprache, lässt jedoch keinerlei Rückschlüsse auf die Sprechkompetenz der Schüler_innen zu und erfasst vielmehr das Hörverstehen.[10]

Mein anfängliches Forschungsvorhaben, den Mehrwert dramapädagogischer Verfahren für den FSU zu erfassen, erwies sich über verschiedene Fragestellungen hinweg als ein schwer greifbares Unterfangen. Trotz dieser Erkenntnis wollte ich die Chance des Kontakts zu einer dramapädagogisch unterrichteten Lerngruppe und damit die einmalige Möglichkeit einer praxisnahen Forschung nicht ungenutzt lassen, die mir ermöglichen würde, der tendenziell einseitig positiven Berichterstattung in der Forschungsliteratur auf den Zahn zu fühlen. Ich war überzeugt, dass eine rein theoriebasierte Arbeit in

[10] Zum besseren Verständnis dieser Überlegungen befindet sich der Beobachtungsbogen in Anhang 7.5. Weitere Überlegungen zum Datenerhebungsinstrument der Beobachtung werden in Kapitel 3.3.1 angeführt.

diesem Feld den Forschungsstand nicht im selben Maße erweitern würde, wie ein Beitrag, der direkt aus der Praxis berichtet.

Die Phase der Operationalisierung des Konstrukts Dramapädagogik im FSU führte mich bei der Entwicklung messbarer Beobachtungen also wiederholt in Sackgassen. Als Reaktion darauf und als Schlussfolgerung aus meinen Beobachtungen während der ersten Unterrichtsbesuche im Französischkurs des späteren Theaterprojekts *Des Vies* entschloss ich mich, die Forschungsfrage noch weiter zu öffnen und formulierte sie wie folgt:

> Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpäda¬gogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin?

Statt die Redebeiträge der Schüler_innen auf einen Fortschritt in der Sprechkompetenz oder auf den Einsatz improvisatorischer Mittel zu untersuchen, beschloss ich, das Theaterprojekt *Des Vies* im FSU Französisch der zehnten Klasse umfassend zu beobachten und im Anschluss aus meinen Beobachtungen heraus mit den beteiligten Personen Interviews bezüglich ihres persönlichen Erlebens des Projekts und der besonderen subjektiv erlebten Sprachförderung durch den dramapädagogischen Ansatz zu führen. Diese Herangehensweise erlaubte mir zum einen die Beobachtung eines Praxisprojekts, bei dem ich den Kommunikationsbegriff trotz allem weit fasste und „den Einsatz *aller* zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel“ (Schewe 1993: 74) einschloss. Zum anderen erforschte ich nun die subjektiv wahrgenommenen Lernzuwächse, um Anhaltspunkte über die Qualität und den subjektiv erlebten Erfolg der Sprachförderung im spät einsetzenden FSU Französisch durch ein dramapädagogisches Vorgehen herauszustellen. Die Dokumentation der persönlich erlebten Lernzuwächse bot sich schließlich auch vom Umfang als im Rahmen einer Masterarbeit realisierbares Forschungsvorhaben an (vgl. Riemer 2010: 429f). Am Ende der Revisionsphase stand letztendlich folgende Forschungsfrage, der ich mich mit einem qualitativen Design unter Verwendung der Methoden *Freie Beobachtung* (aller Unterrichtsstunden des Theaterprojekts), *Gruppendiskussion* (mit den Schüler_innen) sowie *Problemzen-*

triertes Interview (PZI, mit der anleitenden Theaterpädagogin Marjorie Nadal) näherte: Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpädagogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin?

3.2 Untersuchungspartner_innen

Das beobachtete Theaterprojekt wurde im FSU Französisch in einer zehnten Klasse an einem Gymnasium mit Französischschwerpunkt in Berlin Kreuzberg im Juni und Juli 2015 durchgeführt. Die sechs Schüler_innen im Theaterprojekt (5 weiblich / 1 männlich, im Alter von 14 bis 16 Jahren) lernten Französisch als dritte Fremdsprache und dies zum Zeitpunkt der Erhebung seit beinahe zwei Schuljahren. Das Projekt wurde von Marjorie Nadal, einer französischen Theaterpädagogin Mitte dreißig durchgeführt, die für *La Ménagerie e.V.*, die Plattform des französischsprachigen Theaters in Berlin, arbeitet. Dieser Verein kooperiert seit einigen Jahren mit verschiedenen Berliner Schulen und führt Theaterprojekte und Französischunterricht mit Schüler_innen unterschiedlicher Altersstufen durch. Die Kooperation mit der Schule besteht seit mehreren Jahren.

Das beobachtete Theaterprojekt unter dem Titel *Des Vies* fand im Zeitraum von zwölf Unterrichtsstunden statt, die in sechs Doppelblöcken unterrichtet wurden. Zuvor hatte Frau Nadal mit derselben Lerngruppe bereits Jacques Préverts Gedicht *Familiale* inszeniert, sodass sich bereits ein Rahmen des gemeinsamen Arbeitens etablieren konnte und die Arbeit am Folgeprojekt *Des Vies* ab der ersten Sitzung inhaltlich gestaltet werden konnte. Das Theaterprojekt bestand aus folgenden sechs Sitzungen[11]:

Sitzung	**Kurzbeschreibung des Inhalts**
1. Gruppendynamik fördern und die Phasen eines	Die Schüler_innen führten nach ausgiebigen Aufwärmübungen, in denen insbesondere die Gruppendynamik gefördert wurde, ihre Inszenierung von Jacques Préverts *Familiale* auf,

[11] Die Informationen bzgl. der Gestaltung der Unterrichtsreihe sind den Beobachtungen des Forschenden sowie Informationen aus dem PZI mit Frau Nadal entnommen.

Lebens nachvollziehen	die in den vorherigen Stunden entstanden war. Im Anschluss setzten sie sich mit verschiedenen Phasen des Lebens und jeweils typischen Ereignissen auseinander.
2. Bedeutsame Stationen im Leben eines Menschen im Dialog entdecken	Die Schüler_innen haben Frau Nadals vor der Sitzung je einen Text geschickt, der eine wichtige Station im Leben eines Menschen darstellt. Frau Nadal hat die Texte korrigiert und sie in Dialoge umgewandelt, sofern dies noch nicht der Fall war. In der Sitzung erläutert jede_r Schüler_in den Kern der eigenen Szene, bevor die entstandenen Dialoge mit verteilten Rollen vorgelesen werden. Im Anschluss fassen die Mitschüler_innen die Szene noch einmal zusammen und schwierige Begriffe werden mit Hilfe der Lehrkraft geklärt. Die Stunde endet mit der selbstständigen Verteilung der Sprechrollen durch die Schüler_innen.
3. Dialoge einüben I: Intonation und erste Inszenierung	Zu Beginn der Sitzung werden die Dialoge laut vorgelesen, wobei Frau Nadal besonders auf eine deutliche Artikulation achtet und die Aussprache einzelner Wörter verbessert. Im Anschluss folgen Aufwärmübungen für Körper und Spontaneität, die auf (gegensätzliche) Charaktereigenschaften fokussieren und die Arbeit mit Körper, Mimik, Gestik und einem Wort/Geräusch/Satz fördern. Die Schüler_innen entwickeln Ideen einer möglichen Inszenierung für die jeweiligen Dialoge, wobei die Schüler_innen ohne Textrollen jeweils ein stilles Dekorum für die Szene bilden. Frau Nadal assistiert.
4. Dialoge einüben II: Inszenierung der restlichen Szenen	Nach einer ähnlichen Aufwärmphase wie in der vorhergehenden Stunde, in der Personen und ihre Eigenschaften sowie das Auftreten als Gruppe im Vordergrund stehen, entwickeln die Schüler_innen Ideen für die Inszenierung der verbleibenden Szenen.
5. Probe	Die fünfte Sitzung gestaltete sich nach einer Aufwärmphase als eine Probe, in der alle Szenen durchgespielt wurden. Frau Nadal korrigierte noch einmal Ausspracheschwierigkeiten und arbeitete mit den Schüler_innen am Feinschliff der Szenen, insbesondere bzgl. der Positionierung der jeweils nicht sprechenden Schüler_innen. Am Ende übten die Schüler_innen Edith Piafs Lied *Je ne regrette rien* ein, das auf Wunsch eine_r Schüler_in zum Leitmotiv des Theaterprojekts *Des Vies* wurde und womit die Aufführung abgeschlossen werden soll: Die aus den Schüler_innen-Texten entwickelten Szenen zeigen starke und mitunter schwierige Stationen im Leben fiktiver Personen. Trotz dieser Probleme können die Figuren am Ende darauf zurückblicken und stellen fest, nichts zu bereuen.
6. Generalprobe und klasseninterne	Die Schüler_innen gehen in einer Generalprobe erneut alle Szenen einmal durch. Im Anschluss kommt es zur Aufführung

Aufführung	des Theaterprojekts *Des Vies*: sechs Szenen, von denen je eine auf die Texte der Schüler_innen zurückgeht sowie der gemeinsame Abschluss mit Piafs Lied. Nach der Vorführung bleibt Zeit für die Gruppendiskussion mit dem Forschenden.

Der Zugang zum Feld bzw. zu den Untersuchungspartner_innen erfolgte über den persönlichen Kontakt des Forschenden zur anleitenden Theaterpädagogin. Frau Nadal arbeitet mit einem fachdidaktischen Seminar der Französischdidaktik an der Humboldt-Universität Berlin zusammen, sodass sie und die Schüler_innen des Theaterprojekts zum Zeitpunkt der Hospitationen des Forschenden bereits Erfahrung mit externen Besucher_innen und Beobachter_innen hatten.

Die Wahl der Untersuchungspartner_innen begründet sich neben dem erleichterten Zugang zum Feld mit Besonderheiten der Lerngruppe: Die Erforschung der Effekte des Einsatzes dramapädagogischer Verfahren im FSU ist insbesondere für den Kontext des spät einsetzenden FSU Französisch als dritte Fremdsprache bislang wenig erforscht (vgl. Kapitel 2.3). Am Ende der zehnten Klasse sind die Schüler_innen kognitiv wesentlich weiter entwickelt, als solche, die sich im Anfangsunterricht Französisch in der siebten Klasse befinden. Eine weitere Besonderheit der gewählten Kohorte liegt darin, dass es sich bei der Lehrperson um eine externe Expertin aus der Schauspieldomäne handelt, die nicht den Regelunterricht der Schüler_innen durchführt. *La Ménagerie e.V.* hat zwar im Fall der im Rahmen dieser Arbeit begleiteten Schulklasse auch den Standardunterricht des Kurses organisiert und die eigentliche Lehrerin im Mutterschutz vertreten[12]; dennoch agierte Frau Nadal auf Projektbasis ausschließlich in den Theaterstunden, während einer ihrer Kollegen die verbleibenden Stunden überwiegender Spracharbeit im Französischunterricht übernahm. Diese besonders günstigen Bedingungen für die

[12] Ich entschied mich, die eigentliche Lehrkraft im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht zu befragen. Zum einen war diese Lehrkraft in Anbetracht ihres Mutterschutzes rein organisatorisch schwer zu erreichen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war jedoch, dass die Lehrkraft in keiner Weise in das Theaterprojekt involviert war – weder in der Planung, noch in der Durchführung und auch nicht für die kursinterne Vorführung des finalen Produkts. Auch die Entscheidung, *La Ménagerie e.V.* zu bitten, den Französischunterricht in der zehnten Klasse vollständig zu übernehmen, ging nicht von der Lehrkraft aus, sondern von der Fachbereichsleitung.

Durchführung des Theaterprojekts machten dessen wissenschaftliche Begleitung und Auswertung aus Sicht des Forschenden besonders interessant.
Ähnlich wie von Bergfelder-Boos (vgl. 2004: 6) beschrieben, entwickelte Frau Nadal im Projekt *Des Vies* ausgehend vom Spiel mit den Schüler_innen Figuren und Aktionen, bevor aus Texten ein kleines Theaterstück aus mehreren Szenen inszeniert wurde.[13] Im Zentrum der Arbeit im Theaterprojekt standen die Ideen der Schüler_innen, die durch das Schreiben eigener Texte die Grundlage für das spätere gemeinsame Stück selber lieferten. Auf künstlerischer Ebene mit Verantwortung für die Entwicklung der Texte betraut, waren die Schüler_innen sprachlich mit einer Muttersprachlerin konfrontiert, sodass sie gezwungen waren, auf der Zielsprache zu sprechen anstatt in Unterhaltungen mit einer deutschsprachigen Lehrkraft die französische Sprache zu verwenden und auf diese Art bereits Theater zu spielen, wie in der Literatur bemängelt (vgl. Fleiner 2014: 181). Als Sprachlehrerin mit langjähriger Ausbildung und Erfahrung im Bereich des Theaters brachte Frau Nadal schließlich die notwendige Glaubwürdigkeit mit, um die Lerngruppe für das Theaterprojekt auf Französisch zu motivieren und zu begeistern.

3.3 Erhebung

Im Rahmen der vorliegenden Studie kamen zwei Erhebungsinstrumente zum Einsatz: die Gruppendiskussion und das Problemzentrierte Interview. Im Vorfeld zu den Gesprächen mit den Schüler_innen und der Theaterpädagogin habe ich das Theaterprojekt begleitet und in meinem Forschungstagebuch in unsystematischen Feldnotizen sowie teilweise mit einem selbst entwickelten Beobachtungsbogen dokumentiert. Die in den Beobachtungen gewonnen Erkenntnisse nutzte ich für die Anpassung meiner Forschungsfrage sowie bei der Entwicklung der Leitfäden für die beiden Gespräche.[14] Bevor ich die Wahl

[13] Ein anderer Ansatz, den Czerny (vgl. 2004 in Haack; Surkamp 2011: 61) mit S-A-F-A-R-I abkürzt, beginnt einen solchen Prozess ebenfalls mit dem Stoff, wobei dies ein Thema oder auch ein Text sein kann. In der Folge stehen auch hier Figuren und Aktionen vordergründig im Interesse und der Inszenierung wird sogar eine Reflexion vorangestellt.
[14] Die in Kapitel 3.1 dargelegten Überlegungen hielten mich davon ab, die wenig objektiven und validen Erkenntnisse meiner Beobachtungen als zusätzliche Datenquelle für die Auswertung des Erfolgs der Sprachförderung durch das Projekt heranzuziehen.

meiner Datenerhebungsinstrumente erläutere, kommentiere ich im folgenden Unterkapitel 3.3.1 das Forschungsinstrument der Beobachtung.

3.3.1 Das Datenerhebungsinstrument *Beobachtung*

Mein Zugang zum Forschungsfeld legte mir anfänglich nahe, das Forschungsinstrument der Beobachtung für die Datenerhebung zu nutzen. Mit dem Erkenntnisinteresse, die besonderen Möglichkeiten der Förderung der Sprechkompetenz durch den Einsatz dramapädagogischer Verfahren – und insbesondere der Improvisation – zu erforschen, beobachtete ich zwei Sitzungen des Theaterprojekts des Französischkurses in der zehnten Klasse an dem Kreuzberger Gymnasium. Mit diesem Schritt folgte ich der Annahme, dass die Unterrichtsteilnehmer_innen durch ihre Deutungen des Unterrichtsgeschehens eben dieses gestalten würden und versuchte offen zu verfolgen, wie die Schüler_innen im Theaterprojekt handeln würden (vgl. Voigt 2003: 786). Erst nach einigen Stunden, in denen ich mir einen Überblick über Abläufe im Unterricht verschaffte, systematisierte ich meine Beobachtungen und gestaltete sie zielgerichteter, methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar (vgl. Ricart Brede 2014: 137), indem ich einen Beobachtungsbogen entwarf, der mir helfen würde, die mündlichen Redebeiträge aller Schüler_innen zu erfassen und zu kategorisieren. Bei der Anwendung ergaben sich praktische Schwierigkeiten; darüber hinaus schlossen mein Beobachtungsschwerpunkt und die lehrkraftzentrierte Unterrichtsgestaltung einander regelrecht aus (vgl. Kapitel 3.1), sodass ich entschied, das Beobachtungssystem nicht zyklisch im deduktiv-induktiven Verfahren weiterzuentwickeln (vgl. Ricart Brede 2014: 141f). Stattdessen hielt ich eine *freie Beobachtung* (vgl. Voigt 2003: 786) für angemessener, die sich keiner Beobachtungskriterien bediente, sondern verfolgte, was die Schüler_innen und die Lehrkraft taten und wie sie das Unterrichtsgeschehen jeweils begriffen und gestalteten.

Als eine große Stärke der Beobachtung im Allgemeinen wird in der Forschungsliteratur die Erfassung zahlreicher Beispiele genannt, die praxisrelevantes Wissen veranschaulichen und mögliche Handlungspläne aufzeigen (vgl. Ricart Brede 2014: 144). Zum einen war ich in meinen Beobachtungen auf sichtbare Handlungsweisen beschränkt, da dieses Verfahren keine Ein-

stellungen o.ä. erfassen kann (vgl. ebd.). Zum anderen habe ich für den verhältnismäßig kurzen Zeitraum den Unterrichtsfluss neben meiner Präsenz nicht auch noch durch die Installation von Kameras stören wollen, was mir bei der Analyse allerdings erlaubt hätte, mich „von der Befangenheit [meiner] routinierten Deutungsmuster zu lösen (vgl .Voigt 2003: 787). [15] Für eine teilnehmende Beobachtung erachtete ich den Zeitraum des Theaterprojekts mit sechs Sitzungen à 90 Minuten ebenfalls für zu klein und schätzte mich als Studierenden der Lehrkraft näher als den Schüler_innen ein, als dass diese meine Präsenz im Unterricht vergessen würden und sich trotz meiner Anwesenheit natürlich verhalten würden (vgl. Simpson; Tuson 2003: 13ff und Voigt 2003: 789).

Es war letztlich eine der in der Forschungsliteratur als Schwächen der Beobachtung kritisierten Aspekte, die mich dazu veranlasste, meine Beobachtungen nicht als wissenschaftliche Datenquelle auszuwerten: „its susceptibility to observer bias“ (Simpson; Tuson 2003: 18). Meinen Einstellungen und meiner Voreingenommenheit wäre ich angemessen begegnet, indem ich sie mir vor meinen Beobachtungen im Gespräch mit Dritten bewusst gemacht und meine Beobachtungen im Anschluss an das Theaterprojekt anderen währenddessen Anwesenden zum Gegenlesen gegeben hätte. Rein organisatorisch hätte ich meine freien Beobachtungen folglich ausschließlich mit der anleitenden Theaterpädagogin oder aber den Schüler_innen teilen können, wofür ich jeweils nicht den richtigen Zeitpunkt fand.

Um nicht bereits in diesem Teil der Arbeit meine Forschungsmethode zu hinterfragen (siehe dafür Kapitel 5), belasse ich es an dieser Stelle dabei zu sagen, dass ich mich entschied, meine Beobachtungen nicht als Datenquelle für die Einordnung des Sprachförderung durch dramapädagogische Verfahren im FSU auszuwerten. Mit diesem Schritt wollte ich vermeiden, mit meinen Beobachtungen eine qualitative wissenschaftliche Rechtfertigung zu produ-

[15] Vgl. auch Simpson; Tuson (2003: 2), die bzgl. der Voreingenommenheit des Forschenden festhalten: „[W]hat we see is determined by many individual, subjective factors, in particular our own past experiences in any particular situation, and all the relevant conceptual frameworks we have already developed in order to interpret the world. In other words, what we expect to see.“

zieren, die aufgrund des mangelnden theoriebasierten Beobachtungssystems Gefahr laufen würde, lediglich vorherige Ansichten zu illustrieren (vgl. Voigt 2003: 793). Dennoch unterschätzte ich den Wert meiner freien Beobachtungen als Ergänzung und Bereicherung von Daten aus anderen Quellen nicht (vgl. Simpson; Tuson 2003: 17): Einerseits veranlassten sie mich dazu, meine Forschungsfrage auf das subjektive Erleben der Akteur_innen des Theaterprojekts zu beschränken; andererseits ordnete ich sie als Ansatzpunkt für die Entwicklung von Fragestellungen für die später durchgeführten Interviews ein. Für die Ermittlung der Einstellungen der Beteiligten führte ich eine Gruppendiskussion und ein PZI durch. Diesen beiden Erhebungsinstrumenten wende ich mich nun zu.

3.3.2 Die Gruppendiskussion

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit gab ich bei der Planung der Datenerhebung qualitativen Methoden gegenüber einer quantitativen Empirie den Vorzug. Prinzipiell dienen quantitative Methoden der Bestätigung einer Hypothese, während qualitative Ansätze die Entwicklung von Fragestellungen für anschließende Forschungsarbeiten im Blick haben und sich somit besonders für die Exploration von Forschungslücken eignen (vgl. Grotjahn 2007: 495[16]). Ich strebe mit meiner Arbeit an, den aktuellen Forschungsstand bzgl. der Sprachförderung durch den Einsatze dramapädagogischer Verfahren um die subjektive Sichtweise der am Unterricht Beteiligten zu erweitern. Bei diesem Forschungsvorhaben ist eine Befragung der Schüler_innen unumgänglich, die als Expert_innen ihres eigenen Alltags die ersten Ansprechpartner_innen für die Auswertung des Theaterprojekts im FSU sein sollten. Folglich untersuche ich in meiner praxisnahen empirischen Untersuchung Wissen und Handeln als lokales Wissen und Handeln und entwickele aus den hier gewonnen Erkenntnissen heraus induktiv Theorien (vgl. Flick 2006: 12f). Die Zielvorgabe muss dabei lauten, die Wahrnehmung der beforschten Schü-

[16] Grotjahn erachtet das Begriffspaar *qualititativ/quantitativ* allerdings als problematisch und unterscheidet zwischen *explorativ-interpretativer* und *analytisch-nomologischer* Methodologie (vgl. Grotjahn 2007: 495). Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Perspektive der am Theaterprojekt im FSU beteiligten Akteur_innen und damit zweifelsfrei dem ansonsten weit auslegbaren Begriff der qualitativen Forschung zugeordnet werden kann, werde ich der Einfachheit halber dennoch den Begriff der qualitativen Forschung verwenden.

ler_innen in einem kommunikativen Prozess zu erfassen und sichtbar zu machen, wobei ich den Befragten nicht im Interview meine Strukturierung des Phänomens *Dramapädagogik im FSU* aufdrängen, sondern im Gegenteil ihre Einstellungen und ihre Einordnung der gemachten Erfahrungen erfassen möchte (vgl. Flick 2006: 28ff).

Bei der verwendeten Gruppendiskussion gehe ich davon aus, dass die am Theaterprojekt teilnehmenden Schüler_innen durch die gemeinsamen Erfahrungen über ein gemeinsames bzw. konjunktives[17], implizites Wissen verfügen, das auch als *tacit knowledge* bezeichnet wird (vgl. Bohnsack 2000 in Kutscher 2002: 63f). Ich spreche die gemeinsame Erfahrungsbasis an, um die Schüler_innen dazu zu bringen, ihr implizites Wissen über das dramapädagogische Projekt explizit zu verbalisieren. Die Methode der Gruppendiskussion ermöglicht mir also den „Zugang zu *kollektiven* Erfahrungen und Orientierungen", die in „gemeinsam geteilten impliziten Wissensbeständen verankert" sind und „die Zugehörigkeit zu sozialen Entitäten" konstituieren (Bohnsack; Przyborski; Schäffer 2006: 13). In anderen Worten strebe ich als Forschender an, „mittels mündlicher Befragung und Erzählung fremde soziale Welten zu erschließen" (Friebertshäuser 2003: 393).

Bestenfalls regt eine im Interview gestellte offene Frage die Teilnehmenden der Gruppendiskussion dazu an, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen und ihre Erlebnisse und Wahrnehmung des Unterrichts untereinander zu ergänzen. Ich als Forschender halte mich während der Gruppendiskussion bewusst zurück und stelle möglichst offene Fragen, um unter den Schüler_innen im Idealfall eine freie Diskussion über das Thema auszulösen, wie sie im Alltagsgespräch stattfinden würde. Die Gruppenstruktur stimuliert dabei das Erinnerungsvermögen der Schüler_innen und führt rasch zu widersprüchlichen Aussagen (vgl. Flick 2006: 168ff). Dieses offene Gespräch sollte den ersten Teil des Interviews mit den Schüler_innen einnehmen, während themenrelevante Nachfragen erst im Anschluss gestellt werden. Nachdem ich mein

[17] Der Begriff des *konjunktiven Erfahrungsraums* wurde von Karl Mannheim geprägt (vgl. z.B. Mannheim 1980: 211ff in Wagner-Willi 2006: 45) und später von Ralf Bohnsack aufgenommen (vgl. Bohnsack 2014: 129f). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Terminus gleichbedeutend mit *gemeinsamen* Erfahrungsräumen verwendet.

Erkenntnisinteresse in Vorbereitung auf die Gruppendiskussion in Fragestellungen umgewandelt habe – wobei ich diese in offene Impulsfragen und spätere konkrete Nachfragen einteilte – folge ich während des Gesprächs dem Prinzip der *Offenheit* und überlasse den Schüler_innen die Gestaltung der Gruppendiskussion. Durch die nahezu ungelenkte Kommunikation und den Prozesscharakter der Gruppendiskussion wird das kollektive Gedächtnis der Schüler_innen aktiviert und sie können das Projekt gemeinsam Revue passieren lassen, reflektieren und kommentieren (vgl. Kutscher 2002: 59f, Lamnek 1998: 39ff).[18]

Die Gruppendiskussion, die ich mit den Schüler_innen aus dem FSU Französisch geführt habe, weist Züge des *Fokussierten Interviews* (nach Merton; Kendall 1984 in Friebertshäuser 2003: 378) auf und strebt unter anderem an, durch spezifische Impulsfragen „bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten" (Friebertshäuser 2003: 378). Dass in der Gruppendiskussion ebenso gemeinsame episodische Erinnerungen aktiviert werden zeigt, wie die in der Forschung voneinander getrennten Interviewformen nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind und einander mitunter überlappen: Es handelt sich bei dieser Gruppendiskussion schließlich mitnichten um ein *Episodisches Interview* (vgl. Flick 1995 in Friebertshäuser 2003: 388).

Bei der Entwicklung der Impulsfragen habe ich zuerst im Brainstorming-Verfahren einen umfassenden Fragenkatalog entwickelt, den ich in der Folge hinsichtlich meiner Forschungsfrage reduziert habe. Übrig geblieben sind offene Fragen, die als Redeimpuls für die Schüler_innen fungieren sowie jeweils passende Nachfragen, die entweder den Redefluss wieder in Gang bringen sollen oder aber wichtige Inhalte in den Fokus rücken können, sofern die Schüler_innen das Thema nicht zuvor bereits angesprochen haben.[19] Obwohl

[18] Die dabei aktivierten Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozesse unterscheiden die Gruppendiskussion vom verwandten Verfahren des Gruppeninterviews. Diese Prozesse unterstützen die „Konstitution von Meinungen, Orientierungs- und Bedeutungsmustern" (Bohnsack 1999: 123 in Kutscher 2002: 60).

[19] Der Fragenkatalog für die Gruppendiskussion befindet sich in Anhang 7.1.1.

ich bereits vor dem Interview einige Nachfragen gesammelt habe, gilt die Priorität während der Gruppendiskussion den Redebeiträgen der Schüler_innen und dem Konzept der Offenheit beim Fragestellen. Diese Einstellung ist Grundvoraussetzung, um die Schüler_innen tatsächlich als Expert_innen ihres Alltags anzuerkennen und ein breites Spektrum subjektiver Blickwinkel auf den dramapädagogisch gestalteten FSU zu erfassen.[20]

3.3.3 Das Problemzentrierte Interview (PZI)

Das Gespräch mit Marjorie Nadal führte ich – genau wie die Gruppendiskussion mit den Schüler_innen – mit der Intention, das subjektive Erleben des Projekts aus Sicht der Theaterpädagogin zu erfassen. Als Forschungsinstrument bot sich auch hier die Durchführung eines Interviews an, da diese Methode mir im Gegensatz zu einem Fragebogen erlauben würde, direkte Nachfragen an die Theaterpädagogin zu stellen und somit Details oder das theoretische Hintergrundwissen Frau Nadals zu erfragen und Reflexionsprozesse anzustoßen. Meine vorhergehenden Beobachtungen des Projekts *Des Vies* halfen mir bei der Formulierung von Interviewfragen und bei der Gestaltung des Leitfadens.[21]

Bei der Vorbereitung des Interviews mit Frau Nadal entschied ich mich für die theoriegenerierende Form des Problemzentrierten Interviews (PZI), einer Art des halbstrukturierten Leitfadeninterviews, das der Erfassung subjektiver Sichtweisen, Wahrnehmungen und Handlungen in Bezug auf gesellschaftlich relevante Probleme dient (vgl. Witzel 2000). Das PZI ist durch die parallele Offenheit und Theoriegeleitetheit des Forschenden charakterisiert, der „seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000). Zwar bringe ich als Forschender in das Interview Vorwissen mit, das mich bei meinen Fragen leitet; allerdings räume ich der Be-

[20] Für eine Zusammenstellung der Vor- und Nachteile der Methode der Gruppendiskussion, die unter anderem die Erfassung von verschiedenen Meinungen in nur einem Gespräch als Vorteil akzentuiert, siehe auch Lamnek (1998: 74ff).

[21] Vor dem Hintergrund, dass die Interviewte in ihrer Muttersprache sprechen können sollten, sofern der Befragende ausreichend sprachliche Sicherheit für die Interviewführung mitbringt (vgl. Kruse 2009 in Trautmann 2012: 230), entschied ich mich, die Interviewfragen sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch vorzubereiten. In Absprache mit Frau Nadal wurde das PZI auf Französisch durchgeführt.

fragten Frau Nadal durch narrative Elemente größtmögliche Freiheiten der Relevanzsetzung ein und folge damit dem Prinzip der Offenheit (vgl. ebd.). Der Erkenntnisgewinn wird also weder allein durch vorher festgelegte Operationalisierungsschritte noch durch reine Offenheit unter Ausklammern des theoretischen Vorwissens generiert. Als Interviewender verfolge ich das Ziel, mittels meines Vorwissens die Narrationen und Explikationen der befragten Person verstehend nachzuvollziehen und sukzessive auf das Forschungsproblem zuzuspitzen (vgl. ebd.).

Das PZI wird als induktiv-deduktives Wechselspiel beschrieben, da der Interviewende Muster der Sinninterpretation mit ins Gespräch einbringt und Einzelaspekte der Erzählungen in dieses Schema einordnet (Deduktion), dieses Vorgehen jedoch um Phänomene in der Narration des Interviewten erweitert wird, für die bei der Auswertung neue Muster gesucht werden müssen (Induktion) (vgl. ebd.).

Einige der Fragen zielten explizit darauf ab, Frau Nadal zu einer Narration über ihre Erfahrungen als Theaterpädagogin im FSU, ihre berufliche Ausbildung oder ihre Wahrnehmung während des konkreten Theaterprojekts *Des Vies* zu bringen.[22] Dabei verdeutlicht die Einstellung, die Befragte als Expertin ihrer Orientierungen und Handlungen zu begreifen, einmal mehr die zentrale Idee dieses „diskursiv-dialogischen Verfahrens“ (Mey 1999: 145 in Witzel 2000). Insbesondere für die Erfassung dieser narrativ-episodischen Elemente ist das PZI besonders geeignet und angemessener als beispielsweise das Austeilen eines schriftlichen Fragebogens.

Abschließend ist festzuhalten, dass ich das Interview mit Frau Nadal zeitlich bewusst nach die Gruppendiskussion mit den Schüler_innen gestellt habe. Dies hatte zum einen organisatorische Gründe, da ich die Schüler_innen nach Abschluss des Theaterprojekts, aber vor den Sommerferien in der Unterrichtszeit interviewen wollte. Wichtiger noch war mir aus forschungstheoretischer Sicht daran gelegen, zentrale Erkenntnisse und auffällige Äußerungen der Schüler_innen in einer ersten Analyse herauszuarbeiten, um im An-

[22] Der vollständige Leitfaden für das PZI mit Frau Nadal befindet sich in Anhang 7.1.2.

schluss mit der anleitenden Theaterpädagogin darüber zu diskutieren. Ich ging davon aus, dass die Perspektiven der am Theaterprojekt Beteiligten nicht immer deckungsgleich sein würden. Dieses Vorgehen würde mir folglich ermöglichen, konträre Standpunkte der Beteiligten herauszuarbeiten und nach expliziten Begründungen für Entscheidungen zu fragen, die den Schüler_innen beispielsweise unverständlich waren. Andererseits antizipierte ich die Gruppendiskussion als eine innovative Form der Rückmeldung für Frau Nadal, die auf diese Art ein anonymisiertes Feedback und somit Ideen für die Gestaltung zukünftiger Theaterprojekte im FSU erhalten würde. Im Endeffekt erfüllt meine Studie somit neben der theoretischen Auswertung der Blickwinkel der Akteur_innen – und damit einer mittelfristig möglichen Auswirkung auf die Gestaltung von spät einsetzendem FSU über den Umweg der Forschungsliteratur – auch den praktischen Zweck, die Arbeit einer spezifischen Institution (*La Ménagerie e.V.*) und seiner Theaterpädagog_innen durch konkrete Rückmeldungen zu einem spezifischen Projekt weiterzuentwickeln.

3.4 Datenauswertung

Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit (siehe Einleitung) wurden die Interviews mit dem Ziel geführt, die subjektiven Sichtweisen der Beteiligten hinsichtlich des erlebten Verlaufs und Erfolgs des Theaterprojekts sichtbar zu machen und zu erörtern, welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung dieser konkrete Ansatz für den FSU eröffnet. Damit die Ergebnisse der Analysen Gültigkeit und Genauigkeit im Sinne qualitativer Sozialforschung beanspruchen können, bedurfte es einer methodischen Kontrolle des Fremdverstehens (vgl. Bohnsack; Przyborski; Schäffer 2006: 9). Ich musste für die Analyse der beiden Interviews Auswertungsverfahren finden, die die subjektiven Sichtweisen der Befragten strukturiert sichtbar machen würden. In den folgenden beiden Unterkapiteln 3.4.1 und 3.4.2 lege ich die Überlegungen dar, die meiner Entscheidung vorausgingen, sowohl das PZI mit der Theaterpädagogin als auch die Gruppendiskus-

sion der Schüler_innen mit Hilfe von Südmersens *Memo-Methode* (1983) auszuwerten.

3.4.1 Auswertung des Problemzentrierten Interviews

Das PZI mit Marjorie Nadal wurde als Einzelinterview unter anderen Bedingungen durchgeführt als die Gruppendiskussion mit den Schüler_innen. Das Ziel einer Analyse der im PZI erhobenen Daten ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2003: 58). Diese Einschätzung muss für das Einzelinterview mit Frau Nadal präzisiert werden: Da ich kein zweites, vergleichbares PZI – beispielsweise mit eine_r anderen im FSU arbeitenden Theaterpädagog_in – führe und mich in meiner Analyse vollkommen auf die subjektiven Erfahrungen der am konkreten Theaterprojekt *Des Vies* beteiligten Personen konzentriere, kommt dem Gespräch mit Frau Nadal für die Beantwortung meiner Forschungsfrage besondere Bedeutung zu.[23] Folglich kann mein primäres Ziel keinesfalls die Reduktion des Sprachmaterials sein; ganz im Gegenteil muss ich die Daten des PZI sprachlich und inhaltlich äußerst genau auswerten.

Als Konsequenz aus diesen Überlegungen entschied ich mich bei der Auswertung des PZI, in einem induktiven Ansatz von den erhobenen Daten auszugehen, d.h. zu untersuchen, welche Themen für Frau Nadal bedeutsam sind (vgl. Viebrock 2007: 102). Ich möchte subjektive Wahrnehmungen und Theorien der Theaterpädagogin erfassen und vermeiden, das Material deduktiv[24]

[23] Andernfalls böten sich Auswertungsmethoden wie Mayrings *Zusammenfassende Inhaltsanalyse* oder das von Lenz (vgl. 2012: 240) skizzierte Vorgehen an, durch eine Kodierung die Sequenzialität der Texte zu bereinigen, fallübergreifende Erkenntnisse in den Fokus zu rücken und somit den Vergleich verschiedener Interviews zu ermöglichen. Diese Vorgehensweisen entsprechen allerdings nicht meinem Forschungsvorhaben, die subjektiven Theorien der beiden Akteur_innengruppen eines konkreten Theaterprojekts bzgl. der Sprachförderung durch den Einsatz dramapädagogischer Verfahren in eben diesem Projekt genau zu betrachten. Die Begleitung und Auswertung mehrerer vergleichbarer Projekte würde den Rahmen einer Masterarbeit schlichtweg überschreiten.

[24] Ich beschreibe in diesem Unterkapitel ausschließlich mein Vorgehen bei der Auswertung des PZI. Dieser Schritt darf nicht mit der Datenerhebung im PZI verwechselt werden, in dem ich den besonderen Vorteil der Methode im induktiv-deduktiven Wechselspiel verortet habe (vgl. Kapitel 3.3.3).

anhand zuvor festgelegter Kategorien zu betrachten.[25] Für die Erforschung subjektiver Theorien in (fremdsprachen-)didaktischen Forschungsarbeiten ist unter anderem die *Sequenzanalyse* nach Südmersen (1983) erfolgreich erprobt worden (vgl. Viebrock 2007: 103), welche daher in der vorliegenden Arbeit als Auswertungsverfahren zum Einsatz kommt.

Was aber macht die Sequenzanalyse von Südmersen aus? Kurz gefasst liefert diese Methode eine Repräsentation des Kerns narrativer Texte und gibt somit Gewähr, dass ein_e Forschende ihre_seine theoretische Erkenntnis so nah wie möglich aus dem Text gewinnt (vgl. Südmersen 1983: 300). Die erhobenen Gesprächsdaten werden komprimiert und abstrahiert, indem der Interviewtext zunächst nach inhaltlichen oder strukturellen Gesichtspunkten chronologisch in kleine Sequenzen unterteilt wird, die als Grundlage der späteren Analyse dienen (vgl. Viebrock 2007: 104). Der folgende Schritt der Paraphrase der einzelnen Sequenzen ermöglicht der/dem Forschenden über eine bloße Inhaltsangabe hinaus, „Strukturen, Hintergründe, Definitionen der Erzähler" (Südmersen 1983: 299) zu erkennen.[26] Schließlich folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse in mehreren thematischen Memos als „eine Art Abstraktionsstufe" (vgl. Südmersen 1983: 300) der Analyse. Bovet (vgl. 1993: 45) sieht in den Memos einzelne Kapitel der subjektiven Theorie der befragten bzw. erzählenden Person. Dieser Einschätzung folgt Viebrock (2007: 108) mit ihrer Bezeichnung der Memos als „zusammenfassende Kapitel" dieser subjektiven Theorien.

Südmersen (vgl. 1983: 305) erachtet die Sequenzanalyse als nur für narrative Teile des Interviews für geeignet, während bei argumentativen Teilen das Problem von Umdeutungen und Legitimationen auftreten könne. Viebrock (vgl. 2007: 103) hingegen weist darauf hin, dass die Sequenzanalyse inzwischen auch erfolgreich für die Analyse themen- und problemzentrierter In-

[25] Ein solches Vorgehen wäre beispielsweise durch die Phase der Strukturierung in der ebenfalls weit verbreiteten Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gegeben, die mit dem Ziel durchgeführt wird, „bestimmte Aspekte nach vorher festgelegten Kriterien herauszufiltern" (Trautmann 2012: 228).

[26] In Anlehnung an Caspari (2003: 113) habe ich das Verfahren der ausführlichen schriftlichen Sequenzanalyse vor allem für die zentralen Momente des Gesprächs bzw. bei Textstellen verwendet, an denen ich befürchtete, nicht unvoreingenommen beim Lesen Memos erstellen zu können.

terviews angewandt wurde, sodass ich das Verfahren für die Auswertung des Interviews mit Marjorie Nadal für angemessen halte.

Schließlich handelt es sich bei der Sequenzanalyse keinesfalls um eine rein reduktive Auswertung der erhobenen Gesprächsdaten, die ich unbedingt umgehen möchte. Aufgrund dieser Einschätzung scheint die Bezeichnung der Analyseergebnisse als „Memos" irreführend: Es handelt sich mitnichten um schnell notierte Gedächtnishilfen, sondern vielmehr um die Ergebnisse einer differenzierten Analyse (vgl. Viebrock 2007: 108). Die Memos bzw. Kapitel der aus den Daten extrahierten subjektiven Theorien Marjorie Nadals sind Grundlage für die Entwicklung von Hypothesen und Theorien, die zu einer Verbesserung der Sprachförderung im spät einsetzenden FSU führen können. Die Zielsetzung der Befragung kann demnach als theoriegenerierend eingeordnet werden, da die Rekonstruktion von teilweise implizitem Deutungswissen die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorien – aber auch der Handlungspraxis – ermöglicht (vgl. Lenz 2012: 234). Insofern reiht sich mein Vorgehen zudem auf unterrichtspraktischer Ebene in die Idee der *Grounded Theory* (nach Strauss; Corbin 1996) ein und „strebt die praktische Relevanz der Ergebnisse im Sinne einer verbesserten Handlungsfähigkeit der Akteure im Untersuchungsbereich" an (Strübing 2008: 85 in Fleiner 2014: 183f).

3.4.2 Auswertung der Gruppendiskussion

Die Vorteile der Datenerhebung durch eine Gruppendiskussion werden in der Forschungsliteratur insbesondere in der Erfassung und Rekonstruktion von handlungsrelevantem, kollektivem Orientierungswissen der Akteur_innen verortet, dessen handlungsleitende Qualität den Zugang zur Handlungspraxis öffnet (vgl. Bohnsack; Przyborski; Schäffer 2006: 7). Um diese Stärke einzufangen muss die/der Forschende bei der Auswertung der Daten darauf achten, sich in den Strukturen der Kommunikation und Darstellung der Befragten zu bewegen und hieran theoretische Konstruktionen anzuschließen (vgl. ebd. 8). Eine Auswertung der Gruppendiskussion, indem einzelne für die Forschungsfrage relevante Textstellen ausgewählt und die Sinnkonstruktion der Schüler_innen nachgezeichnet werden, liegt dementsprechend nahe (vgl. für dieses Vorgehen auch Wagner-Willi 2006). Die/der Forschende kann

hierbei nur wissenschaftlich belastbare Daten darstellen, wenn sie/er vermeidet, lediglich für die eigenen Belange aussagekräftige Textpassagen aus der Gruppendiskussion in die Forschungsarbeit mitaufzunehmen.

Eine Möglichkeit, diesem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden und die Gruppendiskussion umfassend auszuwerten, bietet die *Dokumentarische Methode* nach Bohnsack (2014).[27] Die Basis dieses Vorgehens bildet die Annahme der Präsenz konjunktiver Erfahrungsräume der Schüler_innen (vgl. Kapitel 3.3.2). Bei der Auswertung einer Gruppendiskussion mit Bohnsacks Dokumentarischer Methode werden zunächst im Arbeitsschritt der *formulierenden Interpretation* zusammenfassend thematische Abschnitte gebildet, die sich im *Orientierungsrahmen*[28] der Schüler_innen befinden und die von der/dem Forschenden nicht bewertet werden (vgl. Bohnsack 2014: 136f). Im Anschluss werden im Schritt der *reflektierenden Interpretation* die Funktionen der Gesprächsabschnitte und einzelnen Redebeiträge skizziert und die Inhalte verwendet, um den Orientierungsrahmen der Schüler_innen zu rekonstruieren und zu explizieren: Wie sprechen die Schüler_innen gewisse Themen an; kommt es zu besonders interaktiven Passagen mit hoher metaphorischer Dichte, den sogenannten *Fokussierungsmetaphern* (vgl. Bohnsack 2014: 137f)?

Die ersten beiden Schritte der Dokumentarischen Methode, die besonders durch Arbeiten von Ralf Bohnsack seit gut zehn Jahren in der qualitativen Sozialforschung vermehrt zum Einsatz kommt, sind der Vorgehensweise von Südmersen äußerst ähnlich: Die *formulierende* und *reflektierende Interpretation* Bohnsacks gleicht Südmersens Aufteilung des Datenmaterials in Sequenzen, die jeweils mit Titeln versehen werden; Bohnsacks *Orientierungsrahmen* entsprechen den von Südmersen mit *subjektiven Theorien* bezeichneten Sichtweisen der Befragten.

---

[27] Für eine zusammenfassende Darstellung dieses Ansatzes vgl. Lamnek (1998: 189ff). Bohnsack führt die Methode am Beispiel eines Familientischgesprächs vor (vgl. Bohnsack 2014: 230ff).

[28] Mit dem Begriff *Orientierungsrahmen* beschreibt Bohnsack in Anlehnung an Mannheim (1980) die kollektiven (Lebens-)Orientierungen einer Gruppe, deren Mitglieder über „konjunktives" Wissen und Gemeinsamkeiten im Habitus verfügen (vgl. Bohnsack 2012: 122).

Anders als in der Dokumentarischen Methode vorgesehen, klammere ich bei der Analyse der Gruppendiskussion in der vorliegenden Arbeit den Inhalt (das *Was*) nicht gänzlich zugunsten der Sprache (des *Wie*) aus (vgl. Asbrand 2006: 88). Die Untersuchung der Diskursorganisation – sprich wie die Gesprächspartner sich ausdrücken und ob sie einander zustimmen oder widersprechen – lässt Rückschlüsse darauf zu, inwiefern die an einer Gruppendiskussion Beteiligten einen Orientierungsrahmen teilen (vgl. Bohn¬sack; Przyborski; Schäffer 2006: 8f) oder, mit Südmersen, ähnliche subjektive Theorien vertreten. In Hinblick auf mein limitiertes Datenmaterial aus lediglich zwei Interviews untersuche ich die Gesprächsdaten und potentiell spezifische Sprechanteile sowohl auf semantischer als auch auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung.[29]

Bei Bohnsacks Dokumentarischer Methode würden sich noch die Arbeitsschritte der *Fallbeschreibung* und der *Typenbildung* (vgl. Bohnsack 2014: 141ff) anschließen.[30] Der vorrangige Nutzen dieser Prozesse liegt im Vergleich mit anderen Interviews mit ähnlichen Gruppen. An dieser Stelle zeigt sich, warum die dokumentarische Methode aus zwei Gründen nicht für die Auswertung der Interviews in der vorliegenden Arbeit geeignet ist: Einerseits kann ich bei zwei durchgeführten Interviews und einer beobachteten Lerngruppe keinerlei Vergleiche zwischen unterschiedlichen Theaterprojekten ziehen und fokussiere stattdessen auf das individuelle Erleben der Akteur_innen im und nach dem Projekt *Des Vies*. Aus dieser Perspektive ist die sowohl die Typenbildung als auch die Erstellung von Kodiersystemen überflüssig, da ich von den Vorteilen für den Vergleich verschiedener Kohorten nicht profitieren kann. Andererseits liefern die Redebeiträge der Gruppendiskussion nicht ausreichend Informationen, um anhand der individuellen Rede-

[29] Aus eben dieser Überlegung habe ich auch die *Cut-and-Paste-Technique* (vgl. Lamnek 1998: 168ff) für die Auswertung der beiden Interviews verworfen. Diese Methode eignet sich besonders für eine zielgerichtete und zeitsparende Analyse von Gruppendiskussionen, bei der lediglich für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutsame Textstellen ausgewertet werden. Dieser Ansatz ist jedoch für die vorliegende Arbeit und lediglich zwei geführte Interviews als zu reduktiv einzuschätzen.

[30] Wenngleich Südmersen keine Typenbildung zum Ziel der Analyse hat, räumt sie tiefer gehenden Auswertungsschritten und Kategorienbildung durchaus Raum ein (vgl. Südmersen 1983: 302ff).

beiträge präzise Typen ableiten zu können. Da die einzelnen Schüler_innen nicht zu jedem Unterthema einen Wortbeitrag leisten oder lediglich zustimmende bzw. ablehnende Signale geben, ist es mir methodisch nicht möglich, jeweils einen Typen abzuleiten, der sich beispielsweise durch eine negative oder durchweg begeisterte Einschätzung der Möglichkeiten der Sprachförderung durch dramapädagogische Verfahren im Projekt *Des Vies* auszeichnet. Überdies würde ein solches methodisches Vorgehen den organisatorischen Rahmen einer Masterarbeit schlichtweg übersteigen und bleibt insofern ein Ansatzpunkt für zukünftige Forschungsarbeiten. Für die Erforschung des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit, sprich die Erfassung der subjektiven Sichtweisen einer Lerngruppe und einer Theaterpädagogin, werden diese Arbeitsschritte also nicht benötigt, weshalb sie in der Analyse auch nicht durchgeführt werden.

Auf Grundlage der oben dargelegten Überlegungen analysiere ich die Gruppendiskussion wie das PZI mit Südmersens Sequenzanalyse. Man könnte diesem Ansatz vorhalten, bereits dreißig Jahre alt zu sein. Ein Blick auf moderne Methoden wie Bohnsacks Dokumentarischer Methode zeigen jedoch, dass hier ein ähnliches Vorgehen mit veränderter Terminologie Anwendung findet. So strebe ich an, mit Südmersens Sequenzanalyse die subjektiven Theorien der Schüler_innen – für Bohnsack ihre Orientierungsrahmen – zu rekonstruieren und somit Zugang zur Handlungspraxis zu erlangen, ohne als empirische Basis das *Akteur_innenwissen* zu verlassen (vgl. Bohnsack; Nentwig-Gesemann; Nohl 2013: 9). Eine weitere Einschränkung, Südmersens Analyseverfahren sei ursprünglich ausschließlich für die Auswertung von Einzelinterviews und insbesondere deren narrativen Passagen angelegt gewesen, hat Bovet (vgl. 1993: 45) bereits entkräftet. Für mich relevant ist, was die Schüler_innen auf semantischer Ebene zu den Unterthemen sagen und wie sie dies sprachlich ausdrücken. In Folge der oben festgehaltenen Betrachtungen halte ich die die Sequenzanalyse nach Südmersen für ein angemessenes Analyseverfahren, um dieses Ziel sowohl bei der Auswertung der Gruppendiskussion als auch für das PZI zu erreichen.

3.5 Tonbandaufnahme, Postskript, Transkription

Sowohl die Gruppendiskussion als auch das PZI habe ich als Tonspur aufgenommen, um die Aufmerksamkeit während der Interviews nicht auf das Dokumentieren des Gesprächsinhalts richten zu müssen. Die Interviewpartner_innen habe ich jeweils vor dem Gespräch nach ihrer Zustimmung zu diesem Vorgehen gefragt. Die Audioaufzeichnungen habe ich durch Postskripte ergänzt, die ich jeweils unmittelbar nach dem Gespräch erstellt habe. Witzel (vgl. 2000) begreift das Postskript als festen Bestandteil des PZI und schlägt vor, in ihm Gesprächsinhalte, Anmerkungen zu nonverbalen Aspekten und die thematische Schwerpunktsetzungen der Befragten zu dokumentieren sowie spontane Interpretationsideen als Anregung für die spätere Auswertung festzuhalten.

Die Interviews habe ich vollständig transkribiert. Sie bilden die wichtigste Grundlage für meine Auswertung, wobei ich primär den Text analysiere und interpretiere (vgl. Lamnek 1998: 159). Bei der wörtlichen Transkription der Interviewtexte wird größtenteils der Standardorthographie gefolgt (vgl. Viebrock 2007: 100). Bei der Auswertung liegt das Hauptinteresse auf thematisch-inhaltlichen Informationen; dennoch davon abgesehen, „Floskeln, ‚Ahs' oder sonstige, den Inhalt nicht verändernden und überflüssigen Äußerungen [wegzustreichen]" (Mayring 2002: 89ff). Da weder im PZI mit Frau Nadal noch in der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen des Theaterprojekts nennenswerte Verzögerungen und Pausen auftraten, wurde ebenfalls davon abgesehen, diese im Transkript gesondert zu kennzeichnen. Besonders auffällig betonte Wörter wurden durch Unterstreichung hervorgehoben, fremdsprachliche Begriffe *in kursiv* markiert. Die Zeilen sind im Sinne einer vereinfachten Orientierung im Analyseteil fortlaufend nummeriert. Die Transkripte der Interviews befinden sich in Anhang 7.2.1 (Gruppendiskussion mit den Schüler_innen) und Anhang 7.2.2 (Problemzentriertes Interview mit Marjorie Nadal).

4. Ergebnisse: Projekterleben von Schüler_innen und Theaterpädagogin

In diesem Kapitel führe ich die zentralen Befunde aus der Gruppendiskussion der Schüler_innen und aus dem PZI mit Frau Nadal auf. Bei der Analyse beider Interviews kam die im vorhergehenden Methodenteil beschriebene Sequenzanalyse nach Südmersen (vgl. 1983) zum Einsatz, deren Produkt die Memos sind, die ich im Folgenden für die Gruppendiskussion der Schüler_innen (Kapitel 4.1) und für das PZI mit Marjorie Nadal (Kapitel 4.2) präsentiere. Ich stelle die Memos pro Interview thematisch geclustert dar und bereinige die Sprachdaten somit von der Chronologie der Gruppendiskussion bzw. des PZI. Die Themen der Cluster sind für die beiden Interviews nicht deckungsgleich, da ich sie jeweils aus dem Sprachmaterial der Gespräche entwickelt habe. Aufgrund der Tatsache, dass ich die Leitfäden und Leitfragen beider Interviews aus meinen vorhergehenden Beobachtungen im Theaterprojekt *Des Vies* entwickelte und Teile des PZI auf Aussagen der Schüler_innen aus der Gruppendiskussion basieren, lassen sich dennoch thematische Überschneidungen zwischen den Äußerungen der Interviewpartner_innen feststellen.

4.1 Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen

In der Gruppendiskussion habe ich die Schüler_innen zu ihrem Erleben während des Theaterprojekts *Des Vies* sowie zu ihrer Einschätzung des Lernerfolgs durch diese dramapädagogisch gestalteten Sitzungen befragt. Bei der Auswertung der Gruppendiskussion, in deren Verlauf die Schüler_innen größtenteils offen und aufgeschlossen über den Verlauf und die Ergebnisse des Projekts reflektierten und diskutierten, habe ich mich an Südmersens Sequenzanalyse orientiert. Dieses Methode sieht vor, das Gesprächsmaterial in thematische Abschnitte zu untergliedern und aus den Redebeiträgen abstrakte Zusammenfassungen der geäußerten subjektiven Theorien – sogenannte Memos – zu bilden. Die beispielhafte Erläuterung der Erstellung eines Memos illustriert mein Vorgehen sicherlich am besten, sodass ich an dieser Stelle aufzeige, wie ich aus der ersten von mir gebildeten Sequenz, die ich zwischen Zeile 10 und Zeile 54 verorte und in Anlehnung an meine vorhergehende

offene Frage in der Gruppendiskussion mit „Wie ist es euch ergangen? Kommunikation auf Deutsch und Französisch“ betitele, die entsprechenden Memos abgeleitet habe:

Interviewer [...] Wie ist es euch in den Stunden mit Frau Nadal ergangen?

Schüler_in (lacht) Es war glaub ich einfach die Schwierigkeit, dass wir ähm, einfach dass irgendwie viel ausgefallen ist. Und das ist alles so'n bisschen eingerostet. Und wir hatten ja nur zwei Jahre Französisch. Und ähm können auch noch nicht alle Grammatiken und so.

Schüler_in Aber grade deswegen find ich das auch super, weil halt viel eher man miteinander einfach spricht, und einfach generell Satzgebilde und sich... Also generell einfach kommunizieren. Und vor allem mit einer Muttersprachlerin auch noch. Ich glaub das ist, das hilft. Obwohl wir halt sie manchmal nicht ganz verstanden haben... (lacht) Aber das war ja nicht so schlimm.

Schüler_in Ich fand's auch eigentlich ziemlich gut. Vor allem, ähm, normalerweise meldet man sich ja dann, um eine Antwort auf eine Frage zu geben, die man sich vorher überlegt hat oder auf ein Blatt geschrieben hat, und die dann vorträgt. Und da musste man spontan reagieren und wir haben auch viel Improvisation gemacht auf Französisch.

Schüler_in Und ich finde mit Frau Nadal war das auch irgendwie entspannt, weil man hat sich einfach getraut irgendwie was zu sagen. Und bei anderen Lehrern ist das nicht so der Fall meistens... Also...

Schüler_in Ich finde aber irgendwie, dass man nicht so viel Französisch redet. Weil ich finde nicht, dass man mit dem-... Also wir haben nicht so viel mit Frau Nadal geredet. Das ist sonst eigentlich alles auf Deutsch. Und nur halt im Theaterstück, aber sonst... Find ich ist jetzt nicht so krass Übung für Französisch!

Schüler_in Naja, und zwischendrin halt so'n bisschen miteinander reden einfach...

Schüler_in Aber wir haben niemals untereinander auf Französisch geredet.

Schüler_in (widersprechend) Bisschen schon!

Schüler_in Also, wir nicht.

Schüler_in (zustimmend) Wir nicht. Dafür bei der Improvisation haben wir ja spontan uns Sätze zu bestimmten Persönlichkeiten einfallen lassen.

Schüler_in Und weil das ja mit Theater grade ausgerechnet ist. Weil wir ja alle in Theater-AGs sind auf Sprachen, die wir halt können. Und deswegen, dass man das halt nochmal mit ein bisschen was Bekanntem verbinden kann, was nicht Unterricht ist, richtiger...

In einem ersten Analyseschritt habe ich die Äußerungen der Schüler_innen paraphrasiert und beschrieben, was in der Gruppendiskussion Zeile für Zeile passiert. Dieser Arbeitsschritt geht bereits über eine pure Inhaltsangabe hinaus und lässt Rückschlüsse auf Hintergründe und Definitionen, sprich die subjektiven Theorien der Erzähler_innen zu (vgl. Südmersen 1983: 299):

1. Sequenz (10-54): Wie ist es euch ergangen? Kommunikation auf Deutsch und Französisch

- Ein_e Schüler_in weist darauf hin, dass die Französischkenntnisse nach ohnehin nur zwei Jahren FSU durch viel Ausfall eingerostet seien. Die Lerngruppe beherrsche noch nicht alle Grammatikformen. (12f)
- Ein_e andere_r Schüler_in erklärt, genau aus diesem Grund das Theaterprojekt geschätzt zu haben, da es hilft, miteinander zu sprechen (18). Darüber hinaus sei besonders die Arbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft hilfreich gewesen (20) – auch wenn dieser Umstand mitunter Problem im Hörverständnis mit sich zog (20f).
- Ein_e dritte_r Schüler_in stimmt dem zu und erklärt, dass der dramapädagogische Unterricht gezwungen habe, spontan zu reagieren, statt sich vorher Sätze zurecht zu legen. Außerdem sei viel auf Französisch improvisiert worden. (24f)
- Die Stimmung mit Frau Nadal sei entspannt gewesen, sodass die Schüler_innen sich im Gegensatz zum Unterricht bei anderen Lehrkräften, getraut hätten, etwas zu sagen. (30f)
- Ein_e Schüler_in widerspricht diesen Einschätzungen und erklärt, nicht viel Französisch gesprochen zu haben: mit Frau Nadal habe nicht viel Kommunikation stattgefunden und untereinander sei alles auf Deutsch abgelaufen. Trotz des Theaterstücks auf Französisch sei das Projekt keine besonders gute Übung für Französisch gewesen (34ff).
- Es herrschen uneindeutige Meinungen bzgl. der Frage, ob die Schüler_innen untereinander auf Französisch gesprochen hätten (39ff). Bei kleinen Improvisationen haben sie sich aber Sätze zu bestimmten Persönlichkeiten auf Französisch einfallen lassen (48f).
- Alle Schüler_innen haben (außerunterrichtliche) Vorerfahrungen in Theater (51ff).

Aus diesen Umschreibungen der Schilderungen der Schüler_innen habe ich in einem weiteren Analyseschritt Memos gebildet, die auf einer höheren Abstraktionsstufe den Inhalt und die geäußerten subjektiven Theorien der Sprecher_innen festhalten (vgl. Südmersen 1983: 300). Dieses ausführliche Vorgehen habe ich vor allen in undurchsichtigen Gesprächsabschnitten sowie zu Beginn meiner Analyse gewählt, während andere Teile der Gruppendiskussion ohne diesen Zwischenschritt direkt in Memos übertragen werden

konnten (vgl. für dieses Vorgehen ebd.: 299). Für die oben aufgeführte und in Umschreibungen überführte erste Sequenz ergeben sich folgende Memos:

1.1 Eine Lerngruppe, die nach eigenen Angaben defizitäre Grammatikkenntnisse und einen Mangel an Übung hat, schätzt die durch das Theaterprojekt generierten Möglichkeiten, miteinander zu sprechen.

1.2 Die Arbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft hilft, spontan in der Fremdsprache zu sprechen.

1.3 In der entspannten Atmosphäre eines Theaterprojekts trauen sich Schüler_innen, auf Französisch zu improvisieren.

1.4 Zwischen Lehrkraft und Schüler_innen habe nicht viel Kommunikation stattgefunden und untereinander haben sie auf Deutsch gesprochen; letztere Einschätzung wird nicht von allen Schüler_innen geteilt.

Ich habe die circa 33-minütige Gruppendiskussion der Schüler_innen in insgesamt 18 Sequenzen unterteilt und bei meiner Auswertung 47 Memos gebildet.[31] Diese Memos orientierten sich noch immer stark an der Chronologie der Gruppendiskussion, sodass ich mich entschloss, in einem weiteren Analyseschritt eine thematische Untergliederung der Memos vorzunehmen und aus den Gesprächsdaten Cluster zu bilden. Das Ergebnis dieses Vorgehens sind die folgenden acht Kategorien, die in den Äußerungen der Schüler_innen während der Gruppendiskussion immer wieder zur Sprache kamen und aus verschiedenen Blickwinkeln thematisiert wurden:

1. Defizitäre Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken
2. Theaterprojekt als Sprechanlass
3. Muttersprachliche Lehrkraft
4. Lernatmosphäre
5. Übungsformen
6. Persönlichkeitsentwicklung
7. Sprachförderung
8. Unterrichtsgestaltung

Ich werde anhand einer Kategorie exemplarisch ausführen, welche aus den Äußerungen der Schüler_innen extrahierten Memos in einer Kategorie zu-

[31] Die Auswertung der Gruppendiskussion in Memos (7.3.1) sowie eine vollständige Darstellung aller nach Sequenzen geclusterten Memos (7.4.1) befinden sich im Anhang.

sammengefasst wurden. Im Anschluss gebe ich einen Überblick über die Inhalte der weiteren Cluster.

4.1.1 Beispielhafte Darstellung der Kategorie „Sprachförderung“

Die für die Beantwortung der Forschungsfrage sicherlich bedeutsamste Kategorie stellt die „Sprachförderung“ dar. In dieser Kategorie führe ich 13 Memos auf, wobei einige mehreren Kategorien zugeordnet wurden. Die Memos lassen sich grob in positive und negative Einschätzungen der Sprachförderung durch das oder während des Theaterprojekts einteilen. Das Zuordnen einzelner Memos zu mehreren Kategorien illustriert, dass die Gesprächsdaten in einem Interview durchaus widersprüchlich sein können. Diese Beobachtung trifft im Übrigen nicht nur auf Gruppendiskussionen mit mehreren Teilnehmer_innen zu; bei der vorliegenden Diskussion unter Schüler_innen, die am Projekt *Des Vies* teilgenommen haben, lassen sich die konträren Standpunkte hingegen durch die verschiedenen Sprecher_innen erklären.

Auf der einen Seite stellen die Schüler_innen fest, dass sie im Rahmen des Theaterprojekts niemals gefordert waren, lange Sätze zu bilden und deshalb auch nicht aus Angst, sprachliche Fehler zu produzieren, die Mitarbeit am Unterricht eingestellt haben (vgl. Memo 4.1 der Gruppendiskussion[32]). Des Weiteren bemängeln die Teilnehmer_innen, sprachlich nichts Neues gelernt zu haben – weder Grammatik, noch Wortschatz – und die wenigen neuen Vokabeln nicht verschriftlicht zu haben (vgl. Memo GD 8.1). Diese Einschätzung wird an anderer Stelle im Interview etwas abgeschwächt (vgl. Memo GD 8.2). Ich zitiere an dieser Stelle direkt aus der Gruppendiskussion (GD 231ff):

> **Schüler_in** Es ist, es ist mehr so, es ist mehr so was Mentales, was man lernt, als irgendwie Wissen.
>
> **Schüler_in** Oder die Aussprache wird vielleicht ein bisschen verbessert.
>
> **Schüler_in** Ja genau. Und das flüssigere Sprechen.
>
> (allgemeine Zustimmung)

[32] Ich kürze die Memos aus der Gruppendiskussion mit ‚GD’ (z.B. Memo GD 4.1) und die Memos aus dem Problemzentrierten Interview mit Frau Nadal mit ‚PZI’ ab (z.B. Memo PZI 2.1). Dieselbe Zitierweise verwende ich für direkte Zitate.

Die Schüler_innen manifestieren an späterer Stelle in der Gruppendiskussion noch einmal, weder neue Vokabeln noch neue Grammatikkenntnisse erworben zu haben, wohingegen ihre Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken, gestärkt worden sei (vgl. Memo GD 12.1). Die gewonnene Sicherheit beim Französischsprechen führen die Schüler_innen indes primär auf den Umgang mit einer muttersprachlich französischen Lehrkraft und weniger auf das Theaterprojekt als solches zurück (vgl. Memo GD 12.2). Die Stärken des Theaterprojekts verorten die Lernenden schließlich in der praktischen Anwendung von theoretischem Wissen, das zuvor im FSU Französisch erworben wurde (vgl. Memo GD 12.3). Abschließend postulieren die Schüler_innen, sprachlich nichts Neues mehr zu lernen, wenn der FSU in Zukunft ausschließlich aus Theaterarbeit bestünde (vgl. Memo GD 12.4).

Andererseits stehen dieser drastischen These und den überwiegend negativen Einschätzungen der Sprachförderung durch das Theaterprojekt Aussagen gegenüber, die untermauern, dass das Projekt den Schüler_innen geholfen hat, freier auf Französisch zu sprechen (vgl. Memo GD 5.1). Insbesondere das selbständige Schreiben eigener Texte (vgl. Memo GD 9.2) sowie deren Inszenierung und Aufführung erweitere zudem den Wortschatz (vgl. Memo GD 9.3). Darüber hinaus wird durch das wiederholte Durchführen ähnlicher Übungen das Hörverstehen verbessert (vgl. Memo GD 10.3). Die herausragenden Vorteile für die Sprachförderung verorten die Schüler_innen schließlich im Lernen, durch das Verfahren der Improvisation plötzlich und spontan auf Französisch zu reagieren; einzelne Schüler_innen fingen nach eigenen Angaben sogar an, auf Französisch zu denken (vgl. Memo GD 10.2):

> **Schüler_in** Ich find vielleicht, ich find vielleicht auch dieses Plötzliche... Also wir haben ja immer so, hat sie [Frau Nadal] gesagt, dass wir ein bisschen stehen bleiben und so eine Reaktion, auf Französisch. Und dann, am Anfang war's wirklich so, dass man noch voll lange überlegt: "Was kann ich jetzt sagen?". Aber irgendwann war das so schneller schon. [...]
>
> **Schüler_in** Ja, ich glaub dieses Improvisieren dingsi, hat auch ein bisschen so geholfen, auf Französisch zu denken. Weil vorher denkt man sich ja alles auf Deutsch, und dann übersetzt man's so. Aber so war das irgendwie... (GD 312ff)

Abschließend halte ich in dieser Kategorie die Vermutung der Schüler_innen fest, dass das Theaterprojekt eine gute Vorbereitung auf den in der Zielsprache geführten FSU Französisch in der Oberstufe und eine gute Übung für das Halten von Vorträgen darstellt (vgl. Memo GD 11.2).

Im folgenden Unterkapitel 4.1.2 gebe ich einen kurzen Überblick über die weiteren sieben Kategorien, die ich aus den Memos der Gruppendiskussion entwickelt habe. Bei der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 5 werde ich wiederum auch die hier nicht weiter ausgeführten Memos verwenden, die bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage von Relevanz sind und Rückschlüsse auf die Einschätzungen der Schüler_innen bezüglich der Möglichkeiten der Sprachförderung durch das Theaterprojekt *Des Vies* zulassen.

4.1.2 Ein Überblick über die anderen Kategorien der Gruppendiskussion

Neben der Sprachförderung habe ich die Memos aus der Gruppendiskussion in sieben weitere Kategorien geclustert, die ich hier anhand einzelner Memos und direkter Zitate aus der Gruppendiskussion darstelle.

4.1.2.1 Defizitäre Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken

Die Schüler_innen kamen wiederholt darauf zu sprechen, dass sie erst seit zwei Schuljahren Französisch lernten und in der dem Theaterprojekt vorausgehenden Zeit zudem zahlreiche Stunden des Französischunterrichts ausgefallen seien. Für die vorliegenden Untersuchung ist dieser Rahmen für das Theaterprojekt bedeutsam, da ich in meiner Forschungsfrage einen speziellen Fokus auf die Möglichkeiten der Sprachförderung durch dramapädagogische Verfahren für den spät einsetzenden FSU lege. Die Sorge der Schüler_innen, bei ohnehin wenig FSU durch vermehrten Ausfall nicht genug sprachliches Wissen in Vorbereitung auf weiterführenden FSU in der Oberstufe erworben zu haben, beeinflusst u.U. ihr Erleben der Sprachförderung im dramapädagogischen FSU Französisch.

Den bereits in der ersten Schüler_innenäußerung dargestellten Wissenslücken in den Grammatikkenntnissen (vgl. Memo GD 1.1) folgen optimistischere Einschätzungen, die erklären, dass die Übungen im Theaterprojekt geholfen haben, sprachliche Lücken schrittweise zu kompensieren (vgl. Memo GD

3.1). Dennoch betont die Lerngruppe auch im weiteren Verlauf mehrfach, im Theaterprojekt sprachlich nichts Neues gelernt zu haben (vgl. Memo GD 8.1) und kein Wissen vermittelt bekommen zu haben (vgl. Memo GD 8.2). Das Theaterprojekt ordnen sie insgesamt als passendes Instrument für Lerngruppen ein, die die theoretische Basis und das nötige Sprachwissen bereits erworben haben und es nun abschließend in einem praktischen Projekt anwenden können (vgl. Memo GD 12.3). Im Gegensatz zu dieser hypothetischen, sprachlich perfekt geschulten Lerngruppe, stören sich die Schüler_innen in der Gruppendiskussion an den eigenen Wissenslücken:

> **Schüler_in** [...] Aber wir haben auch nicht wirklich irgendwie irgendwelche neuen Grammatiken oder sowas gelernt. Und wir haben nun mal nicht alles, weil so viel ausgefallen ist. Und ähm, das, da ist halt eine Lücke. Und das hat gefehlt irgendwie. Ja, das stört mich auch irgendwie. (GD 242ff)

4.1.2.2 Theaterprojekt als Sprechanlass

Das Projekt *Des Vies* und vor allem die Inszenierung der eigenen Szenen werden von den Schüler_innen als Rahmen erlebt, der sie dazu bringt, miteinander zu sprechen (vgl. Memo GD 1.1). Allerdings herrscht in der Lerngruppe mitunter Uneinigkeit, welche Anteile der Kommunikation im Unterricht letztendlich auf der Zielsprache stattgefunden hat:

> **Schüler_in** Ich finde aber irgendwie, dass man nicht so viel Französisch redet. Weil ich finde nicht, dass man mit dem-... Also wir haben nicht so viel mit Frau Nadal geredet. Das ist sonst eigentlich alles auf Deutsch. Und nur halt im Theaterstück, aber sonst... Find ich ist jetzt nicht so krass Übung für Französisch!
>
> **Schüler_in** Naja, und zwischendrin halt so'n bisschen miteinander reden einfach...
>
> **Schüler_in** Aber wir haben niemals untereinander auf Französisch geredet.
>
> **Schüler_in** (widersprechend) Bisschen schon!
>
> **Schüler_in** Also, wir nicht.
>
> **Schüler_in** (zustimmend) Wir nicht. Dafür bei der Improvisation haben wir ja spontan uns Sätze zu bestimmten Persönlichkeiten einfallen lassen. (GD 32ff).

Es gibt hingegen Hinweise, dass sich die Bereitschaft der Schüler_innen, Französisch zu sprechen im Laufe des Projekts vergrößert hat (vgl. Memo GD

5.1). Die tendenziell lockere Stimmung während des Theaterprojekts nahm den Schüler_innen die Angst davor, Fehler zu machen (vgl. Memo GD 7.2) und sorgte dafür, dass das flüssigere Sprechen gefördert (vgl. Memo GD 8.2) und die Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken gestärkt wurden (vgl. Memo 12.1). Letztlich bedauern die Schüler_innen, nicht mehr Zeit für das Ausarbeiten der Inszenierung gehabt zu haben (vgl. Memo 18.1), eine Aktivität, die wiederum als Sprechanlass gedient hätte.

4.1.2.3 Muttersprachliche Lehrkraft

Ein anderer Aspekt, der für die Schüler_innen im Rahmen des Theaterprojekts von großer Bedeutung war, ist die Präsenz einer muttersprachlich französischen Lehrkraft. Allein ihre Anwesenheit half den Schüler_innen dem eigenen Bekunden nach, spontan Französisch zu sprechen (vgl. Memo GD 1.2) und sie wird gar als Hauptgrund für die Stärkung des Französischsprechens angeführt (vgl. Memo GD 12.2). Obwohl das im Vergleich zur sonstigen Lehrkraft ungleich höhere Sprechtempo und die nicht immer ebenso saubere Artikulation mitunter Ängste auslösten, sprachlich nicht mitzukommen (vgl. Memo GD 3.2), zeigten sich die Schüler_innen beinahe enttäuscht, dass Frau Nadal ihre Deutschkenntnisse offenbarte und ihnen somit die zuvor nicht geahnte Möglichkeit einräumte, sie auf Deutsch anzusprechen (vgl. Memo GD 4.2). Im Laufe des Projekts wandelte sich die Bewertung dieser Situation bei einige Schüler_innen, die nun einen authentischen Vorwand erblickten, die Lehrkraft auf deren Muttersprache anzusprechen:

> **Schüler_in** Aber, ähm, also ich persönlich, ähm, finde schon, dass es sich ein bisschen geändert hat, weil zuerst hab ich versucht, sie [Frau Nadal] eher nur auf Deutsch anzusprechen. Und manchmal hab ich dann gedacht, ja, dann kann ich auch versuchen, mir den Satz mal auf Französisch zu denken. Ja. (GD 129ff)

Als muttersprachliche Quelle authentisch angeleiteter Spiele und Übungen half die Präsenz von Frau Nadal und ihre Erklärungen von ähnlichen Aktivitäten, das Hörverstehen der Schüler_innen zu schulen (vgl. Memo GD 10.3.). Das mitunter auftretende kollektive Nicht-Verstehen der Lehrkraft habe die Schüler_innen darüber hinaus als Gruppe zusammengeschweißt (vgl. Memo 17.1).

4.1.2.4 Lernatmosphäre

Besonders häufig hoben die Schüler_innen in der Gruppendiskussion die lockere Stimmung im Theaterprojekt hervor, die den körperlichen Übungen entsprang (vgl. Memo GD 7.2) und nicht der des sonstigen FSU Französisch ähnelte. Die Lernatmosphäre wird als entspannt charakterisiert, sodass die Schüler_innen sich trauten, auf Französisch zu improvisieren (vgl. Memo GD 1.3). Ein Großteil der Übungen und Spiele stärkte ebenfalls den Zusammenhalt in der Gruppe (vgl. Memo GD 2.2) und die Bewegung, die in diesen Aktivitäten gefordert wurde, erlaubte den Schüler_innen, sich temporär den Blicken der Lehrkraft zu entziehen, was sie als positiv bewerteten (vgl. Memo 6.2). Die Schüler_innen berichteten darüber hinaus nicht nur von einer größeren Vorfreude auf das Theaterprojekt im Gegensatz zum Regelunterricht (vgl. Memo 6.3), sondern auch von der ungewohnten und anfangs beinahe befremdlichen Aufmerksamkeit, die Frau Nadal ihnen – anders als viele andere Lehrpersonen – zukommen ließ, sobald sie spürte, dass ein_e Lernende_r nicht mitkam (vgl. Memo 4.3).

Die Schüler_innen beschreiben eine fehlertolerante Atmosphäre im Theaterprojekt, bei dem nicht jedes Wort bewertet würde (vgl. Memo GD 7.1). Sie weisen explizit darauf hin, dass sie sich nicht wie im Unterricht gefühlt hätten, sind sich dennoch der Bewertung bewusst gewesen und haben das Projekt als prüfende und fordernde Aktivität betrachtet (vgl. Memo 6.1).

Im Rahmen von *Des Vies* waren die Lernenden gefordert, eine eigene Szene zu schreiben und den Text per E-Mail an Frau Nadal zu senden – ein Ausmaß an Selbstständigkeit, das sie ein wenig schockierte (vgl. Memo GD 9.1). Die motivierende Atmosphäre ging auch vom Projektcharakter und der Abwechslung zum normalen FSU Französisch aus (vgl. Memo GD 13.1): Anders als im Regelunterricht arbeiteten die Schüler_innen an einem gemeinsamen Ziel (vgl. Memo GD 13.2) und einem persönlichen Ergebnis, das lange anhält, sodass die Mitarbeit nicht nur auf eine Note am Ende des Schuljahres zurückzuführen war (vgl. Memo GD 13.3). Trotz dieser durchweg positiven Einordnung der Lernatmosphäre sähen einige Schüler_innen die regelmäßige Durchführung solcher Projekte im Rahmen des FSU als langweilig an (vgl.

Memo GD 15.1) und würden ein solches Vorgehen nur begrüßen, wenn die Theaterprojekte als unvorhergesehene Überraschung die Gewohnheit durchbrächen (vgl. Memo GD 15.2). Die Abwechslung und den Raum für neue Erfahrungen, die das Theaterprojekt mit sich brachten, bleiben den Schüler_innen schließlich auch besonders prägnant in Erinnerung (vgl. Memo GD 17.3).

4.1.2.5 Übungsformen

Verschiedene Übungsformen waren Teil des Theaterprojekts. Die Schüler_innen erinnern sich an Improvisationen (vgl. Memo GD 1.3), Spiele und Teamübungen (vgl. Memo GD 2.2), die helfen, Ängste abzubauen und auf Französisch selbstbewusst aufzutreten (vgl. Memo GD 3.1) oder im Mittelpunkt zu stehen (vgl. Memo GD 3.3) und angstfrei aus sich herauszukommen (vgl. Memo GD 10.1), sodass ein_e Schüler_in sogar mit zwinkerndem Auge ausruft: „Ich bin ein besserer Mensch geworden!“ und lacht (GD 327).

Viele der Übungen beinhalteten ein großes Ausmaß an körperlicher Bewegung (vgl. Memo GD 6.2), wohingegen nur selten längere Wortbeiträge von den Schüler_innen gefordert waren, die dadurch kaum sprachliche Risiken eingehen mussten (vgl. Memo GD 4.1). Andere Übungen und Aufgaben fanden in Schriftform statt und halfen einigen Schüler_innen gerade deshalb, ihre sprachlichen Kenntnisse auszubauen (vgl. Memo GD 9.1):

> **Schüler_in** Außerdem find ich's besser, wenn man halt zusammen... Also wenn man alleine einen Text schreibt, zu Hause... Weil ich halt, es gibt viele, so lerne ich viele Vokabeln dazu, weil ich dann halt schneller ein Wort nachschlagen kann und das benutzen kann. Und so, also ich hab am ehesten jetzt Vokabeln durch meinen eigenen Text gelernt. Was auch total hilft, wenn man den dann auch noch auswendig lernt und spricht und so. Also das fand ich total cool. [...] Also ich find das mit dem selbstständig, halt einen Text schreiben und mailen. Da fühl ich mich auch besser, weil das besser wirkt und ich bessere Vokabeln drin hab. (GD 285ff).

Im Unterricht erlaubt das wiederholte Üben vom Improvisieren den Schüler_innen, spontaner zu reagieren und einzelnen unter ihnen sogar, auf Französisch zu denken (vgl. Memo GD 10.2). Das mehrmalige Durchführen ähnlicher Übungen hat den Effekt, dass die Schüler_innen den sprachlichen Erläuterungen nach und nach folgen können (vgl. Memo GD 10.3). Die gruppendynamischen Übungen bleiben den Schüler_innen in guter Erinnerung (vgl.

Memo GD 17.1). Das Theaterstück aus eigenen Texten als abschließendes Ergebnis, das die Schüler_innen besonders zur Mitarbeit motiviert (vgl. Memo GD 13.2), schätzen die Schüler_innen als ein Projekt ein, dass vermutlich ausschließlich mit ähnlich kleinen Lerngruppen umzusetzen ist und darüber hinaus wohl nicht allen Schüler_innen liegen würde (vgl. Memo GD 15.3).

4.1.2.6 Persönlichkeitsentwicklung

Neben der Sprachförderung trugen Teile des Theaterprojekts zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden bei. Einige Übungen halfen den Lerner_innen, Ängste abzubauen und auf der Zielsprache selbstbewusster aufzutreten (vgl. Memo GD 3.1) oder angstfrei im Mittelpunkt zu stehen (vgl. Memo GD 3.3 und 10.1), wobei sie sich ob der Übertragbarkeit dieses neuen Selbstbewusstseins auf den Unterricht in einer großen Gruppe unsicher sind (vgl. Memo GD 11.1). Die von ihnen geforderte Selbstständigkeit beim Schreiben der eigenen Texte kam für einzelne Schüler_innen als Schock (vgl. Memo GD 9.1):

> **Schüler_in** Ja, genau. Ich hab mich auch so ein bisschen ins kalte Wasser geschmissen gefühlt. Aber ich fand irgendwie, genau das braucht man auch manchmal, um sich selbst so ein bisschen zu finden. Auch wie, ähm, grade gesagt wurde, ähm, dass wir dadurch vielleicht auch ein bisschen selbstständiger wurden und mehr selbst mitgearbeitet haben. Und uns nicht so sehr haben leiten lassen von einer Lehrerin oder einem Lehrer. (GD 279ff)

Die Übertragung von so viel Verantwortung und die Behandlung durch die Lehrkraft auf Augenhöhe (vgl. Memo GD 9.3) erachteten die Schüler_innen als Herausforderung, deren Bewältigung mit Zufriedenheit verbunden sei (vgl. Memo GD 9.2). Je nach Publikum hätten die Schüler_innen sich gefreut, das Ergebnis dieses intensiven Projekts aufzuführen und eine externe Rückmeldung zu erhalten (vgl. Memo GD 16.1). Dabei sind sich die Schüler_innen bewusst, dass das Theaterstück – ein Ergebnis, auf das sie stolz sind – im Rahmen seines Entwicklungsprozesses gesehen werden muss und von Nicht-Beteiligten womöglich nicht verstanden werden könne (vgl. Memo GD 16.2). Schließlich gibt das Theaterprojekt den Schüler_innen die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, z.B. einen eigenen Text auf einer Fremdsprache mit

einer professionellen Schauspielerin zu inszenieren und aufzuführen (vgl. Memo GD 17.2) oder auf einer Bühne eine Katze zu spielen und einfach nur gekrault zu werden (vgl. Memo GD 17.3).

4.1.2.7 Unterrichtsgestaltung

Die letzte Kategorie, die ich aus den Memos abgeleitet habe, ist die der Unterrichtsgestaltung. Die Schüler_innen äußern sich begeistert, dass der Unterricht auf ihren eigenen Ideen aufbaute (vgl. Memo GD 2.1) und dass er viel körperliche Bewegung beinhaltete (vgl. Memo GD 6.2). Ihnen ist auch aufgefallen, dass sprachlich von ihnen keine langen Sätze gefordert wurden (vgl. Memo GD 4.1), obgleich andere Momente des Unterrichts wesentlich herausfordernder gestaltet waren und beispielsweise eine besondere Selbstständigkeit von ihnen verlangt wurde (vgl. Memo GD 9.1) oder ihnen Verantwortung für die eigene Aufführung übertragen wurde (vgl. Memo GD 9.2).

Die Schüler_innen nahmen den Unterricht weitgehend als durch eine lockere Stimmung und viel Bewegung geprägt war (vgl. Memo GD 7.2). Dennoch wurde die Arbeit mit Mitteln des Theaters ebenso wie der Projektcharakter von *Des Vies* als besonders motivierend empfunden (vgl. Memo GD 13.1). Das Schaffen eines gemeinsamen Ziels – das Theaterstück aus eigenen Texten (vgl. Memo GD 13.2) – betrachten die Schüler_innen als lang anhaltendes Ergebnis, auf das es sich hinzuarbeiten lohnt, und zwar nicht aufgrund einer Note (vgl. Memo GD 13.3).

Hinsichtlich einer wiederholten Durchführung von Theaterprojekten zeichneten sich in der Gruppendiskussion verschiedene Standpunkte ab. Während einige Schüler_innen in Theaterprojekten lediglich eine andere Version von Unterricht erkannten (vgl. Memo GD 15.1), betonten andere, dass unangekündigt durchgeführte Theaterprojekte eine erfrischende Überraschung für den FSU darstellten und die Motivation stärkten (vgl. Memo GD 15.2). Obwohl das organisatorische Zusammenspiel von der Vorbereitung für Klausuren und der Durchführung von Theaterprojekten den Schüler_innen insbesondere in Bezug auf die Oberstufe schwierig erschien (vgl. Memo GD 15.4) und diese Unterrichtsform sicherlich nicht allen Schüler_innen liegen würde

(vgl. Memo GD 15.3) hat das unangekündigte Theaterprojekt *Des Vies* bei den Schüler_innen einen Reiz hinterlassen:

> **Schüler_in** Ich fänd's halt so, aber generell, dass wir es jetzt halt in der zehnten [Klasse] machen. Aber wir wussten ja in der neunten [Klasse] noch nicht, dass das irgendwann kommt. Weil das ja so spontan war. Und das hat's meiner Meinung nach besser gemacht. Weil's so "Oh, wir machen jetzt was anderes"! Weil, wenn man halt jetzt schon weiß, so "Oah jaaa, nächstes Jahr mach ich jetzt so'n komisches Projekt". Oder keine Ahnung, ich find das nimmt den Zauber aus den... Das muss jede Klasse überraschen! Dann kann man's auch öfter machen! (GD 500ff)

Abschließend honorieren die Schüler_innen, dass das Theaterprojekt im schulischen Unterricht von einer professionellen Schauspielerin gestaltet wurde (vgl. Memo 17.2). Der zeitliche Rahmen war ihnen hingegen zu eng gesteckt, da sie die Inszenierung am Ende noch verfeinern hätten wollen (vgl. Memo GD 18.1). Als ausschließliche Unterrichtsform im FSU seien Theaterprojekte darüber hinaus nicht geeignet, da die Schüler_innen nach eigenem Ermessen sprachlich nichts Neues mehr gelernt haben (vgl. Memo GD 12.4).

4.2 Ergebnisse des PZI mit der Theaterpädagogin Marjorie Nadal

Anschließend an die Darstellung der Memo-Cluster aus der Gruppendiskussion präsentiere ich in diesem Kapitel die Kategorien, die ich aus den Memos des PZI mit Marjorie Nadal abstrahiert habe. Bei der Erstellung der Memos aus dem transkribierten Interview gehe ich wie bei der Gruppendiskussion vor und verwende die Sequenzanalyse nach Südmersen (1983). Im Grunde entspricht das PZI mit Frau Nadals oftmals narrativ-episodischen Antworten auf meine Reizfragen noch eher der von Südmersen angedachten Ausrichtung dieses Analyseverfahrens. Der letzte Teil des PZI besteht hingegen aus Kommentaren der Schüler_innen zum Projekt *Des Vies* sowie Frau Nadals Reaktionen auf diese Rückmeldungen der Lernenden.[33] Die Konfrontation

[33] Die Äußerungen der Schüler_innen habe ich anonymisiert an Frau Nadal weitergegeben, sodass kein Rückschluss auf den- oder diejenige Sprecher_in gezogen werden kann. Ich habe bereits erwähnt, dass Südmersen (vgl. 1983: 305) die Sequenzanalyse für nicht-narrative Interview(abschnitte) als nicht praktikabel einstuft, da ihrer Meinung nach für argumentative Gesprächsteile nicht ausgeschlossen werden könne, dass vom Forschenden bei der Analyse Umdeutungen und Legitimationen vorgenommen würden (vgl. Kapitel 3.4.1). In Anlehnung an Bovet (vgl. 1993: 45), die die gelungene Anwendung der Methode auf andere Interviewformen beschreibt, und meiner Argumentation bei der Auswertung der Gruppendis-

mit den Äußerungen der Schüler_innen kam jeweils äußerst engen thematischen Impulsen gleich, in deren Rahmen Frau Nadal nur knappe Antworten und Stellungnahmen produziert hat. Bei der Formulierung der entsprechenden Memos bestand die Herausforderung folglich darin, direkte Reaktionen und kurze Äußerungen der Theaterpädagogin auf ein abstraktes Niveau zu bringen.

Das mit einer Dauer von 1:11h im Vergleich zur Gruppendiskussion mehr als doppelt so lange PZI habe ich in 36 Sequenzen unterteilt. Aus den 76 Memos habe ich zehn thematische Cluster gebildet, die zum Teil sehr umfangreich sind und zahlreiche Memos mit einschließen:

1. Wirkung von Theater
2. Frau Nadals Theaterkonzept
3. Lerner_innen-Zentrierung
4. Theater und FSU
5. Arbeitsbedingungen
6. Defizitäre Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken
7. Lernatmosphäre
8. Übungsformen
9. Sprachförderung
10. Unterrichtsgestaltung

4.2.1 Ein Überblick über die Kategorien des PZI

Im Folgenden stelle ich die thematischen Cluster aus dem PZI einzeln vor, gebe Beispiele für zugehörige Memos und illustriere einige Cluster anhand von direkten Zitaten aus dem PZI mit Frau Nadal. Die komplette Sequenzanalyse des PZI (7.3.2) und eine schematische Darstellung der Cluster (7.4.2) befinden sich im Anhang. Da das Interview auf Französisch geführt wurde, gebe ich die Zitate in dieser Sprache wieder; bei der Analyse der Gesprächsdaten habe ich hingegen wie im Rest der vorliegenden Arbeit die deutsche Sprache verwendet.

---

kussion mit Hilfe der Sequenzanalyse folgend, fasse ich die Reaktionen der Theaterpädagogin zu den von den Schüler_innen angesprochenen Themen ebenfalls in Memos zusammen.

4.2.1.1 Wirkung von Theater

Nach ihren ersten eigenen Erfahrungen mit der Welt des Theaters gefragt, beschreibt Frau Nadal Erinnerungen an den Auftritt eines Clowns in ihrer Kindheit: Das Ziel des Theaters, bleibende Erinnerungen zu schaffen, hängt zum einen mit dem Verwischen der Grenzen zwischen Realität und Traum auf der Bühne und daneben (vgl. Memo PZI 1.1) und zum anderen mit der Zusammenarbeit verschiedener Akteur_innen zusammen. So können kollektive Erfahrungen beispielsweise durch die Kooperation von Erwachsenen, Schauspieler_innen und Eltern generiert werden (vgl. Memo PZI 1.2). Im schulischen Kontext kann die Zusammenarbeit und geteilte Begeisterung für ein Theaterprojekt im Kollegium einmalige Erfahrungen schaffen – auch wenn das Projekt selber gar nicht nach Plan verläuft (vgl. Memo PZI 8.4). Im Rahmen von Unterricht können abschließende Aufführungen, aber auch (Video-)Aufzeichnungen von Zwischenergebnissen die motivierende Wirkung von gemeinsamen Erfahrungen im Theater freisetzen (vgl. Memo PZI 27.1).

4.2.1.2 Frau Nadals Theaterkonzept

Frau Nadal hat bleibende Erinnerungen an den Spaß, den Improvisationen und Aufführungen als zentrale Bausteine theatraler Arbeit im Kind bzw. in der/dem Schauspielenden wecken (vgl. Memo PZI 2.1). Für sie hat außerdem der Zusammenhalt einer Theatergruppe große Bedeutung (vgl. Memo PZI 2.2) und sie geht davon aus, dass er durch Theaterübungen und Spiele an einem passenden Ort gestärkt werden kann (vgl. Memos PZI 7.2 und 7.3), wie diese Beschreibung eines Theaterwochenendes mit Schüler_innen illustriert:

> Donc le samedi/dimanche, on est parti dans le Brandebourg, dans la maison de parents d'une des filles du groupe. Une immense maison à côté d'un lac, enfin bon tout ce qu'on imagine de parfait hein, de parfait, au niveau place, au niveau accueil, au niveau tout ça, et donc, la journée, le premier, le samedi on avait fait vraiment des exercices dynamique, concentration, expression, tout ce qui est vraiment pour la base du jeu, de se connaître, oser, faire, et puis bon c'était des treizièmes classes donc c'était vraiment très agréable, on était dehors dans le jardin, donc on pouvait bouger, on pouvait parler fort, il y avait, voilà, quelque chose qui a pris au niveau du groupe. (PZI 127ff).

Neben den Konzentrations- und gruppendynamischen Spielen zählt Frau Nadal vier zentrale Elemente ihrer Theaterprojekte auf: Recherche, Kreativi-

tät, Improvisation und Ausdruck (vgl. Memo PZI 3.3). Die Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit der Schüler_innen im Umgang mit dem Gegenüber – Nadal nennt diese *expression générale* – beschreibt die Theaterpädagogin als das Ziel des Theaters im FSU (vgl. Memo PZI 14.1). Diese durch das Theater entwickelte allgemeine Ausdruckskompetenz beinhalte Wortschatz und Hörverstehen, aber vor allem das körperliche (Re-)Agieren im Raum und in der Beziehung zum Gegenüber (vgl. Memo PZI 18.1). Ein weiteres Ziel ihrer Projekte ist, dass die Schüler_innen durch die im Projekt erstellten Produkte die eigene Stimme in der Fremdsprache finden (vgl. Memo PZI 22.1). Der dramapädagogische Ansatz dient dabei als Mittel, Sprache in scheinbar realen Situationen zu rekontextualisieren und das Einander-Verstehen in den Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit zu stellen (vgl. Memo PZI 17.2). Dies gelingt besonders durch die Arbeit an Körper, Sprechsituation und wiederum Ausdruck, wobei der außerunterrichtliche Rahmen eines Projekts eine gute Basis abgibt (vgl. Memo PZI 17.4). Die eigene Projektarbeit ordnet Frau Nadal schließlich als Ergänzung zum einem FSU Französisch ein, in dem grundlegende sprachliche Kompetenzen und die theoretische Basis vermittelt werden (vgl. Memo PZI 35.1).

Für Nadal ist ein gutes Theaterprojekt neu und individuell und geht auf Wünsche der jeweiligen Lerngruppe ein (vgl. Memo PZI 15.1). Dieses Vorgehen schließt eine holistische Sprachförderung durch dramapädagogische Arbeit regelrecht aus, da letztere z.B. durch ein Lehrwerk strukturiert sein müsste und somit nicht im selben Maße individuell sein könnte (vgl. Memo PZI 35.2). Frau Nadal bezieht Inspiration für ihr Schaffen im Bereich des Theaters von der Arbeit Ariane Mnouchkines, die sich dadurch auszeichnet, alle Anwesenden in die Theaterarbeit mit einzubeziehen und dem Gruppenprozess genügend Zeit einzuräumen (vgl. Memo PZI 16.2). Dramapädagogik im FSU sieht sie im Prozess der Forschung und Entwicklung, sodass sie betont, sich mit Kolleg_innen auszutauschen (vgl. Memo PZI 16.1) und dankbar für die Rückmeldungen der Schüler_innen zu sein, da stets Raum für Verbesserung des eigenen Handelns sei (vgl. Memo PZI 31.1).

4.2.1.3 Lerner_innen-Zentrierung

Frau Nadal hebt wiederholt die Bedeutung von der Gestaltung der eigenen Projekte durch die Ideen der Teilnehmer_innen hervor. Theater müsse Spaß erzeugen und das gelänge unter anderem dadurch, bereits sehr jungen Teilnehmer_innen Handeln durch Improvisation sowie Auftritte zu ermöglichen (vgl. Memo PZI 2.1). So eigne sich Theater als pädagogisches Werkzeug für die Arbeit mit jeglichen Altersklassen, wobei die anleitende Person dramapädagogisches Grundlagenwissen im besten Fall verinnerlicht und automatisiert haben solle (vgl. Memo PZI 4.1). Im Rahmen des FSU müsse sich die Lehrkraft auf die Zusammensetzung der Lerngruppe einstellen (vgl. Memo PZI 9.1) und sollte den Schüler_innen soweit wie möglich bei der sprachlichen Arbeit an eigenen Texten, aber auch bei der Inszenierung der Szenen freie Hand lassen (vgl. Memo PZI 7.5). Die Lehre sei immer davon abhängig, was die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrkraft eint – oder von ihr unterscheidet (vgl. Memo PZI 9.3). Davon ausgehend sei jedes ihrer Theaterprojekte neu und individuell auf die Bedürfnisse und Wünsche der jeweiligen Lerngruppe (vgl. Memo PZI 20.1) oder der Lehrkraft abgestimmt (vgl. Memo PZI 15.1 und 15.3):

> On arrive jamais avec un projet prêt en mains. C'est-à-dire qu'on dit « Ah, vous êtes quinze, ben je sors mon dossier où il y a quinze élèves hein, et puis ben voilà, vous êtes quinze, toi tu as faire euh, tu vas faire *Mister Blanc*, toi tu vas faire *Monsieur Rouge* et toi tu vas faire *Madame Bleu*. » Et puis, et on fait comme d'habitude. En fait on a aucun projet qui est déjà dans les tiroirs (PZI 399ff).

Das Ziel der Theaterprojekte sei, die Schüler_innen die eigene(n) Stimme(n) auf der Zielsprache finden zu lassen, um die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können (vgl. Memo PZI 22.1): Ein derartig schüler_innenzentriertes Vorgehen verböte schlichtweg das Verwenden fertiger Vorlagen (vgl. Memo PZI 23.1). Um die Grundprämisse umsetzen zu können, die Schüler_innen nach ihren Wunschthemen zu fragen (vgl. Memo PZI 24.1), sei es unabdingbar, ein angemessenes Klima in der Lerngruppe zu schaffen, die fördere, dass miteinander auf der Fremdsprache gesprochen wird (vgl. Memo PZI 26.1). Aus diesem Grund solle die Lehrkraft dafür sorgen, dass alle Schüler_innen

sprachlich folgen können und sich bemühen, auf der Zielsprache zu kommunizieren (vgl. Memo PZI 28.1).
Frau Nadal charakterisiert ihre Theaterprojekte als mitunter leicht verrückte Herausforderung für die Schüler_innen, in deren Rahmen sie sich allerdings entfalten und verwirklichen können (vgl. Memo PZI 29.1). Dabei räumt sie ein, dass die Schüler_innenzentrierung zulasten der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten gehen kann (vgl. Memo PZI 34.1).

4.2.1.4 Theater und FSU

Theater kann laut Marjorie Nadal als pädagogisches Werkzeug für vielfältige Ziele von der puren Animation bis zum kompletten FSU eingesetzt werden (vgl. Memo PZI 4.1), wobei sie den Schwerpunkt ihrer Arbeit im schulischen FSU darin sieht, mit den Schüler_innen Theater zu spielen und dadurch eine fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern (vgl. Memo PZI 3.1): Frau Nadals Antwort auf die Frage nach dem Zeitpunkt, an dem sie entschied, mittels Theater Französisch zu unterrichten, zielt deutlich darauf ab, Theater auf Französisch zu unterrichten und betont weniger, dass sie einen dramapädagogischen Ansatz im FSU verfolgt. Unterricht im Allgemeinen, so Nadal, müsse durch Momente des Theaters und der Bewegung unterbrochen und könne durch diese Verfahren umgedacht und neu gestaltet werden (vgl. Memo PZI 4.2), sodass zum Beispiel vermeintlich faule Schüler_innen wieder motiviert würden (vgl. Memo PZI 8.2).
Frau Nadal erkennt Unterschiede zwischen den Bildungssystemen Frankreichs und Deutschlands (vgl. Memo PZI 5.1) und erklärt, dass Quereinsteiger wie sie den schulischen Unterricht durch ihre praktische Berufserfahrung wertvoll ergänzen würden (vgl. Memo PZI 5.2). Den eigenen Beruf begreift sie als interdisziplinäre Schnittstelle zwischen Pädagogik, Sprachdidaktik und Schauspiel und sie hält die Bedeutung des Austauschs mit Kolleg_innen der anderen Disziplinen für unabdingbar (vgl. Memo PZI 11.1 und 11.2). Durch die gegenseitige Bereicherung und Weiterbildung könnten die einzelnen Theaterpädagog_innen mittels dramapädagogischer Verfahren in der Schule einen (Frei-)Raum schaffen, in dem die *expression générale*, die allgemeine Sprachkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber gefördert wird (vgl.

Memo PZI 14.1). Den Kern der Theaterarbeit im FSU verortet Frau Nadal in den Bereichen der Muttersprachlichkeit, der Körperlichkeit und der Projektarbeit (vgl. Memo PZI 14.4), wobei sie den herkömmlichen FSU weiterhin für sinnvoll erachtet (vgl. Memo PZI 17.1):

> on sait quand même, il me semble, dans nos métiers que on a la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, on a tout un tas de choses qui doivent passer par l'apprentissage, et entre autre de l'écrit, entre autre d'un apprentissage aussi (...) Je ne remets pas du tout (...) en cause la classe et l'apprentissage telle qu'il se pratique en classe. (PZI 505ff)

Die Verwendung von Theater im FSU ermögliche hingegen, Sprache in scheinbar realen Situationen zu verorten und den (körperlichen) Ausdruck mit einem wahrhaftigen Gegenüber in einer sinnhaften Kommunikation und in zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern (vgl. Memo PZI 17.2 und 17.3). Die Arbeit im Theaterprojekt würde insbesondere durch das Einbeziehen einer Körperlichkeit, das Bilden authentischer Sprechsituationen und das Fördern des Ausdrucks in einem nicht-unterrichtlichen Rahmen sinnvoll (vgl. Memo PZI 17.4).

Prinzipiell kann Theaterarbeit für die Förderung aller sprachlicher Teilkompetenzen genutzt werden (vgl. Memo PZI 19.1). Die Lehrkraft sollte bei der Planung des dramapädagogischen Projekts ein künstlerisches und ein sprachliches Ziel definieren (vgl. Memo PZI 20.2). Die Theaterprojekte von *La Ménagerie e.V.* fasst Frau Nadal hingegen als Ergänzung des herkömmlichen FSU auf (vgl. Memo PZI 34.1). Ihrer Meinung nach seien andere Formen des Lernens als ausschließlich das Theater notwendig, um eine Fremdsprache zu erlernen (vgl. Memo PZI 34.2). In einem Projekt müsse zudem ein Schwerpunkt gesetzt werden, da Theater, Pädagogik und Sprache nicht parallel gefördert werden könnten (vgl. Memo PZI 34.4). Für die eigenen Projekte hat Frau Nadal demnach auch nicht den Anspruch, mittels Theater kompletten FSU anzubieten, der auch Wortschatzarbeit und Grammatikunterricht mit einschließt. Für einen solchen Ansatz bedürfe es vielmehr eines strukturierenden Lehrwerks, dass wiederum nicht der auf die Lerngruppe abgestimmten Vorgehensweise Frau Nadals entspräche (vgl. Memo PZI 35.2).

4.2.1.5 Arbeitsbedingungen

Im PZI mit Frau Nadal kam die Sprache immer wieder auf die mitunter prekären Arbeitsbedingungen für fremdsprachliche Theaterpädagog_innen, die nicht in Deutschland diplomiert wurden. Diese Problematik ist im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit nicht von zentraler Bedeutung; dennoch möchte ich die Thematik nicht unangesprochen lassen und gebe einen kurzen Überblick über die Äußerungen Frau Nadals in Form der entsprechenden Memos. In ihren Schilderungen wird deutlich, dass im Theater arbeitende Personen persönliche Initiative zeigen müssen, die nicht immer auf finanziellen Anreizen beruht (vgl. Memo PZI 3.2). Die Chance, an einer deutschen Schule als fremdsprachliche Theaterpädagog_in für ihre Arbeit Geld zu bekommen, begriff Frau Nadal dementsprechend als großen Vertrauensbeweis (vgl. Memo PZI 6.1). Ihre Erfahrungen in Kooperation mit Berliner Schulen reichen hingegen von sehr gut bis kompliziert (vgl. Memo PZI 6.2).

Obwohl das deutsche Schulsystem z.B. im Rahmen von Wandertagen ideale Bedingungen für Theaterprojekte biete (vgl. Memo PZI 7.1) und die Begeisterung ganzer Kollegien schon zu einmaligen Erfahrungen und tollen Erinnerungen geführt habe (vgl. Memo PZI 8.4), verbietet die Arbeit als schulexterne Expert_innen auf Honorarbasis, die zumeist an verschiedenen Schulen parallel laufen muss, langfristige Planungen (vgl. Memo PZI 12.1) und muss als unsicheres Beschäftigungsverhältnis in starrem bürokratischen Rahmen gelten (vgl. Memo PZI 13.1). Gerade im Schulalltag würden schulexterne Honorarkräfte mitunter durch organisatorische Netze fallen (vgl. Memo PZI 21.2) und eine offizielle Berufsbezeichnung fehle den im FSU agierenden Theaterpädagog_innen ebenfalls (vgl. Memo PZI 10.2). Auf der anderen Seite steht hingegen die bereichernde Arbeit mit kleinen Gruppen von interessierten Schüler_innen an individuellen Theaterstücken (vgl. Memo PZI 21.1).

4.2.1.6 Defizitäre Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken

Diese Kategorie habe ich in Anbetracht des großen Stellenwertes aufgenommen, den das Thema für die Schüler_innen eingenommen hat. Frau Nadal weist explizit darauf hin, dass die Arbeit mit einer kleinen Gruppe interes-

sierter Schüler_innen mit guten sprachlichen Vorkenntnissen das Projekt *Des Vies* zu einer guten Erfahrung gemacht habe (vgl. Memo PZI 21.1).

4.2.1.7 Lernatmosphäre

Die von den Schüler_innen ebenfalls wiederholt angesprochene und als besonders locker eingeordnete Lernatmosphäre reflektiert Frau Nadal aus der planerischen Perspektive. Sie nennt als Basis einer produktiven Theaterarbeit das gegenseitige Vertrauen, sich untereinander kennen und sich zutrauen, auf der Fremdsprache aktiv zu werden (vgl. Memo PZI 7.3). Die positive Gruppendynamik unterstützt Frau Nadal durch entsprechende Übungen und Spiele, ehe sie die Arbeit mit Texten und Figuren in Texten beginnt (vgl. Memo PZI 15.2).

Ein Theaterprojekt wie das im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit beobachtete würde idealerweise in Lerngruppen von acht bis zwölf Schüler_innen durchgeführt, wobei ohne Frage nicht allen Schüler_innen die dramapädagogische Arbeit im FSU liege (vgl. Memo PZI 36.1). Als Basis für die angenehme Lernatmosphäre erachtet Frau Nadal das Aufstellen von Regeln, die dafür sorgen, dass die Schüler_innen einander respektierten (vgl. Memo PZI 25.1):

> alors ça c'est pas posé comme règle de départ mais tout de suite dès les premiers exercices, quand quelqu'un fait quelque chose, on le regarde. Tout de suite en fait, dès le cercle de prénoms, par exemple, quand on regarde le geste et le prénom que fait la personne, on le pose. (PZI 732ff)

Des Weiteren sei die Benotungsgrundlage im Theaterprojekt von Beginn an für alle Schüler_innen transparent und beinhalte eine regelmäßige Selbstevaluation (vgl. Memo PZI 25.2). Die Note sei für die Aktivierung der Schüler_innen allerdings nicht entscheidend (vgl. Memo PZI 14.3).

Schließlich würde ein Klima geschaffen, das den Schüler_innen erlaube, miteinander zu sprechen und eigene Ideen einzubringen (vgl. Memo PZI 26.1). Das Einbeziehen aller Schüler_innen durch das Sicherstellen, dass alle sprachlich folgen können (vgl. Memo PZI 26.1), ermögliche ein motiviertes Arbeiten an selbst produzierten Texten, sodass die meisten Schüler_innen regelmäßig mit Spaß in den Unterricht kämen (vgl. Memo PZI 30.1).

4.2.1.8 Übungsformen

Frau Nadal führt verschiedene Übungsformen zumindest ansatzweise an und hebt insbesondere die Bedeutung von Improvisationen und Auftritten hervor, um als Teilnehmer_innen ins Handeln zu kommen und bleibende Erinnerungen zu generieren (vgl. Memo PZI 2.1). Es sei ihr wichtig, Theater und Spiel zu verknüpfen (vgl. Memo PZI 2.2) und Vertrauen unter den Schüler_innen zu schaffen, was durch die Durchführung von Ausdrucks-, Gruppendynamik- und Konzentrationsspielen gelänge, durch die den Schüler_innen die Angst genommen würde, sich (auf Französisch) auszudrücken (vgl. Memo PZI 7.3). Im Mittelpunkt ihrer Theaterprojekte stünde die Arbeit des körperlichen Ausdrucks und an zwischenmenschlichen Beziehungen – eine Basis, die Kommunikation erst sinnhaft und Sprache erst lebendig mache (vgl. Memo PZI 17.3):

> Et du coup, l'important de la communication à la limite n'est pas de manger mais d'arriver à ce que l'autre comprenne que c'est ton assiette et que t'as faim et que lui laisser ton assiette. Et que du coup le corps et aussi expressif à ce…et même beaucoup plus expressif que ce qui est dit. J'ai pris un exemple vraiment le premier qui passait par la tête avec ce « Je mange » et « Je mangeais » mais ça permet de, pour moi le théâtre, fin pour nous, le théâtre permet vraiment de recontextualiser une langue qui, certes, doit comporter le moins d'erreurs possibles mais doit être aussi active, effective et en vie. Donc, tu peux le faire par le cadre du projet théâtral, tu rends les choses actives sur la scène (PZI 522ff).

4.2.1.9 Sprachförderung

Frau Nadal strebt also an, durch verschiedene Übungen die Sprache im Klassenzimmer lebendig zu machen. Das allgemeine Ziele ihres Theaterprojekts beschreibt sie im Schaffen eines Raums in der Schule, in dem die allgemeine Sprachkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber – die *expression générale* – gefördert wird (vgl. Memo PZI 14.1). Die Schüler_innen sollen in die Lage versetzt werden, sich gegenüber französischen Muttersprachler_innen ausdrücken zu können (vgl. Memo PZI 14.2). Die Förderung von Grammatik, Wortschatz und Phonetik sei dafür notwendig, müsse hingegen bereits im herkömmlichen FSU geschehen (vgl. Memo PZI 17.1). Im Theaterprojekt würden diese Kompetenzen um die Befähigung zum körperlichen (Re-)Agieren im Raum und in Beziehung zum Gegenüber erweitert (vgl. Memo PZI 18.1).

Im konkreten Projekt *Des Vies* würden laut Frau Nadal alle im Berliner Rahmenlehrplan verankerten sprachlichen Kompetenzen zumindest teilweise gefördert (vgl. Memo PZI 19.2). Die Sprachförderung würde unter anderem durch die Regel, während des Projekts Französisch zu sprechen, oder sich zumindest zu bemühen, dies zu tun, unterstützt (vgl. Memo PZI 25.1). In leistungsstärkeren Lerngruppen wolle Nadal in Zukunft die Regel ausgeben, auch in Kleingruppen und Partnerarbeit ausschließlich auf Französisch zu kommunizieren – ein Verhalten, das sie bislang nicht explizit fordere aber teilweise bei den Schüler_innen bereits beobachte, die sich mitunter gegenseitig sprachlich unterstützten oder einander um Hilfe baten (vgl. Memo PZI 32.1). Die Lehrkraft hätte hingegen die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können (vgl. Memo PZI 28.1).

Frau Nadal beschreibt ihre Unterrichtsgestaltung im Projekt *Des Vies* als durch den Dialog mit den Schüler_innen dominiert, wodurch von ihnen nur selten das Formulieren langer Sätze gefordert war und potentiell weniger Fehler gemacht wurden (vgl. Memo PZI 33.1). Das monologische und das dialogische Sprechen seien durch so unterschiedliche Faktoren geprägt, dass sie getrennt voneinander gefördert werden müssten (vgl. Memo PZI 33.2). Im Rahmen des vorliegenden Theaterprojekts *Des Vies* habe Frau Nadal den allgemeinen Ausdruck bzw. die bereits beschriebene allgemeine Sprachkompetenz gefördert (vgl. Memo PZI 34.3):

> Tu vois que elles disent « c'était nos idées, notre créativité, c'était nous », et en même temps « on a rien appris ». Ben oui, du coup c'est logique. Au niveau de la langue en tous cas, c'est logique. C'était vous, moi j'ai j'ai gardé ce que vous m'avez proposé, ce n'est pas enrichi. Quand on m'avait proposé des choses, des gens, dialogues etcetera, j'ai corrigé les erreurs, mais du coup forcément ça va pas loin aussi, fin moins loin linguistiquement. On a travaillé l'expression générale. (PZI 919ff)

4.2.1.10 Unterrichtsgestaltung

Die Memos in dieser Kategorie geben Aufschluss darüber, wie Frau Nadal ihren FSU gestaltet. Da ihre Theaterprojekte zwar individuell auf jede Lerngruppe abgestimmt sind, aber längst nicht immer das Verfassen eigener Texte vorsehen, arbeitet Frau Nadal meistens ebenfalls mit Texten: Für In-

szenierungen seien bereits kurze Texte geeignet, sofern sie die Schüler_innen emotional ansprechen (vgl. Memo PZI 7.4). Vor der Textarbeit und der Arbeit an Figuren (z.B. aus den Texten) sei ein Einstieg mit Ausdrucks-, Konzentrations- und Gruppendynamik-Spielen angemessen (vgl. Memo PZI 15.2).
Der Unterricht wird als Freiraum konzipiert, in dem die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler-innen geübt werden kann (vgl. Memo PZI 14.1), in dem die Sprache in scheinbar reale Situationen rekontextualisiert wird, in denen das Einander-Verstehen und der (körperliche) Ausdruck der Schüler_innen im Mittelpunkt stehen (vgl. Memo PZI 17.2). Kern der Arbeit sind Muttersprachlichkeit, Körperlichkeit und Projektarbeit (vgl. Memo PZI 14.4), wobei darauf zu achten ist, das Theaterprojekt angemessen groß und anspruchsvoll zu gestalten und sowohl Unter- als auch Überforderung der Schüler_innen zu vermeiden (vgl. Memo PZI 8.1). Trotz des großen Stellenwerts den Frau Nadal in ihrem Unterricht der Bewegung einräumt, kann sich auch in Theaterprojekten die Konzentration der Schüler_innen zwischendrin verlieren (vgl. Memo PZI 8.3). Eine Aufführung am Ende des Theaterprojekts kann eine gute Motivation darstellen, sollte jedoch keine Pflicht sein (vgl. Memo PZI 15.4). Sowohl eine finale Aufführung als auch das Aufzeichnen von Zwischenergebnissen auf Video stellen motivierende Abbilde der eigenen Leistung und motivierende Erinnerungen für die Schüler_innen dar (vgl. Memo PZI 27.1).
Frau Nadal gibt an, vor der Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden bei der Planung eines dramapädagogischen Projekts im FSU ein künstlerisches sowie ein sprachliches Ziel zu definieren (vgl. Memo PZI 20.2). Obwohl eine individuelle Vorgehensweise das Verwenden fertiger Vorlagen ausschließt, hat Frau Nadal durch ihre Erfahrung bei der Gestaltung von früheren Theaterprojekten erfolgreich erprobte Schemata entwickelt (vgl. Memo PZI 23.1). Ein Grundpfeiler der Unterrichtsgestaltung ist das Schaffen einer Lernatmosphäre, die den Schüler_innen erlaubt, sich angstfrei auf Französisch auszuprobieren und eigene Ideen in die weitere Planung des Projekts einzubringen (vgl. Memo PZI 26.1).

Frau Nadal denkt darüber nach, in leistungsstärkeren Lerngruppen künftig die Regel auszusprechen, ausschließlich und auch untereinander auf Französisch zu sprechen bzw. es zu versuchen und sich gegenseitig dabei zu unterstützen (vgl. Memo PZI 32.1). Im vorliegenden Projekt *Des Vies* habe die Unterrichtsgestaltung verhindert, dass Schüler_innen längere, potentiell fehleranfällige Sätze bildeten (vgl. Memo PZI 33.1):

> Ils faisaient très peu de fautes aussi parce qu'on était tout le temps en dialogue, et c'est vrai que c'est rare quand tu, on a pas travaillé, on a pas travaillé l'expression orale du du discours par exemple où tu dois vraiment…bon t'as un texte de toute façon si tu tiens un discours, mais ou de la présentation d'exposé, on a pas du tout travaillé ça. Donc en effet, ils avaient, ils ont pas du tout appris à construire un, oui un paragraphe de de présentation de quelque chose (PZI 867ff).

Frau Nadal gibt an, in *Des Vies* das monologische Sprechen nicht gefördert zu haben. Grundsätzlich bedürfe ein dramapädagogisches Projekt im FSU stets einer Schwerpunktsetzung, da Theater, Pädagogik und Sprache nicht parallel gefördert werden könnten (vgl. Memo PZI 34.4). Hinsichtlich der Sprachförderung gestalteten die Theaterpädagog_innen von *La Ménagerie e.V.* ihre Theaterprojekte prinzipiell in Ergänzung zum sonstigen FSU Französisch, in dem grundlegende Kompetenzen und theoretisches Sprachwissen vermittelt würde (vgl. Memo PZI 35.1). Ein dramapädagogisch orientierter FSU, der auch Wortschatzarbeit und umfassenden Grammatikunterricht abdeckt, bedürfe eines strukturierenden Lehrwerks, was nicht der Lerngruppen-orientierten Herangehensweise Frau Nadals entspräche (vgl. Memo PZI 35.2).
Nach der Darstellung der aus den Memos erstellten Cluster für die Gruppendiskussion und das PZI werden im nun folgenden Diskussionsteil die aus den Interviewdaten erstellten Memos herangezogen und dem allgemeinen Eindruck eines gelungenen Projekts mit einem gelungen Abschluss in einer kursinternen Theateraufführung vor dem Hintergrund der Forschungsfrage auf den Zahn gefühlt: Wie haben die Schüler_innen und die anleitende Theaterpädagogin das Theaterprojekt erlebt und – wichtiger noch – wie beurteilen sie die Möglichkeiten der Sprachförderung, die dieser dramapädagogische Ansatz und die im Projekt *Des Vies* zum Einsatz gekommenen Verfahren für den spät einsetzenden FSU Französisch eröffnen? Aus diesen Erkenntnissen

werden abschließend Rückschlüsse für die Gestaltung des spät einsetzenden FSU Französisch mittels dramapädagogischer Verfahren gezogen.

5. Unterschiedliche Sichtweisen zum Erfolg des Theaterprojekts *Des Vies*: Diskussion zentraler Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit Bezug auf die eingangs gestellte Forschungsfrage zusammengefasst und mit dem aktuellen Forschungsstand abgeglichen (5.1). Durch die Diskussion der Äußerungen der Schüler_innen (5.1.1) und der Theaterpädagogin (5.1.2) wird mit Rückgriff auf die Ergebnisse der Untersuchung folgende Forschungsfrage beantwortet: Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpäda¬gogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin? Im Anschluss wird die Übertragbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse auf die Gestaltung des Regelunterrichts diskutiert (5.2).

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Einordnung in die Literatur

Die vorliegende Masterarbeit begleitete ein im spät einsetzenden Französischunterricht einer zehnten Klasse an einem Berliner Gymnasium stattfindendes Theaterprojekt, in dem die teilnehmenden Schüler_innen ein eigenes Theaterstück kreierten. Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die subjektiv wahrgenommene Sprachförderung der Teilnehmenden zu erfassen und zu evaluieren, inwiefern sich im Theaterprojekt für die Förderung der Sprachkompetenz dramapädagogischer Verfahren bedient wurde, die auf den Regelunterricht übertragbar sind. Im Folgenden werden das subjektive Erleben der teilnehmenden Schüler_innen (Kapitel 5.1.1) sowie der anleitenden Theaterpädagogin (5.1.2) und ihre jeweilige Einschätzung der erfolgten Sprachförderung vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungsliteratur dargestellt und diskutiert.

5.1.1 Das subjektive Erleben und die wahrgenommene Sprachförderung der Schüler_innen im Projekt *Des Vies*

> The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre craft. (Wagner 1976: 147)

Theater und dramapädagogische Verfahren werden mit dem Ziel in die Schule gebracht, den Schüler_innen einen *Kick* zu geben. In diesem Unterkapitel wird anhand der vorliegenden Ergebnisse überprüft, ob die Teilnehmer_innen des Theaterprojekts *Des Vies* eine solche berauschende Wirkung gespürt haben und inwiefern dabei ihre Sprachkompetenz dem eigenen Bekunden nach gefördert wurde. Was geben die Schüler_innen an, sprachlich gelernt zu haben? Können ihre Äußerungen so verstanden werden, dass durch das Theaterprojekt ihre performative Kompetenz ausgebaut wurde, wie in der Forschungsliteratur als Stärke dramapädagogischen Lehrens und Lernens angedeutet (vgl. Kapitel 2)?

Die aus den Äußerungen der Schüler_innen in der Gruppendiskussion gebildeten Memos (siehe Kapitel 4.1) [34] lassen Rückschlüsse auf das subjektive Empfinden der Schüler_innen im Theaterprojekt *Des Vies* zu und geben Einblicke in ihre Einschätzung des Effekts dramapädagogischer Verfahren für die Sprachförderung. Bei der Auswertung der geclusterten Memos lassen sich zwei Tendenzen ausmachen: Einerseits berichteten die Schüler_innen wiederholt von ihrer großen Motivation, sich im Theaterprojekt zu beteiligen (vgl. Memo GD 6.3). Als Gründe für die Begeisterung nannten sie die besonders angenehme Lernatmosphäre, die sich durch die Lockerheit der Lehrperson, die Durchführung von Gruppenübungen und Spielen und eine auffällige Fehlertoleranz auszeichnete. Aus Sicht der Befragten haben diese Faktoren zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein beim sich Ausdrücken in der Fremdsprache geführt, das die Schüler_innen im Gespräch mit der Theaterpädagogin (vgl. GD 128ff), aber auch vor der gesamten Gruppe verspürten:

> **Schüler_in** Ich hatte am Anfang irgendwie das Problem, also... Ich mag es nicht irgendwie, einfach, irgendwie da zu sein, und dann dass (lacht) alle einen ansehen, und damit habe ich irgendwie Probleme. Und ähm, eigentlich hat mir das Theaterprojekt dabei auch geholfen. (GD 81ff)

Im Rahmen dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sind in der Literatur die Steigerung des Selbstbewusstseins und der Bereitschaft, auf der

[34] Siehe auch Anhang 7.3.1 für die Sequenzanalyse und 7.4.1 für die geclusterte Darstellung der aus der Gruppendiskussion extrahierten Memos.

Fremdsprache auf andere zuzugehen bereits belegt (vgl. Domkowsky; Walter 2012: 10). Darüber hinaus erklärten die Schüler_innen, dass die körperliche Bewegung (vgl. Memo GD 6.2) sowie das selbstständige und eigenverantwortliche Arbeiten an eigenen Texten (vgl. Memo GD 9.2 und 9.3) im Projekt *Des Vies* besonders motivierend waren. Auf die Inszenierung als gemeinsames Ziel zum Abschluss des Projekts arbeiteten die Schüler_innen mit Genuss hin, ohne dabei primär die Note am Ende des Schuljahres vor Augen zu haben:

> **Schüler_in** Stimmt. Das war so dieses gemeinsame Ziel. Ist halt ein richtiges Ergebnis.
>
> **Schüler_in** Genau, wir haben für ein Ziel gearbeitet und nicht einfach nur für die Note. (GD 423ff)

Das Theaterprojekt scheint für die Lerngruppe tatsächlich einen die Motivation steigernden Effekt gehabt zu haben; die sprachlichen Fortschritte führten die Schüler_innen hingegen wiederholt explizit auf die Präsenz einer muttersprachlich französischen Lehrkraft zurück. Sie erklärten, auf sprachlicher Ebene vor allem das freie Sprechen, spontanes Reagieren auf Französisch und ein wenig die Aussprache ausgebaut haben zu können – allerdings nicht aufgrund der angewendeten dramapädagogischen Methoden.

Auf der anderen Seite gab es durchaus kritische Töne der Schüler_innen, die insbesondere die mangelnde sprachliche Weiterbildung im Rahmen des Theaterprojekts monierten. So sollte die Frage nach „konkretem sprachlichen Kompetenzzuwachs stets im Mittelpunkt“ (Oelschläger 2014: 208) der didaktischen Überlegungen stehen, die sich an die Auswertung des Theaterprojekts anschließen. Die Schüler_innen merkten allerdings an, dass ihre zuvor bestehenden Lücken im grammatischen Wissen und im Wortschatz durch das Theaterprojekt keineswegs geschlossen wurden (vgl. Memo GD 8.1). Auch habe die Kommunikation während des Theaterprojekts nur selten auf Französisch stattgefunden und nicht das Bilden längerer Sätze gefordert (vgl. Memo GD 4.1). Des Weiteren seien die Schüler_innen nicht sicher, das entwickelte Selbstbewusstsein auf der französischen Sprache in den Regelunterricht mit einer kompletten Klasse übertragen zu können (vgl. Memo GD 11.1).

Insgesamt sei der zeitliche Rahmen für das Theaterprojekt sehr eng bemessen (vgl. Memo GD 18.1). Schließlich zeigten einige Schüler_innen eine ablehnende Haltung gegenüber einer regelmäßigen Durchführung ähnlicher Projekte im FSU Französisch (vgl. Kapitel 4.1).

Der Kern der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit ist, herauszufinden, welche Möglichkeiten der Sprachförderung das dramapädagogische Vorgehen im Theaterprojekt *Des Vies* eröffnet. Die oben zusammengefassten Befunde zeigen eine ambivalente Einschätzung der Schüler_innen in Bezug auf die Förderung der Sprachkompetenz im Rahmen des Theaterprojekts. Explizit nach dem im Theaterprojekt gemachten sprachlichen Lernzuwachs gefragt, zeigen sich die Schüler_innen beinahe enttäuscht:

> **Schüler_in** Also ähm, wir haben jetzt irgendwie zur Sprache nicht wirklich viel gelernt.
>
> **Schüler_in** (zustimmend). Ja. Naja, ich könnte jetzt nicht sagen, dass ich 'ne neue grammatische Form gelernt hab oder so...
>
> **Schüler_in** Ja. Keine neuen Vokabeln.
>
> **Schüler_in** Ja, und irgendwie, einfach eigentlich gar nichts Neues.
>
> **Schüler_in** Nee... Vielleicht ein paar Vokabeln vom Theaterstück, aber nicht so viele... [...]
>
> **Schüler_in** [...] Aber wir haben auch nicht wirklich irgendwie irgendwelche neuen Grammatiken oder sowas gelernt. Und wir haben nun mal nicht alles, weil so viel ausgefallen ist. Und ähm, das, da ist halt eine Lücke. Und das hat gefehlt irgendwie. Ja, das stört mich auch irgendwie. (GD 220ff)

Auch an anderer Stelle in der Gruppendiskussion klingt die Unzufriedenheit mit den eigenen Sprachkenntnissen durch (vgl. Kapitel 4.1.2.1). Die Äußerungen der Schüler_innen lassen darauf schließen, dass sie einen Mangel an explizitem Sprachwissen empfinden und ihre grammatikalischen Kenntnisse und ihren Wortschatz für ungenügend befinden. Das Theaterprojekt hat ihrer Meinung nach auf keine Art zur Förderung dieser Wissenslücken beigetragen bzw. hat die bewegungsreiche Unterrichtsgestaltung, die die Schüler_innen wiederholt sehr positiv einordnen (vgl. GD 162ff, 194ff), das Festhalten von neuem Wissen verhindert:

> **Schüler_in** Ich glaub, wir hatten sogar irgendwie neue Vokabeln gelernt, aber die hat man sich einfach direkt nicht gemerkt. Und nicht aufge-

> schrieben.
>
> **Schüler_in** Weil man halt rumgelaufen ist. Und dann sagt sie [Frau Nadal] so: ‚Ah, hier, ein neues Wort!'. Hat's gesagt, aber dann ist nicht... Dann kann keiner zur Tasche gehen und sich das aufschreiben, während wir grade eine Übung machen. (GD 247ff)

Einzelne Äußerungen gaben sogar ein noch drastischeres Bild ab und zeigten, dass die Schüler_innen es tendenziell nicht für möglich hielten, im Rahmen eines Theaterprojekts die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern:

> **Schüler_in** Aber ich glaub, wenn man jetzt nur noch das machen würde, ich glaub, man würde, also ich würde nicht mehr so viel von der Sprache lernen. (GD 370ff)

Dieser resoluten Einschätzung stehen Passagen der Gruppendiskussion entgegen, in denen die Schüler_innen von ihrer am Ende des Theaterprojekts verbesserten Aussprache berichten (vgl. GD 234). Das Schreiben eines eigenen Textes, der im späteren Verlauf des Projekts zu einer Szene des gemeinsamen Theaterstücks gemacht und auswendig gelernt wurde, stellte zudem eine positiv erlebte Herausforderung für das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen dar, aus der die Schüler_innen aus subjektiver Sicht eine Erweiterung des eigenen Wortschatzes gezogen haben (vgl. GD 285ff). Das erfolgreiche Lernen sprachlicher Strukturen durch ein selbst geschriebenes Theaterstück hat die Forschungsliteratur bereits erkannt (vgl. Haack; Surkamp 2011: 54).

Außerdem wurden die Schüler_innen im Theaterprojekt zum Sprechen gebracht. Sie gaben an, dass die Arbeit mit der Theaterpädagogin ihr Konversationslevel gestärkt habe (vgl. GD 374) und dass sie durch das Theaterprojekt flüssiger zu sprechen gelernt hätten (vgl. GD 236).[35] Einige Schüler_innen sprachen zudem auch untereinander auf Französisch, auch wenn diese Einschätzung nicht von allen Teilnehmer_innen der Gruppendiskussion geteilt wurde (vgl. GD 37ff).

[35] Teilnehmende eines deutschen Theaterprojekts, das Maik Walter in Mexiko durchgeführt hat, gaben ähnlich wie die Schüler_innen der vorliegenden Arbeit an, ihre Fertigkeiten „vor allem in fließendem Sprechen, Aussprache und Intonation" verbessert zu haben (vgl. Böhm 2014: 256).

Die Schüler_innen zum Sprechen zu bewegen stellt ein zentrales Bestreben des FSU dar. Die Dramapädagogik steuert dieses Ziel an, indem sie Räume schafft, die ermöglichen, eine vorhandene Sprech*bereitschaft* der Schüler_innen in Sprech*fähigkeit* umzuwandeln (vgl. Elis 2015: 93). Diesen Schritt haben zumindest einzelne Schüler_innen im Rahmen des Theaterprojekts *Des Vies* vollzogen, die mitunter angaben, nicht nur freier Französisch zu sprechen:

> **Schüler_in** Ja, ich glaub dieses Improvisieren dingsi, hat auch ein bisschen so geholfen, auf Französisch zu denken. Weil vorher denkt man sich ja alles auf Deutsch, und dann übersetzt man's so. Aber so war das irgendwie... (GD 323ff)

Tatsächlich kann aus den Aussagen der Schüler_innen darauf geschlossen werden, dass sie zwar die Vermittlung von für die im Land der Zielsprache alltägliche Verwendung relevante Vokabeln vermisst haben (vgl. GD 127ff), sich jedoch durchaus bereit fühlten, die eigenen sprachlichen Fähigkeiten anzuwenden. Diese gesteigerte Bereitschaft oder sogar eine gewachsene Sicherheit im spontanen, plötzlichen Reagieren in der Zielsprache (vgl. GD 25f, 45f, 312ff) verbirgt sich vermutlich auch hinter dieser Aussage über den eigenen Lernzuwachs in *Des Vies*:

> **Schüler_in** Es ist, es ist mehr so, es ist mehr so was Mentales, was man lernt, als irgendwie Wissen. (GD 231f)

Insofern hat das Theaterprojekt aus Sicht der Schüler_innen dazu beigetragen, ihre funktional kommunikative Kompetenz zu fördern und sie darauf vorzubereiten, sich auf der Zielsprache zu verständigen (vgl. KMK 2004: 8ff). Ein zentraler Baustein für die erfolgreiche Förderung der funktional kommunikativen Kompetenz ist nicht ausschließlich in Theaterprojekten vorhanden, kann aber auf den Einsatz dramapädagogischer Verfahren und vor allem auf die Gruppendynamik fördernde Spiele zurückgeführt werden: die Lernatmosphäre. Um Lernende im FSU zum Sprechen zu bringen, müssen zuvor potentiell vorhandene Sprechängste abgebaut und eine Fehlertoleranz aufgebaut werden. Diese Fehlertoleranz ist in diesem Kontext aus zwei Richtungen notwendig: Zum einen auf Seiten der Lehrkraft, die fehlerhafte Schüler_innen-

äußerungen nicht sofort unterbricht, damit diese sich auf der Sprache ausprobieren und ihre eigene Stimme in der Fremdsprache finden können. Zum anderen müssen die Schüler_innen selber Toleranz gegenüber den eigenen Fehler auf-bauen und akzeptieren, diese als Lerngelegenheiten wahrzunehmen (vgl. Johnstone 2006 in Haftner; Kuhfuß 2014: 221f).

5.1.2 Das subjektive Erleben und die wahrgenommene Sprachförderung der Theaterpädagogin im Projekt *Des Vies*

> En général, il y a un engouement, une dynamique de groupe, fin un plaisir quand même qui se met en place (PZI 963f)

Diese allgemeine Einschätzung Marjorie Nadals in Bezug auf die Reaktion der Schüler_innen im Verlauf eines Theaterprojekts bestätigte sie auch für die Durchführung des Projekts *Des Vies*, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit begleitet wurde. Die Schüler_innen zeigten sich aus Sicht der Befragten engagiert und motiviert und haben in ihren selbst geschriebenen Szenen starke Situationen und interessante Themen auf die Bühne gebracht (vgl. PZI 706ff). Im Allgemeinen fuße die dramapädagogische Unterrichtsgestaltung im Nadals Theaterprojekten auf den Pfeilern *Körper (I), Projekt (II)* und *Muttersprachlichkeit (III)* (vgl. Memo PZI 14.4). Diese Grundpfeiler schließen die Sprachförderung der Teilnehmer_innen erst einmal nicht explizit mit ein. Die Theaterpädagogin gab allerdings an, bei der Planung eines Theaterprojekts im FSU normalerweise sowohl ein künstlerisches als auch ein sprachliches Ziel zu setzen (vgl. Memo PZI 20.2). Im vorliegenden Projekt wurde zwar in Anlehnung an das gleichnamige Stück von Edith Piaf vom künstlerischen Motiv „Je ne regrette rien“ ausgegangen, jedoch keine sprachliche Zielsetzung definiert (vgl. PZI 626ff). Diese Tatsache begründet dann auch die erste Reaktion der Theaterpädagogin, die auf den Lernzuwachs der Schüler_innen angesprochen darauf verweist, die Lernenden selbst zu fragen (vgl. PZI 673ff).

Im Anschluss führte Frau Nadal aus, dass sie angestrebt und zu sehen geglaubt habe, dass die Schüler_innen „du plaisir à jouer en français“ (PZI 675) empfunden und Figuren und Situationen gespielt hätten, die sie andernorts nicht antreffen würden. Eine solche Zielsetzung für den FSU mutet zuerst rein künstlerisch an, bildet allerdings eine zentrale Grundlage für das Schaf-

fen von imaginären Welten, die – bestenfalls mit Bezug auf die Lebensrealitäten der Schüler_innen – einen Schutzraum für sprachliches Ausprobieren und handelndes Entdecken bieten:

> Die Dramapädagogik stellt Räume bereit, wo sich die Vorstellungskraft entfalten und ausleben kann, ohne den Kontakt zur Realität zu verlieren. Erst durch die Entwicklung der Fantasie kann eine optimale sprachliche und kognitive Entwicklung stattfinden. (Tselikas 1999: 26)

Diese Räume stellt die Theaterpädagogin vor allem durch gruppendynamische Übungen, Ausdrucks- und Konzentrationsübungen her, die das gegenseitige Vertrauen innerhalb der Gruppe steigern und damit die Grundlage für das Arbeiten am gemeinsamen Ziel des Theaterstücks ermöglichen (vgl. PZI 15.2).[36] Erst im Anschluss könne mit Texten gearbeitet werden, die in diesem konkreten Fall von den Schüler_innen selbst verfasst wurden.

Die angesprochenen Übungen zu Beginn des Projekts betonten den Aspekt *Körper (I)* und bestanden beispielsweise aus Aufwärmphasen, in denen die Schüler_innen durch den Raum gingen und auf Zuruf der Theaterpädagogin Geschwindigkeit, Gangart und Mimik einer jeweils anderen Figur anpassten und ggf. einen möglichen Satz dieser imaginären Person sagten. Dabei wurde der Wortschatz der Schüler_innen u.a. um Gegensatzpaare wie *jeune/vieux, vieille* oder *fatigué(e)/éveillé(e)* erweitert und ihr Hörverstehen geschult. Diese Übungsformen unterstreichen eindrücklich, wie das dramapädagogische Lehrprinzip im kommunikativen Ansatz verankert ist und dass es auf mindestens zwei Grundpfeilern aufbaut: Zum einen wird der Rahmen der Schulwirklichkeit verlassen und in einer fiktiven Wirklichkeit an der Fremdsprache gearbeitet. Zum anderen integriert dieses Vorgehen stets die Arbeit mit Bewegung, Körper und Stimme, drei zentralen Bestandteilen von Kommunikation (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 43).

Der Grundpfeiler *Projekt (II)* erzielte aufgrund seiner Zielsetzung des gemeinsam verfassten Theaterstücks aus Sicht der Befragten motivationale

[36] Die Aussagen der Theaterpädagogin sind teilweise auf ihre Überzeugungen und ihr dramapädagogisches Konzept und teilweise auf das konkrete Projekt *Des Vies* und dessen Gestaltung bezogen. Sofern ich Frau Nadals Äußerungen in Bezug auf dieses Projekt wiedergebe, verwende ich die Vergangenheitsform – ansonsten handelt es sich um allgemeine Überzeugungen der Theaterpädagogin.

Effekte auf die Lerngruppe, hatte jedoch keinen direkten Bezug auf die Förderung der Sprachkompetenz, da die Theaterpädagogin im Verlauf des Projekts kein spezifisches sprachliches Ziel verfolgte. Ein individuell an die Lerngruppe angepasstes Vorgehen stellt Nadals Aussagen zufolge indes sicher, dass die inhaltlichen Wünsche der Lehrkraft bzw. der Schüler_innen in die Unterrichtsplanung und -gestaltung mit aufgenommen werden (vgl. Memo PZI 24.1). So geschähen in jedem Projekt ausgehend von den Teilnehmer_innen unvorhergesehene Dinge, die für die Schüler_innen bereits eine Bedeutung haben oder aber im Rahmen der auf die Bühne gebrachten Darstellung eine neue Bedeutung gewinnen und somit die sprachlichen Prozesse fester im Gedächtnis verankern. Dem freien Vorgehen haftet dabei ein ganz eigener Charme an und es führt zu nicht geplanten Situationen, wie die Szenen der Schüler_innen im Projekt *Des Vies*: „[C]'étaient des situations fortes et je crois qu'il y avait un vrai plaisir de jouer en français donc c'est chouette" (PZI 682f).

Bei der Inszenierung dieser Szenen, deren endgültiger Fassung die Lerngruppe sich über das Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten genähert hat, war zweifelsohne ein „Zauber der Unmittelbarkeit und Unvorhersehbarkeit sprachlicher Interaktion in Improvisationen" zu beobachten, der „nicht in Lehrbuchtexten und vorgefertigten Rollenspielen" (Haftner; Kuhfuß 2014: 220) anzutreffen gewesen wäre. Mit einem vorgefertigten Lehrwerk zu arbeiten lehnt die Theaterpädagogin dann auch ab – selbst wenn es sich um eines mit dramapädagogischer Ausrichtung handeln würde (vgl. PZI 935ff).

Die dritte Säule von Nadals Konzept dramapädagogischen Handelns stellt schließlich die *Muttersprachlichkeit (III)* dar, die viele Schüler_innen allein durch die Präsenz einer muttersprachlich französischen Lehrkraft dazu animiere, sich angesichts dieser Person auf der Zielsprache auszuprobieren und zu positionieren, das eigene Hörverstehen zu testen und aus einem Respekt gegenüber des anderen die französische Sprache zu verwenden (vgl. PZI 397ff). Dieser Einschätzung der Theaterpädagogin muss ihre Inkonsistenz in der Verwendung der deutschen und der französischen Sprache entgegen gehalten werden: Die in unsystematischen Feldnotizen festgehaltenen Beob-

achtungen des Forschenden zeigten auf, dass Frau Nadal immer wieder zwischen den Sprachen wechselte. War bei diesen Sprachwechseln auch kein eindeutiges Muster zu erkennen, liegt die Vermutung nahe, dass die Theaterpädagogin auf diese Art die Schüler_innen in den Unterrichtsfluss integrieren wollte, da sie möglicherweise vermutete, dass diese sprachlich zu diesem Zeitpunkt nicht folgen konnten. Während die Teilnehmer_innen eine beinahe unangenehme Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrkraft beschrieben, an die sie sich zumindest erst einmal gewöhnen mussten (vgl. GD 103ff), erachtete Frau Nadal es als absolut notwendig, sicherzustellen, dass die gesamte Lerngruppe dem Unterricht sprachlich folgen konnte:

> [C]'est une règle, dans le sens « on va parler français, donc quand vous ne me comprenez pas, vous faites Hein ? *Was* ? » ou, et du coup, ils font quand même des, je vois leurs leurs, on voit leurs visages qui ne comprennent pas. (Rire) et il faut, et il faut. (PZI 785ff)

Frau Nadals gesteigerte Sensibilität auf Schwierigkeiten der Schüler_innen im Hörverstehen und ihr höchst reaktives Verhalten in diesem Kontext scheint allerdings ihre Intention zu untergraben, die Schüler_innen dazu zu bringen, ausnahmslos Französisch zu sprechen. Die Schüler_innen berichteten von der anfangs großen aber angenehm empfundenen Herausforderung, mit der vermeintlich einsprachig französischen Theaterpädagogin auf deren Muttersprache zu kommunizieren (vgl. GD 134ff). Als Frau Nadal, vermutlich mit der Intention, das Hörverstehen aller Schüler_innen zeitsparend zu ermöglichen und sich festsetzende Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Böhm 2014: 254f), im FSU zur deutschen Sprache griff, sahen einige Schüler_innen die Möglichkeit, selber auf Deutsch zu sprechen, statt sich auf Französisch zu bemühen:

> **Schüler*in** Oder irgendwie, als ich dann herausgefunden habe, dass sie [Frau Nadal] Deutsch sprechen kann, habe ich dann auch irgendwie direkt ins Deutsche gewechselt (lacht). Das hätte sie nie sagen sollen (lacht).
>
> **Schüler*in** Nee, hätte sie gar nicht sagen sollen (lacht). Und da dachte ich, sie wäre nur Französisch, und dann mussten wir die ganze Zeit Französisch reden, und dann redet sie Deutsch, und dann redet man mit ihr auch Deutsch. (GD 95ff)

Eine spätere Selbsteinschätzung der Schüler_innen korrigiert dieses temporäre Verhalten jedoch und weist darauf hin, dass diese im Laufe des Theaterprojekts eine gewisse Sicherheit im Umgang mit der französischen Sprache aufbauten und aus eigenem Antrieb wieder begannen, Frau Nadal auf Französisch anzusprechen (vgl. GD 129ff). Der Grundpfeiler der Muttersprachlichkeit der Lehrkraft scheint im Endeffekt doch positive Effekte auf die Bereitschaft der Schüler_innen zu haben, sich auf der Fremdsprache am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Frau Nadals verortet ihre erste Ausbildung im Theater. In diesem Feld unterrichtete sie bereits einige Zeit, als sie sich entschied, Sprachdidaktik zu studieren und Französisch als Fremdsprache lehren zu wollen – eine Tätigkeit, bei der sie immer wieder auf Mittel des Theaters zurückgreift (vgl. PZI 67ff). Möglicherweise ist ihre primäre Verankerung im Theater ein Grund dafür, dass das Projekt *Des Vies* mehr Theaterunterricht auf Französisch ähnelte, als Französischunterricht mit dramapädagogischer Ausrichtung. Dieser Eindruck wird sicher durch den Projektcharakter verstärkt, in dessen Rahmen ein Theaterstück entwickelt, aber keine explizite Spracharbeit durchgeführt wurde – die im Endeffekt auch kein Ziel des Projekts darstellte.

Obwohl Frau Nadal angibt, bei der Planung des Theaterprojekts *Des Vies* kein spezifisches sprachliches Ziel definiert zu haben, erläutert sie an anderer Stelle im PZI, dass dramapädagogisches Arbeiten im FSU ermöglicht, die *expression générale* auszubauen (vgl. Memo PZI 14.1 und 18.1):

> [T]u t'exprimes uniquement dans une situation, fin, tu t'exprimes toujours on peut dire mais quand tu actives des mots, c'est dans une situation. […] [T]u actives cette expression dans une situation et tu l'actives globalement. Tu ne l'actives pas que par les mots, tu tu, mais par ton positionnement du corps, ton espace avec l'autre, ton, tout un tas de phénomènes qui est bon de connaître. (PZI 571ff)

Diese allgemeine Ausdrucksfähigkeit bzw. Sprachkompetenz, die Frau Nadal förderte, indem sie den Schüler_innen körperliche und zwischenmenschliche Erfahrungen im Schutzraum des Theaters im FSU ermöglichte und für sie die Konzepte von Stimme, Raum, Präsenz und Körper (vgl. Schewe 2011: 24ff) erfahrbar machte, ist im Grunde mit der in Kapitel 2 beschriebenen perfor-

mativen Kompetenz (vgl. Hallet 2010 in Schewe 2011: 23) zu vergleichen und zielt darauf ab, die Lernenden zu auf der Zielsprache kompetent agierenden Menschen auszubilden. Die Schüler_innen nahmen das im Theaterprojekt als etwas Mentales (vgl. GD 231f) wahr und kritisierten den Mangel an explizitem Sprachunterricht. Im folgenden Kapitel wird diese diskrepante Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung weiter diskutiert.

5.2 Vorschläge für die Gestaltung zukünftiger Theaterprojekte im FSU

Die Auswertung der Befunde aus der Gruppendiskussion und dem PZI haben gezeigt, dass die teilnehmenden Schüler_innen und die anleitende Theaterpädagogin des Theaterprojekts die im Rahmen von *Des Vies* stattgefundene Sprachförderung ähnlich bewerteten: Insbesondere der Umgang mit der muttersprachlich französischen Lehrkraft half den Schüler_innen eigenen Angaben nach, im Verlauf des Projekts ihre Aussprache zu verbessern und flüssiger zu sprechen. Darüber hinaus gaben sie an, dass dramapädagogische Verfahren (z.B. die Gruppendynamik verbessernde Übungen) die Selbstsicherheit der Schüler_innen im Umgang mit der französischen Sprache gestärkt sowie die wiederholte Durchführung von Improvisationsübungen ihre Spontaneität und Reaktivität und somit letztlich die performative Kompetenz der Schüler_innen erweitert haben.

Obwohl die Äußerungen der Schüler_innen für das Erleben im Theaterprojekt einen positiven Tenor zeichnen, lassen einzelne Beiträge auf eine Unzufriedenheit bei der Erweiterung des expliziten Sprachwissens schließen. Aus dieser verbalisierten Kritik lassen sich grundlegende Vorschläge für eine erfolgreiche Förderung der Sprachkompetenz bei der zukünftigen Durchführung eines ähnlichen Theaterprojekts ableiten:[37]

1. **Muttersprachlichkeit der Lehrperson**: Die Äußerungen der Schüler_innen zeigen, dass eine muttersprachliche Lehrkraft die Schüler_innen durch ihre bloße Präsenz dazu animiert hat, sich auf Französisch auszu-

[37] Die hier ausgesprochenen Empfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und müssen als Erkenntnisse aus lediglich zwei Interviews und einem beobachteten Theaterprojekt verstanden werden, deren Übertragbarkeit auf andere Kontexte zumindest fraglich ist.

drücken. Die Muttersprachlichkeit der Lehrperson stellt ebenfalls einen Grundpfeiler der pädagogischen Arbeit von Frau Nadal dar (vgl. Kapitel 5.1.2). Im Projekt *Des Vies* hat die Muttersprachlichkeit der Lehrperson laut Äußerungen der Schüler_innen mitunter eine bedeutsamere Rolle für die Förderung ihrer Sprachkompetenzen eingenommen als der dramapädagogisch organisierte Unterricht selbst.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann dieser Aspekt als hilfreich für die Durchführung von Theaterprojekten der beobachteten Form festgehalten werden. Diese Erkenntnis beansprucht keinerlei Gültigkeit für die Anwendung auf den Regelunterricht, zeigt aber, dass die konsistente Verwendung der Zielsprache durch die Lehrkraft die Bereitschaft engagierter Schüler_innen steigern könnte, sich ebenfalls dieser zu bedienen – ein Befund, der die stets aktuelle Diskussion um die Unterrichtssprache in den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung rückt.[38]

2. **Die Bedeutung einer Aufführung**: Von den Schüler_innen im Projekt *Des Vies* als gemeinsames Ziel besonders motivationsfördernd beschrieben (wichtiger als die Schulnote), wird in der Fachliteratur postuliert, dass eine „Inszenierung erst dann interessant [wird], wenn es nach der Aufführung zu Austausch zwischen Produzenten und Rezipienten kommt" (Oelschläger 2014: 211f). Diese „wirklich authentische[n] Sprechanlässe" (ebd.) hat Frau Nadal mit den Schüler_innen im Projekt *Des Vies* nicht nutzen können da sich die Schüler_innen im Projektverlauf gegen eine Aufführung ausgesprochen haben. In der Gruppendiskussion revidieren sie diese Einschätzung zum Teil und erklären, gerne eine zweite, externe Meinung zu ihrem Projekt gehört haben zu wollen (vgl. GD 589).

   Es kann festgehalten werden, dass eine Aufführung am Ende des Projekts bei einer Mehrheit der Schüler_innen für zusätzliche Motivation sorgen

[38] Der Rahmen der vorliegenden Arbeit lässt eine ausführlichere Diskussion dieser Thematik nicht zu. In diesem Zusammenhang sei auf Veröffentlichungen von Wolfgang Butzkamm verwiesen, der das Modell der *Aufgeklärten Einsprachigkeit* für den FSU entwarf und aufzeigt, dass die ausschließliche Verwendung der Zielsprache Probleme mit sich bringt, die durch den gezielten Einsatz der Sprache des Landes, in dem unterrichtet wird, umgangen werden können (vgl. Butzkamm; Caldwell 2009).

könnte. Eine Aufführung könnte zudem Räume für den Austausch mit Zuschauenden eröffnen, der bestenfalls auf der Zielsprache geführt wird. Denkbar wären z.B. Aufführungen für Parallelkurse oder Klassen der höheren und niedrigeren Jahrgänge, die durch inhaltliche Diskussionen oder Erläuterungen zur Inszenierung ergänzt werden könnten.

3. **Inhaltliches Arbeiten mit den Texten der Schüler_innen**: Die Szenen aus *Des Vies* basierten auf persönlichen Texten der Schüler_innen, die teilweise sehr ernste Themen ansprechen und als reife Auseinandersetzung mit diesen eingeordnet werden können. Auf Grundlage dieser Texte drängt sich eine weitergehende Auseinandersetzung mit diesen die Lernenden beschäftigenden Themen geradezu auf. Die Dramapädagogik ermöglicht, Themen aufzugreifen und mit einer gewissen Distanz aufzubereiten. Ein anschließender Schritt der Diskussion der bearbeiteten Themen im FSU, der eine persönliche Positionierung und die sachliche Fundierung der Thematiken beinhalten könnte, läge in diesem Sinne nahe und böte die Möglichkeit des fächerübergreifenden Arbeitens: „Das große Potenzial der Dramapädagogik liegt in der Möglichkeit, ästhetische, soziale und kulturelle Differenzerfahrungen für Bildungsprozesse nutzbar zu machen." (Bonnet; Küppers 2011: 41) Ein solcher Schritt wäre die konsequente Fortführung der Förderung der performativen Kompetenz der Lernenden.
4. **Strukturierte Förderung des Sprachwissens im Theaterprojekt**: Dieser Forderung der Schüler_innen könnte auf verschiedenen Wegen nachgekommen werden. Ein individuelles Vorgehen wie das von Frau Nadal kann problemlos durch eine sprachliche Zielsetzung erweitert werden, die sich dem inhaltlich-künstlerischen Anspruch ggf. auch unterordnen kann. Die Bearbeitung von Lebenskrisen bzw. bedeutsamen Situationen im Leben fiktiver Personen wie in *Des Vies* kann zum Beispiel mit der Bearbeitung verschiedener Zeitformen kombiniert werden, die die Schüler_innen beim Verfassen ihrer eigenen Texte anwenden würden. Die strukturierte Spracharbeit kann demnach durchaus in individuellen Pro-

jekten umgesetzt werden und ist nicht mit der Verwendung eines uniformen Lehrwerks mit dramapädagogischen Methoden gleichzusetzen. Die Integration eines sprachtheoretischen Ziels würde zudem der Tatsache Rechnung tragen, dass im FSU primär eine Fremdsprache vermittelt werden soll, wobei das Theaterspielen eine Methode von vielen darstellen kann.

5. **Schüler_innenzentrierung**: Die inhaltlich erfolgreich umgesetzte Fokussierung auf Ideen und Wünsche der Schüler_innen hat sich nach Beobachtungen des Forschenden nicht in der Verteilung der Sprechanteile widergespiegelt, die sich im Projekt *Des Vies* vielmehr auf die Lehrperson konzentrierten. Gerade ein dramapädagogisches Vorgehen, das den Rahmen für sprachliches Ausprobieren und das Stattfinden und Begleiten von Differenzerfahrungen ermöglicht, könnte definitiv bedeutendere Anteile des Unterrichts für Redebeiträge von und Diskussionen unter den Schüler_innen aufwenden. Inhaltlich könnte in dieser Zeit beispielsweise an der Inszenierung des Theaterstücks gearbeitet werden, sprachlich an den eigenen Texten.

6. **Reflexion**: Der individuellen Gestaltung des Projekts *Des Vies* gelang bereits eindrücklich das Einbeziehen der Ideen der Schüler_innen. In den obigen Vorschlägen klang hingegen an, dass es dem Projekt an einer geordneten Nachbereitung mangelte. Eine ähnlich intensive Arbeitsphase wie im Rahmen von *Des Vies* sollte zumindest um eine kursinterne Reflexionsphase oder eine abschließende Feedbackrunde erweitert werden. Sprachlich dient eine Reflexionsphase der Korrektur wiederholt auftretender Fehler, dem Anstoßen von Bildungsprozessen (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 34ff) und der gemeinsamen Rückkehr von der imaginären Welt des Theaters in den Schulalltag: „Die DP ist als Lehrkonzept zweiphasig: Reflexivität ist damit Bestandteil der Methode und Lernziel zugleich. Die Reflexivität bezieht sich im Dramaprozess inhaltlich auf den Lerngegenstand, individuell auf die damit gemachten Lernerfahrungen, prozedural auf die Gruppensituation und methodisch auf die Wirkungs-

weise der eingesetzten Übungsform." (Bonnet Küppers 2011: 46) Im Übrigen kann eine Reflexionsphase in jeder einzelnen Sitzung stattfinden und ist in zahlreichen dramapädagogischen Veröffentlichungen auch so vorgesehen ist (vgl. Elena 2011, Sambanis 2013, Even 2003, Tselikas 1999).

Im Theaterprojekt *Des Vies*, in dem sich die Schüler_innen auf äußerst reife Art mit Problematiken und kontroversen gesellschaftlichen Themen auseinandergesetzt haben, wurde also ein zentraler Bestandteil des dramapädagogischen Ansatzes versäumt, der den Lerner_innen erlaubt hätte, die Inhalte zu hinterfragen, zu diskutieren und die im imaginären Raum durchgespielten Sichtweisen mit dem eigenen Vorwissen zu konsolidieren. Das bewusste Nachbereiten des eigenen sprachlichen Handelns im dramapädagogischen FSU ist ein zentraler Bestandteil dieses Ansatzes, der in Lehrbüchern oftmals nicht berücksichtigt wird und in Projekten wie *Des Vies* noch konsequenter zu Ende gedacht werden müsste (vgl. Schewe 1993: 154ff, in Böhm 2014: 251).

Neben diesen praktisch orientierten Hinweisen wirft die Unzufriedenheit der Lerner_innen auf einer fachdidaktischen Ebene grundsätzliche Fragen nach den Inhalten und Zielen des FSU auf. Die in der Fremdsprachenforschung propagierten Vorteile eines dramapädagogischen Ansatzes im FSU haben die Schüler_innen erkannt. Sie validierten einen Teil der aufgestellten Thesen und gaben an, freier und flüssiger zu sprechen und ihre Aussprache ein wenig verbessert zu haben. Ihre trotzdem vorhandene Unzufriedenheit mit dem eigenen Lernstand und den im Theaterprojekt nicht vermittelten Grammatikregeln offenbart, dass die Schüler_innen ein Konzept vom Fremdsprachenlernen anlegen, das keineswegs dem aktuell geforderten Konzept der Vermittlung funktional kommunikativer Kompetenzen im FSU entspricht. Vielmehr sahen sie das Theaterprojekt losgelöst vom Ausbau und der Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen:

> **Schüler_in** Ich denke, es wäre aber nochmal sinnvoller, wenn man irgendwie vorher schon... Also ich denke jetzt für die, die jetzt- Wenn man jetzt vier Jahre schon Französisch gehabt hat und eigentlich schon alles,

> was man über die Sprache wissen kann, sozusagen schon gelernt hat, theoretisch. Und dass man das dann nochmal praktisch anwendet. (GD 377ff)

Diese Äußerung aus der Gruppendiskussion belegt, dass die Schüler_innen dem FSU und dem Fremdsprachenerwerb im Allgemeinen als etwas auffassen, das irgendwann „beendet" ist. Da dieser Prozess jedoch als lebenslang verstanden werden muss, ist es wenig verwunderlich, dass den Lerner_innen der Lernerfolg bzw. die verbesserte Fähigkeit, auf der Zielsprache zu kommunizieren und eigene Bedürfnisse auszudrücken, nicht zufriedenstellend erscheint. Statt den Lernzuwachs zu begutachten und das dazugewonnene Sprachkönnen wertzuschätzen, forderten die Schüler_innen die Vermittlung von Sprachwissen in Form von grammatikalischen Regeln und präzisem Wortschatz. Dieser Forderung muss ohne Frage im Rahmen des schulischen FSU nachgekommen werden (vgl. Bonnet; Küppers 2011: 42), allerdings nicht unbedingt während eines Theaterprojekts, das gar nicht die Ziele verfolgt, grammatikalische Inhalte zu erklären.[39]

Was aufhorchen lassen muss ist das beschriebene Unvermögen bzw. Nicht-Umsetzen der Lerner_innen, das bereits Gelernte zu schätzen und auf den eigenen Lernfortschritt stolz zu sein. Diesem Wertschätzen der eigenen Leistung müsste Forderungen aus der MES-Studie zufolge ein größerer Stellenwert im schulischen FSU eingeräumt werden (vgl. Meißner 2008: 4). Um die Diskrepanz zwischen den gut gemeinten und didaktisch begründeten Unterrichtsentwürfen der Lehrkräfte im FSU – seien sie dramapädagogisch oder auf eine andere Art kommunikativ auf die Förderung des Sprachkönnens ausgerichtet – und den Erwartungen der Schüler_innen zu verkleinern, benötigt es einen offenen Dialog zwischen den beiden Gruppen.

Die Lehrkräfte sollten vor Beginn einer Unterrichtsreihe deren Nutzen zumindest skizzieren und somit die Schüler_innen über anstehende Herausforderungen und Lerngelegenheiten informieren. Ein solches Vorgehen würde

[39] Dass ein solches Projekt durchaus machbar wäre, steht im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zur Diskussion. Die Möglichkeit eines solchen Unterfangens wird nicht zuletzt in Evens Dramagrammatik aufgezeigt (vgl. Even 2003). Auch Nadal selber bestreitet diese Tatsache nicht (vgl. PZI 645f).

einer Situation wie im Theaterprojekt *Des Vies* entgegensteuern und vermeiden helfen, dass die Schüler_innen völlig andere Ansprüche an das Projekt bzw. den dramapädagogisch orientierten Unterricht stellen, als die Lehrkraft zu fördern anstrebt. Ebenso kann neben den *Ausstiegsphasen* (vgl. Sambanis 2013: 120f) in den einzelnen Unterrichtsstunden, die Raum für inhaltliche Diskussionen, sprachliche Nachfragen und Erläuterungen bieten, eine gemeinsame Reflexion am Ende eines Theaterprojekts den Rahmen schaffen, sich über im Projektverlauf Gelerntes bewusst zu werden. Eine solche Transparenz von Seiten der Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung sowie das gemeinsame Innehalten und Stolz-sein am Ende des Projekts sind zwei Möglichkeiten, die Erwartungshaltungen der Schüler_innen in ein realistisches Licht zu rücken und ihren Lernzuwachs aufzuzeigen. Dennoch stellt sich die Frage nach den Erwartungen und Ansprüchen, die Schüler_innen an den FSU Französisch stellen.

Schüler_innen der neunten Klasse gaben in der MES-Studie (Meißner; Beckmann; Schröder-Sura 2009, in der Folge zitiert als MES 2009) an, Französisch mit dem Ziel zu lernen, im Land der Zielsprache verstanden zu werden und weil sie gehört hätten, Französisch sei eine wichtige Sprache (vgl. MES 2009: 87ff). Im Vergleich zu Englisch dachten hingegen die Wenigsten, dass ihnen französische Sprachkenntnisse für den späteren Beruf hilfreich sein könnten (vgl. ebd). Die in der Gruppendiskussion interviewten Schüler_innen äußerten sich prinzipiell mit einer positiven Einstellung der Sprache gegenüber und gaben an, von vornherein gesteigertes Interesse an Frankreich und französischsprachigen Ländern gehabt zu haben. Dieses wurde durch das Projekt jedoch nicht unbedingt gesteigert (vgl. GD 394ff und 430ff). Die Daten der MES-Studie geben hingegen keinen Aufschluss darüber, wie Schüler_innen sich einen gelungenen FSU vorstellen und welche Inhalte für sie von großer Bedeutung seien. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Schüler_innen in der MES-Studie jedoch mit dem FSU Französisch mehrheitlich unzufrieden: 40% der Schüler_innen waren der Meinung, in Französisch „keine echten Fortschritte“ (Meißner 2008: 4) zu machen. Ein ähnliches Gefühl lässt sich aus den Äußerungen der Schüler_innen in der Gruppendiskussion ableiten,

die sich eine tiefer gehende theoretische Begleitung des Theaterprojekts, insbesondere für den Ausbau des Wortschatzes und des grammatikalischen Wissens gewünscht hätten (vgl. Memo GD 8.1 und 12.1).

Kurz gesagt werfen die in der vorliegenden Arbeit erhobenen und ausgewerteten Daten grundlegende Fragen nach den Zielen des FSU in der Schule auf. Während die Lehrkräfte in Anlehnung an den kommunikativen Ansatz unter anderem mit dramapädagogischen Mitteln scheinbar authentische Sprechsituationen schaffen, die möglichst der Lebensrealität der Schüler_innen entsprechen, fordern diese die Vermittlung von explizitem Sprachwissen ein, was an die eigentlich überholte *Grammatik-Übersetzungsmethode* erinnert (vgl. Jelic 2011: 54f). Diese gegensätzlichen Einstellungen werfen grundlegende Fragen hinsichtlich der Gestaltung schulischen Fremdsprachenunterrichts auf: Was bedeutet es, eine Fremdsprache zu lernen, wie lernt (und wie vermittelt) man diese am besten und welche Art des Lernens führt am ehesten zu Sprachkönnen?

Ein dramapädagogischer Ansatz wie im vorliegend untersuchten Projekt *Des Vies* schafft zumindest eine wichtige Motivation und unterstützt die Schüler_innen nach Meinung der Beteiligten beim freieren und flüssigeren Sprechen. Im Theater wird eine performative Kompetenz gefördert, welche die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt und die interkulturelle kommunikative Kompetenz fördert (vgl. Jäger 2011). Im Großen und Ganzen präsentiert sich das dramapädagogische Vorgehen von Frau Nadal als erfolgreich in der Erfüllung der Grundsätze von Erziehung und Bildung, die im Berliner Rahmenlehrplan vorgesehen sind: Es knüpft an die Lernerfahrungen und Interessen der Schüler_innen an und bringt die Schüler_innen dazu, „sich im Dialog und in der Kooperation mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung aktiv und gestaltend ein[zubringen]“ (RLP 2006: 5). Mit der Erweiterung um Reflexionsphasen wird ein solches Projekt die in den Szenen angesprochenen Themen gesellschaftlicher Relevanz um die Entwicklung von vielfältigen Handlungsmöglichkeiten für die aktive Gestaltung des eigenen Umfelds ergänzen können (vgl. ebd.). In diesen Phasen könnte den Schüler_innen darüber hinaus vor Augen geführt werden, welche Fortschritte im aktiven Sprach-

gebrauch durch ein Theaterprojekt – durch implizite Lernprozesse – geschaffen werden, sodass sie das Theaterspielen auch als sprachliches Lernen erkennen können.

Die Sorgen der Schüler_innen, nicht genug Sprachwissen zu erwerben, sollten ernst genommen werden. Fehleinschätzungen und enttäuschte Erwartungshaltungen könnten hingegen verhindert werden, indem ihnen verdeutlicht wird, dass in einem von ihnen als fordernde Aktivität wahrgenommenen Theaterprojekt wie *Des Vies* (vgl. GD 151ff) sehr wohl Sprachförderung stattfindet. Möglicherweise kann ein solcher Schritt ebenfalls zu einer veränderten Geisteshaltung führen und den Schüler_innen aufzeigen, dass allein Output-orientierter „Paukunterricht" zwar zu Sprachwissen führen kann – eine weit verbreitete Meinung, wenn man das derzeitig rasante Wachstum des Nachhilfemarkts betrachtet (vgl. Straush 2012) – aber unter Umständen nicht die richtige Form des Lernens darstellt, um Sprachkönnen zu erlangen. Der Aufbau von Sprachwissen ist ohne Frage unumgänglich und das sichere und freie Anwenden einer Sprache ist umso zufriedenstellender, je größer die sprachliche Basis dafür ist. Die Überführung in anwendbares Sprachkönnen muss hingegen ein zentrales Ziel des FSU darstellen und dramapädagogische Verfahren konnten in dieser Hinsicht als erfolgreicher Ansatz bestätigt werden.

6. Zur besseren Verankerung von Theaterarbeit im FSU

In diesem letzten Kapitel findet eine kritische Auseinandersetzung mit den für die Datenerhebung und -auswertung verwendeten Methoden (6.1) statt, bevor abschließend die eingangs gestellte Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten sowie auf Möglichkeiten für eine bessere Verankerung der Theaterarbeit im FSU gegeben wird (6.2).

6.1 Forschungsmethodischer Rückblick

Der Gang in die Praxis, die Unterrichtsbeobachtungen und die anschließende empirische Datenerhebung mittels zwei verschiedener qualitativer Interviewformen erlauben mir, am Ende der vorliegenden Masterarbeit wichtige Anstöße für die Praxis und die Forschung zu geben, die durch eine rein theoriebasierte Arbeit nicht möglich gewesen wären. Bevor ich die inhaltlichen Befunde der Arbeit in Kapitel 6.2 zusammenfasse und anhand der Erkenntnisse Empfehlungen für die praktische Anwendung dramapädagogischer Verfahren im FSU sowie die zukünftige theoretische Erforschung dieses Bereichs ausspreche, reflektiere ich in diesem Kapitel mein methodisches Vorgehen kritisch.

Bei der Datenerhebung habe ich auf Grundlage meiner Beobachtungen in einem Theaterprojekt im spät einsetzenden FSU Französisch, die sich in unsystematischen Feldnotizen niederschlugen, Leitfragen bzw. Leitfäden für die Durchführung einer Gruppendiskussion mit den teilnehmenden Schüler_innen und eines Problemzentrierten Interviews mit der anleitenden Theaterpädagogin entwickelt. Diese Herangehensweise ermöglichte mir bei der Auswertung des subjektiven Erlebens im Theaterprojekt eine „multiperspektivische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes“ (Lenz 2012: 235). Der in Kapitel 2 aufgezeigte Forschungsbedarf hinsichtlich der Möglichkeiten der Sprachförderung durch den Einsatz dramapädagogischer Verfahren im FSU rechtfertigte zudem meinen qualitativ-explorativen Forschungsansatz der Schulbegleitforschung (vgl. Kemnade 2002 in Lenz 2012: 235), der aufgrund meiner Beobachtungen über den gesamten Projektverlauf als ethnographisches Vorgehen beschrieben werden kann. Mein kurzfristiges Einsteigen in die Beobachtung des Theaterprojekts machte es hingegen unmöglich, recht-

zeitig die technischen Mittel und Autorisierungen für das Verwenden einer Kamera zum Mitschneiden des Unterrichts zu organisieren. Auch wenn diese technischen Mittel die präzise Auswertung einzelner Unterrichtssequenzen ermöglicht hätten, ist mein Vorgehen mit Stift und Zettel als wesentlich weniger invasiv einzuordnen und hat vermutlich weniger Einfluss auf die beobachtete Unterrichtssituation genommen (vgl. Ricart Brede 2014: 139).

Dennoch tritt an einigen Stellen der Arbeit ihr experimenteller Charakter sehr deutlich hervor, der unter anderem mit meinem erstmaligen Durchführen einer solchen Studie, aber auch mit dem besonders spontanen Zugang und abrupten Eintritt in das Forschungsfeld sowie mit dem sehr begrenzten Zeitfenster aufgrund der Schulsommerferien zu begründen ist. Ich habe mich im Forschungsprozess in die Methodik qualitativen Forschens eingelesen und Entscheidungen getroffen, die ich mit größerer Erfahrung und mehr durchgeführten qualitativen Forschungsarbeiten sicherlich anders bewerten würde. Bereits am Ende dieser ersten empirischen Arbeit habe ich einige methodische Erkenntnisse gesammelt, aus denen ich nun Optimierungsmöglichkeiten für zukünftige ähnliche Forschungsarbeiten ableite.

Ein plötzlicher Einstieg in das Forschungsfeld ermöglicht dem Forschenden eine freie Beobachtung des Unterrichtsgeschehens, ohne den Blick durch theoretische Vorkenntnisse lenken zu lassen (vgl. Voigt 2003: 786). Der Einstieg in die Beobachtung des Projekts *Des Vies* kann als abrupt umschrieben werden – dennoch bin ich bei meinen Beobachtungen nicht unbefangen vorgegangen und habe stattdessen versucht, mein ursprüngliches Erkenntnisinteresse in konkreten Beobachtungen einzufangen. Dieses erste Forschungsvorhaben – Techniken der Improvisation zu erfassen, die der Förderung der Sprechbereitschaft im FSU Französisch dienen (vgl. Kapitel 3.1) – hätte tendenziell der Überprüfung einer Hypothese geglichen und folglich eher einem quantitativen Vorgehen entsprochen (vgl. Voigt 2003: 788). Allerdings habe ich im Verlauf der Datenerhebung auf Basis meiner Beobachtungen mein ursprüngliches Erkenntnisinteresse neu definiert und eine Umformulierung der Forschungsfrage vorgenommen. Ab diesem Zeitpunkt entsprach mein Vorgehen dem oben beschriebenen explorativen qualitativen Design. Ich halte fest,

dass ein frühzeitigerer Kontakt mit dem Forschungsfeld ermöglicht hätte, die technischen Rahmenbedingungen der Beobachtung zu optimieren und dadurch die Beobachtungsdaten strukturierter zu erfassen.

Darüber hinaus habe ich meine Forschungsfrage im Verlauf der Datenerhebung verändert, was für empirische und vor allem für qualitative Arbeiten in der Praxis nicht unüblich ist (vgl. Kapitel 3.1). Dennoch erlaubt die Festsetzung der Forschungsfrage im frühen Stadium der Untersuchung, einen Forschungsfokus zu schaffen und begünstigt somit ein klar strukturiertes Vorgehen. Dieser Mangel in meinem Vorgehen führte beispielsweise zu meiner temporären Arbeit mit einem Beobachtungsbogen, den ich später aufgrund praktischer Ungenügsamkeiten wieder verwarf. Auch wenn ein Beobachtungsbogen wie der von mir entwickelte für diesen Forschungskontext ohnehin nicht das geeignetste Instrument darstellt, um die sprachliche Qualität der Schüler_innenbeiträge einzustufen, schloss mein spontaner Einstieg in das Forschungsfeld bereits zeitlich aus, mein Beobachtungssystem im deduktiv-induktiven Entwicklungsprozess zu verbessern (vgl. Ricart Brede 2014: 142).[40] Ein größeres Zeitfenster bei der Datenerhebung hätte einen Vortest der Datenerhebungsinstrumente ermöglicht. Bei einer solchen Feststellung muss hingegen ebenfalls auf den Umfang einer Masterarbeit verwiesen werden, der exzessive Vortests und die Entwicklung eigener Datenerhebungsinstrumente begrenzt.

Obwohl ich die Idee eines Beobachtungsbogens nach einmaliger Durchführung verwarf, konnte ich die daraus gewonnenen wichtigen Erkenntnisse und sich daraus ergebenden Fragen dennoch nutzen, um Leitfragen für die Interviews mit den Schüler_innen und der Theaterpädagogin zu formulieren. Ich halte die gewählten Interviewverfahren nach der Durchführung und Auswertung für angemessen: Die *Gruppendiskussion* hat den Teilnehmer_innen auf der kollektiven Erfahrung ermöglicht, sich gegenseitig Denkanstöße zu geben und zahlreiche, teils konträre Standpunkte offenbart. Die antizipierte Gefahr der Schweiger_innen (vgl. Lamnek 1998: 150f) trat genauso wenig

[40] Für eine weitere Ausführung meiner Gründe, den Beobachtungsbogen nicht als wissenschaftliche Datenquelle in die Analyse mit aufzunehmen, siehe auch Kapitel 3.1.

auf, wie ein permanenter Konsens der Schüler_innen, woraus ich schließe, eine interessierte Gruppe in einer Größe interviewt zu haben, die das gemeinsame Erinnerungsvermögen stimuliert hat und alle Teilnehmer_innen zu Wort kommen ließ (vgl. Flick 2006: 168ff). Im *Problemzentrierten Interview* berichtete Frau Nadal offen in narrativen Passagen über ihr Erleben des Theaterprojekts und ihre Vorstellungen der Sprachförderung im Rahmen eines Theaterprojekts im FSU. Die mitunter langen narrativen Passagen waren nicht immer themenorientiert und enthielten dennoch eine Fülle an Informationen, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienten.

So sehe ich nicht bei der Wahl der Datenerhebungsinstrumente selbst Veränderungsbedarf, sondern bereits im vorgehenden Arbeitsschritt, der klaren Zielsetzung für die Datenerhebung. Bei der Entwicklung der vorliegenden Studie bin ich von einem persönlichen Interesse und dem Kontakt zum Forschungsfeld ausgegangen und habe eine Forschungsfrage entwickelt, die ich in diesem Rahmen untersuchen und beantworten können würde. Die mit diesem experimentellen und auf die Praxis ausgerichteten induktiven Vorgehen verbundenen Schwierigkeiten habe ich in Kapitel 3.1 dargelegt. Bei weiteren Forschungsarbeiten würde ich früher im Prozess die zu untersuchenden Konzepte genauer definieren und eine klare Forschungsfrage abstecken. Dass diese auch im Verlauf des Forschungsdesigns noch verändert werden kann, habe ich bereits erwähnt – und die Situation der Datenerhebung macht diesen Schritt unter Umständen trotz intensiverer Vorbereitung nötig. Trotz dieser selbstkritischen Reflexion halte ich mein Vorgehen in der vorliegenden Arbeit für einen legitimen und vertretbaren Weg des Erkenntnisgewinns und bin überzeugt, dass mir mein praxisnaher Ansatz einmalige Einsichten und Ergebnisse ermöglicht hat.

Methodisches Verbesserungspotenzial sehe ich darüber hinaus bei der Schulung meiner Interviewfertigkeiten. Gefühlt hatte ich insbesondere gegen Ende der Gruppendiskussion große Schwierigkeiten, meine passiv-rezeptive Haltung zu wahren und geduldig den befragten Personen Zeit zu lassen, ihre Antworten zu formulieren. Vor allem aber fiel es mir schwer zu entscheiden, direkt zu einem Detail Nachfragen zu stellen und damit den Redefluss der Be-

fragten unter Umständen sogar zu unterbrechen. Zudem war ich sehr darauf bedacht, meine vorher erarbeiteten Fragen aus dem Leitfaden zu stellen, sodass ich in meinem Vorgehen den *Anfänger_innenfehler* der aus „Unsicherheit resultierende[n] Unfreiheit im Umgang mit dem Frageleitfaden“ (Flick; von Kardorff; Keupp; von Rosenstiel; Wolff 1995: 182) wiedererkenne. In zukünftigen Interviews würde ich mir vornehmen, entweder während des Gesprächs oder am Ende gezielte Nachfragen zu einzelnen Punkten zu stellen.

Das Abwägen, wann der Redefluss zugunsten einer Umorientierung der narrativen Teile unterbrochen werden sollte, schätze ich als Wissen ein, das mit der Erfahrung und mit der Anzahl durchgeführter Interviews zusammenhängt. Ähnlich schätze ich die Arbeit mit Auswertungsmethoden wie Südmersens Sequenzanalyse ein. Ich habe mich in die Methode eingelesen und angefangen, die Interviewdaten zu analysieren. Das Bilden von Memos habe ich als subjektiven Prozess wahrgenommen, der ohne Frage durch das gemeinsame Üben und Diskutieren mit einer Gruppe geübt werden kann. Andererseits habe ich die Texte aus den Interviews in jeweils gut begründete Sequenzen eingeteilt, sodass ich mit dem Ergebnis durchaus zufrieden bin.

Trotz dieser methodischen Herausforderungen und den mitunter unkonventionell-experimentellen Entscheidungen, hat mir der Gang in das Forschungsfeld konkrete Einblicke in die dramapädagogische Praxis im schulischen FSU ermöglicht. Das Forschungsdesign kann außerdem trotz seiner spontanen Gestaltung nicht als Hauptgrund für die wenig konkreten – und somit primär als Ansatzpunkte für künftiges praktisches Probieren und theoretisches Erforschen einzuordnenden – Ergebnisse der Untersuchung gelten: Ein qualitatives Vorgehen wie das von mir gewählte bestätigt nicht primär zuvor aufgestellte Hypothesen, sondern entwickelt vielmehr Ansatzpunkte für weitere Forschung oder die Praxis. Qualitative Forschung verfolgt den Anspruch, Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben, um dadurch zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten (vgl. Flick; von Kardorff; Steinke 2009: 14) und in diesem Fall dem

subjektiven Erleben der Schüler_innen in einem Theaterprojekt im FSU beizutragen.

Die Befunde der ausgewerteten Interviews werden im nun folgenden Kapitel herangezogen, um abschließend die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit zu beantworten und auf dieser Basis Potenziale der Theaterarbeit im FSU sowie Ansatzpunkte zukünftiger Forschung vorzustellen.

6.2 Die Potenziale der Theaterarbeit im FSU in Zukunft besser nutzen

> Welche besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung eröffnet ein theaterpädagogischer Ansatz im spät einsetzenden Französischunterricht aus subjektiver Sicht der teilnehmenden Schüler_innen und der anleitenden Theaterpädagogin?

Diese Forschungsfrage stand im Fokus der vorliegenden Arbeit und der durchgeführten Interviews mit den Teilnehmer_innen des Theaterprojekts *Des Vies*, das im spät einsetzenden Französischunterricht einer zehnten Klasse eines Gymnasiums in Berlin-Kreuzberg durchgeführt wurde. Die Äußerungen der Schüler_innen lassen sich darauf zusammenführen, dass sie der Meinung sind, durch das Theaterprojekt vor allem freier sprechen gelernt und ihre Aussprache etwas verbessert zu haben. Die Theaterpädagogin verortete die besonderen Möglichkeiten ihres dramapädagogisch gestalteten Theaterprojekts und den angestrebten Lernzuwachs von *Des Vies* im körperlichen und sprachlichen (Re-)Agieren und dem Spaß am Ausprobieren und Finden der eigenen Stimme in der Zielsprache. Frau Nadal war ebenfalls der Meinung, dass die Schüler_innen sich am Ende des Projekts freier ausdrücken konnten.

Mit Blick auf die besonderen Möglichkeiten, die der dramapädagogische Ansatz dieses Theaterprojekts für den Lernzuwachs bietet, sind insbesondere die gruppendynamischen Übungen hervorzuheben, die dazu beitragen konnten, im FSU einen fehlertoleranten, angstfreien Raum für respektvolles miteinander Lernen zu schaffen. Außerdem förderten wiederholte Übungen wie das spontane, körperliche und sprachliche, improvisierte Darstellen von Figuren mit präzisen Charaktereigenschaften die Spontaneität der Schüler_innen im Umgang mit der Fremdsprache. Schließlich haben die Schü-

ler_innen beim Schreiben eigener Texte mit potentiell persönlichem Inhalt und dem späteren Auswendiglernen der daraus entstandenen Szenen ihren Wortschatz erweitert und gefestigt. Eine solche herausfordernde Schreibaufgabe bietet sich gerade für den spät einsetzenden FSU an, in dem die Schüler_innen kognitiv weiter entwickelt sind und sich mit der eigenen Person, aber auch inhaltlich tieferen und abstrakteren Themen beschäftigen können und wollen.

Während in Kapitel 5.2 bereits Vorschläge für die Verbesserung des konkreten Theaterprojekts *Des Vies* formuliert wurden, sollen an dieser Stelle Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten skizziert werden. Um eine gewisse Validität sicherstellen zu können, müsste eine ähnliche Studie wie die vorliegende mit einer Kontrollgruppe durchgeführt werden, die statt des Theaterprojekts im Regelunterricht dieselben Inhalte – beispielsweise „Abschnitte und Einschnitte in einem Leben", wie in *Des Vies* – vermittelt bekommt. Auf diese Art ließen sich verlässlichere Aussagen über die besonderen Möglichkeiten des dramapädagogischen Ansatzes treffen. Per Einzelinterviews oder mit quantitativen Fragebögen könnte zudem untersucht und in deskriptiver Statistik abgebildet werden, wie viel Prozent der Schüler_innen einen gefühlten Lernzuwachs wahrnehmen und auf welche – ggf. dramapädagogischen – Verfahren und Methoden sie diesen Effekt zurückführen.

Ein weiteres Forschungsdesiderat, das sich bei der Auswertung und Diskussion der Daten präsentierte, ist die Erfassung des tatsächlichen Lernzuwachses – z.B. durch ein bestimmtes (qualitatives) Testverfahren gemessen – die sich äußerst schwierig gestaltet. Die Schüler_innen geben an, hauptsächlich etwas Mentales gelernt zu haben (vgl. GD 231f), Frau Nadal spricht davon, die *expression générale* gefördert zu haben. Mit Bezug auf offizielle Vorgaben und in Hinblick auf die Sorge von Schüler_innen und sicherlich zahlreicher Eltern gilt es, die tatsächlichen Vorzüge eines dramapädagogischen Ansatzes herauszuarbeiten – sofern dies überhaupt möglich ist. Domkowskys (2011) Wirkungsstudie hat ein solches Ziel in einer Längsschnittuntersuchung von Theaterunterricht bereits in Angriff genommen; für die Erforschung eines kurzen Theaterprojekts wie dem hier untersuchten *Des*

Vies scheint das längsschnittliche Erheben vor Beginn und nach Abschluss der Arbeit gewagt und stellt dennoch ein wünschenswertes Unterfangen für die Zukunft dar. Abschließend nimmt die Person der Lehrkraft in den Rückmeldungen der Schüler_innen eine so dominante Rolle ein, dass erforscht werden sollte, ob es tatsächlich ihre Muttersprachlichkeit ist, die die Bereitschaft der Schüler_innen, auf der Zielsprache zu kommunizieren, steigert. Alternativ könnten der Fakt, dass es sich bei Frau Nadal um eine schulexterne Person handelt, der Rahmen eines Projekts, das dramapädagogische Vorgehen oder ein noch unbekannter Faktor die entscheidende motivationale Rolle spielen.

Abschließend wird nun in einem Ausblick die Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf den Regelunterricht erörtert, um Theaterarbeit im FSU in Zukunft besser zu verankern. Dem potentiellen Wunsch vieler Fremdsprachenlehrkräfte, im Pragmatismus der alltäglichen Unterrichtsgestaltung auf einen Korpus an dramapädagogischen Übungen zurückgreifen zu können, kann zum Abschluss der vorliegenden Arbeit nicht mit einer Sammlung an dramapädagogischen Übungen entsprochen werden; zu kurz war die Dauer des Projekts und zu wenig lässt sich die Motivation der Schüler_innen auf einzelne Übungen zurückführen. Es bleibt die Erkenntnis, dass die ausgiebige Aufwärmphase in den Sitzungen des Theaterprojekts *Des Vies* eine produktive Grundhaltung der Schüler_innen hinsichtlich der französischen Sprache begünstigte. Lockerungsübungen und das Produzieren von spontanen sprachlichen Äußerungen in der Zielsprache, die durch Gestik und Mimik unterstützt wurden, bereiteten die Schüler_innen auf die Arbeit in der Zielsprache vor. Darüber hinaus erleichterte die körperliche und sprachliche Aufwärmphase den Schüler_innen den Übertritt in die Fremdsprache. Ebenso konnte in Kapitel 5.2 die Bedeutsamkeit einer gemeinsamen Rückkehr aus der imaginären Welt des Theaters bzw. aus der Welt der Fremdsprache verdeutlicht werden, mit der die dramapädagogischen Sitzungen enden sollten.

Neben der Körperlichkeit des Ausdrucks war aus Sicht der Befragten vor allem die Verteilung der Schüler_innen im gesamten Klassenraum oder in einem Stehkreis ein ausschlaggebender Faktor für die engagierte Mitarbeit

der gesamten Lerngruppe. Alle waren sich bewusst, dass jede_r Schüler_in an die Reihe kommen würde und dass jeder Beitrag wertgeschätzt würde, ohne dass sprachliche Fehler direkt in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt würden.

Darüber hinaus steht hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der dramapädagogischen Sitzungen die Erkenntnis, dass anspruchsvolle Themen bearbeitet werden sollten, die den Wünschen der Schüler_innen entsprechen. Diese Idee ist sicherlich nicht neu, kann jedoch eine Herausforderung bei der Umsetzung im spät einsetzenden FSU darstellen, wenn die sprachlichen Mittel den Schüler_innen noch nicht erlauben, inhaltlich anspruchsvolle Themen zu bearbeiten. Hier bietet das Theaterspielen zumindest in der Theorie eine hervorragende Stütze, um sprachliche Lücken durch Körperlichkeit im Ausdruck zu füllen und die eigene Stimme in der Fremdsprache als Komposition aus Sprache, Körper und dem Bezug zum Gegenüber zu begreifen.

Nach Meinung der Schüler_innen stellt die Spracharbeit an Grammatik und Wortschatz dennoch eine notwendige Ergänzung der Theaterarbeit dar, ohne die sie sich dem eigenen Ermessen nach sprachlich nicht mehr weiterentwickelten. Wieso sollte nicht auch umgekehrt das Theaterspiel den fremdsprachlichen Regelunterricht ergänzen? Ein solcher Schritt würde erlauben, „junge Menschen nicht nur an die Kunstform Theater heranzuführen, sondern sie eben auch dazu zu befähigen, die Theatralität des Alltags bzw. *Performances of power* besser zu durchschauen“ (Bonnet; Küppers 2011: 33) und damit eben jene *performative Kompetenz* auszubauen, die durch das Projekt *Des Vies* zumindest im Ansatz gefördert wurde.

Die momentan bestehende Unsicherheit und das Zögern manch einer Lehrkraft, den eigenen FSU mit dramapädagogischen Methoden zu bereichern, kann nur als Hinweis auf einen Bedarf ihrer nötigen Weiterbildung verstanden werden. Dieser Bedarf stellt die Grundlage dar, damit auch sie in ihrem FSU dramapädagogische Übungen oder sogar Theaterprojekte durchführen können. Dabei werden *Second-Language-Welten* erfolgreich gestaltet und nicht nur fachlich, sondern auch (drama-)pädagogisch fundiert Spontaneität im Unterricht vorgelebt (vgl. Haack, Surkamp 2011: 54ff). Eine Bereicherung

für den FSU stellen Theaterprojekte wie *Des Vies* und dramapädagogisch inspirierte Übungsformen ohne Zweifel dar und sie erlauben uns Lehrkräften, den eigenen Beruf als das aufzufassen, was er mitunter ein wenig mehr sein könnte: eine Kunst.

> The arts, I argue, can serve as models of what educational aspiration and practice might be at its very best. To be able to think about teaching as an artful undertaking, to conceive of learning as having aesthetic features, to regard the design of an educational environment as an artistic task—these ways of thinking about some of the commonplaces of education could have profound consequences for redesigning the practice of teaching and reconceiving the context in which teaching occurs. (Eisner 2002: xiif in Schewe 2014: 169)

7. Anhang

7.1 Interviewleitfäden

7.1.1 Leitfaden der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen

Einleitung

- Dank: Vielen Dank und schön, dass ihr euch die Zeit nehmt, mit mir über eure Erlebnisse im Französischunterricht mit Frau Nadal zu sprechen. Ich freue mich, dass ihr alle hier seid und bin gespannt, mehr über eure Meinungen zum Projekt zu erfahren.
- Ziel / Zweck: Genau wie meine Beobachtungen bei euch im Unterricht, interessieren mich eure Meinungen im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität. Ich möchte auch Französischlehrer werden und untersuche für mein Studium, wie Theaterspielen und das Lernen einer Fremdsprache zusammen funktionieren können.
- Ablauf: Maximal eine Stunde Gespräch zwischen euch. Ich gebe dafür Impulse und stelle euch Fragen.
- Aufzeichnung: Um mich später an eure Antworten erinnern zu können, zeichne ich das Gespräch auf.
- Anonymität: Wichtig für euch: eure Namen tauchen in meiner Arbeit nicht mit auf; fühlt euch also frei, zu sagen, was ihr wichtig findet.
- Vorgehen: Jede_r von euch soll zu Wort kommen können und ihr sollt dabei am besten miteinander reden. Ich werde Ideen und Themen vorgeben und euch Fragen stellen, über die ihr dann gemeinsam nachdenken und diskutieren könnt.
- Meinungen zählen: Es gibt kein richtig oder falsch: Mich interessieren alle eure Antworten.
- Hat bis hierhin jemand von euch eine Frage?

Überleitung zu den Fragen

- „Ich habe jetzt einige Stunden eures Französischunterrichts mit Frau Nadal beobachtet. Die glichen nicht wirklich dem, was ich so kenne und in den meisten anderen Kursen sehe."

Fragen

1. Persönliches Erleben

- Wie ist es euch in diesen Stunden ergangen?
- Was hat euch gefallen?
- Was hat euch nicht so gut gefallen?

Nachfragen:

- (Gibt es freieres, ungezwungeneres Sprechen?)
  → Hat euch das Projekt geholfen, freier und ungezwungener auf Französisch zu sprechen?
- (Angst vor Fehlern?)
  → Kommt es vor, dass ihr lieber nicht auf Französisch sprecht, aus Angst, Fehler zu machen? Hat das Projekt dieses Gefühl bei euch verändert?

2. Vergleich zu „normalem" Unterricht: War die Arbeit mit Frau Nadal für euch „Unterricht"?

- Was ist anders? (evtl. Wie würdet ihr euer Verhältnis zu Frau Nadal beschreiben?)
- Was ist besser? (evtl. Seid ihr gerne zu den Stunden mit Frau Nadal gegangen?)
- Was ist schlechter / stört / fehlt?

Nachfragen:

- Versucht auf den Punkt zu bringen: Was ist das „Besondere“ an diesen Stunden mit Frau Nadal?
- Wie habt ihr es empfunden, euch beim Theaterspielen vor Frau Nadal und euren Mitschüler_innen **persönlich** zu präsentieren und dafür persönliche Rückmeldungen zu bekommen? (ein Zwang, sich zu produzieren? → Habt ihr das gerne gemacht?)

3. a) („Mehrwert“) / Was hat euch das Projekt „gebracht“?

- Was, denkt ihr, könnt ihr jetzt besser als vorher?
- Was habt ihr gelernt?

Nachfragen:

- *Sprachlich* → Hat sich euer Französisch verbessert? Was genau, welche Kompetenz (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, ...)?
- *Sicherheit* → Fühlt ihr euch nach dem Projekt anders (sicherer?), vor anderen (Mitschüler_innen, Lehrkräften...) zu stehen und eine Fremdsprache zu sprechen, die ihr vielleicht noch nicht sehr gut beherrscht?
- *Soziales Miteinander* → Hat sich euer Verhältnis untereinander durch das gemeinsame Theaterprojekt verändert? Wie?
- Meint ihr, ihr habt mehr gelernt, als im „normalen“ Unterricht?
-

3. b) Hat euch dieses Projekt für Französisch und den Französisch-unterricht *motiviert*?

- Habt ihr vor, weiterhin Französisch zu lernen?

Nachfragen:

- Hat diese Entscheidung mit dem Theaterprojekt zu tun?
- Habt ihr Interesse bekommen, Frankreich und französischsprachige Länder zu bereisen bzw. Franzosen kennenzulernen?

4. Was würdet ihr davon halten, wenn solche Projekte regelmäßig statt „normalem“ Unterricht gemacht würden?

- Würdet ihr gerne in Zukunft an einem ähnlichen Projekt teilnehmen?
- Würdet ihr denselben Kurs noch einmal belegen?
- Würdet ihr den Kurs euren Mitschüler_innen weiterempfehlen?

5. Bitte berichtet von eurem Lieblingsmoment in den Theatersitzungen: Was ist euch besonders in Erinnerung geblieben?

Allgemeine Nachfragen, die immer gehen:

- Und sonst? Und weiter?
- Fällt euch noch etwas dazu ein?
- Möchte noch jemand etwas zu diesem Thema sagen?
- Wie haben die anderen das erlebt?
- Was denkt ihr anderen darüber?

Letzte Frage:

- Möchte noch jemand von euch etwas hinzufügen?
- Habt ihr das Gefühl, dass wir etwas wichtiges vergessen haben?

Danke für eure Zeit und eure ehrlichen Antworten!
Alles Gute und schöne Sommerferien!

7.1.2 Leitfaden des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal

Einleitung

- Dank: Vielen Dank und schön, dass Sie sich die Zeit nehmen, mit mir über Ihre Erfahrungen mit theaterpädagogischem Lehren und Ihren Erlebnissen im Projekt an der Schule XXX zu sprechen.
- Ziel / Zweck: Im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität interessiere ich mich neben der Schüler_innen-Sicht für Ihre Perspektive auf das Projekt *Des Vies* an Schule XXX.
  Das Projekt dient mir in meiner Studie als Beispiel für eine Intervention mit theaterpädagogischer Ausrichtung im spät einsetzenden Französischunterricht. Als anleitende Theaterpädagogin möchte ich ebenso mehr über Ihren theoretischen Hintergrund, Ihre Ziele und Ideale in diesem Berufsfeld erfahren.
- Ablauf: Maximal eine Stunde Gespräch. Ich gebe dafür Impulse und stelle Ihnen Fragen, werde evtl. nachhaken. Sie können gerne frei antworten – auf Deutsch oder Französisch. Unterbrechen Sie mich, wenn Sie eine Frage nicht verstehen. Im Zweifelsfall kann ich die Fragen für Sie übersetzen.
- Aufzeichnung: Um mich später an Ihre Antworten erinnern zu können, zeichne ich das Gespräch auf.
- Anonymität: Wichtig für Sie: Ihr Name taucht in meiner Arbeit nicht mit auf; fühlen Sie sich also frei, zu sagen, was Ihnen wichtig erscheint.
- Meinungen zählen: Es gibt kein richtig oder falsch: Mich interessieren vor allem Ihre Einstellungen und persönlichen Überzeugungen.

- Haben Sie bis hierhin eine Frage?

Dann kommt hier meine erste Frage an Sie:

Wenn Sie sich einmal zurückerinnern, was war Ihre erste Begegnung mit dem Theater? Können Sie mir die entsprechende Situation erzählen?
Souvenez-vous de votre premier contact avec le théâtre (et l'école). Pourriez-vous me décrire cette situation svp?

- Wann kamen Sie auf die Idee, damit in die Schule zu gehen und Französisch zu unterrichten?
  Quand est-ce que l'idée vous est venue d'aller dans des écoles et d'enseigner le français par le biais du / en utilisant le théâtre?
- Berichten Sie mir von Ihrem ersten Einsatz als französischsprachige Theaterpädagogin in einer deutschen Schule (mit deutschsprachigen Jugendlichen)?
  *Racontez-moi votre première intervention en tant que **pédagogue de théâtre** / actrice dans une école allemande / avec des jeunes ou adolescents germanophones?*

Allgemeine Fragen zu Marjories Hintergrund:

- Wie kommen Sie dazu, Theater in Schulen zu machen?
  Comment en êtes-vous arrivée à faire du théâtre dans des écoles?
- Was ist Ihre Ausbildung?
  Quelle est votre formation?
    - Betrachten Sie sich als Schauspielerin oder als Französischlehrerin?
      Vous considérez-vous comédienne ou prof de français?
- Was betrachten Sie als Ihre Mission? In der Schule, in der Gesellschaft?
  Que considérez-vous comme votre mission? À l'école, dans la société?
- Wie oft arbeiten Sie? Wo, woran, wie?
  Combien de fois travaillez-vous? Où, sur quoi, comment, avec qui?
    - Was macht Ihre Arbeit besonders? Was denken Sie machen Sie hauptsächlich anders als „normaler" Französischunterricht?
      Qu'est-ce qui rend votre travail particulier? Quelle est la différence principale par rapport à un cours de français „standard"?

  - Wie erklären Sie die Art Ihres Vorgehens? Ordnen Sie sich dabei einer Denkschule zu? Folgen Sie dabei einem Vorbild (wem?)?
    Comment expliqueriez-vous votre approche théâtrale? Vous associez-vous à une école de pensée? Suivez-vous un modèle (qui?)?
  - Arbeiten Sie bei der Ménagerie mit dem Rahmenlehrplan des Berliner Senats?
    La Ménagerie se sert-elle du curriculum publié par le Senat berlinois *en préparant leurs cours de langue?*
- Wie funktioniert *La Ménagerie e.V.* in der Kooperation mit Schulen?
  Quel est le fonctionnement de La Ménagerie e.V. dans la coopération avec des écoles?
  - Wie kommen Sie an die Schulen, wer stellt den Kontakt her und übernimmt die Initiative?
    Comment le contact avec les écoles s'établi-t-il, qui crée ce lien, qui fait preuve d'initiative?
- Was denken Sie, warum schulischer Französischunterricht durch die Kooperation mit Theaterpädagog_innen ergänzt werden sollte?
  Selon vous, pourquoi les cours de français à l'école devraient-ils être complétés par la coopération avec des pédagogues de théâtre / des acteurs ?

Im Interview zentrale Frage:

Was, denken Sie, macht Ihren theaterpädagogischen Französischunterricht zu einer besonders guten Form der Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht?
Selon vous, qu'apporte le théâtre dans l'enseignement du français ? Quelles compétences le théâtre permet-il de développer?

Welche Methoden und Verfahren setzen Sie für dieses Ziel bewusst ein?
Quelles méthodes, procédures et téchniques employez-vous à cette fin?

Überleitung zu den Fragen zum Projekt
„Ich habe jetzt einige Stunden Ihres Französischunterrichts in Klasse XXX der Schule XXX beobachtet. Die glichen nicht wirklich dem, was ich so kenne und in den meisten anderen Französischkursen sehe."
J'ai observé quelques uns de vos cours avec la classe XXX à l'école XXX. Ces cours étaient innovants en comparaison avec ce que j'ai pu observé dans d'autres cours de français.

Konkret zum Projekt „Je ne regrette rien"

- „Erzählen Sie mir bitte, wie es dazu kam, dass Sie Kurs XXX übernommen haben."
  Racontez-moi, svp, pourquoi et comment vous avez pris le relais et pris en charge les cours de français de la classe XXX.
- Was waren Ihre Ziele? Was hat die Schule gefordert und erwartet?
  Quels étaient vos objectifs? Qu'est-ce que l'école a exigé et attendu de votre intervention?
  - Ist das Vorgehen in diesem Projekt ein auf guten Erfahrungen beruhendes?
    L'approche que vous avez choisi dans ce projet, se base-t-elle sur des expériences antérieures?
- Wie haben Sie das Projekt erlebt? (den Verlauf?)
  Comment avez-vous vécu le projet (le déroulement)?
  - Was haben Sie im Vergleich zu früheren Projekten geändert? Warum?
    Qu'avez-vous changé par rapport à d'autres projets précédents? Pourquoi?
  - Was haben Sie gleich gelassen? Warum?
    Quels éléments n'ont pas été changé? Pourquoi?
  - Was planen Sie für die Zukunft? Würden Sie dieses Projekt so noch einmal machen?
    Quels sont vos idées pour l'avenir? Feriez-vous ce projet une autre fois de la même façon?
  - Wie schätzen Sie den Erfolg des Projekts ein? Was haben die Schüler_innen gelernt (Theater oder Sprache oder beides)?

Comment estimez-vous le succès du projet? Qu'est-ce que les élèves ont appris (en ce qui concerne le théâtre et la langue)?

- Im Allgemeinen, welche (Verhaltens-)Regeln stellen Sie für Ihre Arbeit mit den Schüler_innen auf? Werden diese in einem Vertrag festgehalten?
  En général, quelles règles (de comportement) etablissez-vous dans votre travail avec les élèves? Sont-elles fixées dans un contrat (formel)?
- Konfrontation mit Schüler_innen-Kommentaren und Meinungen aus dem interview: Bitte um Kommentare
  J'aimerais maintenant discuter des commentaires des élèves du projet de théâtre...

Kommentare der Schüler_innen

Positiv +	
Man spricht viel eher miteinander, das Konversationslevel wird gestärkt	On parle beaucoup plus l'un avec l'autre dans ces cours-là. Le niveau de conversation est augmenté
Spontaneität und Improvisation, das Plötzliche / einfach reden müssen	La spontanéité, et l'improvisation; parler soudainement
Alle konnten ihre eigenen Ideen einbringen	Tout le monde a pu apporter et présenter ses propres idées.
Übungen in der Gruppe haben den Zusammenhalt gestärkt	Les exercices de groupe ont renforcé le sentiment de cohésion en groupe
Am Ende stand ein Produkt: Wir haben ein Video von einem Theaterstück mit Freunden	À la fin du projet il y avait un produit: la vidéo de notre pièce de théâtre qu'on a montée entre amis
Wenn man nur einen kurzen Kommentare nicht versteht, hat Frau Nadal einen sofort angeguckt: ein bisschen unangenehm, weil ungewohnt → sie nimmt uns Schüler_innen wahr und ernst	Dès qu'on ne comprenait pas un simple commentaire, Mme Nadal nous a regardé. C'était un peu désagréable et surtout inhabituel: les autres profs ne nous perçoivent pas de la même façon.
Frau Nadal überzeugt als Theaterschauspielerin, die voll in ihrem Element ist	Mme Nadal convainc en tant que comédienne qui est dans son élément
Es war eine gute Übung und eine Herausforderung, gezwungen zu sein, auf Französisch zu sprechen (mit einer Muttersprachlerin)	C'était un bon exercice et un défi d'être forcé de parler en français (avec une locutrice native)
Vielleicht sollte jeder Jahrgang einmal so ein Projekt machen. Nur wann im Schuljahr? Das gute bei uns war die Überraschung; Gewohnheit ist nie gut.	Chaque année devrait faire un tel projet. Mais quand pendant l'année scolaire? Ce qui était bien chez nous, c'était la surprise qui venait casser la routine.
Gut war, dass wir so viel gestanden haben, gegangen und gesprungen sind. Trotzdem kam manchmal durch, dass die Stunden *prüfend* waren	J'ai aimé être debout si souvent, de marcher et de sauter dans la pièce. Malgré cela, j'ai ressenti quelque fois une ambiance interrogative / d'épreuve et d'évaluation
Super, dass wir im Kreis waren, man fühlt sich weniger angestarrt und kann sich besser verstecken, als im normalen Unterricht	Génial qu'on s'est mis en cercle aussi souvent: je me sentais moins observé, on peut mieux se cacher par rapport au cours normaux
Es war sehr motivierend, an einem eigenen Theaterstück zu arbeiten. Wir haben uns auf den Unterricht mit Frau Nadal gefreut.	C'était très motivant de travailler sur notre propre pièce de théâtre. Nous nous sommes pratiquement toujours réjouis à l'avance des cours avec Mme Nadal.
Ich habe Frau Nadal nicht wirklich als „richtige Lehrerin" gesehen: sie war	Je n'ai pas vraiment perçu Mme Nadal comme une „vraie prof": elle était plus

lockerer, Fehler waren erlaubt, es gab keine falschen Antworten (entspannte, angstfreie Atmosphäre)	détendue, faire des fautes était permi, il n'y avait pas de mauvaises réponses (ambiance sans crainte)
Ich denke, das Projekt hat vor allem etwas Mentales gebracht und die Aussprache und die Flüssigkeit verbessert	Je pense que ce projet m'a surtout apporté quelque chose de mental, sinon cela m'a permis d'améliorer la prononciation et la fluidité
Es war eine Herausforderung, eigenen Szenen zu schreiben. Besonders gut war, dass der eigene Text in eine richtige Szene, in einen Dialog verwandelt wurde.	C'était un défi de rédiger nos propres scènes. J'ai surtout aimé que nos petits textes ont été transformé en vraies scènes en dialogue.
Wir wurden ins kalte Wasser geworfen; es war ein positiver Schock, dass wir die eigenen Texte auswendig lernen und inszenieren sollten.	On nous a jeté à l'eau; c'était un choc positif de devoir apprendre par coeur et mettre en scène nos propres textes
Ich habe durch das selbstständige Schreiben meines eigenen Texts und das Auswendiglernen am meisten gelernt	J'ai appris le plus qu'on j'ai rédigé le texte de ma scène en autonomie et aussi en l'apprenant par coeur

Negativ -	
Ich finde, dass man nicht so viel Französisch redet. Wir haben nicht so viel mit Frau Nadal geredet und untereinander eigentlich alles auf Deutsch gemacht.	Je trouve qu'on ne parle pas beacoup en français. Nous n'avons pas beaucoup parlé avec Mme Nadal et entre nous, nous avons parlé en allemand pratiquement tout le temps
Ich hatte ein bisschen Angst und Nervosität weil „ich nicht so sicher in der Sprache bin"	J'avais un peu peur et j'étais nerveux_se comme je ne me sens pas sûr_e en français
Am meisten Angst hatte ich, Frau Nadal nicht richtig zu verstehen.	Le plus peur me faisait l'idée de ne pas comprendre Mme Nadal.
Ich hatte anfangs Probleme damit, dass einen alle ansehen.	Au début, cela m'a posé des difficultés que tout le monde m'a regardé
Ich hatte nicht das Gefühl, dass wir so lange Sätze sagen mussten (wo man überhaupt richtig Fehler machen kann)	Je n'avais pas le sentiment que nous devions dire de longues phrases (où on risque faire des fautes)
Als ich herausgefunden habe, dass Frau Nadal Deutsch sprechen kann, hab ich auch irgendwie direkt ins Deutsche gewechselt	Quand j'ai appris que Mme Nadal parlait allemand, j'ai changé la langue et parlé en allemand aussi.
Wir haben nicht sehr viele neue Vokabeln gelernt. Keine neuen grammatischen Formen, wenig neuen Wortschatz (und den wenigen neuen nicht verschriftlicht)	Nous n'avons pas appris beaucoup de nouveaux mots. Ni de formes grammaticales...le très peu de nouveau vocabulaire, on ne l'a pas noté à l'écrit.
Ich glaube, wenn man das nur noch so machen würde, würde ich nicht mehr so viel von der Sprache lernen.	Je pense qu'en ne plus apprenant autrement, je n'apprendrais plus beaucoup de la langue
Jetzt zurück in den normalen Unterricht gehen ist eigentlich demotivierend. Motivation nehme ich eher für DS mit.	Retourner en cours normaux est en fait assez démotivant. Par contre, j'emmène de la motivation pour les cours de DS
Der Unterricht im Theaterprojekt ist nicht für alle Schüler_innen passend. Ich habe auch Zweifel, dass das in großen Klassen genauso gut funktioniert.	Les cours de français en mode *théâtre* ne sont pas pour tout le monde. J'ai aussi des doutes que cela fonctionnerait aussi bien dans de plus grandes classes.
Für eine öffentliche Aufführung war das noch nicht genug ausgereift.	Pour un spectacle public, notre pièce n'était pas encore assez au point.

7.2 Transkripte

7.2.1 Transkript der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen

Schule XXX in Berlin Kreuzberg, 10. Juli 2015

(Schüler_innen lachen und tuscheln im Hintergrund)

Interviewer Also ich hab einige Stunden bei euch ja im Französischunterricht jetzt, ähm zugeguckt, und grad eben 'n bisschen mitgemacht. Aber ganz ähm allgemein hat mich das nicht an Französischunterricht erstmal erinnert. Sondern ähm, ja, war anders, als wenn man in andere Klassenräume geht und die da mit einem Buch arbeiten oder Ähnliches. Deswegen stelle ich euch gleich eine erste Frage, ähm: Wie ist es euch in den Stunden mit Frau Nadal ergangen?

Schüler_in (lacht) Es war glaub ich einfach die Schwierigkeit, dass wir ähm, einfach dass irgendwie viel ausgefallen ist. Und das ist alles so'n bisschen eingerostet. Und wir hatten ja nur zwei Jahre Französisch. Und ähm können auch noch nicht alle Grammatiken und so.

Schüler_in Aber grade deswegen find ich das auch super, weil halt viel eher man miteinander einfach spricht, und einfach generell Satzgebilde und sich... Also generell einfach kommunizieren. Und vor allem mit einer Muttersprachlerin auch noch. Ich glaub das ist, das hilft. Obwohl wir halt sie manchmal nicht ganz verstanden haben... (lacht) Aber das war ja nicht so schlimm.

Schüler_in Ich fand's auch eigentlich ziemlich gut. Vor allem, ähm, normalerweise meldet man sich ja dann, um eine Antwort auf eine Frage zu geben, die man sich vorher überlegt hat oder auf ein Blatt geschrieben hat, und die dann vorträgt. Und da musste man spontan reagieren und wir haben auch viel Improvisation gemacht auf Französisch.

Schüler_in Und ich finde mit Frau Nadal war das auch irgendwie entspannt, weil man hat sich einfach getraut irgendwie was zu sagen. Und bei anderen Lehrern ist das nicht so der Fall meistens... Also...

Schüler_in Ich finde aber irgendwie, dass man nicht so viel Französisch redet. Weil ich finde nicht, dass man mit dem-... Also wir haben nicht so viel mit Frau Nadal geredet. Das ist sonst eigentlich alles auf Deutsch. Und nur halt im Theaterstück, aber sonst... Find ich ist jetzt nicht so krass Übung für Französisch!

Schüler_in Naja, und zwischendrin halt so'n bisschen miteinander reden einfach...

Schüler_in Aber wir haben niemals untereinander auf Französisch geredet.

Schüler_in (widersprechend) Bisschen schon!

Schüler_in Also, wir nicht.

Schüler_in (zustimmend) Wir nicht. Dafür bei der Improvisation haben wir ja spontan uns Sätze zu bestimmten Persönlichkeiten einfallen lassen.

Schüler_in Und weil das ja mit Theater grade ausgerechnet ist. Weil wir ja alle in Theater-AGs sind auf Sprachen, die wir halt können. Und deswegen, dass man das halt nochmal mit ein bisschen was Bekanntem verbinden kann, was nicht Unterricht ist, richtiger...

Interviewer Ähm, was hat euch besonders gut gefallen? Und was hat euch nicht so gut gefallen?

(Niesen und Lachen)

Schüler_in Mir hat gut gefallen, dass man viel seine eigenen Ideen einbringen konnte. Und dass insgesamt das Theaterstück ja quasi von allen geschrieben wurde und nicht uns einfach vorgegeben worden ist.

Schüler_in Ich fand schön die ganzen Teamübungen! Also wir haben auch viele Spiele einfach zwischendrin gespielt, und wenn man halt zusammen als 'ne Gruppe was machen musste. Das hat das gestärkt.

Interviewer Und hat euch irgendwas nicht so gut gefallen?

Schüler_in Hmm... Am Anfang, muss ich zugeben, hatte ich ein bisschen Angst immer vor diesen Improvisationsübungen, weil ich, ähm, ja nicht so sicher auf, ähm, in der Sprache bin. Und dann auch nervös war, dass ich dann einfach nichts sagen kann oder irgendwas vergesse. Aber ich fand dadurch hat sich das jetzt ein bisschen... Also ich fand, dadurch hat sich das geändert, und ich bin jetzt auch ein bisschen selbstbewusster in der der Hinsicht. Also (lacht) mit der Sprache (Lachen der Schüler_innen).

Schüler_in Ich hatte am meisten Angst, dass ich sie [Frau Nadal] zwischendurch nicht richtig verstanden hab. Also einfach nur, weil sie Muttersprachlerin ist, dass sie halt manchmal ein bisschen genuschelt hat oder schnell einfach gesprochen hat. Also das war halt bei anderen Lehrerinnen besser, weil sie nicht Muttersprachlerinnen sind. Aber, ähm, da kann man jetzt keinem richtig die Schuld geben, sie [Frau Nadal] ist das ja nicht unbedingt gewohnt, mit Leuten, die kaum Französisch können, zu arbeiten (lacht).

Schüler_in Ich hatte am Anfang irgendwie das Problem, also... Ich mag es nicht irgendwie, einfach, irgendwie da zu sein, und dann dass (lacht) alle einen ansehen, und damit habe ich irgendwie Probleme. Und ähm, eigentlich hat mir das Theaterprojekt dabei auch geholfen.

Interviewer Äh, ist es vorgekommen, dass ihr lieber gar nichts auf Französisch gesagt habt, weil ihr Angst gehabt habt, irgendwie Fehler zu machen?

Schüler_in Vielleicht manchmal, aber wenig...

Schüler_in (zustimmend) Naja, eigentlich nicht wirklich!

Schüler_in Äh, aber ich hatte auch das Gefühl, dass wir jetzt nicht so lange Sätze sagen mussten oder so. Also wo man jetzt so Fehler... Eher so kurze Sachen so... Auch so kurz.

Schüler_in Oder irgendwie, als ich dann herausgefunden habe, dass sie [Frau Nadal] Deutsch sprechen kann, habe ich dann auch irgendwie direkt ins Deutsche gewechselt (lacht). Das hätte sie nie sagen sollen (lacht).

Schüler_in Nee, hätte sie gar nicht sagen sollen (lacht). Und da dachte ich, sie wäre nur Französisch, und dann mussten wir die ganze Zeit Französisch reden, und dann redet sie Deutsch, und dann redet man mit ihr auch Deutsch.

Schüler_in Also es ist halt so, dass bei ihr [Frau Nadal], dass sie, wenn man halt ganz kurz nur einen kleinen Kommentar nur nuschelt, dass sie halt sofort einen anguckt. Also, das ist halt immer so, dass man dann gleich angesprochen wird. Was eigentlich gut ist, weil andere Lehrer einen ja immer total ignorieren. Das ist gut, dass sie [Frau Nadal] da halt drauf reagiert. Aber manchmal ist es dann halt so "Uh, nein, ich wollte gar nichts sagen!" (lacht).

Schüler_in Und am Anfang auch immer, ähm, naja, da hatte sie immer irgendwie auf dem Kieker (lacht, andere stimmen zu). Das war richtig, oah, Gott, das war voll schlimm! Da hatte

ich... Ja genau: "Mitschüler_in XXX, du, du hast doch Erfahrung!" Und ähm, ja, das fand ich immer ein bisschen scheiße...! Weil das hat mich dann immer so in den Mittelpunkt gerückt, und das mag ich nicht!

Schüler_in (nimmt Bezug auf andere Schülerin) Und dann nicht mehr so.

Schüler_in (zustimmend) Ja, dann war's wieder besser. Hab ich mich auch wohler gefühlt.

Interviewer Äh, würdet ihr sagen, das Projekt hat euch geholfen, freier auf Französisch zu sprechen?

(allgemeines Zustimmen von allen)

Schüler_in Etwas, ja.

Schüler_in Ich find, teilweise. Also wir haben ja nicht sehr viele neue Vokabeln gelernt, die wir jetzt auch, ähm sonst im Alltag, wenn wir mal in Frankreich oder in einem französischsprachigen Land sind, so verwenden würden. Aber, ähm, also ich persönlich, ähm, finde schon, dass es sich ein bisschen geändert hat, weil zuerst hab ich versucht, sie [Frau Nadal] eher nur auf Deutsch anzusprechen. Und manchmal hab ich dann gedacht, ja, dann kann ich auch versuchen, mir den Satz mal auf Französisch zu denken. Ja.

Schüler_in Ja, also es war am Anfang halt vor allem, als alle noch dachten, dass sie gar kein Deutsch kann, also ich dachte das zumindest, dass ich halt einfach viel eher versucht habe, alles auf Französisch. Und das war schon was, was mich gefreut hat, dass ich das machen muss. Das war eine interessante Herausforderung (lacht). Ja...

(allgemeines Lachen)

Interviewer (auf das Lachen bezogen) Gibt es einen Grund grade, oder...?

Schüler_in Ja! (lacht) Entschuldigung.

Interviewer Ähm, wenn wir versuchen... Also, versucht mal, das mit normalem Unterricht zu vergleichen, was auch immer das sein mag. Ähm, war die Arbeit mit Frau Nadal für euch Unterricht?

(erneutes Lachen)

Schüler_in Ähm, teilweise... Also es war halt, ähm... Also das was Unterrichtsfeeling quasi war, war halt einfach nur, dass es so ein bisschen, ähm. Naja, es war halt fordernd! Dass man halt auf Französisch so... Weil wir eben wie gesagt so lange irgendwie nicht mehr Französisch hatten. Und dann ähm war das schwierig. Aber ähm eigentlich war es nicht so richtig wie Unterricht. Es war halt, es war halt nur irgendwie eine anstrengende fordernde Aktivität. Aber Unterricht war's so nicht.

Schüler_in Es war halt irgendwie prüfend. Also sie [Frau Nadal] hat ja bemerkt, dass sie das bewertet hat. Und dann auch immer zum Schluss, dass man so merkt, ah ok, wir sind im Unterricht.

Schüler_in Aber was mich halt vor allem, was ich am Unterr- also im Gegensatz zum Unterricht halt gut fand, dass wenn wir halt, dass wir viel, wir sind ja viel rumgerannt (lacht). Also wir standen ja viel und haben Übungen gemacht und so. Und das hab ich, ich weiß halt,... Weil sonst wenn man halt im Unterricht sitzt, und wir nur zu sechst sind, hat man, kann man sich überhaupt nicht verstecken. Und dann ist es immer so "Ach, du da! Antworte du mal auf die Frage!" (lacht). Und da [im Theaterprojekt] kann man besser wegrennen und sich

verstecken (lacht).

(zustimmendes Gemurmel und Lachen)

Schüler_in Ähm, ich fand, anfänglich war es schon ein bisschen wie Unterricht. Da saßen wir auch noch ähm in einem Klassenraum an unseren Tischen und haben auch noch geschrieben. Ähm, aber so hinterher, dann haben wir mit den Übungen angefangen, und angefangen, das Theaterstück zu entwickeln. Ja, und da hat sich... Und dann hatte man immer noch diesen Vergleich zu Lehrer_in YYYs Unterricht [anderer Theaterpädagoge], und das war ja wirklicher Französischunterricht. Und da war das [Theaterprojekt] schon etwas ganz Anderes fand ich.

Schüler_in Das war dann noch krasser, weil man das ja beides in einer Woche hatte.

(Zustimmung durch andere)

Schüler_in Ja genau. Ich find auch dass ehrlich gesagt, dass man sich mehr auf das Theaterprojekt gefreut hat, als auf den Unterricht.

Schüler_in Das war halt was Besonderes. Das war anders.

Schüler_in Ja genau, es war eine Abwechslung.

Interviewer Ähm, was ist daran besser und was stört euch vielleicht an dieser Form des Unterrichts?

Schüler_in Hmm, es ist besser halt find ich. Vor allem, weil ich es halt mit Französisch daran gewöhnt bin, dass wir halt so eine kleine Gruppe sind. Und was ich schon vorher gesagt habe, dass man halt weniger so angestarrt sich fühlt. Wenn man, wenn alle in der ersten Reihe auf einem Stuhl sitzen, und der/die Lehrerin einen anguckt, das ist anders, als wenn man halt in einem Kreis steht und dabei rumspringt (lacht) und Lockerungsübungen macht.

Schüler_in Ja. Ich finde, es ist auch ein ganz anderes Verhältnis zu, ähm, Madame Nadal gewesen, als zu einer gewöhnlichen Lehrerin. Also, ich, ich hab sie jetzt nicht so als richtige Lehrerin angesehen.

Schüler_in Ich finde auch, alles ist so ein bisschen lockerer. Weil, wenn man es halt immer vergleicht mit dem Französischunterricht, den wir hatten. Da saßen wir halt so, und niemand hat irgendwas gesagt. Also ich find es war so richtig angespannt. Und dann ist es halt hier [im Theaterprojekt] so ein bisschen lockerer. Weil man so Übungen, wo man die ganze Zeit rumläuft, und sowas.

Schüler_in Ja, wo eigentlich auch quasi keine Antwort dann falsch ist.

Schüler_in Auch so, und sich besser gefühlt, grade dazu, dass sie [Frau Nadal] halt nicht als richtige Lehrerin angesehen wird. Dass man sich halt auch, wenn man antwortet, weniger schlimm fühlt. Weil man dann halt nicht irgendwie denkt... Also ich finde, während wir im Unterricht waren, hatte ich nicht so ganz krass das Gefühl, dass man halt bewertet wird, und dass jede Bewegung irgendwie zählt. Ja, und alles richtig sein muss...

Interviewer Ähm, fehlt euch etwas in dem Unterricht?

Schüler_in Also ähm, wir haben jetzt irgendwie zur Sprache nicht wirklich viel gelernt.

Schüler_in (zustimmend). Ja. Naja, ich könnte jetzt nicht sagen, dass ich 'ne neue grammatische Form gelernt hab oder so...

Schüler_in Ja. Keine neuen Vokabeln.

Schüler_in Ja, und irgendwie, einfach eigentlich gar nichts Neues.

Schüler_in Nee... Vielleicht ein paar Vokabeln vom Theaterstück, aber nicht so viele...

Schüler_in Es ist, es ist mehr so, es ist mehr so was Mentales, was man lernt, als irgendwie Wissen.

Schüler_in Oder die Aussprache wird vielleicht ein bisschen verbessert.

Schüler_in Ja genau. Und das flüssigere Sprechen.

(allgemeine Zustimmung)

Schüler_in Ich glaub, das hätte uns einfach auch geholfen, wenn wir mehr so... Also dieser Unterricht mit Lehrer_in YYY, da wo wir auch irgendwie... Wir haben halt diesen Film geschaut, und dann haben wir ein paar Vokabeln dazu gelernt. Aber wir haben auch nicht wirklich irgendwie irgendwelche neuen Grammatiken oder sowas gelernt. Und wir haben nun mal nicht alles, weil so viel ausgefallen ist. Und ähm, das, da ist halt eine Lücke. Und das hat gefehlt irgendwie. Ja, das stört mich auch irgendwie.

Schüler_in Ich glaub, wir hatten sogar irgendwie neue Vokabeln gelernt, aber die hat man sich einfach direkt nicht gemerkt. Und nicht aufgeschrieben.

Schüler_in Weil man halt rumgelaufen ist. Und dann sagt sie [Frau Nadal] so: "Ah, hier, ein neues Wort!". Hat's gesagt, aber dann ist nicht... Dann kann keiner zur Tasche gehen und sich das aufschreiben, während wir grade eine Übung machen.

(allgemeine Zustimmung)

Interviewer Hmm... Was hat euch das Projekt gebracht?

Schüler_in Ich fand's schön, die Idee. Ihr werdet jetzt ein Theaterstück auf Französisch kreieren zusammen. Ihr schreibt jeder einen Text und das wird halt in eine richtige Inszenierung so zusammengebaut. Und das könnt ihr spielen. Und das fand ich total schön die Idee!

Schüler_in Ja. Und das hat voll Spaß gemacht eigentlich.

Schüler_in Und ich fand es auch irgendwie so, also es war so, so ein bisschen so ein kleiner Schock. Sozusagen, dass wir das, dass wir so alles ähm, selber schreiben sollten. Weil, also irgendwie, keine Ahnung. Theaterprojekt, da hat man sich dann so vorgestellt: Ja gut, dann, dann kriegen wir halt so, so ein kleines Theaterstück (lacht).

Schüler_in Und dann kriegt man einen Drehbuch: Du bist der, und du der...

Schüler_in Ähm, da hat man sich so vorgestellt, dass es, äh, dass man halt irgendwie Rollen kriegt und oder halt sich eine Rolle aussucht. Und dann halt sowas auswendig lernt, und am Ende das halt hat. Aber so war das irgendwie viel... Also es war erstmal so ein bisschen so "Uuuh, jetzt muss ich hier irgendwie was selber machen! Ich kann die Sprache doch gar nicht mehr!". Naja, aber es war, es hat glaub ich viel was gebracht, dass es so, dass es so plötzlich war, eigentlich.

Schüler_in Ja, genau. Ich hab mich auch so ein bisschen ins kalte Wasser geschmissen gefühlt. Aber ich fand irgendwie, genau das braucht man auch manchmal, um sich selbst so ein bisschen zu finden. Auch wie, ähm, grade gesagt wurde, ähm, dass wir dadurch vielleicht

auch ein bisschen selbstständiger wurden und mehr selbst mitgearbeitet haben. Und uns nicht so sehr haben leiten lassen von einer Lehrerin oder einem Lehrer.

Schüler_in Außerdem find ich's besser, wenn man halt zusammen,... Also wenn man alleine einen Text schreibt, zu Hause... Weil ich halt, es gibt viele, so lerne ich viele Vokabeln dazu, weil ich dann halt schneller ein Wort nachschlagen kann und das benutzen kann. Und so, also ich hab am ehesten jetzt Vokabeln durch meinen eigenen Text gelernt. Was auch total hilft, wenn man den dann auch noch auswendig lernt und spricht und so. Also das fand ich total cool. Und außerdem find ich's halt, genau, wenn man halt im Unterricht einen Text schreibt und den halt früher abgibt, und die Lehrer da so hocken und den lesen und man die dabei beobachten kann und ihre Reaktion sehen kann, obwohl sie versuchen, sie zu unterdrücken (lacht). Das finde ich immer ein bisschen unangenehm. Also ich find das mit dem selbstständig, halt einen Text schreiben und mailen. Da fühl ich mich auch besser, weil das besser wirkt und ich bessere Vokabeln drin hab.

Interviewer Hmm... Was denkt ihr, könnt ihr jetzt besser als vorher?

Schüler_in Also ich kann besser im Mittelpunkt spielen irgendwie... Das ist einfacher geworden.

Schüler_in (zustimmend) Ja, auf jeden Fall (lacht).

Schüler_in Die bei so Übungen, wo man im Kreis war, und halt jeder individuell was machen musste. Weil das ist, das ist weniger schlimm, als wenn alle da stehen und man alleine nach vorne geht. Weil im Kreis immer noch so, ja, sie [Mitschülerin] steht neben mir und muss das jetzt auch gleich machen oder hat's grade gemacht. Das macht's besser.

Schüler_in Und davor hatte ich früher irgendwie immer Angst. Und jetzt ist es besser geworden.

Schüler_in Ich find vielleicht, ich find vielleicht auch dieses Plötzliche... Also wir haben ja immer so, hat sie [Frau Nadal] gesagt, dass wir ein bisschen stehen bleiben und so eine Reaktion, auf Französisch. Und dann, am Anfang war's wirklich so, dass man noch voll lange überlegt: "Was kann ich jetzt sagen?". Aber irgendwann war das so schneller schon. Deswegen...

Schüler_in Ja, vor allem, dass man halt Spiele mehrmals gemacht hat, also halt wirklich öfters. Das hat auch geholfen, weil man die dann schon so ein bisschen konnte. Oder halt die Spiele einander geähnelt haben. Wo man einfach so besser sie [Frau Nadal] verstanden hat, so persönlich, so als, wie sie gesprochen hat.

Schüler_in Ja, ich glaub dieses Improvisieren dingsi, hat auch ein bisschen so geholfen, auf Französisch zu denken. Weil vorher denkt man sich ja alles auf Deutsch, und dann übersetzt man's so. Aber so war das irgendwie...

Schüler_in Aus sich rauszukommen (lacht). Ich bin ein besserer Mensch geworden (lacht)!

Interviewer Äh, würdet ihr das auch auf außerhalb des Projekts übertragen? Also fühlt ihr euch jetzt anders vor Mitschülern, Lehrern zu stehen?

Schüler_in Hmm, nee... eigentlich nicht.

Schüler_in Also wäre jetzt nochmal so ein Theaterprojekt, dann würde ich mich [...] irgendwie "Ich hab schonmal sowas gemacht" fühlen!

Schüler_in Aber ich find, es ist was ganz anderes, wenn's so wenige sind oder wenn's dann halt 'ne ganze Klasse ist. Also ich wär da viel, wieder viel unselbstbewusster.

Schüler_in Ja, das stimmt auch wieder.

Schüler_in Und weil's halt auch noch Freunde sind, die ich schon vorher kannte. Ja.

Schüler_in Allerdings hatten wir jetzt aber auch gar keine Gelegenheit, das quasi zu testen, weil wir haben ja seitdem keine Vorträge mehr gehalten. Also, ähm, ich fände es interessant, ob es vielleicht dann auch ein bisschen einem leichter fallen würde. Vor allem, wenn man dann alleine auf der Bühne stand und ganz alleine grade seinen Text gesagt hat, also auch, wenn man mal einen längeren Abschnitt hatte. Und ähm, das könnte ja schon einem etwas bringen, wenn man mal einen Vor- äh, ein Referat halten muss. Vor allem jetzt in der Oberstufe.

Schüler_in Naja vor allem, weil wir ja alle mindestens ein Jahr Französisch weiter machen. Und deswegen, das, da wird ja auch nur Französisch im Unterricht gesprochen.

Interviewer Und hat sich euer äh Verhältnis untereinander verändert durch das Projekt?

Schüler_in Hmm... Joa, nein (lacht).

Schüler_in Also wir waren alle vorher schon befreundet und sind es immer noch (lacht).

Interviewer Gut. Ähm, meint ihr, ihr habt mehr gelernt, als im normalen Unterricht?

Schüler_in Hmm, auf eine andere Weise.

Schüler_in Ja, kommt drauf an, wie man das sieht. Also das hatten wir ja schon gesagt, also so Grammatik und Vokabeln halt eher nicht aber... Dafür halt was anderes. Das Anwenden halt und so ein bisschen sich ausdrücken zu können und so. Vor allem halt auf, auf Französisch reagieren und dann auch antworten und so.

Schüler_in Aber ich glaub, wenn man jetzt nur noch das machen würde, ich glaub, man würde, also ich würde nicht mehr so viel von der Sprache lernen. Also, weil halt die ganzen Sachen für mich...

Schüler_in Aber es hat so ein bisschen dieses Konversationslevel gestärkt. Dass man einfach halt mit, mit ihr [Frau Nadal] auf Französisch sprechen musste, sozusagen.

Schüler_in Ich denke, es wäre aber nochmal sinnvoller, wenn man irgendwie vorher schon... Also ich denke jetzt für die, die jetzt- Wenn man jetzt vier Jahre schon Französisch gehabt hat und eigentlich schon alles, was man über die Sprache wissen kann, sozusagen schon gelernt hat, theoretisch. Und dass man das dann nochmal praktisch anwendet. Das wäre, ähm...

Schüler_in Stimmt, als Abschluss oder so.

Schüler_in Also hätten wir jetzt diesen Monat vielleicht normalen Unterricht gehabt und würden das jetzt machen, das würde auch einen Unterschied machen. Weil wir ja vorher ewig keinen Unterricht hatten. Deswegen, ja, das wär vielleicht jetzt besser. Einfach dadurch, wenn man halt ein bisschen mehr Französisch gesprochen hat.

Interviewer Hmm, hat euch dieses Projekt für Französisch und für den Französischunterricht motiviert?

Schüler_in Joa... Hmm... (lacht).

Schüler_in Also es hat jetzt nicht mein Weltbild erschüttert oder verändert (lacht).

Schüler_in Naja keine Ahnung, es war, es ist jetzt nicht so, dass wir Französisch vorher irgendwie anders gesehen haben, denk ich. Joa... Es ist halt nur irgendwie 'ne andere Art, damit umzugehen.

Schüler_in Es war 'ne Erfahrung. Aber ich glaub jetzt nicht, dass ich... Also ich weiß ja, wenn ich in der Oberstufe Französisch mache, dass es dann halt wieder so sein wird wie vorher. Dass man halt eher Texte liest und im Unterricht sitzt mit zwanzig Leuten und redet.

Schüler_in Ja. Aber, ähm, andererseits, man hat ja schon gemerkt, dass man sich viel mehr auf diesen Unterricht gefreut hat, als auf den richtigen mit Lehrer_in YYY (lacht). Ja, also man war schon viel motivierter. Also man wollte selber was erreichen hier in diesem Unterricht.

(allgemeines Lachen)

Schüler_in Ja, aber weil man... Also man macht ja jetzt diesen, diese AG hier. Also man macht es ja jetzt nicht mehr mit dem Theater. Und jetzt kommt man wieder normal, in den normalen Unterricht zurück. Und das ist eigentlich eher demotivierend. Ja...

Schüler_in Ja, stimmt. Man ist jetzt eher für DS [darstellendes Spiel] motiviert (lacht).

Schüler_in Also es ist halt so, wenn man im normalen Unterricht halt die ganze Zeit da auf eine Arbeit hinarbeitet, dann ist es so, die behalte ich ja nicht, und das ist nicht so "Oh, toll, ich habe eine Französischarbeit geschrieben!" (lacht). Aber genau, das ist halt so. Aber jetzt ist es, wir haben ein Video von Freunden, die zusammen ein Theaterstück geschrieben und dann aufgeführt haben. Das ist was, worauf man sich viel mehr freut. Genau, das Ergebnis ist, das hält länger an. Das Ziel ist einfach besser.

Schüler_in Stimmt. Das war so dieses gemeinsame Ziel. Ist halt ein richtiges Ergebnis.

Schüler_in Genau, wir haben für ein Ziel gearbeitet und nicht einfach nur für die Note.

Interviewer Hmm, habt ihr Interesse bekommen, Frankreich und französischsprachige Länder zu bereisen oder irgendwie anders Franzosen kennenzulernen?

Schüler_in Das hatte ich vorher schon!

(allgemeines Lachen)

Schüler_in Jaa, ich auch. Also nicht mehr als vorher. Ich würde gerne in ein französisch-sprachiges Land. Aber dann nicht [unverständlich].

Schüler_in Also ich hab auch, ähm, schonmal bei so einem Projekt teilgenommen mit Lehrer_in YYY (lacht). Ähm, da hab ich (allgemeines Lachen)... Da war ich mit meiner AG, ähm... Ich hab da auch noch Franzosen getroffen. Und ähm, also die waren jetzt nicht so brillant (allgemeines Lachen). Ja, man darf ja alles sagen! (lacht) Und ähm, also, keine Ahnung. Also, ich kenn jetzt ein paar Französische Jugendliche, und von denen bin ich jetzt nicht so begeistert gewesen (lacht). Also... Hmmm...

Schüler_in Ich finde, es hat jetzt auch nicht so die Lust, so ich weiß nicht, äh, verändert oder so. Also es ist eigentlich ziemlich gleich.

Schüler_in Es ist jetzt nicht so "Hey, jetzt will ich unbedingt nach Frankreich und Französisch sprechen!" Das ist halt nur so, es ist irgendwie für sich so eine Sache, die steht für sich.

(allgemeine Zustimmung)

Interviewer Ähm, was würdet ihr davon halten, wenn solche Projekte regelmäßig statt normalem Unterricht gemacht würden.

Schüler_in Dann würde man sich nicht mehr so drauf freuen! Dann wär's wieder so "Oah"...

Schüler_in Ich fänd's schon gut.

Schüler_in Also man dürfte es nicht so regelmäßig machen. Also, ab und zu, aber nicht zu oft, weil es dann wieder langweilig wird.

Schüler_in Ja, also ich finde, es ist eigentlich so, jeder Jahrgang könnte das schon einmal machen. Aber ähm, aber jetzt nicht so, dass es so jedes Jahr ist.

Schüler_in Oder vielleicht auch zwei Mal. Also am Anfang und Ende des Jahres oder sowas.

Schüler_in Das fänd ich auch gut.

Schüler_in Aber sonst wird's so wie mit dem *Debating*, dass das alle machen. Und dann ist das so "Oh nein, das!". Und Lehrer halten das schon für so'ne Abwechslung. Und, weil dann ist es halt einfach so, dann wird's nicht so, diese coole Erfrischung. Sondern dann wird's die andere Unterrichtsversion, die man zwei Mal hat. Also, ja...

Schüler_in (zustimmend) Ja, genau, schon wieder!

Schüler_in Nee, ich fänd es besser, wenn es öfters wäre. Weil ich finde so, der normale Unterricht ist so angespannt und man hat keine Lust drauf. Und dann wär das so, ich find, das wär nicht so das andere Französisch. Das wär eher so "Oh, dann kommt die Zeit wieder, wo wir das machen. Und wo wir nicht mehr so nur rumsitzen!". Also ich würde mich dann eher drauf freuen, als zu denken "Oah, nicht schon wieder das, was wir jetzt schon wieder...!".

Schüler_in Jaa, schon, aber nicht zu oft. Weil dann wird es wieder zur Gewohnheit, und Gewohnheit ist immer nicht so toll...

Schüler_in Aber wenn man zum Beispiel nach jeder Arbeit oder so einmal... (lacht) Wenn man jetzt richtig lang auf so 'ne Arbeit hinarbeitet. Und dann macht man nichts Entspanntes, sondern macht einfach auf die nächste Arbeit.

Schüler_in Das ist zu oft. Man kann das [Theaterprojekt] nicht irgendwie alle drei Monate machen.

Schüler_in Nee, so oft kann man das nicht machen! Also ich, also auch nicht so... Zum Ende des Jahres wär eigentlich ganz cool.

Schüler_in Oder nee einfach, ne in der Mitte wäre besser.

Schüler_in Ja, so einmal im Jahr halt.

Schüler_in Ich fänd's halt so, aber generell, dass wir es jetzt halt in der zehnten [Klasse] machen. Aber wir wussten ja in der neunten [Klasse] noch nicht, dass das irgendwann kommt. Weil das ja so spontan war. Und das hat's meiner Meinung nach besser gemacht. Weil's so "Oh, wir machen jetzt was anderes"! Weil, wenn man halt jetzt schon weiß, so "Oah jaaa, nächstes Jahr mach ich jetzt so'n komisches Projekt". Oder keine Ahnung, ich find das nimmt den Zauber aus den... Das muss jede Klasse überraschen! Dann kann man's auch öfter machen!

Schüler_in Ähm, ich finde, ja, ähm... Also, mir würde es schon persönlich gefallen. Aber ich weiß nicht, ob man das jetzt so fest in den Unterricht einbauen sollte. Dass man das jetzt so

zu festen Zeiten immer macht. Weil ich glaub, ähm, das mit dem Theater, das ist auch nicht für jeden etwas. Und ich könnte mir vorstellen, dass dann die, die motiviert sind, von den Demotivierten auch ein bisschen runtergezogen werden. Und umgekehrt dann auch niemand daraus irgendwie Profit ziehen kann

Schüler_in Bei uns ist es aber auch Zufall, dass wir alle Theater machen. Und ich mein, nicht um sexistisch zu sein, aber es ist halt öfter so, dass ja Mädchen eher Theater machen. Aber dass eher Mädchen Theater machen. Und dass wir halt fünf Mädchen ein Junge sind. Das ist irgendwie auch so, dass halt irgendwie der Kurs generell motivierter war. Aber wenn man halt so 'ne Klasse hat...

Schüler_in Ist bei unserer Klasse aber auch so. Da wollen die Mädchen immer sowas machen, und die Jungs...

Schüler_in Die Jungs ziehen das dann so runter, wenn die da keinen Bock drauf haben.

Schüler_in Bei DS sind wir fast gleich viele Jungs...

Schüler_in Naja, ich mein jetzt auch in unserer Klasse. Weil da sind ja auch alle die Jungs dahingegangen, die es mögen.

Schüler_in Ah, das ist noch ein interessanter Aspekt, weil ich mein, zu sechst war das total interessant. Aber wenn man das zu dreißigst macht, ist das auch viel unkoordinierter. Und wenn das ein Lehrer macht, ist das total schwer. Weil so war's ein kleiner Kreis, 'ne Runde ist in zwei Sekunden vorbei. Aber wenn das alle sind, und man dann auch noch 'ne Übung macht, dann hätte man ja gar keine Zeit dazu. Dann müsste ja dann monatelang....

Schüler_in Dann müssten man dann ein Teil anbieten mit wenigstens... Dann müssen das find ich fünf oder sechs...

Schüler_in Ich denke vielleicht für Kurse wäre das sinnvoll. Weil...

Schüler_in Das Stück wäre ja auch, wenn wir zu sechst schon 'ne viertel Stunde gebraucht haben...

Schüler_in Es kann ja nicht jeder der dreißig Schüler eine Szene spielen!

Schüler_in Jaaa... Eben. Und das wäre auch für den Lehrer weniger interessant, weil er dann dreißig Texte aussu-, äh, lesen muss. Davon, keine Ahnung, zehn aussucht.

Schüler_in Man müsste die Gruppe wenn dann teilen.

Schüler_in Jaa, das wär dann alles viel umfassender. Da wär vielleicht, wenn... Es geht vielleicht, vielleicht in so Kursen, wo auch alle irgendwie halt Lust drauf haben...

Schüler_in Ja, in 'nem Kurs, und dann halt geteilt, dass es irgendwie zu zehnt ist oder so. Weil ich finde, zu sechst...

Schüler_in Wobei, wenn's dann in Kursen is, in der Oberstufe, ist es vielleicht auch schwierig, weil man ja Klausuren schreibt und...

Schüler_in Da ist man auch motivierter... Aber da ist man eher, da ist man motivierter, weil man ja von der Idee her Französisch gewählt hat. Also wir jetzt auch (lacht).

Interviewer Ähm, zwei Fragen noch. Hättet ihr das gerne vorgeführt?

Schüler_in Kommt drauf an, vor wem. Also vor der Klasse nicht!

Schüler_in Aber ich find's eigentlich ganz, ganz lustig, also...

Schüler_in Also vor meinen Eltern oder so auch nicht!

Schüler_in Also ich fand es jetzt irgendwie ein bisschen komisch, einfach nur mit dieser Kamera da... Und dann, also nicht wirklich Publikum. Das war auch merkwürdig.

Schüler_in Es war entspannter, aber...

Schüler_in Jaa, aber es war... Also, für ein, für ein Publikum wär das noch ein bisschen, also zu, zu unausgereift. Aber wir haben halt nicht, wirklich nicht so viele Stunden gehabt.

Schüler_in Jaa, hätten wir's länger gehabt, dann wär's gut gewesen. Wir hatten ja aber auch halt mit Lehrer_in YYY, wenn wir diese Stunden noch mit ihr [Frau Nadal] gehabt hätten, dann wäre das (lacht) besser gewesen. Äh, ich glaub, das wirkt für uns viel besser, weil wir es selbst erarbeitet haben und total stolz auf uns. Aber irgendwer anders... Ich glaub, irgendwer anders, der nicht diesen ganzen Prozess miterlebt hat, würde das auch alles gar nicht so verstehen...

Schüler_in Nee, weil das ist alles so durcheinander und...

Schüler_in Aber irgendwie würde mich das auch interessieren so 'ne andere Meinung... Also ich find eigentlich Publikum irgendwie cool. Aber nicht so viele.

Schüler_in Ja, das wär auch irgendwie anders gewesen. Also ein paar Leute, keine Ahnung, zehn... (lacht). Aber das mit der Kamera, das ist komisch...

Interviewer Hmm... Äh, als letztes wollte ich euch nach eurem, nach eurem Lieblingsmoment in den Theatersitzungen fragen. Ich weiß nicht, ob euch da irgendwas Besonderes in Erinnerung geblieben ist...

Schüler_in Jede Stunde oder generell ein Moment?

Interviewer Insgesamt, in der Arbeit mit Frau Nadal. Ist euch irgendwas in besonders guter Erinnerung geblieben?

Schüler_in Wenn wir rumlaufen mussten, und (lacht)... Und ähm, irgendwie gesagt wurde, was, ähm, warte mal, wie war das nochmal... Auch so mit Mimik und mit Gangart. Das fand ich gut.

Schüler_in Wenn wir alle da da auf so 'nem Tisch gehockt haben, sie [Frau Nadal] was gefragt hat und wir einander verzweifelt anblickten (lacht). Das hat uns definitiv als Gruppe gestärkt.

Schüler_in In der Szene, wo ich die Katze war, das war auch gut, das hat Spaß gemacht. Einfach so sitzen und gekrault werden, das war gut.

(Unterhaltung über die Katzenszene)

Schüler_in Also, ich hab mich am meisten gefreut, als es dann wirklich hieß... Also zuerst wurden wir ja nur beauftragt, Szenen zu schreiben, und ich wusste gar nicht, dass das dann in ein Theaterstück verwandelt wird. Und als sie [Frau Nadal] das dann... [...] Aber ähm, als sie uns dann quasi dieses Drehbuch gegeben hat und gesagt hat, ähm, dass wir daraus jetzt ein Theaterstück machen könnten und dass wir das jetzt auswendig lernen sollen uns so. Ähm, das hat mich schon ziemlich gefreut, also, ich fand das interessant, weil ich das auch davor noch nie so gemacht hatte.

Schüler_in Ich fand's auch voll cool, dass sie [Frau Nadal] so richtige Szenen daraus gemacht hat. Weil also ich hab nur so einen Monolog geschrieben, und sie [Frau Nadal] hat da so richtig, so 'ne richtige Szene mit so... Und das fand ich auch irgendwie cool!

Schüler_in Das macht den Unterschied halt. Wenn man so ein Projekt mit einer Theaterschauspielerin macht, die sowas oft macht. Die sowas halt besser kann. Weil wenn das normale Lehrer halt ab und zu mal machen in ihrer Klasse, dann ist es auch anders. Weil sie [Frau Nadal] ja, genau, sie ist ja dann in ihrem Element, wenn sie sowas macht. Und das macht's ja für alle besser. Ich fand aber generell so alle Gruppensachen schön. Also auch mit dem Rumlaufen und einfach so... Das war ein bisschen anders, das war halt einfach wie DS. Ja.

Schüler_in Und eigentlich das Gedicht. Das mochte ich irgendwie.

Schüler_in Jaa, das haben wir total vergessen grad die ganze Zeit im Unterricht. Das Gedicht! (lacht) Das fand ich nicht so toll.. (lacht)

(unterhalten sich über das Gedicht und lachen)

Schüler_in Also ich mein, es war schwierig. Also es war schwierig, es war vor allen Dingen schwierig, so ähm emotionslos zu sprechen... Aber...

Schüler_in Ich konnte das nicht (lacht).

Schüler_in Ich kam mir so ein bisschen komisch vor.

Schüler_in Das fand ich war vielleicht nicht so gut geplant, dass das das Erste war, das wir gemacht haben. Das war vielleicht ein bisschen...

Schüler_in Ich fand das irgendwie scheiße, dass ähm (lacht)... Ähm, dass, ähm, also jetzt ähm... Also irgendwie zwei waren ja zusammen der Vater und zwei die Mutter oder irgendwie so. Und ich war allein die Kinder. Und ich musste dann da irgendwie so [...] Aber ich fand das irgendwie komisch, das so alleine zu machen, einfach nur so alleine so zu stehen.

(unterhalten sich über die Szene)

Interviewer Habt ihr das Gefühl, dass wir noch irgendetwas Wichtiges vergessen haben?

Schüler_in Hmm... (lachen) Ich fand jetzt zum Ende hin konnten wir ja leider das Theaterstück nicht richtig ausreifen. Aber, also dass dafür keine Zeit war...

Schüler_in Und auch, dass Mitschüler_in YYY nicht da war. Das war...

(unterhalten sich über das Fehlen des Mitschülers beim Auftritt)

Schüler_in Er hat's ja ein bisschen verbockt. Er hatte die erste Szene total versaut. Ich konnte das nicht. Also ich, ich hab den Text nicht gekannt, dass ich dann halt (unverständlich) vorlese. Das ist dann halt ein bisschen dumm...

Schüler_in Ich fand das auch blöd, dass wir das so direkt so auswendig lernen mussten. Irgendwie mochte ich das nicht... Naja, halt irgendwie, dass man das gar nicht üben konnte mit dem Text. Irgendwie dann, ja, direkt auswendig lernen bis zum nächsten Mal. Das war irgendwie scheiße...

Schüler_in Ja, das lag halt auch an den Stunden.

Schüler_in Ja, dass wir noch mit Lehrer_in YYY hatten.

(Lachen und zustimmendes Murmeln)

685 **Interviewer** Ja, vielen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt. Ähm, ich wünsche euch viel Spaß, Französisch im nächsten Jahr weiterzulernen. Und gute Sommerferien nächste Woche. Ich schalte das Band mal ab.

7.2.2 Transkript des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal

ACUD, 30. Juli 2015

Interviewer (I) Souvenez-vous de votre premier contact avec le théâtre. Pourriez-vous me décrire cette situation s'il vous plaît?

Marjorie Nadal (MJ) J'en ai jamais parlé dans le cadre professionnel mais c'est très drôle. En tant que public c'est quand j'allais au TJA, au théâtre des jeunes années à Lyon qui est un théâtre assez connu, c'est un théâtre populaire pour la jeunesse et j'étais, je sais pas j'avais cinq ou six ans, et je suis allée voir une pièce avec un clown. Et donc, je me souviens pas exactement, je me souviens d'une atmosphère, d'une lumière, de plein de choses, et il avait fallu laisser ces chaussures à l'entrée. Donc ça quand t'es petit tu laisses tes chaussures ça fait un rituel tout ça, et quand on avait récupéré nos chaussures, dedans il y avait un mouchoir blanc. Et en fait pendant le spectacle, il nous avait raconté – alors après c'est la fin de l'histoire qui me fait souvenir que pendant le spectacle il avait raconté – que si on mettait le mouchoir blanc sous notre oreiller la nuit qui allait venir, notre rêve allait s'imprimer sur le mouchoir. Et le lendemain matin, j'avais mon rêve imprimé sur le mouchoir. Donc, merci maman, hein (Rire), j'ai trente-quatre ans voilà, ce n'est pas le clown qui a fait ça mais ça m'avait énormément marqué et j'ai gardé ce mouchoir très longtemps. Et alors je sais pas maintenant, je sais pas comment on peut analyser ça mais ce mélange en tous cas de rêve, de réalité, le théâtre, la scène, ce qui s'y passe et de l'incursion dans le monde réel ça, ça m'avait beaucoup beaucoup marqué. Voilà ça c'était en tant que public c'est mon premier contact dont je me souviens.
Et en tant que comédienne, que que que qoui, est-ce qu'on dit comédienne pour quelqu'un de sept ans quand j'ai commencé à peu près ? Bref, mes premières expériences sur la scène, je me souviens de…du plaisir que j'avais d'aller là-bas après l'école, c'était le mercredi après-midi, et de pouvoir retrouver des copains, une joie, une…et on faisait des spectacles à partir d'improvisations. Ces des créations qu'on faisait, donc une grande voilà liberté de de jeux et d'expression, voilà. Voilà mes premiers contacts avec le théâtre.

I Quand est-ce que l'idée vous est venue d'aller dans des écoles et d'enseigner le français en utilisant le théâtre?

MJ Ohlala oui. Alors l'idée elle m'est venue assez tard, hein, l'idée m'est venue en 2005, bon 2006, l'année 2005/2006 on va dire l'année scolaire, c'est-à-dire quand j'ai repris mes études. Alors en fait il y a plusieurs étapes. Il y a eu l'étape où j'ai eu envie de faire du théâtre quand j'ai fait cette école semi-professionnelle qui s'appelle *La scène sur Saône* à Lyon, donc c'était un week-end sur deux pendant deux ans. Et donc la classe semi-pro qui m'a fait poser la question « As-tu envie de devenir comédienne ? » puisque j'ai passé après ça l'audition pour rentrer en classe professionnelle, donc de faire deux ans de théâtre non-stop, fin pendant la journée. Et en fait j'ai été prise mais, je n'y suis pas allée, on va dire pour résumer, il y a eu un moment de focus, de crise, où j'ai dû choisir d'aller en gros faire un job d'animatrice payé ou d'aller dans cette école pas payée. Et du coup, les choses ont fait – mais pas que l'argent – mais les choses ont fait que j'ai choisi l'animation et je n'ai jamais fait comédienne professionnelle. Je n'ai jamais vécu du théâtre, du jeu théâtral. Mais par contre le théâtre m'a toujours, est toujours resté, donc j'ai continué à prendre des cours de théâtre, j'ai eu différentes petites « compagnies », c'étaient des groupes un peu de copains ou d'étudiants avec qui j'ai fait plein de projets et aussi très vite puisque déjà au lycée j'ai monté un groupe de théâtre donc il y avait évidemment le club théâtre du lycée mais dès le lycée, en terminale, j'avais plus envie du club théâtre comme il était mais j'avais envie de faire un groupe de théâtre comme moi, ben j'apprenais et je vivais dans les cours de théâtre que j'avais en dehors du lycée qui était sur justement recherche, créativité, improvisation, expression et de pouvoir vivre ça, ben avec mes copains du lycée, de pouvoir monter un atelier, c'était pas que des copains d'ailleurs, c'était libre donc il y avait des, j'ai rencontré des gens dans ce ce petit groupe de théâtre du lycée. Et en fait, à partir de la terminale ben jusqu'à aujourd'hui on va

dire, j'ai monté, je prenais des cours de théâtre dans un côté, où j'avais ma compagnie on va dire avec qui je jouais, avec qui je faisais des projets, et je donnais des cours de théâtre où je proposais des projets de théâtre que j'encadrais. Et ça donc depuis ben '98 quoi, donc ça fait pas mal d'années. Et donc j'ai fait beaucoup de choses dans l'animation, direction, formation dans l'éducation populaire et dans lesquelles j'ai intégré le théâtre donc le théâtre comme outil pédagogique, de rencontre entre les jeunes, un peu un outil social avec tout ce qui étaient *théâtre forum* de Auguste Boal, un petit peu, voilà donc à différents niveaux on va dire, autant pour les adultes que pour les enfants d'intégrer le théâtre là-dedans. Et, quand j'ai rencontré un allemand en en 2000, et j'ai décidé d'aller vivre à l'étranger en 2005/2006, j'ai repris des études de didactiques des langues – *Sprachdidaktik* – avec l'option, fin pas l'option « théâtre » donc moi j'ai intégré le théâtre partout partout partout parce que c'est ce que je connaissais donc je l'ai mis en grammaire, je l'ai mis en vocabulaire, je l'ai mis en didactiques des textes, je l'ai mis en didactiques des documents, je l'ai mis partout, je glissais à un moment en fait dans la classe où on poussait les tables, on se levait et on faisait du, des jeux de théâtre pour l'expressivité générale, pas que, pas que verbale. Et du coup, donc j'ai fait ça et dès mon master 1, j'ai suivis à l'école de langues de la fac qui s'appelait la, le, comment s'appelait le CILEC, le centre de civilisation des langues cultures de la fac de Saint-Étienne, bref, où j'ai eu ben très vite ils ont été intéressé par ce projet-là et du coup j'ai fait un, j'ai eu un groupe d'étudiants qui venaient de tous les horizons, avec qui j'ai fait du théâtre, voilà, mais c'était hors des cours de langues, la troupe, au début, c'était une expérience théâtrale en tant qu'atelier, et puis ensuite ben, à force de réfléchir dans les documents que je préparais ben j'ai eu l'opportunité de faire ça dans des classes de langue, donc à l'alliance française de Lyon où je travaillais, après aussi à l'université de Saint-Étienne où je donnais des cours particulièrement à des Chinois, justement on m'avait donné le truc en me disant « Tu vas faire de l'expression orale avec eux parce que nous on peut pas. » (Rire) Donc j'avais fait ça et puis petit à petit, ben après en Pologne quand j'étais en Pologne, puis à Berlin quand j'étais à Berlin j'ai postulé, j'ai demandé en fait j'ai écrit aux écoles là-dessus spécifiquement en disant « Voilà, je peux donner des cours de théâtre pour apprendre le français. » Voilà.
Ça va, c'était clair ?

I oui, je pense que…

MJ S'il y a des choses comme « éducation populaire » ou des choses comme ça qui sont pas. *Keine* Ahnung. Donc en fait je parlais de la, tout ce qui et animation, éducation et formation c'est comme in dans les *Jugendzentrum*, il y a en fait comme des permanents pédagogiques, tu voix des *Erzieher, die sind immer da, vielleicht ich weiß nicht wie es ist in die Jugendzentrum*, mais c'est ce qu'on appelle éducation populaire en France. En fait, t'as l'éducation nationale – l'école – et ensuite t'as les mercredis, les soirs, les vacances, tout ce qui est les colonies, les centres aérés, les centres de loisirs, tout ça ça s'appelle l'éducation populaire. Voilà.

I d'accord

MJ Et c'est très important. Moi, c'est ma formation. Je ne suis pas prof mais je suis formée par, fin je suis une enfant on va dire de l'éducation populaire. Et c'est très important. Voilà.

I Racontez-moi votre première intervention en tant que pédagogue de théâtre dans une école allemande / avec des jeunes ou adolescents germanophones?

MJ Ah oui, ben oui. Germanophile. C'était à [école XXX][41]. Parce que [école XXX], c'est la première école qui m'a donné la chance à Berlin de faire ça. Donc c'est pour ça que je les aime beaucoup – des fois c'est difficile – mais je les aime beaucoup, j'ai une… [enseignant_e

[41] Der Name der Schule sowie die der Kolleg_innen von Marjorie Nadal wurden anonymisiert.

XXX] était déjà là, c'était une autre directrice, mais c'est des gens qui m'ont donné carte blanche, qui m'ont dit ben on est intéressé, on va vous payer pour faire ça. Et là tu fais juste « Wow ! » (Rire). Après il y en a eu d'autres mais, ha il y en a deux, il y une qui s'est très bien passé et l'autre qui était plus compliquée. Donc, la première.
Donc [école XXX], c'était assez fou, puisque c'était donc en début d'année, hein, en début d'année scolaire, j'ai eu un groupe de terminale. Donc super, de fin, même treizième classe à l'époque donc *wouhou*, des grands grands grands et qui avaient comme thème, et ils ont toujours d'ailleurs ce truc de « amitié-amour » ou je sais pas quoi, tu sais c'est un module de six mois que tu travailles en français. Et du coup, pendant les six mois, j'avais, je sais plus, 20 heures, quelque chose comme ça, pour développer une petite pièce de théâtre avec eux. Donc j'ai dit « ben super », donc, ah je me souviens plus, je sais plus si je les avais vu deux heures avant ou pas mais le, très vite, donc peut-être même je ne les connaissais pas, en fait, on a eu l'opportunité un peu folle, de partir en *Wandertag*. Et le *Wandertag*, ça c'est très allemand hein, moi je débarquais du système français ou polonais, je « Bonjour, *Wandertag*, ok. » et en fait, le *Wandertag*, comme il y avait la proposition de le faire sur le théâtre, qu'ils étaient super d'accord, on l'a pas fait dans la semaine parce que c'était trop compliqué mais on l'a fait le week-end. Donc le samedi/dimanche, on est parti dans le Brandebourg, dans la maison de parents d'une des filles du groupe. Une immense maison à côté d'un lac, enfin bon tout ce qu'on imagine de parfait hein, de parfait, au niveau place, au niveau accueil, au niveau tout ça, et donc, la journée, le premier, le samedi on avait fait vraiment des exercices dynamique, concentration, expression, tout ce qui est vraiment pour la base du jeu, de se connaître, oser, faire, et puis bon c'était des treizièmes classes donc c'était vraiment très agréable, on était dehors dans le jardin, donc on pouvait bouger, on pouvait parler fort, il y avait, voilà, quelque chose qui a pris au niveau du groupe, à la veillée autour du feu on avait discuté de ce qu'ils avaient envie de faire donc c'était, c'était magique et le lendemain du coup j'avais préparé, moi j'avais amené des textes dont la fameuse citation de Musset sur les hommes et les femmes, j'ai amené aussi des extraits de poèmes, de chansons, je crois que j'avais pris aussi le « On ira où tu voudras quand tu voudras » fin des textes que j'aimais bien et puis les avais répartis sur des tables, c'étaient des courts extraits, fin, c'était jamais très longs, à part la citation qui est du coup assez long par rapport aux autres extraits. Et j'avais répartis sur les tables, on avait commencé par la citation, on avait, genre on avait expliqué un peu les mots etcetera, on avait fait une petite mise en scène rapide, j'avais dit « Voilà, et là après vous allez choisir par deux des textes » , ou par trois je sais plus s'ils étaient impairs ou pairs mais bref, j'avais fait un truc qui fonctionnait, et ils avaient, je sais plus, la matinée pour s'approprier le texte, le découvrir, et faire une proposition de mise en scène. Puis moi je passais à chaque fois, et en fin de je sais pas d'aprèm, on s'était montré les trucs et après on avait travaillé à partir de ça. Et c'était, c'était génial. Fin voilà, on était parti faire des exercices de voix devant le lac, sur le ponton, fin c'était…donc ça c'était super bien et on avait fait donc – retour au lycée – on avait mis en scène dans la *Aula* les choses et on avait fait une soirée française, mais en Mai je crois parce que c'était à cette époque-là, je passais dans toutes les classes et en Mai on faisait une grosse soirée française avec toutes les classes. Donc eux, ils avaient un petit spectacle plutôt de vingt minutes ou quelque chose comme ça.
Et le deuxième c'était aussi juste, je vais être courte, mais c'était intéressant parce que c'était moins facile. C'était dans une comment ça s'appelle dans une « Gemeinsamschule » ?

I *Gemeinschaftsschule*.

MJ *Gemeinschaftsschule*. Donc avec des des une *Gemeinschaftsschule* qui c'était la première année où ils essayaient d'être une école européenne. Et ils sont une école européenne d'ailleurs, c'est la [école ZZZ]. Et du coup, j'avais un mélange assez wouhouuu voilà de de jeunes voilà ils étaient, c'était pas une section européenne d'ailleurs, hein, ils étaient intéressés par le français, c'était peut-être des français première langue, je sais plus, mais ils commençaient, c'étaient des septièmes classes, c'est sûr. Donc même s'ils commençaient la première langue ils en avaient pas beaucoup et surtout c'était d'un autre niveau au niveau de l'encadrement pédagogique que des treizième classes, c'étaient des septième classes. Et puis au niveau du du *background* de la langue, la compréhension, de la du calme que ça peut instaurer puisqu'ils comprennent pas toujours etcetera donc c'était un groupe woohoo hyper

actif, et j'ai prévu douze heures avec eux pour monter un petit projet. Et voilà, ça a été chaud et en fait on n'était pas allé jusqu'à la, jusqu'au spectacle, c'était pas possible. Mais j'en garde un super souvenir dans le sens où il y avait un vrai engouement, la prof d'art plastique elle avait fait des décors, il y avait un jeune qui était mais il avait appris maintenant mais quand je vois le texte que je leur ai fais, mais un truc mais ça faisait quatre pages, un truc mais hyper long, hyper compliqué. Mais le rôle principal, il avait tout appris, mais c'était magique, fin c'était un truc de fou. Alors que c'était un un fin la prof à chaque fois elle me disait « mais c'est fou, c'est fou cet enfant il fait jamais rien » et tout fin, donc il y avait un vrai engouement. Le problème qu'on avait vu c'est que douze heures pour arriver à voir un spectacle fiable, fixe, et qui peut être reproduit du coup devant un public, c'était trop peu parce qu'il y avait un une perte de concentration énorme dans ce groupe qui fait qu'on arrivait à jouer pendant vingt trente minutes puis après c'était beaucoup plus dur. Donc euh, donc c'était vraiment un, c'était ni réussite ni échec je sais pas, on avait pas fait le spectacle donc on peut dire que c'était un échec mais en fait pas du tout, il y avait vraiment eu un, voilà une euh, une un engouement autour de ce truc, voilà.

I ok.

MJ c'est long hein, je suis désolée, tu coupes, fin vous pourrez coupez (Rire)

I (Rire) très bien. Non c'est très intéressant.

MJ bon.

I euhm. Donc, pour revenir à votre formation. Pourriez-vous réexpliquer mais brièvement…

MJ ouais ouais court je vais essayer de nommer les diplômes en fait que j'ai eu voilà tout à fait.

I …qu'est-ce que tu…

MJ alors. Au tout début, j'ai fait donc cette école de théâtre semi-professionnelle. Donc ça j'étais en terminale et en première année de fac. Et à côté de ça, depuis que j'ai seize ans, donc depuis ma première française, je fais de l'animation. Donc les mercredis, les vacances scolaires et etcetera. Donc j'ai mon BAFA, ce qu'on appelle le BAFA, à vingt ans j'ai passé mon BAFD pour être directrice de d'équipe d'animation, et ensuite j'ai passé mon ma formation initiale de formatrice, ma FIF, formation initiale de formatrice qui permet de de former des BAFA et des BAFD. Donc j'étais animatrice plus beaucoup mais formatrice et directrice d'animation ce qui était important parce que en fait, à côté de la fac c'est ce qui me permettait de manger, donc je faisais ça les mercredis après-midis, les vacances, et les les mercredis après-midis et les vacances. Et j'étais ouvreuse de théâtre le reste des des soirs. Donc voilà, j'avais de quoi manger on va dire. Et et ça me plaisait surtout beaucoup, j'ai beaucoup beaucoup aimé ce travail, j'étais spécialisée dans les 3-5 ans et les ados. C'était mon public préféré. Et euh donc, la euh l'école de théâtre, plus ce que j'ai dis les compagnies etcetera après que j'ai eu pour mon plaisir quand j'ai décidé de ne pas faire ça en professionnelle, le BAFA, BAFD et la formation. À la fac, parallèlement, donc je passe un DEUG, donc deux ans, maintenant c'est une licence 2, ça s'appellerait, de lettres modernes. Ensuite je bascule sur science de l'éducation, donc je fais une licence de l'éducation, option formatrice, donc pour en disant ça m'intéresserait bien de devenir justement formatrice professionnelle pour adultes. Et euh et voilà, donc tout allait bien dans ma vie jusqu'à ce que je rencontre un allemand (Rire). Et puis, fin, c'est pas ma formation mais j'ai été, après professionnellement, j'ai été responsable justement de de centres culturelles au niveau de la direction. Voilà. Et j'ai rencontré un allemand qui m'a donné envie de partir et c'est là où j'ai arrêté donc mon boulot de directrice, et de formatrice et compagnies, et j'ai repris des études, et j'ai repris des études de didactique des langues. Donc là, j'ai passé un master 1 et un master 2 de, non pas master, de didactique de langues, master recherche que j'ai combiné avec un stage à l'étranger en Pologne. Donc j'ai fait un master recherche sur le théâtre, le

théâtre d'improvisation et l'apprentissage du français et j'étais aussi en Pologne où j'ai fait un voilà où j'ai eu mes premières expériences en pays non-francophone, puisque je travaillais à l'alliance française pendant mes études de *Sprachdidaktik* et après j'ai travaillé et c'est pas du tout pareil en fait de travailler en France quand tu as des gens qui viennent de toutes les cultures et toutes les langues et de travailler dans un pays où toi tu es étrangère et tu as des classes unifiées : ils ont tous le même âge et tous la même langue. C'est pas vraiment le même travail en fait (Rire). Voilà.

I Ok.

MJ ça va ? et j'ai un doctorat en cours, mais ça ça va faire six ans, sept ans qu'il est en cours donc voilà, mais toujours et là c'est, fin juste pour la euh pour l'intérêt peut-être, ça parle et j'aime beaucoup, de l'identité, l'identité au travers des langues et comment le théâtre d'improvisation peut être une aide, une passerelle, un soutien dans ce mélange d'identité et la langue étrangère. Qui est à mon avis une question très intéressante particulièrement aujourd'hui. (Rire) c'est clair ? oui ?

I Oui. Euh. Vous considérez-vous comédienne ou prof de français ou autre chose ?

MJ Autre chose (Rire). Alors pas comédienne. Ça non, fin je peux le dire dans justement quand je suis que face à des enseignants je peux jouer la provocation en disant « Moi je suis comédienne », d'improvisation dans ce cas mais c'est même plus vrai donc non, en général je me définis pas comme comédienne. Donc comédienne non, prof de français ça peut m'arriver puisque c'est ce que j'ai fais quand j'étais ici et à l'université de Potsdam – alimentairement ça peut m'arriver, mais si je dois me présenter, on va dire dans un séminaire, je je je ne dis ni comédienne ni prof de français. En fait, on a un souci, et [collègue YYY] va peut-être résoudre cette question, puisque on dit qu'on est des *Theaterpédagogues*, mais en fait c'est pas vrai puisqu'on a pas le diplôme de *Theaterpädagogik*. Mais le problème c'est qu'en France, il n'existe pas de formation pour le métier qu'on a. Donc on est dans un *No-Man's-Land* de la linguistique fin de même de la – comment ça s'appelle le fait de nommer les mots ? – de…bon bref, on est perdu quoi. Donc, il nous manque un mot et je, [collègue YYY] en ce moment je sais pas où il en est mais il voulait réfléchir là-dessus en fait sur voilà…au mieux aujourd'hui je dirais pédagogue de théâtre. Voilà, c'est ce qui me paraît le plus proche de ce que je fais.

I Ok. Euhm. Donc. Aujourd'hui, combien de fois travaillez vous, ou où, sur quoi, comment, avec qui ? Qu'est-ce que…oui.

MJ (Rire) En août là ? Ou non cette année ? Là, en ce moment.

I En ce moment, oui.

MJ Euh. Est-ce que tu, est-ce que c'est préférable que j'explique l'ensemble *Thealingua* etcetera comment ça fonctionne ou moi, concrètement, sur le terrain où c'est que j'en suis ?

I Plutôt toi.

MJ Moi. Alors moi, le truc c'est que je…oui, d'accord. Alors, là je reviens d'un congé de maternité, donc déjà il y a eu pas mal de choses que j'ai dû euh, pas que j'ai dû mais que j'ai euh que j'ai transmis ou transféré, fin [école YYY] pour [collègue YYY], ça s'arrête etcetera. Fin, il y avait pas mal de choses qui était en passation que je vais pas forcément récupérer d'ailleurs puisque les les années passants, on s'est rendu compte avec [collègue XXX] mon collègue et ami, que on avait besoin de temps pour structurer une équipe à qui on puisse apporter un espace temps, donc un lieu et puis des moments de rencontre pour se former, pour échanger, pour en fait avancer ensemble sur ces trois choses : théâtre, pédagogie et langues…où c'est très rare en fait, d'être formé sur ces trois choses de façon égale. Et d'ailleurs dans l'équipe on n'est pas formé, moi je suis formée à la *Sprachdidaktik*, mais euh, il y a [collègue BBB] qui est formée à la *Sprachdidaktik*, mais on est deux sur six. Les autres

sont plus formés au théâtre et à la pédagogie. Et à la pédagogie on avait une éducatrice dans l'équipe qui est en ce moment plus là, fin qui est par là mais qui est plus vraiment à temps plein avec nous. Mais voilà ça nous intéresse aussi des profils de gens qui on fait, qui viennent vraiment de *Erzieherin* et qui on fait du théâtre et l'apprentissage des langues. Mais l'idée c'est de pouvoir ensemble apprendre des trois. Mais du coup, cette construction des trois plus le fait de continuer à avoir un peu de temps pour réfléchir, pour écrire, pour être pour accompagner des gens etcetera fait que et plus la logistique que demande le fait de monter des projets, fait que il y a une part de mon temps que j'avais autrefois sur le terrain quand j'étais seule et indépendante on va dire qui n'existe plus. Donc, voilà, juste pour dire aujourd'hui là, fin cette année, qu'est-ce que moi je vais avoir en charge. Je vais suivre, c'est-à-dire que je vais être et sur le terrain et dans les bureaux, je ne vais pas que être sur le terrain *Berlyon*, donc un échange de jeunes franco-allemands où il y a quarante français et quarante allemands qui monte une pièce de théâtre en douze jours en gros. Un autre projet qui n'a pas encore de noms d'ailleurs mais c'est fait avec le théâtre de l'Odéon et une école de Neukölln, donc sur des quartiers sensibles autour de Paris qui viennent travailler au théâtre de l'Odéon et donc nous avec une école de Neukölln – on a des idées laquelle mais voilà on va développer ça pour en mars, organiser deux jours de rencontre où ils vont aussi créer des scènes de théâtre, donc ça je vais le suivre au niveau de la *Theaterpädagogik* justement de qu'est-ce qu'on va faire au niveau de la langue, du théâtre et puis de d'encadrer ces jeunes. Il y a un projet en route avec les *Energuménes* qui est une compagnie de théâtre de jeunes qui ont entre huit et quatorze ans qui vont venir ici, on va certainement faire un échange avec la [école YYY] où pareil on va monter une pièce de théâtre en concordance que on va voir si on fait à l'année ou si on fait que pendant la rencontre, c'est en cours d'élaboration. Donc ça c'est les trois projets franco-allemands qu'on que je vais suivre. Je ne sais pas encore jusqu'à quel point je vais aller sur le terrain, je vais suivre aussi, je pense à l'OFAJ fin tout cela c'est financé par l'OFAJ et l'OFAJ nous a demandé d'intervenir en septembre sur quelque chose autour du climat, une énorme rencontre de quatre-vingt jeunes à Hambourg sur le climat. Deux jours, pareil pour monter des scènes autour de la recherche, de la question du climat et du coup là il y a c'est [collègue AAA] et [collègue BBB] qui vont y aller donc je vais accompagner qu'est-ce qu'ils vont faire pour pas les lâcher comme ça dans la la nature. Euh voilà, ça c'est les projets de rencontres franco-allemandes. Moi je vais reprendre certainement [école XXX] donc avec peut-être moins d'heures que cette année donc ce serait plutôt deux heures par semaine au lieu de quatre, peut-être, on sait pas. Mais bon, donc ça serait un projet sur six semaines et puis un autre sur six semaines fin ce serait pas deux projets parallèles mais un seul, ce qui est pas mal aussi. Donc avec l'idée d'avoir douze heures dans chaque classe qui font du français. Euh qu'est-ce que moi-même *selbst* je vais faire ? Alors, il y a des formations de profs qui sont prévues déjà en novembre à l'Institut Français, euh, ça c'est trois fois deux heures de formations, et on aimerait bien en mettre en place d'autres, mais c'est en cours c'est à voir. Et dans les choses prévues, a priori, il y aura de nouveau aussi la formation au *tandem*, donc une intervention de théâtre à la Humboldt-Universität. Euh voilà le calendrier est en cours, là. Et moi ce que je ne souhaite plus faire et a priori je ne le ferais plus, c'est des ateliers justement à l'année. Je souhaite rester relativement mobile, puisque maintenant je suis donc responsable pédagogique dans une des réunions hebdomadaires avec les *Theaterpädagogues* et les animateurs du côté franco-français donc j'ai besoin de temps pour ça de façon hebdomadaire et après d'être libre fin, c'est surtout pour des projets qui se créent et ont besoin de terrain ou besoin de prépara littéraire. C'est clair ?

I Oui.

MJ C'est beaucoup en cours, c'est beaucoup de projets dans le temps d'élaboration puis là c'est la pause estivale, hein. Là actuellement il y a rien. On fait pas de stages, des choses comme ça donc ehm voilà.

I Et si toi, vous travaillez avec des écoles, de Berlin ou autre part, qui crée le contact ou qui…

MJ C'est moi justement. En fait c'est là où mon rôle est devenu, fin mon rôle avec [collègue XXX], fin le rôle du bureau, fin de [collègue XXX] et moi on va dire, est devenu de plus en plus fort, c'est qu'en fait on s'est rendu compte qu'il y avait besoin ben d'informer déjà qu'on existait, ensuite de suivre les écoles quand elles ont des demandes « Mais est-ce que vous pouvez nous expliquer ? Est-ce que vous pouvez venir à notre soirée française ? Est-ce que vous pouvez je ne sais pas quoi… » Donc d'être là. On est dans les réseaux genre *Vereinigung der Französischen Lehrerinnen*, la VDF, donc on est dans les réseaux de l'OFAJ etcetera donc il y a besoin en fait de d'informer les gens, de se tenir informé de ce qui se fait, de pouvoir être réactif aussi à la LKJ, donc *Landesvereinigung Kulturelle Jugendliche (*Jugendbildung)* – Je sais plus fin un truc genre je ne sais pas moi je l'associe à la *Jeunesse et sport français* fin etcetera donc ça c'est moi qui vais faire et ensuite quand on a un contact avec une école ou un pédagogue ou un théâtre ou un parent fin n'importe qui en fait qui est intéressé, ben ça va être le système d'expliquer, de faire des mails, de faire des appels, de …et jusqu'à ce que le projet soit mis en place. Et ça ça prend beaucoup de temps en fait puisque d'abord on a le balisage simple de « Combien d'élèves, combien de temps, quel objectif de création : est-ce que c'est une pièce, est-ce que c'est une scène, est-ce que c'est rien du, tout vous voulez pas de choses finales ? » etcetera, combien d'argent il peut y avoir etcetera, donc tout ça on essaye de monter un projet en collaboration avec l'établissement qui nous accueille. Et ensuite moi je propose, donc soit c'est moi qui y vais, soit c'est [collègue XXX], soit c'est [collègue AAA], soit c'est [collègue CCC], soit c'est [collègue YYY], soit c'est [collègue ZZZ]. Et du coup, on a, et une fois que le projet est lancé, en fait je le donne aux à l'équipe de *Theaterpädagogues* et « voilà il va s'agir de du vendredi 13 septembre, qui c'est qui est là déjà ? qui c'est… » parce que tous ont des boulots à côté puisqu'on a pas assez de contrats pour avoir six permanences, c'est clair, il y a que [collègue XXX] et moi qui sont permanent, donc « qui est là, qui est intéressé ? », suivant qui est intéressé ben j'explique plus, donne ensuite le contact avec l'enseignant, ils font les finitions on va dire ensemble « Où est le point de rendez-vous, comment on va dans votre établissement etcetera ». Voilà comment ça se passe, mais c'est toujours très long, le travail, et des fois ça n'abouti pas, là où j'étais un peu déçu, j'avais, j'ai même lu un livre pour, un super hein super livre mais qui travaillait en allemand et du coup la prof de français a trouvé la traduction française qui était en effet très trouvable, un grand bestseller, et elle avait envie de travailler beaucoup de petits extraits en français, c'était super, un truc super fort enfin, du coup j'ai lu le livre, j'ai vu ce qu'on pouvait faire, c'était vraiment chouette et puis ça n'a pas eu lieu, donc je vais relancer en septembre pour demander et tout mais c'est, voilà, des fois ça n'abouti pas mais toujours intéressant de toute façon de ficeler des projets pédagogiques.

I oui. Ehm. Je veux essayer de faire un peu la transition avec le projet à la [école XXX].

MJ ah ben oui, bon courage. Non non ça va (Rire) je t'en prie.

I (Rire) Donc peut-être, pour commencer ça, j'aimerais vous demander : « Qu'est-ce qui rend votre travail particulier? Quelle est la différence principale par rapport à un cours de français 'standard' »?

MJ Ah il y en a pas mal, oui. Euuuh. Alors. L'idée principale et majeure du théâtre c'est qu'on travaille le corps. C'est-à-dire qu'on travaille pas que l'expression verbale mais on travaille l'expression générale. Ce qui dans la vraie vie est le cas, sauf quand on est à l'écrit ou par mail ou par lettre, où là notre interlocuteur n'est pas face à nous. Mais en situations réelles, on est toujours dans une expression générale, donc ça ça nous paraît fondamental qu'à un moment les élèves puisqu'il s'agit d'élèves dans le cadre de l'école, que des élèves puissent avoir dans l'école une occasion de pratiquer une langue en étant dans un espace plus libre, moins contraint que celui de la chaise et de la table, et dans une relation à l'autre plus directe aussi. Donc en l'occurrence, l'autre ben c'est eux entre eux mais c'est aussi le natif français donc de voir comment ils vont se positionner pour essayer de parler la langue, pour voir ce qu'ils en comprennent, de voir des fois il y en a, il y en a quand même, ça dépend de quelle classe et quel niveau mais par exemple les filles, c'était tout en français parce qu'elles étaient très motivées, très engagées, après les septièmes, huitièmes classes il y en a certains qui essayent

quand même, qui cherchent pour faire des questions, formuler, même si c'est pas simple, mais qui ont du coup aussi ce devoir déjà puisqu'ils sont notés là-dessus mais aussi, oui ils pensent peut-être à la note mais aussi un respect, une certaine envie de de s'essayer à la langue étrangère avec un native, donc voilà il y a le côté natif, d'accord, il y a le côté corps – évidemment dans le théâtre – mais il y a aussi le côté projet qui nous nous est important. On arrive jamais avec un projet prêt en mains. C'est-à-dire qu'on dit « Ah, vous êtes quinze, ben je sors mon dossier où il y a quinze élèves hein, et puis ben voilà, vous êtes quinze, toi tu as faire euh, tu vas faire *Mister Blanc*, toi tu vas faire *Monsieur Rouge* et toi tu vas faire *Madame Bleu*. » Et puis, et on fait comme d'habitude. En fait on a aucun projet qui est déjà dans les tiroirs, on a des idées évidemment, on a les fables de La Fontaine, on a les comptes, on a des trames, on a des des sketchs que nous apportent les profs de français, on a…mais on a d'abord envie de faire ça avec l'enseignant, tout d'abord, qu'est-ce qu'il a lui envie, est-ce qu'il veut écrire quelque chose, est-ce qu'il veut nous donner, est-ce qu'il veut donner une thématique, qu'est-ce qu'il veut ? Alors, malheureusement l'enseignant n'a pas toujours d'envie ou d'idée, bon, après, ça peut se comprendre, mais des fois, parce qu'il sait pas du tout, des fois parce qu'il a pas le goût de s'intéresser au, à la question. Bref. Donc, si l'enseignant n'a pas de contraintes ou d'idées ou d'envies spéciales, nous en fait, on a toujours sur les six séances on a une ou deux séances qui sont d'abord sur des jeux d'expression. Donc jeux de dynamique de groupe, concentration, expression orale, expression physique, travail un peu de personnages avec des émotions, des minis-improvisations en forme de ligne de rencontre, après on peut s'essayer un petit peu aux textes avec un extrait de poème genre Desnos très facile ou des choses comme ça. Et on voit un peu en fait comment un groupe, les groupes catastrophes on se dit les, à la fin de la première heure, on se dit « Ouhlala. J'apporte un texte très vite » parce qu'ils ont besoin d'être canalisés, ils ont besoin de concentration en fait, donc ils ont besoin d'un outil rassurant parce que le texte c'est un outil rassurant pour les élèves, c'est c'est pas plus. C'est pas, c'est c'est une des étapes du théâtre mais on a tellement d'autres qu'on est même pas obligé d'avoir de texte ou de faire de l'impro, donc euh bref. Il y a des élèves où très vite on sent s'il y a pas ça, ça va être très compliqué. Donc on donne un texte et on travaille après à travers les personnages de ce qu'on a vu, senti, et élaboré. Donc ça demande d'écrire le texte ou de réécrire les choses qu'on a. Et puis si on sent que le groupe est…voilà, fonctionne bien, a envie, est peut-être un peu plus grand aussi que huitième classe, à partir de la neuvième classe on a des groupes qui fonctionnent mieux, on sent qu'on peu travailler plus avec eux. Donc on va leur, va leur demander, et puis le texte, ben avec la quatrième séance, donc on a la séance trois pour ramasser des idées, lancer un peu d'impros, nous amener du matériel, voir comment ils s'en sortent, comment ils ont envie, et puis à la quatrième séance, on peut arriver avec des bouts de texte, à la cinquième on consolide et à la sixième on est bon. Sachant que, au bout de ces six séances à [école XXX], on a pas forcément la contrainte du public. En général, on essaye de se la donner, c'es-à-dire au moins d'aller présenter à la moitié de la classe, parce que le théâtre c'est du public et c'est bien et au bout de six séances, on veut arriver à quelque chose d'à peu près fini quand même. Donc on essaye de donner la contrainte mais c'est pas une obligation, on n'est pas dans, on n'a pas une soirée théâtrale qui arrive après avec la famille, les amis, où là il faudrait quand même une ou deux séances de plus je pense pour cadrer, canaliser, et avoir la *Aula* de façon sûre par exemple aussi. Voilà. Donc je je sais pas si j'ai répondu, j'ai répondu un peu sur le contexte général de [école XXX], là ce que tu as suivi c'était un sur six séances ce qu'on a fait le (elle regarde ses dossiers, son collègue XXX arrive à 34:45). C'était sur six séances je crois ce qu'on a fait non, avec *Des Vies*. Ou ?

I Peut-être un peu plus même.

MJ Plus ? attends. (…) six séances. Que *Des Vies* je parle, que le projet *Des Vies*. C'était sur six séances par exemple. Donc tu as vu un peu, ben après je les connaissais déjà, c'était un peu tranquille parce qu'on est allé plus directement dans le projet mais voilà.

I D'accord. Comment expliqueriez-vous votre approche théâtrale? Vous associez-vous à une école de pensée théâtrale? Suivez-vous un modèle dans vos projets à l'école ?

MJ Pardon. Théâtrale ? En fait, désolé, je vais encore être longue, je suis désolée mais le problème et l'intérêt, est le fait qu'on est en plein mouvement et en recherche et qu'il faut s'accrocher à cette recherche, il faut pas penser qu'on a un outil qui est applicable et tamponable de partout, ça ça marche pas comme ça. Et c'est ce que disent les gens qu'on côtoie, donc d'où l'intérêt de continuer de se nourrir de, on n'est pas les seuls à faire ça, loin de là, et les autres le font différemment et bien aussi, et c'est, du coup c'est très intéressant d'aller sur des colloques, des congrès, de lire des choses pour se nourrir. Mais du coup, moi je n'ai aucun, rencontré aucune personne qui fait du théâtre avec des jeunes en langues étrangère où je me dis c'est c'est mon maître, c'est ça. Je rencontre des gens intéressants, qui écrivent des choses, ou avec qui… je rencontre des visus ou dont j'entends parler ou dont je vois des résultats, dont…où je me dis wooooow, ça j'ai envie de savoir, j'ai envie d'être en échange avec lui pour savoir parce que ça m'impressionne parce que ça, moi j'aurais fait autrement, mais du coup pourquoi est-ce qu'il a eu cette idée-là, est-ce que un groupe, est-ce que c'est lui, est-ce que c'était une demande de l'institution ? Donc, donc ça oui. Que au niveau du théâtre par contre il y a des choses. Si on mais, du coup je vais parler d'auteurs, fin d'auteurs ou de personnes de théâtre qui n'ont pas à voir avec forcément des jeunes et pas forcément avec la langue étrangère. Moi j'ai lu des choses de gens du théâtre qui s'intéressaient aux langues et qui du coup vont faire des choses entre les langues, vont partir au Japon pour faire des trucs, en Japonais, Français, ou justement dans des langues imaginaires, mais c'est même pas du *Gromelot*, c'est des sons, des musiques, des mouvements, ça s'apparente voilà, danse, musique, on est sur des territoires autres que le fin autre que le théâtre classique on va dire. Des explorations scéniques, visuelles, donc donc ça je connais un peu, j'ai lu un peu des choses, mais du coup c'est pas vraiment ce que nous on cherche parce que la langue est fondamentale, les mots sont importants. Et puis il y a des gens qui font qui font du théâtre avec des adultes, qui ont des compagnies ou qui ont, donc qui ont aussi rien à voir avec le travail avec des jeunes que tu vas voir douze heures dans ta vie en gros. Donc c'est pour ça que, voilà après courant théâtral que moi j'aime beaucoup on va dire, c'est ben il y a une grande personne, c'est le travail d'Ariane Mnouchkine, pour tout ce qu'elle fait sur le travail du collectif, donc de travailler avec les gens qui sont à présence et qui sont là, sur un pied d'égalité, je trouve ça très fort comme ambition, fin pas comme ambition, comme pratique, ce qu'elle fait, donc un travail collectif et un travail dans le temps, c'est-à-dire de pouvoir dire à un moment « En fait, là on n'est pas près. Donc on va pas faire, on va faire autrement, on va faire une scène ouverte si vous voulez, mais on va pas faire un spectacle. » Et je trouve que ça pédagogiquement, ça tient très bien aussi en fait, de dire en fait on va faire, là où on en est, et que les choses sont ainsi. Et du coup ce truc du collectif, et du temps qu'elle donne et puis bon évidemment de la place de l'improvisation, place du corps, place de de l'imaginaire, avec tout ce qui est les costumes, la musique qu'elle met tout le temps très vite en jeu sur le plateau me plaît beaucoup. Donc il y a beaucoup de choses qui m'inspirent de sa façon de faire.

I D'accord. Ben là c'est une question large

MJ Oui, parce que théâtre, pédagogie et langues, c'est vraiment dur. Après théâtre, oui, Ariane Mnouchkine, ça peut être un élément fort

I Ok. Peut-être une autre question qui peut aider à être précis là-dessus, je sais pas. Selon vous, qu'apporte le théâtre dans l'enseignement du français ? Pourquoi le théâtre dans les classes de langue ?

MJ Ah oui. Ça c'est plus facile, c'est bien. Ça c'est bien, c'est presque un discours de communication pour convaincre une institution. Alors, je je vais m'adresser quand même à toi, à vous, à tous autour de cette table qui entendez ou qui lisez ces notes. Je vais expliquer tout au niveau de la didactique des langues, c'est-à-dire que on sait quand même, il me semble, dans nos métiers que on a la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, on a tout un tas de choses qui doivent passer par l'apprentissage, et entre autre de l'écrit, entre autre de d'un apprentissage aussi fin de la maison etcetera fin. Je ne remets pas du tout en en en cause

la classe et l'apprentissage telle qu'il se pratique en classe. Par contre je pense que d'amener du théâtre dans la didactique des langues permet deux choses. C'est ce que j'avais un peu dit mais je reviens dessus, sur la place de l'expression dans la communication. C'est à dire qu'on apprend, veut qu'ils sachent communiquer en français mais des fois on a trop tendance à se focaliser – et c'est très bien aussi – sur, ben par exemple « Je mangeais » ils vont dire au lieu de « Je mange », faute classique des allemands qui disent « é » à la place de « manger » et pas « Je mange ». Et que du coup on leur dit « Ben non, ça ça va pas, parce que tu vois, c'est au passé. » On entend le passé donc on travaille de la phonétique. C'est très bien. Après, de mettre en contexte cette phrase « Je mange » ou « Je mangeais » dans une situation de théâtre, donc qui est faussement réelle on va dire permet aussi de travailler le corps et de travailler la situation. C'est-à-dire de voir, dans une phrase improvisée, comment l'autre va réagir à « Je mangeais ». En fait, il s'en fiche peut-être complètement des mots « Je mangeais ». Mais peut-être ça veut dire « Donne-moi, laisse-moi mon assiette parce que je mange et c'est à moi. » Et du coup, l'important de la communication à la limite n'est pas de manger mais d'arriver à ce que l'autre comprenne que c'est ton assiette et que t'as faim et que lui laisser ton assiette. Et que du coup le corps et aussi expressif à ce…et même beaucoup plus expressif que ce qui est dit. J'ai pris un exemple vraiment le premier qui passait par la tête avec ce « Je mange » et « Je mangeais » mais ça permet de, pour moi le théâtre, fin pour nous, le théâtre permet vraiment de recontextualiser une langue qui, certes, doit comporter le moins d'erreurs possibles mais doit être aussi active, effective et en vie. Donc, tu peux le faire par le cadre du projet théâtral, tu rends les choses actives sur la scène en disant « Allez. Dans un restaurant, hop, vous mettez en contexte et c'est tout. » C'est les jeux de rôles d'ailleurs qui essaient de faire ça. Ensuite il y a tout le travail du corps. Mais le corps justement quand les profs de français ne travaillent pas le corps et ben ils ont des des jeunes qui font des jeux de rôles très figés. Parce que il faut une libération du corps et de la relation à l'autre. Si tu travailles pas à un moment l'espace, les mouvements, être proche, être loin de quelqu'un, le regard y est pas, le regard, si tu travailles pas tout plein de petits éléments comme ça, qui vont se faire plus au moins naturellement dans des exercices d'espace, de corps etcetera, et ben le, l'enfant, le jeune, l'élève ne va pas pouvoir s'approprier ça spontanément dans un jeu de rôle, sauf s'il a la fibre théâtrale ou qu'il en fait à côté mais…Du coup, d'activer le corps, pour ensuite permettre à des situations de devenir plus vivantes et du coup plus expressives et du coup d'avoir un sens à la phrase « Je mange » qui en soit, on s'en fout, mais d'avoir un contexte imprégné du corps et d'une réelle situation. Donc ça c'est la première chose, donc entre la situation et le corps, et la deuxième chose, c'est un peu ce que ce que j'essayais peut-être un peu mal de dire de, d'avoir un projet hors de la classe permet à l'enfant, à l'adolescent, à l'élève de trouver un un autre positionnement. Tant dans le groupe que vis-à-vis de justement l'intervenant qui n'est plus l'enseignant, que de découvrir par le théâtre et du coup ce projet qui est comme une bulle qui est apportée à l'école va permettre de jouer, de mettre en jeu d'autres choses que ce qui se passe traditionnellement dans la classe. Donc ça c'est aussi le la définition de tout projet qui est amené. Sauf que le théâtre amène en plus ce que je viens d'expliquer ce qui est comme une activation de la langue et surtout de l'expression. C'était clair ?

I Si je demanderais maintenant « Quelles compétences le théâtre permet-il de développer? », tu voudrais dire l'expression orale ou …

MJ Quelle compétence le théâtre ? Ben oui, ben si on parle des quatre compétences oui, c'est moins l'écrit, hein, c'est sûr. Ben, compréhension orale parce qu'il faut bien comprendre l'autre quand on fait les quand on fait des jeux ou des minis-impros ou même quand il y a du texte et qu'on voit que l'autre réagit pas genre le fameux quelqu'un dit « Je mange » et il fait rien avec son corps on va lui dire « Pourquoi tu dis cette phrase ? Pourquoi tu dis 'Je mange' ? Quel est l'intérêt de dire 'Je mange' maintenant ? Donc déjà : mange ! (Rire) Donc prends une pomme dans ton sac et mange ou je sais pas fais quelque chose. » Et après de voir, et de l'autre, ensuite, bon le 'Je mange' on l'a peut-être un peu…devient un peu éculé là, mais que l'autre aussi puisse comprendre si l'autre il va tout d'un coup pas dire 'Je mange' il va dire « En fait, je vais faire les courses » parce que en fait il n'a plus rien à manger que l'autre puisse comprendre et réagir en disant « Ah je viens avec toi ». Je dis n'importe quoi quoi,

mais il y a le jeu de la compréhension orale, et le jeu de l'expression orale qui évidemment est là. Mais expression orale, j'avais employé un mot dans mon mémoire qui disait, c'était pas expression orale, justement, c'est idée débile de, fin pas débile mais on va, expression orale, expression écrite, et expression corporelle, voilà je crois que j'ai dit 'expression totale'. Non. 'Expression générale'. Je sais plus. Bon. 'Expression générale' disons, on s'en fout, expression générale de travailler ça en fait, que tu t'exprimes uniquement dans une situation, fin, tu t'exprimes toujours on peut dire mais quand tu actives des mots, c'est dans une situation. Tu as quelqu'un vraiment, tu parles tout seul ce qui peut arriver mais, en général, tu as quelqu'un donc tu tu actives cette expression dans une situation et tu l'actives globalement. Tu ne l'actives pas que par les mots, tu tu, mais par ton positionnement du corps, ton espace avec l'autre, ton, tout un tas de phénomènes qui est bon de connaître.

I Ok. Euhm. Dans ce projet à la [école XXX]. Tu l'as appelé *Des Vies*. Racontez-moi, svp, pourquoi et comment vous avez pris le relais et pris en charge les cours de français de [classe XXX].

MJ Ah donc dès le début, pas que *Des Vies*. Donc *Familiale* et *Des Vies*. Alors j'ai pris le, donc une une enseignante est enceinte donc est partie en congé maternité et comme on intervient donc pour on a des contrats *Honorarvertrag* qui stipulent qu'on est là pour les cours de langue et de théâtre et dont et puis d'avoir un master en *Sprachdidaktik*, ils m'ont demandé si je pouvais remplacer cette enseignante. Mais pour donner aussi des cours classiques on va dire. Donc j'ai demandé, donc moi je ne pouvais pas tout le temps, donc j'ai demandé à un collègue, [collègue YYY], si lui pouvait faire une partie donc peut-être plus justement traditionnelle de classe, et moi je ferais des…deux projets de théâtre parallèles et qui essayeraient aussi d'utiliser les quatre compétences. Parce qu'on peut utiliser les quatre compétences, donc expression orale, expression écrite et compréhension orale, compréhension écrite dans des projets de théâtre. J'avais déjà fait ça. Mais je lui ai dit, je me baserais plutôt sur le théâtre, si toi tu as un manuel à suivre je veux bien que tu le fasses comme ça voilà, il suivait le fil rouge et moi je suivais le mien. Il a été d'accord. Donc du coup il a fait « ces trucs » de son côté, il a fait un film qu'il a suivi etcetera, peut-être d'ailleurs il t'en parle. Et donc nous on s'est lancé dans un projet de théâtre. Donc la première rencontre a été ben, ce que j'ai dit, on a fait vraiment des exercices un peu que je voie le groupe, que le sente, que je le cerne tout ça. Et ensuite on est passé très vite à un texte puisque c'est, d'ailleurs non tout de suite j'ai fait le texte puisque comme c'était des cours de avant d'être des cours de théâtre j'ai tout de suite commencé par le texte. J'ai pas fait ce premier truc de justement, normalement je les vois, on a d'abord donc fait la lecture et le travail de *Familiale* et dans la même séance on avait, voilà on a vu un peu les rôles etcetera et ensuite on avait passé je crois quatre séances ou cinq du coup, ouais cinq séances peut-être, quatre ou cinq séances je sais plus exactement là du coup, quatre ou cinq séances sur *Familiale* avec les rôles, je sais que je voulais en passer que trois mais finalement elles s'étaient bien prises au jeu et j'avais envie – tu te rappelles tu étais là d'ailleurs – j'avais envie de faire ça un peu plus, un peu mieux au niveau théâtre donc on avait retravaillé les personnages etcetera. Et voilà. Euh voilà. Et du coup, elles ont eu, on va dire, tout ce qui était compréhension écrite par ça. Ensuite on a fait expression orale avec cette mise-en-scène de ça et ensuite on a fait plus de l'expression écrite puisqu'elles ont écrit le projet *Des Vies*. Et ensuite on a fait compréhension orale quand ils ont lu un peu pour que ce soit bien phonétiquement etcetera et ensuite expression orale sur scène quoi. Voilà.

I Et l'école a exigé ou attendu quelque chose ? Ou c'était un peu…ok.

MJ Non, il n'y avait pas d'exigences institutionnelles si ce n'est de voilà de remplir le cahier de présence, de mettre ce qu'on avait fait, je pense que quelqu'un le lis rapidement quand même, mais voilà. Non.

I Ok. Euhm. Donc le projet *Des Vies*. Quels étaient vos objectifs ?

MJ Oui, alors. Mes objectifs. Alors. Il y en a toujours deux en fait qui se déclinent quand on réfléchit, quand on monte un projet. Il y a l'objectif artistique on va dire, où c'est que je veux en arriver avec eux ? et par quel chemin du coup je vais en arriver ici avec eux. Et il y a projet linguistique. Donc qu'est-ce que je veux qu'ils apprennent ? Qu'est-ce que je veux qu'ils acquièrent ? Qu'est-ce que je veux etcetera. Et du coup là j'avais déjà dans le projet artistique on va dire, j'avais déjà une balise puisque c'est une jeune fille qui m'avait donné le thème et qui m'avait dit qu'elle voulait travailler « Non rien de rien je ne regrette rien ». Donc comme elle m'avait déjà donné le thème artistique de cette chanson-là, je me suis dit on va la faire en fin et comme quand j'étais venue dans la classe pour leur demander pour voir un peu leur niveau d'écriture, je leur avais demandé à la première séance d'écrire en dix minutes un petit texte sur comment ils s'appelaient et ensuite juste leur rêve qu'ils avaient pour eux plus tard. Je trouvais ça plus rigolo que leur faire écrire un je sais pas quoi, leurs dernières vacances en France quoi. Donc du coup ils avaient fait ce truc, et j'ai mis en parallèle, donc je leur ai dit, je partirais de des rêves, je vais relire ça et vous, et ensuite il y aura cette chanson qui viendra clore les petites scènes en disant « Non rien de rien je ne regrette rien ». Donc il manque l'étape. Donc vous là vous en êtes à vos rêves d'adolescents et j'aimerais que vous m'écriviez une étape voilà, pardon je rentre trop dans les détails, donc objectif artistique c'était d'avoir de petites scènes que chacun aie écrit qui qui qui serait un moment de rupture de leurs personnages et qui permet de chanter à la fin « Je ne regrette rien ». Voilà, et donc de monter ces scènes-là en duo puisque c'était des dialogues, fin, c'était pas c'était soit des textes soit des dialogues, c'est là où c'était pas très clair, je me souviens moi-même je n'ai pas été assez claire sur la consigne, donc il y a certains qui ont écrit des dialogues et d'autres des situations que moi, j'ai mis en dialogues à partir des situations. Voilà. … Et l'objectif linguistique, et bien, je n'en avais pas. Je n'ai pas pris, j'aurais pu prendre un truc de grammaire ou de…j'en ai pas pris spécialement. Et dans les textes que j'ai écrits, j'ai pas pris d'objectifs linguistiques non plus. Le seul objectif linguistique mais qui est un faut objectif du coup c'est qu'ils sachent leurs textes et qu'ils apprennent les structures de leurs textes, voilà. Les objectifs linguistiques sobres on va dire (Rire).

I D'accord. Et comment avez-vous vécu le projet ? Le le déroulement du projet ?

MJ euh. Comment je l'ai vécu. Donc globalement bien, mais bon il faut vraiment spécifier que c'est un groupe où ils sont que six, où ils sont en dixième classe, donc on a des jeunes qui sont, ils veulent tous continuer le français, leur prof je pense est très bien, il leur a donné le goût du français puisque c'est des élèves qui sont intéressés par fin intéressés quoi. Donc c'était un groupe très agréable. On peut vraiment le dire. Euh, donc c'est plutôt chouette de mener un projet un peu créatif comme ça où ils mettent du leurs, donc tout le monde a rendu son texte à l'heure, dans les temps, même certains quasiment en avance, j'ai même oublié qu'ils me l'avaient rendu (Rire) à un moment, bref, ils étaient bien engagés, euh donc ça je l'ai bien vécu. Après ce qui est toujours compliqué, mais ça fait partie de la vie des projets et de l'école allemande, c'est que des fois on est pas au courant des choses, c'est-à-dire que comme comme d'habitude hein, dans tout projet on sait pas que tout d'un coup ils ont *Wandertag* donc ils seront pas là, ce qui est quand même arrivé une fois. Euh, il y en a un aussi qui avait à un moment compétition de natation en fait il pouvait pas venir, donc voilà. Et tout ça se déroule toujours pendant le temps scolaire ce qui est pour moi en tant que française ne cesse de me surprendre quand même. Et donc voilà, les éventu…voilà on va dire les inéluctables problèmes ou heures classiques d'un projet mais à part ça rien de...j'ai bien vécu ce projet. Ils étaient bien là. Voilà.

I euhm. Qu'est-ce que les élèves ont appris ? À votre avis ?

MJ Ah ben il faudrait leur poser la question. (Rire) Ben ils ont appris leurs textes déjà, ils les savaient bien, c'est pas mal. Qu'est-ce qu'ils ont appris ? Il faudrait vraiment leur poser la question. C'est ce que j'espère qu'ils ont appris, du plaisir à jouer en français, je crois que moi j'ai vu ça quand même, du plaisir à faire des personnages, à faire des choses qu'ils feraient…puisque bon c'est des situations critiques, nous avons eu des situations critiques quand même, donc dans un hôpital avec un changement de sexe, ça ça s'était la…on a eu des,

une femme enceinte avec un homme qui ne sait pas quoi faire, une jeune étudiante enceinte avec un homme qui ne sait pas quoi faire, on a eu une mamie qui est triste d'être seule avec ces chats qui la dévorent presque…fin bon je caricature, mais c'était très drôle, fin c'étaient des situations fortes et je crois qu'il y avait un vrai plaisir de jouer en français donc c'est chouette, fin déjà un plaisir de jouer même si c'est dans une langue dans ta langue maternelle, c'est chouette, et là en français je crois qu'il y a eu un truc bien là-dessus. Donc ça j'espère qu'ils l'ont retiré. Je pense aussi…j'ai eu plaisir à travailler ça avec eux en tous cas de voir que la langue étrangère, donc la la le français qu'ils apprenaient, pouvait devenir une langue plus personnelle. Puisque ils ont écrit des choses eux-mêmes, ils ont joué des choses eux-mêmes, ils ont dit comment ils voulaient faire la mise-en-scène, ils ont…et du coup qu'il a une appropriation de cette langue qui est des fois un peu dans les manuels on va dire ou dans un film ou un peu loin, qu'elle puisse vraiment passer par eux avec ce qu'ils avaient d'en dire et d'en faire. Donc ça j'espère, la créativité, la poésie de la langue, de ce qu'elle peut porter comme message de eux-mêmes, voilà. Ça j'espère aussi qu'ils l'ont vu et senti, et puis qu'est-ce qui…voilà. Je pense que c'est déjà pas mal. Donc ils ont appris leurs textes évidemment mais ça c'est (Rire) quand ils apprennent pas leurs textes, c'étaient mal barré, mais en général ça arrive toujours en fait. C'est rarement un problème.

I Vous avez déjà expliqué que vous faites jamais deux fois le même projet.

MJ Ben non, malheureusement que non, au grand désespoir des fois de ben nous même, ça serait des fois peut-être plus agréable mais je crois qu'en fait que ça marche pas comme ça parce que toujours on commence avec cette idée de voir comment est le groupe, et en fait suivant comment est le groupe, alors il y a des étapes qu'on va respecter plus au moins dans l'ordre, du coup avec un texte plus ou moins tôt, ou des schémas qu'on peut reproduire, heureusement d'ailleurs, c'est l'apprentissage aussi de notre métier de *Theaterpädagogue*, pédagogue de théâtre, qui fait que on balise de plus en plus le projet suivant qui on a en face de nous et on est réactif suivant qui on a en face de nous, et des demandes de l'institution, mais du coup il y a jamais deux fois la même chose.

I Et en principe, feriez-vous un tel projet ou le projet une deuxième fois ?

MJ Non. Fin, le même cadre d'écriture, ah oui, d'écriture ça j'avais déjà fait d'ailleurs, hein, de faire écrire et ensuite de de jouer les textes, j'avais déjà fait comme comme processus on va dire, c'est assez classique. Fin ça fait partie d'une des formes de projets théâtrales, donc oui, de faire écrire quelque chose oui, faire écrire sur une situation critique là comme j'ai fais, je suis pas certaine parce que ça venait vraiment de cette chanson-là, et je demande toujours aux jeunes justement fin au, à la classe, qu'est-ce qu'ils ont envie de faire. S'il y a pas l'enseignante comme dans ce cas-là, n'est pas ici, normalement je demande à l'enseignant, mais quand l'enseignant n'est pas là, de demander aux jeunes qu'est-ce qu'ils ont envie de faire. Et du coup, à moins qu'il y ait des jeunes qui me ressortent un peu quelque chose comme ça non, ce projet il se fera plus, en tous cas sur cette thématique-là, sur ces dialogues-là et tout ça.

I ok. Euhm. Une autre question, c'est rapide je crois, est-ce que vous instaurez des règles de comportement avec les élèves et est-ce que vous passez un contrat formel avec eux ? Vous savez, vous vous mettez d'accord sur des règles de base ?

MJ Euhm. Oui. Quand j'arrive, la première chose c'est qu'on va parler français. Donc surtout avec eux qui parlaient français, qui avaient un niveau bon de français ça a été assez facile à respecter comme règle. Donc il y a ça. Il y a aussi avec eux par exemple, j'ai moins eu besoin de dire parce que j'ai senti que ça ne serait pas problématique mais sinon avec les plus jeunes je pose tout de suite, c'est « Quand je parle vous écoutez », voilà parce que autrement ça ne va pas tout simplement et ensuite dans le très vite, alors ça c'est pas posé comme règle de départ mais tout de suite dès les premiers exercices, quand quelqu'un fait quelque chose, on le regarde. Tout de suite en fait, dès le cercle de prénoms, par exemple, quand on regarde le geste et le prénom que fait la personne, on le pose. Donc c'est pas dans les contrats euh on

va dire avant quand je suis encore, la première fois qu'on se rencontre, ils se mettent, ils savent pas qu'on va pousser les tables et les chaises, donc ils s'assoient à leurs tables et voilà, ils attendent. Donc, donc là je pose quelques règles dont donc le français, « je parle et vous écoutez », fin voilà. Mes en fait je pourrais, en fait je pourrais clairement dire « Quand quelqu'un parle, on écoute » en plus général, je pourrais faire ça, ce serait encore mieux. Et puis il y a une troisième, oui et je leur présente le contrat pédagogique entre nous qui est ça en fait [Mme Nadal montre une fiche de papier] qui est la les critères d'évaluation, avec l'auto-évaluation, avec comment ils seront notés puisqu'ils auront une note. Et ça je leur présente directement, ben, quelles sont les critères d'évaluation, de de leurs notes. Voilà.

I D'accord. Euhm. Pour finir, j'aimerais discuter des commentaires des élèves sur le projet. Fin, pas de tous les commentaires mais j'ai quelques uns

MJ Ouais, avec plaisir. Je les connais pas du tout, hein, donc (Rire)… mon dieu, mon dieu, mon dieu.

I Donc, il y avait beaucoup de commentaires assez positifs, je trouve. Je peux peut-être juste nommer quelques uns. « Alle konnten ihre eigenen Ideen einbringen. »

MJ Ah oui, c'est bien.

I Donc tout le monde a pu apporter et présenter ses propres idées et je trouvais ça très très bien aussi, moi. « Man spricht viel eher miteinander und das Konversationslevel wird gestärkt » ils ont dit.

MJ *Gut.*

I Ils étaient très contents du produit final, fin une pièce de théâtre en vidéo, donc ça fait un beau souvenir.

MJ Ah c'est bien. C'est bien. ah c'est bien ça.

I Donc c'est peut-être quelque chose…je sais pas si c'est toujours faisable. Ils étaient assez contents.

MJ C'est pour ça qu'il faut que je leur envoie aussi le *Familiale*. Il faut vraiment que je leur envoie. Oui c'est bien, je pense que en vidéo, tu sais, j'avais envoyé aussi une fois des chants qu'on avait travaillé de, fin pas avec ce groupe mais un autre groupe, et c'est, pour eux c'est bien. Parce que eux ont pris, ont vraiment, se sont impliqués dans le projet.

I Voilà.

MJ Les huitièmes, neuvièmes classes, fin les septièmes-huitièmes sont…mais bref, oui exactement. Très bien, j'écoute, je me tais.

I (Rire). Oui. Après, ils ont dit que toi tu étais très réactive à ce qu'ils, fin, si tu disais quelque chose et ils l'ont pas compris, apparemment tu as toujours capté. Fin, c'est « Ah, tu comprends pas » et tu as repris et donc ça c'était quelque chose qui a été valorisé.

MJ Oui, parce que eux, parce que ça, ça c'est une règle, pardon, c'est une règle, dans le sens « on va parler français, donc quand vous ne me comprenez pas, vous faites Hein ? *Was* ? » ou, et du coup, ils font quand même des, je vois leurs leurs, on voit leurs visages qui ne comprennent pas. (Rire) et il faut, et il faut.

I ça c'était intéressant parce qu'ils disaient qu'au début, c'était presque désagréable parce qu'ils ont pas l'habitude que quelqu'un réagisse s'ils comprennent pas quelque chose, donc beaucoup de profs vont juste commencer euh continuer leur truc en fait.

MJ Ah oui.

I et toi, tu es « Ah, tu n'as pas compris » et tu vas réexpliquer donc c'était vraiment quelque chose…

MJ ah, c'est vachement intéressant pour moi ça.

I Oui. à quoi ils s'attendaient.

MJ d'accord. Au début presque désagréable mais du coup ils voient que ça peut être pas mal. D'accord, c'est intéressant.

I oui. Donc ça c'était quelque chose de bien à mon avis. Et ils ont dit clairement, c'était un grand défi, ils se sont sentis jetés à l'eau

MJ ah mais je suis d'accord que c'est un truc un peu de fou quoi (Rire)

I mais c'était, c'était un bon défi.

MJ oui. Je pense aussi. Ils ont bien suivis. Ben ils se sont impliqués, quoi. C'est tout. Donc c'est oui. D'accord. Bien.

I oui, et c'était motivant de travailler sur leurs propres textes et de développer une pièce qui est propre à eux. Donc ça a été apprécié aussi et ils disaient qu'ils étaient motivés de d'aller en cours avec vous.

MJ c'est bien. ben oui, d'où le fait qu'ils soient venus même quand j'étais pas là. Non non, c'est vraiment bien ça.

I voilà. (Rire).

MJ super, bon, ça c'est le positif. Alors maintenant (Rire) les petits problèmes.

I c'est pas, c'est pas que du négatif, mais c'est quand même intéressant…

MJ non non, mais des choses à travailler, à voir, c'est très bien, il y en a toujours, heureusement.

I voilà. Euhm. Il y a quelqu'un qui a dit « Ich finde, dass man nicht so viel Französisch redet. Wir haben nicht so viel mit Frau Nadal geredet und untereinander eigentlich alles auf Deutsch gemacht ». Donc entre elles, elles ont parlé…

MJ hm-hm. Oui. De poser la règle que même entre elles, elles parlent français quoi, ça serait ça en fait pour pallier à ça. Et pas tant avec moi, c'est vrai que des fois je laisse la liberté de, ben qu'elles…qu'elles trouvent des choses ensemble quoi, et puis moi je passe de groupe en groupe quand c'est des duos, donc…mais ça serait, pour des groupes comme ça, ça peut être une règle à poser je pense. Des groupes qui sont bien à fond. Essayer, tant faire ce peu, de parler français quoi.

I Oui. Après je sais pas si c'est une mauvaise chose ou pas parce que comme tu dis, travailler entre élèves ça ça incite

MJ mais on peut poser la règle. Ouais mais après on peut poser la règle. Et tu vois après ils peuvent essayer en français et puis ceux qui sont meilleurs vont peut-être aider les autres ou tu vois, parce que…quand même quand on était en grand groupe, ils parlaient, ils s'aidaient en français, je sais pas si tu te rappelles, une fois ils étaient « Ah, was war nochmal… ? » tu

sais donc du coup, peut-être en petits groupes…ah *naja*, ok. Non non mais c'est vrai, il faut insister un peu là-dessus. Ouais.

I euhm. Quelqu'un, quelqu'un d'autre a dit : « Ich hatte nicht das Gefühl, dass wir so lange Sätze sagen mussten (wo man überhaupt Fehler machen kann). »

MJ *Was* ? encore une fois ?

I « Ich hatte nicht das Gefühl, dass wir so lange Sätze sagen mussten

MJ *Sätze sagen* ? de longues phrases.

I Phrases. Ja. Euhm. « …wo man Fehler machen kann. » Je pense que j'avais demandé « Est-ce que vous avez eu peur de parler en français pour ne pas faire de fautes. Et une des filles qui a dit « J'ai pas l'impression qu'il fallait dire de longues phrases. Donc peut-être on a pas fait de fautes et du coup… »

MJ Oui. Mais c'est vrai. Ils faisaient très peu de fautes aussi parce qu'on était tout le temps en dialogue, et c'est vrai que c'est rare quand tu, on a pas travaillé, on a pas travaillé l'expression orale du du discours par exemple où tu dois vraiment…bon t'as un texte de toute façon si tu tiens un discours, mais ou de la présentation d'exposé, on a pas du tout travaillé ça. Donc en effet, ils avaient, ils ont pas du tout appris à construire un, oui un paragraphe de de présentation de quelque chose. Alors oui. Donc pas du tout, c'est clair. Mais ils faisaient pas beaucoup d'erreurs parce qu'on oui on était dans du tac au tac, c'est vrai, il y avait pas de longues phrases. Oui oui oui, mais intéressant, intéressant, intéressant. Ça c'est drôle…

I une autre chose, et je pense qu'ils étaient quand même un peu…comment dire, pas préoccupés mais elles avaient des doutes par rapport à leurs connaissances du français en général. Et du coup il y a quelqu'un qui a dit : « Wir haben nicht sehr viele neue Vokabeln gelernt. Keine neuen grammatischen Formen… »

MJ *das stimmt*.

I « und wenig neuen Wortschatz. » *Und die Wörter, die sie gelernt haben, haben sie nicht geschrieben*.

MJ hmmmm. *Und das stimmt total*. C'est que moi j'avais comme j'ai dit aucun objectif linguistique – dommage ou pas dommage, on peut en discuter après, c'est un autre thème – mais j'avais pas d'objectif linguistique et qu'en effet mon truc se portait sur l'expression générale dans la langue française. Avec l'idée que [collègue YYY] lui, il faisait plus le côté structure de la langue, de la avec une méthode etcetera. Et en effet, il y a pas eu oui. Ouais ouais, ben ouais c'est clair, j'en avais pas, donc (Rire) Bon j'aurais pu en mettre, hein, c'est possible, c'est possible.

I euh, *und noch einen Schritt weiter*.

MJ *ja ja ja*.

I *hat sie gesagt* : « Ich glaube, wenn man das nur noch so machen würde, würde ich nicht mehr so viel von der Sprache lernen. »

MJ *ja, das stimmt auch*. Et c'est pour ça, non non c'est bien pour ça que j'ai commencé tout à l'heure sur « qu'est-ce que le théâtre apporte » en disant que je m'adresse à des didacticiens des langues et j'ai, je ne remets pas du tout en cause le système d'apprentissage de la langue à l'école et vraiment je pense que c'est quelque chose qui peut fonctionner à côté. Moi j'ai, ma directrice de thèse, donc Gisèle Pierra a écrit sa thèse qui s'appelait « Anti-manuel de langues

pour une expression théâtrale », un truc comme ça[42]. Et en gros elle disait que tout pouvait passer par le théâtre. Oui, tout peut passer par le théâtre, mais moi c'est pas, c'est pas comme ça que je conçois nos projets de théâtre. Nos projets de théâtre, c'est, viennent pendant le cours de langue rajouter, alors c'est vrai qu'il y a le côté apprentissage du vocabulaire qui pourrait être plus structuré, je ne je ne l'ai pas fait assez – *mia culpa* – mais sinon c'est pas, c'est clair que le théâtre ne va, on peut pas faire que ça quoi, il va à un moment se confronter à un apprentissage de la langue autre que ainsi. C'est clair. Ouais. Je vois tout à fait ce qu'elle veut dire quoi.

I Ben, c'était très intéressant pour moi aussi. C'était c'était bien la discussion en groupe parce qu'il y avait quand même des contradictions et j'avais une crainte qu'ils vont tous dire « Ah oui, t'as raison » mais…

MJ Non non, mais c'est là où c'est très intéressant. Tu vois que elles disent « c'était nos idées, notre créativité, c'était nous », et en même temps « on a rien appris ». Ben oui, du coup c'est logique. Au niveau de la langue en tous cas, c'est logique. C'était vous, moi j'ai j'ai gardé ce que vous m'avez proposé, ce n'est pas enrichi. Quand on m'avait proposé des choses, des gens, dialogues etcetera, j'ai corrigé les erreurs, mais du coup forcément ça va pas loin aussi, fin moins loin linguistiquement. On a travaillé l'expression générale. Et c'est c'est difficile, t'as t'es toujours à un des niveaux, fin voilà, entre le théâtre, la pédagogie et la langue, t'es toujours, t'en as jamais trois qui sont au top. Ou autrement, fin je sais pas, il faut travailler autrement. (Rire) Tu le fais mais…voilà, oui.

I « Jetzt zurück in den normalen Unterricht gehen ist eigentlich demotivierend. »

MJ *Neeeein*.

I « Motivation nehme ich eher für Darstellendes Spiel mit ».

MJ *Jaaaa*. Aber c'est comme elles ont dit, on veut pas rester que avec ça non plus. On peut refaire un projet théâtral mais ou si avec que ça il faudrait tout repenser en effet, pour introduire la grammaire, pour introduire le vocabulaire, pour introduire tout un apprentissage là-dedans et qu'il y ait, putain, là pour le coup on fait toujours la même chose. Parce que t'écris un manuel en fait. Tu écris un manuel qui introduit une leçon après une autre, en faisant des jeux de rôles et compagnies. Là on est sur un système créatif, c'est pas pareil. Mais euh, non un manuel de théâtre pfff, fin…non pas ça, non non.

I (Rire). C'est une autre approche peut-être.

MJ Ouais, c'est un peu une autre approche oui.

I euhm. « Der Unterricht im Theaterprojekt ist nicht für alle Schüler_innen passend. Ich habe auch Zweifel, dass das in großen Klassen genauso gut funktioniert. »

MJ *Ja das ist total so, das stimmt.* (Rire) c'est pour ça qu'on en prend que quinze d'ailleurs, on a des demi-classes. Des demi-classes. A quinze, c'est chaud, ça se fait, mais c'est chaud. Mais c'est vrai que là à six, c'est idéal. Fin, c'est idéal, huit c'est, entre huit et douze c'est l'idéal en fait. C'est vraiment mieux, plus top bien, c'est entre huit et douze. Mais, fin six, c'est beaucoup mieux que dix-huit, c'est évident, c'est évident.

I Après, c'est clair qu'il y a des fois des élèves qui sont moins motivés ou même des groupes qui sont motivés.

---

[42] Pierra, Gisèle (1991). *Le théâtre dans l'enseignement du français langue étrangère : l'anti-méthode*. Lille: A.N.R.T.

MJ c'est ça ce qu'elle dit que ça passe pas pour tous les élèves, c'est très vrai. Quand on en a quinze, puis en plus des plus jeunes, c'est difficile parce qu'il y a, alors tout le monde en fait, en fait tout le monde participe et y va quoi. Tu…une fois on a eu un élève qui a pas fait sur les cinq ou six ans que je suis à [école XXX], donc il y a, c'est très rare, on a un qui dit vraiment « Non. Je ne veux pas le théâtre. » En général, il y a un engouement, une dynamique de groupe, fin un plaisir quand même qui se met en place mais c'est vrai qu'il y a des élèves à qui ça correspond moins et c'est c'est normal enfin. Chaque style d'apprentissage différent aussi quoi.

I très bien. je pense que qu'on arrive à la fin. Tu veux ajouter quelque chose, tu as l'impression qu'on a oublié quelque chose ?

MJ wooow. Non non. Ouais on pourrait rentrer dans d'autres débats mais non non c'est bien, merci de m'avoir lu là quelques trucs des élèves, c'est cool d'avoir des petits retours, c'est très agréable.

I je peux te l'envoyer d'ailleurs, c'est anonymisé. (Rire).

MJ oui, ben de toute façon, je lirai ton mémoire aussi, donc ça sera dedans. Donc ouais ouais, moi je veux bien, on a pas fini d'apprendre….

7.3 Sequenzanalyse und Erstellung von Memos nach Südmersen (1983)

7.3.1 Sequenzanalyse und Memos der Gruppendiskussion der Schüler_innen

1. Sequenz (11-51): Wie ist es euch ergangen? Kommunikation auf Deutsch und Französisch

Ein_e Schüler_in weist darauf hin, dass die Französischkenntnisse nach ohnehin nur zwei Jahren FSU durch viel Ausfall eingerostet seien. Die Lerngruppe beherrsche noch nicht alle Grammatikformen. (15f)
Ein_e andere_r Schüler_in erklärt, genau aus diesem Grund das Theaterprojekt geschätzt zu haben, da es hilft, miteinander zu sprechen (20). Darüber hinaus sei besonders die Arbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft hilfreich gewesen (20f) – auch wenn dieser Umstand mitunter Problem im Hörverständnis mit sich zog (21).
Ein_e dritte_r Schüler_in stimmt dem zu und erklärt, dass der dramapädagogische Unterricht gezwungen habe, spontan zu reagieren, statt sich vorher Sätze zurecht zu legen. Außerdem sei viel auf Französisch improvisiert worden. (26f)
Die Stimmung mit Frau Nadal sei entspannt gewesen, sodass die Schüler_innen sich im Gegensatz zum Unterricht bei anderen Lehrkräften, getraut hätten, etwas zu sagen. (30)
Ein_e Schüler_in widerspricht diesen Einschätzungen und erklärt, nicht viel Französisch gesprochen zu haben: mit Frau Nadal habe nicht viel Kommunikation stattgefunden und untereinander sei alles auf Deutsch abgelaufen. Trotz des Theaterstücks auf Französisch sei das Projekt keine besonders gute Übung für Französisch gewesen (36).
Es herrschen uneindeutige Meinungen bzgl. der Frage, ob die Schüler_innen untereinander auf Französisch gesprochen hätten (38ff). Bei kleinen Improvisationen haben sie sich aber Sätze zu bestimmten Persönlichkeiten auf Französisch einfallen lassen (46f).
Alle Schüler_innen haben (außerunterrichtliche) Vorerfahrungen in Theater (49ff).
[Eine Lerngruppe, die nach eigenen Angaben defizitäre Grammatikkenntnisse und einen Mangel an Übung hat, schätzt die durch das Theaterprojekt generierten Möglichkeiten, miteinander zu sprechen.
Die Arbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft hilft, spontan in der Fremdsprache zu sprechen.
In der entspannten Atmosphäre eines Theaterprojekts trauen sich Schüler_innen, auf Französisch zu improvisieren.
Zwischen Lehrkraft und Schüler_innen habe nicht viel Kommunikation stattgefunden und untereinander haben sie auf Deutsch gesprochen; letztere Einschätzung wird nicht von allen Schüler_innen geteilt.]

2. Sequenz (58-64): Highlights: Eigene Ideen und Teamübungen

[Ein gutes Theaterprojekt gibt den Schüler_innen nichts vor, sondern lässt sie ihre Ideen aufschreiben und damit arbeiten.
Spiele und Teamübungen stärken den Zusammenhalt in der Gruppe.]

3. Sequenz (68-84): Ängste und Probleme während des Projekts

[Übungen im Theaterprojekt helfen, Ängste vor Improvisationen und Sprachlücken abzubauen und auf der Zielsprache selbstbewusster zu werden.
Der ungewohnte Unterricht bei einer_m Muttersprachler_in (Sprechtempo, Artikulation) kann Ängste auslösen, sprachlich nicht folgen zu können.
Beim Theaterspielen im Mittelpunkt zu stehen ist anfangs ungewohnt, aber Theaterübungen können dabei helfen.]

4. Sequenz (86-119): Nichts sagen aus Angst, Fehler zu machen

Eigentlich nicht vorgekommen, dass Schüler_innen lieber nichts sagen, als Fehler zu machen (89ff).
Eindruck, sowieso eher kurze Sätze sagen zu müssen, in denen man nicht so leicht Fehler macht (93f).
Die muttersprachliche Lehrkraft hätte nach Meinung der Schüler_innen ihre Deutschkenntnisse nicht offenlegen sollen, da die Schüler_innen daraufhin mit ihr Deutsch gesprochen haben und sich nicht mehr bemüht haben, auf Französisch zu sprechen (96ff).

Frau Nadal reagierte stets sofort, wenn sie spürte, dass die Schüler_innen etwas nicht verstanden hatten: dieses Verhalten stufen die Schüler_innen als gut, aber von anderen Lehrkräften ungewohnt und daher eine beinahe unangenehme Aufmerksamkeit ein (105ff).
[In der dramapädagogischen Arbeit mit Frau Nadal haben die Schüler_innen keine langen Sätze bilden müssen und somit keine Angst vor Fehlern in kurzen Äußerungen gehabt.
Eine muttersprachliche Lehrkraft sollte seine/ihre Deutschkenntnisse nicht offenlegen, damit die Schüler_innen zumindest versuchen, mit ihr auf Französisch zu sprechen.
Eine Lehrkraft, die schnell auf Verständnisprobleme der Schüler_innen reagiert, irritiert diese mit der ungewohnten aber positiven Aufmerksamkeit.]

5. Sequenz (121-138): Durch das Projekt gelernt, auf Französisch freier zu sprechen
Schüler_innen bejahen einhellig die Frage, ob das Projekt ihnen geholfen habe, freier auf Französisch zu sprechen (124).
Obwohl nicht viele Vokabeln gelernt wurden, die auch im Alltag im französischsprachigen Ausland zur Anwendung kommen könnten, ist die gewachsene Bereitschaft, Frau Nadal auf Französisch (und nicht auf Deutsch) anzusprechen, ein Indiz für die gestiegene Sicherheit im Umgang mit der französischen Sprache (130ff).
Nicht zu wissen, dass Frau Nadal Deutsch spricht, führte zu der interessanten Herausforderung, sie auf Französisch anzusprechen, worüber die Schüler_innen sich gefreut haben (137).
[Das Theaterprojekt hilft, freier auf Französisch zu sprechen. Ein Beweis dafür ist die wachsende Bereitschaft und Freude, die muttersprachliche Lehrkraft auf der Zielsprache anzusprechen.]

6. Sequenz (152-190): War das Theaterprojekt für euch wie Unterricht?
Es war kein Unterricht, sondern eine anstrengende, fordernde Aktivität (156f).
Es war wie Unterricht, weil es prüfend war und bewertet wurde, was man am Stundenende gemerkt hat (159ff).
Im Gegensatz zu normalem Unterricht hat man im Theaterprojekt viel gestanden und ist in Bewegung gewesen (164). Im normalen Unterricht sitzt man und kann sich weniger verstecken (167) während man im Theaterprojekt wegrennen und sich verstecken kann, wenn man angesprochen wird (168).
Anfangs war es wie Unterricht, weil gesessen und geschrieben wurde (174f). Später haben die Übungen und die Entwicklung des Theaterstücks angefangen und gerade im Vergleich mit den theoretischen Sprachunterrichtstunden mit Lehrer_in YYY war das Theaterprojekt etwas ganz Anderes als Unterricht (176ff).
Die Schüler_innen haben sich mehr auf das Theaterprojekt gefreut, als auf den Sprachunterricht mit Lehrer_in YYY (185f).
Das Theaterprojekt war etwas anderes, etwas besonderes, eine Abwechslung (190).
[Das Theaterprojekt wird als fordernde, prüfende, bewertete Aktivität wahrgenommen, aber nicht als Unterricht.
Ein Unterschied zum Unterricht war das große Ausmaß an körperlicher Bewegung, das den Schüler_innen u.a. erlaubte, sich vor der Lehrkraft zu verstecken.
Im Vergleich zu normalem Sprachunterricht freuten sich die Schüler_innen sehr viel mehr auf das Theaterprojekt, das sie als etwas anderes, besonderes, eine Abwechslung wahrnahmen.]

7. Sequenz (195-218): Besser als Unterricht weil...
Insbesondere in kleinen Lerngruppen ist es besser, im FSU im Kreis Lockerungsübungen zu machen und sich zu bewegen, als angestarrt zu werden (195ff).
Die Schüler_innen haben Frau Nadal nicht als richtige Lehrerin wahrgenommen (203f) und beschreiben die Atmosphäre durch die Übungen und die Bewegung (209f) als lockerer als im vorherigen Unterricht, indem niemand etwas sagte und die Stimmung angespannt war (208).
Im Theaterprojekt war keine Antwort falsch (212).
Weil Frau Nadal nicht wie eine Lehrerin wirkte, fühlten die Schüler_innen sich eher bereit, etwas zu sagen – ohne das Gefühl zu haben, für jedes Wort bewertet zu werden, sodass alles richtig sein muss (214ff).

[Das Theaterprojekt schafft eine fehlertolerante Atmosphäre, in der nicht jedes Wort bewertet wird.
Körperliche Übungen lockern die Stimmung, sodass Schüler_innen bereit sind, zu sprechen und keine Angst haben, Fehler zu machen.]

8. Sequenz (222-256): Im Theaterprojekt fehlte...
Die Schüler_innen haben nicht viel zur Sprache gelernt (222), keine neuen grammatischen Formen (225), keine neuen Vokabeln (227), eigentlich gar nichts Neues (229).
Die Schüler_innen geben an, eher etwas Mentales gelernt zu haben, als Wissen (233f).
Die Schüler_innen haben ihre Aussprache verbessert (236) und können flüssiger sprechen (238).
Im Sprachunterricht mit Lehrer_in YYY wurde ein Film bearbeitet und dazugehörige Vokabeln, aber keine neuen Grammatischen Formen. Die Schüler_innen nehmen hier Wissenslücken wahr (auch aufgrund vielen Unterrichtsausfalls), sodass dieser Mangel sie stört (245ff).
Die neuen Vokabeln, die im Theaterprojekt vorkamen, hat man während der Übungen nicht aufgeschrieben und sich deshalb nicht merken können (249f).
[Im Theaterprojekt wurde sprachlich nichts Neues gelernt: weder Grammatik, noch Wortschatz (der zumindest aufgrund der Bewegung nicht verschriftlicht wurde).
Im Theaterprojekt wurde kein Wissen gelernt, aber etwas Mentales. Außerdem wurde die Aussprache verbessert und die Schüler_innen können flüssiger sprechen.
Den Schüler_innen fehlt es an Theoriewissen: sie würden gerne ihre Wissenslücken in der Grammatik schließen.]

9. Sequenz (260-297): Was hat euch das Theaterprojekt gebracht?
Das Projekt war eine schöne Idee: gemeinsam aus eigenen Texten ein Theaterstück auf Französisch inszenieren (260ff).
Das Projekt hat Spaß gemacht (265).
Im Theaterprojekt kam wie ein Schock (268), dass die Schüler_innen selber Texte schreiben sollten anstatt ein Drehbuch zu bekommen und Rollen auswendig zu lernen (272ff).
Es hat geholfen, dass alles so plötzlich kam (278f), dass man ins kalte Wasser geschmissen wurde, was man manchmal auch braucht, um sich selber zu finden (281ff).
Das Theaterprojekt hat den Schüler_innen geholfen, selbstständiger zu werden und mitzuarbeiten, statt sich nur von der Lehrkraft leiten zu lassen (284f).
Im Theaterprojekt haben die Schüler_innen selbstständig Texte geschrieben, die sie der Lehrkraft per E-Mail zugesendet haben: sie schätzten diesen reifen Umgang auf Augenhöhe, bei denen ihnen Vertrauen entgegen gebracht wurde, anstatt Texte im Unterricht anfertigen zu müssen (293ff).
Beim Schreiben des eigenen Texts haben die Schüler_innen am meisten (Vokabeln) gelernt, da Wörter schneller nachgeschlagen werden konnten. Der eigene Text hat sich durch das selbstständige Schreiben, auswendig lernen und vorspielen besonders gefestigt (287ff).
[Das Theaterprojekt fordert von den Schüler_innen eine Selbstständigkeit, die zuerst schockieren kann.
Selber Texte für ein Theaterstück zu schreiben ist eine Herausforderung, die den Schüler_innen große Verantwortung und eine potentielle Befriedigung gibt.
Das Theaterprojekt behandelt die Schüler_innen auf Augenhöhe und verlangt das eigenverantwortliche Schreiben eines Texts: hierbei lernen sie sprachlich am meisten, schlagen neue Vokabeln nach, lernen sie auswendig und festigen sie durch das Inszenieren.]

10. Sequenz (301-331): Was könnt ihr nach dem Theaterprojekt besser?
Ein_e Schüler_in kann durch das Theaterprojekt besser im Mittelpunkt stehen (301).
Im Mittelpunkt stehen ist während der Übungen leichter, weil im (Steh-)Kreis gearbeitet wird und jede_r einmal drankommt (308f).
Die Schüler_innen haben durch das Projekt Angst abgebaut, im Mittelpunkt zu stehen (311f).
Das „Plötzliche“, spontanes Reagieren fiel den Schüler_innen im Laufe des Projekts zunehmend leichter (314ff).

Das Wiederholen ähnlicher Spiele half den Schüler_innen, die muttersprachliche Lehrkraft auf Französisch zu verstehen (320ff).
Das Improvisieren hat eine_r Schüler_in geholfen, anzufangen, auf Französisch zu denken (325f).
Schüler_innen können durch das Projekt mehr aus sich herauskommen, geben sogar an, ein besserer Mensch geworden zu sein (329).
[Die Übungen im Theaterprojekt helfen den Schüler_innen, aus sich herauszukommen und angstfrei im Mittelpunkt zu stehen.
Das wiederholte Üben vom Improvisieren hilft den Schüler_innen, spontan zu reagieren, „plötzlich" zu handeln und sogar auf Französisch zu denken.
Das Wiederholen ähnlicher Übungen ermöglicht den Schüler_innen, eine muttersprachliche Lehrkraft besser zu verstehen.]

11. Sequenz (331-361): Übertragbarkeit des Lernzuwachses außerhalb des Projekts
In einem weiteren Theaterprojekt würden sich die Schüler_innen jetzt erfahrener fühlen (336f), im anderen Unterricht eher nicht (334).
Die im Theaterprojekt gewonnene Sicherheit und das entwickelte Selbstbewusstsein führen die Schüler_innen auf die Arbeit in einer kleinen Gruppe zurück (339), die zudem bereits zuvor befreundet war (344), was sich auch nicht durch das Projekt geändert hat (361).
Ein_e Schüler_in würde gerne testen, ob ihr_m Vorträge jetzt leichter fallen würden und vermutet, dass das Aufsagen längerer Textabschnitte auch für das Halten von Referaten in der Oberstufe eine gute Übung sein könnte (346ff).
Für den auf Französisch geführten Unterricht in der Oberstufe wird das Projekt als gute Vorbereitung angesehen (354).
[Die Erfahrungen aus dem Theaterprojekt sind für weitere Theaterprojekte hilfreich. Die kleine Gruppe von Freunden im Projekt schränkt die Übertragbarkeit der gewonnenen Selbstsicherheit für die Arbeit in großen Klassen u.U. ein.
Das Vorspielen eigener Texte könnte eine gute Vorbereitung für fremdsprachige Vorträge und den auf Französisch geführten Unterricht in der Oberstufe sein.]

12. Sequenz (363-390): Mehr gelernt als im normalen Unterricht?
Die Schüler_innen geben an, auf eine andere Weise gelernt zu haben (365).
Vokabel und Grammatik wurden nicht gelernt, dafür das Anwenden der Sprache, sich ausdrücken können und auf Französisch zu reagieren (367ff).
Ein_e Schüler_in bezweifelt, nur durch Theaterprojekte in Zukunft nicht mehr viel von der Sprache zu lernen (372ff).
Im Theaterprojekt wurde durch das Französisch Sprechen mit Frau Nadal das Konversationslevel gestärkt (376).
Ein solches Theaterprojekt wäre noch sinnvoller, wenn es am Ende von 4 Jahren FSU Französisch stünde und die Schüler_innen theoretisch alles gelernt hätten und nun praktisch anwenden könnten (379ff).
Ein_e andere_r Schüler_in wirft ein, dass bereits regelmäßiger FSU Französisch im Voraus des Theaterprojekts einen größeren Nutzen des Projekts mit sich gebracht hätte, weil die Schüler_innen mehr im Französischen drin gewesen wären.
[Das Theaterprojekt vermittelt keine Vokabeln oder Grammatikkenntnisse aber stärkt das Anwenden der Sprache und die Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken.
Das Französisch Sprechen wurde vor allem durch den Umgang mit Frau Nadal, einer Muttersprachlerin, gestärkt.
Ein solches Theaterprojekt schätzen die Schüler_innen als sinnvollen Abschluss von vier Jahren FSU Französisch ein, in dem die Sprache theoretisch gelernt worden ist und nun in der Praxis angewendet werden kann.
Nur noch durch Theaterprojekte wie dieses Französisch lernen würde nach Meinung der Schüler_innen nicht funktionieren, sie würden nichts neues mehr lernen.]

13. Sequenz (392-429): Das Projekt als Motivation für Französisch und den FSU Französisch
Das Projekt hat das Bild der Schüler_innen von Französisch nicht grundlegend verändert (395ff), sie sehen es lediglich als eine andere Art, damit umzugehen (400f).

Das Projekt war eine (einmalige) Erfahrung (403), die nichts mit dem FSU Französisch der Oberstufe gemein hat, da dort wieder sitzend mit 20 Schüler_innen Texte gelesen würden (404ff).
Die Schüler_innen waren im Theaterprojekt wesentlich motivierter als im normalen Unterricht, freuten sich vorher auf die Stunden und wollten persönlich etwas erreichen (408ff).
Die Motivation für das Theaterprojekt mit Frau Nadal entsprang vor allem dem Projektcharakter der AG sowie dem Theateraspekt, sodass die Rückkehr in normalen FSU Französisch eher demotivierend eingeordnet wird (416) und Motivation vielmehr für den DS-Unterricht mitgenommen wird (418).
Das Theaterprojekt motiviert aufgrund des Ziels: gemeinsam ein Theaterstück (mit Freunden) schreiben, aufführen und auf Video aufnehmen. Das Ergebnis hält länger an, als beispielsweise eine Klassenarbeit von vielen, auf die man ebenso lange hingearbeitet hatte (420ff).
Die Schüler_innen haben auf ein Ziel hingearbeitet, ein richtiges Ergebnis, und nicht für eine Note (427ff).
[Das besonders Motivierende an der Arbeit mit Frau Nadal war der Projektcharakter der AG und die Arbeit mit Mitteln des Theaters, die sonst nicht Teil des FSU Französisch ist.
Die Schüler_innen nehmen die Motivation aus dem Projekt nicht mit in den Regelunterricht, da dort auf Klausuren hingearbeitet wird, die ein weitaus weniger motivierendes Ergebnis und gemeinsames Ziel darstellen, als die Arbeit an einem gemeinsamen Theaterstück, dessen Aufführung und Videoaufzeichnung.
Das Theaterprojekt hat ein richtiges Ergebnis, das länger anhält, sodass die Schüler_innen nicht primär für die Note mitgearbeitet haben.]

14. Sequenz (431-455): Interesse an französischsprachigen Ländern und Franzosen
[Das Theaterprojekt steht für sich und hat das bereits vorhandene Interesse der Mehrzahl der Schüler_innen, französischsprachige Länder und Menschen kennenzulernen, nicht verändert.]

15. Sequenz (457-569): Solche Theaterprojekte regelmäßig statt normalem Unterricht?
Man würde sich auf regelmäßige Theaterprojekte nicht gleichermaßen freuen (460), dann würde es auch wieder langweilig (465).
Eine regelmäßige Durchführung wäre gut (462), beispielsweise zweimal jährlich, am Anfang und am Ende (470) oder einmal in der Mitte (501) oder nach jeder Klassenarbeit, um sich für die lange Vorbereitung mit etwas entspanntem zu belohnen (491ff).
Jeder Jahrgang sollte es mal machen, aber nicht jedes Jahr (467f).
Das Theaterprojekt im Französischunterricht soll nicht so fest verankert werden wie z.B. *Debating* im Englischunterricht: alle Klassen machen dies; die Lehrkräfte denken, damit eine tolle Abwechslung zu schaffen; die Schüler_innen sehen nur eine andere Art von Unterricht (474ff).
Das Theaterprojekt soll eine coole Erfrischung bleiben (476), zu oft würde eine Gewohnheit und Gewohnheit ist nicht gut (488f), alle drei Monate kann man so etwas nicht machen (495f).
Regelmäßige Theaterprojekte wären keine Enttäuschung, sondern im Gegensatz zu angespanntem Regelunterricht mit Vorfreude verbunden (aufgrund der Bewegung im Unterricht) (481ff).
Regelmäßigkeit ist nicht das Problem, sofern die Theaterprojekte die einzelnen Klassen überraschen und damit ihren Zauber behalten (505).
Eine zu feste Verankerung im Unterricht ist auch problematisch, weil nicht allen Schüler_innen Theater liegt und die Demotivierten die Motivierten runterziehen könnten (513ff).
Tendenziell machen eher Mädchen als Jungs Theater und die unmotivierten Jungs ziehen solche Projekte runter (520ff).
Zu sechst ist ein Theaterprojekt super, mit dreißig Schüler_innen wahrscheinlich unkoordiniert, zeitaufwendig z.B. bei Übungen im Kreis (536) und eine Herausforderung, Texte aller Schüler_innen mit in ein Theaterstück aufzunehmen (550ff): vielleicht möglich in Kursen oder Teilungsgruppen (555ff)

In der Oberstufe bestünde Zeitdruck mit Klausuren (563f) aber die Schüler_innen wären tendenziell motivierter (566f).
[Teile der Gruppe lehnen eine regelmäßige Durchführung von Theaterprojekten als langweilig ab, da Lehrkräften dadurch dächten, Abwechslung in den Unterricht zu bringen, aber eigentlich nur eine andere Version von Unterricht vorlegten.
Die regelmäßige Durchführung von Theaterprojekten wird begrüßt, sofern sie zu unvorhergesehenen Zeitpunkten passiere, um den Zauber der Überraschung und den erfrischenden Charakter zu behalten und keine Gewohnheit zu schaffen.
Einzelne Schüler_innen würden Theaterprojekte grundsätzlich mit Vorfreude verknüpfen, aber es sei nicht für alle Schüler_innen geeignet und könne gerade in großen Klassen zu Störungen durch die Nicht-Motivierten führen.
Grundsätzliche Frage der Integration von Theaterprojekten zwischen Klausuren.]

16. Sequenz (569-598): Ist eine Vorführung des Projekts gewünscht?
Kommt auf das Publikum an: vor der Klasse nicht (571), vor den Eltern auch nicht (575).
Eine Vorführung wäre eigentlich ganz lustig (573), nur vor einer Kamera ist auch komisch (577), eine andere Meinung wäre gut (594f).
Keine Aufführung ist entspannter (580) und für einen Auftritt war das Stück noch nicht ausgereift genug und hätte mehr Zeit gebraucht (582ff).
Das Ergebnis des Theaterprojekts ist für die Teilnehmenden sicher besser, da sie es selbst erarbeitet haben und stolz darauf sind (588), wohingegen Externe den Prozess nicht miterleben und somit das Ergebnis nicht verstehen könnten (589f).
[Je nach Publikum wäre eine Aufführung mit entsprechend mehr Zeit bei der Vorbereitung gewünscht, um eine externe Meinung zu bekommen.
Nicht am Entstehungsprozess des Projekts Beteiligte würden das Ergebnis womöglich nicht verstehen, worauf die Teilnehmenden allerdings selbstständig hingearbeitet haben und stolz sind.]

17. Sequenz (600-664): Der persönliche Lieblingsmoment im Theaterprojekt
Rumlaufen und Persönlichkeiten mit Mimik und Gangart spielen (609).
Gruppe gestärkt durch gemeinsames Nicht-Verstehen der französischsprechenden Lehrkraft (613ff).
Eine Katze spielen, einfach sitzen und gekrault werden (617f).
Der Moment, in dem klar wurde, dass aus den eigenen Texten ein Theaterstück entstehen würde, mit auswendig lernen und inszenieren der eigenen Ideen (622ff).
Die Arbeit mit einer professionellen und erfahrenen Theaterschauspielerin (und nicht mit einer normalen Lehrkraft), die die Schüler_innen-Texte in ein Drehbuch und Dialoge verwandelt (630ff).
Gruppenübungen, Rumlaufen, Spiele wie im DS (638ff).
[Lieblingsmomente aus dem Theaterprojekt sind mit der guten Gruppendynamik durch entsprechende Übungen und das kollektive sprachliche Nicht-Verstehen der Theaterpädagogin geprägt.
Ein Highlight war die Erkenntnis, die eigenen Texte in Kooperation mit einer professionellen Schauspielerin als ein Theaterstück zu inszenieren.
Neue Erfahrungen machen: eigene Texte inszenieren, eine Katze spielen und einfach gekrault zu werden.]

18. Sequenz (666-692): Haben wir etwas vergessen?
Schade, dass am Ende Zeit fehlte, das Theaterstück noch weiter auszureifen (668).
Direkt auswendig lernen müssen war kein gutes Vorgehen; die Schüler_innen hätten gerne mehr mit dem Text geübt (679ff).
[Das Theaterprojekt kam den Schüler_innen insgesamt zeitlich eng bemessen vor: Sie hätten einzelne Szenen gerne ausführlicher entwickelt und die Inszenierung noch weiter ausreifen wollen.]

Memos eingeteilt nach Sequenzen aus der Gruppendiskussion mit den Schüler_innen

1. *[1.1 Eine Lerngruppe, die nach eigenen Angaben defizitäre Grammatikkenntnisse und einen Mangel an Übung hat, schätzt die durch das Theaterprojekt generierten **Möglichkeiten, miteinander zu sprechen**.*
   *1.2 Die **Arbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft** hilft, spontan in der Fremdsprache zu sprechen.*
   *1.3 In der **entspannten Atmosphäre** eines Theaterprojekts **trauen sich Schüler_innen, auf Französisch zu improvisieren**.*
   *1.4 Zwischen Lehrkraft und Schüler_innen **habe nicht viel Kommunikation stattgefunden und untereinander haben sie auf Deutsch gesprochen**; letztere Einschätzung wird nicht von allen Schüler_innen geteilt.]*

2. *[2.1 Ein gutes Theaterprojekt **gibt den Schüler_innen nichts vor, sondern lässt sie ihre eigenen Ideen aufschreiben** und damit arbeiten.*
   *2.2 **Spiele und Teamübungen stärken den Zusammenhalt in der Gruppe**.]*

3. *[3.1 Übungen im Theaterprojekt helfen, **Ängste vor Improvisationen und Sprachlücken abzubauen** und auf der Zielsprache **selbstbewusster** zu werden.*
   *3.2 Der ungewohnte Unterricht bei einer_m Muttersprachler_in (Sprechtempo, Artikulation) **kann Ängste auslösen, sprachlich nicht folgen zu können**.*
   *3.3 **Beim Theaterspielen im Mittelpunkt zu stehen** ist anfangs ungewohnt, aber Theaterübungen können dabei helfen.]*

4. *[4.1 In der dramapädagogischen Arbeit mit Frau Nadal haben die Schüler_innen **keine langen Sätze bilden müssen und somit keine Angst vor Fehlern in kurzen Äußerungen gehabt**.*
   *4.2 Eine muttersprachliche Lehrkraft sollte seine/ihre Deutschkenntnisse nicht offenlegen, damit die Schüler_innen **zumindest versuchen, mit ihr auf Französisch zu sprechen**.*
   *4.3 Eine Lehrkraft, die schnell auf Verständnisprobleme der Schüler_innen reagiert, irritiert diese mit der **ungewohnten aber positiven Aufmerksamkeit**.]*

5. *[5.1 Das Theaterprojekt **hilft, freier auf Französisch zu sprechen**. Ein Beweis dafür ist die **wachsende Bereitschaft und Freude, die muttersprachliche Lehrkraft auf der Zielsprache anzusprechen**.]*

6. *[6.1 Das Theaterprojekt wird als fordernde, prüfende, bewertete Aktivität wahrgenommen, aber **nicht als Unterricht**.*
   *6.2 Ein Unterschied zum Unterricht war das **große Ausmaß an körperlicher Bewegung**, das den Schüler_innen u.a. erlaubte, sich vor der Lehrkraft zu verstecken.*
   *6.3 **Im Vergleich zu normalem Sprachunterricht freuten sich die Schüler_innen sehr viel mehr auf das Theaterprojekt**, das sie als etwas anderes, besonderes, eine Abwechslung wahrnahmen.]*

7. *[7.1 Das Theaterprojekt schafft eine **fehlertolerante Atmosphäre, in der nicht jedes Wort bewertet wird**.*
   *7.2 **Körperliche Übungen lockern die Stimmung**, sodass Schüler_innen bereit sind, zu sprechen und keine Angst haben, Fehler zu machen.]*

8. *[8.1 Im Theaterprojekt wurde **sprachlich nichts Neues gelernt**: weder Grammatik, noch Wortschatz (der zumindest aufgrund der Bewegung nicht verschriftlicht wurde).*
   *8.2 Im Theaterprojekt wurde **kein Wissen gelernt, aber etwas Mentales**. Außerdem wurde die **Aussprache verbessert** und die Schüler_innen können **flüssiger sprechen**.*
   *8.3 Den Schüler_innen **fehlt es an Theoriewissen**: sie würden gerne ihre Wissenslücken in der Grammatik schließen.]*

9. *[9.1 Das Theaterprojekt fordert von den Schüler_innen eine **Selbstständigkeit**, die zuerst **schockieren** kann.*
   *9.2 Selber Texte für ein Theaterstück zu schreiben ist eine **Herausforderung**, die den*

*Schüler_innen große **Verantwortung** und eine potentielle Befriedigung gibt.*
*9.3 Das Theaterprojekt behandelt die Schüler_innen **auf Augenhöhe** und verlangt das **eigenverantwortliche Schreiben eines Texts**: hierbei lernen sie sprachlich am meisten, schlagen neue Vokabeln nach, lernen sie auswendig und festigen sie durch das Inszenieren.]*

10. *[10.1 Die Übungen im Theaterprojekt helfen den Schüler_innen, **aus sich herauszukommen und angstfrei im Mittelpunkt zu stehen**.*
*10.2 Das wiederholte Üben vom Improvisieren hilft den Schüler_innen, **spontan zu reagieren, „plötzlich" zu handeln und sogar auf Französisch zu denken**.*
10.3 Das Wiederholen ähnlicher Übungen ermöglicht den Schüler_innen, eine muttersprachliche Lehrkraft besser zu verstehen.]

11. *[11.1 Die Erfahrungen aus dem Theaterprojekt sind für weitere Theaterprojekte hilfreich. Die kleine Gruppe von Freunden im Projekt **schränkt die Übertragbarkeit der gewonnenen Selbstsicherheit für die Arbeit in großen Klassen u.U. ein.***
*11.2 Das Vorspielen eigener Texte könnte eine **gute Vorbereitung für fremdsprachige Vorträge und den auf Französisch geführten Unterricht in der Oberstufe** sein.]*

12. *[12.1 Das Theaterprojekt vermittelt **keine Vokabeln oder Grammatikkenntnisse** aber **stärkt das Anwenden der Sprache und die Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken**.*
*12.2 Das Französisch Sprechen wurde **vor allem durch den Umgang mit Frau Nadal, einer Muttersprachlerin**, gestärkt.*
*12.3 Ein solches Theaterprojekt schätzen die Schüler_innen als sinnvollen Abschluss von vier Jahren FSU Französisch ein, in dem **die Sprache theoretisch gelernt worden ist und nun in der Praxis angewendet werden kann**.*
*12.4 **Nur noch durch Theaterprojekte wie dieses Französisch lernen** würde nach Meinung der Schüler_innen nicht funktionieren, **sie würden nichts neues mehr lernen**.]*

13. *[13.1 Das besonders **Motivierende** an der Arbeit mit Frau Nadal war der **Projektcharakter** der AG und die Arbeit mit **Mitteln des Theaters**, die sonst nicht Teil des FSU Französisch ist.*
*13.2 Die Schüler_innen nehmen die Motivation aus dem Projekt nicht mit in den Regelunterricht, da dort auf Klausuren hingearbeitet wird, die ein weitaus weniger **motivierendes Ergebnis** und weniger **ein gemeinsames Ziel** darstellen, als die **Arbeit an einem gemeinsamen Theaterstück, dessen Aufführung und Videoaufzeichnung**.*
*13.3 Das Theaterprojekt hat ein richtiges Ergebnis, das länger anhält, sodass die Schüler_innen **nicht primär für die Note** mitgearbeitet haben.]*

14. *[14.1 **Das Theaterprojekt steht für sich** und hat das bereits vorhandene Interesse der Mehrzahl der Schüler_innen, französischsprachige Länder und Menschen kennenzulernen, nicht verändert.]*

15. *[15.1 Teile der Gruppe **lehnen eine regelmäßige Durchführung von Theaterprojekten als langweilig ab**, da Lehrkräften dadurch dächten, Abwechslung in den Unterricht zu bringen, aber eigentlich nur eine andere Version von Unterricht vorlegten.*
*15.2 Die **regelmäßige Durchführung von Theaterprojekten wird begrüßt**, sofern sie zu **unvorhergesehenen** Zeitpunkten passiere, um den **Zauber der Überraschung** und den **erfrischenden Charakter** zu behalten und keine Gewohnheit zu schaffen.*
*15.3 Einzelne Schüler_innen würden Theaterprojekte grundsätzlich mit **Vorfreude** verknüpfen, aber es sei nicht für alle Schüler_innen geeignet und könne gerade **in großen Klassen zu Störungen durch die Nicht-Motivierten** führen.*
*15.4 Grundsätzliche Frage der **Integration von Theaterprojekten zwischen Klausuren**.]*

16. *[16.1 Je nach Publikum wäre eine **Aufführung** mit **entsprechend mehr Zeit bei der Vorbereitung** gewünscht, um **eine externe Meinung** zu bekommen.*
*16.2 Nicht **am Entstehungsprozess des Projekts Beteiligte** würden das Ergebnis womöglich nicht verstehen, worauf die Teilnehmenden allerdings selbstständig hingearbeitet haben und stolz sind.]*
17. *[17.1 Lieblingsmomente aus dem Theaterprojekt sind durch die gute **Gruppendynamik** durch entsprechende Übungen und das kollektive sprachliche Nicht-Verstehen der Theaterpädagogin geprägt.*
*17.2 Ein Highlight war die Erkenntnis, die eigenen Texte in **Kooperation mit einer professionellen Schauspielerin** als ein Theaterstück zu inszenieren.*
*17.3 **Neue Erfahrungen machen:** eigene Texte inszenieren, eine Katze spielen und einfach gekrault zu werden.]*
18. *[18.1 Das Theaterprojekt kam den Schüler_innen **insgesamt zeitlich eng bemessen** vor: Sie hätten einzelne Szenen gerne ausführlicher entwickelt und die Inszenierung noch weiter ausreifen wollen.]*

7.3.2 Sequenzanalyse und Memos des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal

1. Sequenz (10-26): Frage nach dem ersten persönlichen Kontakt mit Theater

Frau Nadal hebt hervor, dass sie diese Frage bislang nie im beruflichen Rahmen beantwortet hat und dass ihr diese Tatsache als im weitesten Sinne im Bereich des Theaters tätigen Person witzig erscheint „c'est drôle" (10).

In der Zuschauerrolle geht Frau Nadals erste Erfahrung auf den Besuch eines bekannten Lyoner Kindertheaters, dem TJA, zurück, wo sie mit fünf oder sechs Jahren einen Clown gesehen hat: „je suis allée voir une pièce avec un clown" (13). Frau Nadal spricht in der ersten Person Singular, wobei zu vermuten steht, dass sie nicht ohne Begleitung einer erwachsenen Person im Theater war.

Als markanteste Erinnerung beschreibt Frau Nadal neben undeutlichen Erinnerungen an Licht und eine gewisse Atmosphäre die Vorgabe an alle Besucher, ihre Schuhe am Eingang auszuziehen (15). Das Schuhe Ausziehen erkennt Frau Nadal im Nachgang insbesondere für kleine Kinder als ein Ritual an (16), was in diesem Moment scheinbar unerwartet war. Nach dem Theaterstück befand sich in jedem Paar Schuhe ein weißes Taschentuch. Frau Nadal repliziert im Interview die Dramaturgie des Besuchs im Theater und klärt erst jetzt auf, dass der Clown während der Show erklärt hatte, dass wenn die Kinder am selben Abend das Taschentuch unter ihr Kopfkissen legen würden, sich ihr Traum darauf einprägen würde. Frau Nadal erklärt, dass sie sich durch das Ende der Geschichte an die Aufführung des Clowns selber erinnert (17f).

Sie berichtet, dass ihr Traum am nächsten Morgen auf dem Taschentuch gedruckt gewesen wäre. Lachend bedankt sie sich bei ihrer Mutter, die – dessen sei sie sich im Alter von 34 Jahren bewusst – anstelle des Clowns den Traum auf das Taschentuch gedruckt habe (21f). Trotz dieser Unwahrheit in der Voraussage des Clowns hat das Erlebnis mit dem Taschentuch Marjorie Nadal nach eigenen Angaben stark geprägt und sie hat das Taschentuch lange Zeit aufbewahrt.

Frau Nadal stellt in den Raum, dieses Erlebnis zu analysieren und gibt vor, nicht zu wissen, wie man die Erinnerung auslegen könnte (23). Im Anschluss liefert sie selber eine Analyse und erklärt, sich noch immer an den Theaterbesuch zu erinnern, weil der Clown mit seiner Show in die Realität eingedrungen ist, sich an diesem Tag und der folgenden Nacht die Grenzen zwischen Bühne und Theater, Realität und Traum verwischt haben (24f). Theater(aufführungen), die die Grenzen zwischen Bühne, Traum und Realität verwischen und durchbrechen , bringen bleibende Erinnerungen mit sich. Im Fall von Marjorie Nadal die erste bewusste Erinnerung an den Kontakt mit dem Theater als Zuschauerin.

[Grenzen der Realität verwischen: Bühne, Traum und Realität interagieren und schaffen bleibende Erinnerungen; Kinder zu verzaubern bedarf mitunter der Mitarbeit der Erwachsenen und Eltern]

2. Sequenz (27-33): Frage nach dem ersten persönlichen Kontakt mit Theater

Als Schauspielende hat Marjorie Nadal nicht ein Ereignis, an das sie sich konkret erinnert. Vorab fragt sie, ob siebenjährige Kinder bereits als Schauspieler bezeichnet würden und zeigt damit, dass sie sehr früh selber auf der Bühne aktiv war (27). Das kurze *Bref* (28) wischt diese wohl eher rhetorische Frage beiseite, da die Erfahrungen als siebenjährige für Frau Nadal sehr wohl als Schauspiel zählen. Statt einer klaren Erinnerung an ein Ereignis hat Frau Nadal vor allem den Spaß im Kopf, am Mittwoch nach der Schule „dorthin" zu gehen, und Freunde zu treffen sowie eine Freude und anderes, was sie nicht aufzählt (29f). Neben dieser allgemein positiven Stimmung und der Freude, dort zu sein, hebt Marjorie Nadal hervor, dass vor Ort mit den Kindern ausgehend von Improvisationen kleine Shows (spectacles, 31f) geschaffen wurden. Die Kinder konnten eigene Kreationen auf die Bühne bringen und die Stimmung vor Ort war geprägt von einer großen Freiheit und Ausdrucksspielen (32).

So fasst Frau Nadal ihre ersten Kontakte mit dem Theater zusammen: die erste Erfahrung als Zuschauende ist vor allem durch den die Grenzen der Wirklichkeit verwischenden Rahmen in klarer Erinnerung geblieben, während erste Erfahrungen als Schauspielende in einer allgemein schönen, freudigen Stimmung und dem Spaß, an einem festen Nachmittag in der

Woche spielend und improvisierend Theater zu machen auf allgemeinerer Basis in Erinnerung geblieben und nicht an ein Ereignis gekoppelt sind – daher auch die weniger ausführliche und weniger präzise Beschreibung.
[Schauspielerfahrungen können spielerisch im jungen Alter gesammelt werden, wobei Improvisationen und Aufführungen von großer Bedeutung sind, um Spaß und freudige Erfahrungen zu generieren; eine Vorfreude, nach der Schule Theater und Spiele mit Freunden zu machen]

3. Sequenz (38-64): Frage nach dem Zeitpunkt, an dem Marjorie Nadal entschieden hat, in Schulen Französisch mittels Theater zu unterrichten?
Frau Nadal stellt heraus, dass die Idee ihr erst spät gekommen sei, da sie erst einen Weg eingeschlagen hatte, der Richtung professionelles Theater / Schauspielen ging (40f). Statt ins professionelle (vorerst unbezahlte) Theater-Gewerbe einzusteigen, hat Frau Nadal sich für die bezahlte Arbeit als Animateurin in der *education populaire* entschieden (46f). Frau Nadal erläutert nicht näher warum, aber erklärt, die Möglichkeit gehabt zu haben, professionelle Schauspielerin zu werden (45). Bereits im *lycée* hat Frau Nadal Schauspielunterricht genommen (51), war Mitglied und Anleiterin verschiedener Theatergruppen (51, 53), besonders aus dem Antrieb heraus, etwas zu machen, das ihren Ansprüchen und Ideen entsprechen würde (55f).
Frau Nadal beschreibt ihre langjährige Erfahrung im Anleiten von Projekten und Theatergruppen (60ff).
[Fragestellung zielt auf Französisch unterrichten mittels Theater, für Marjorie ist es eher umgekehrt: mittels Theater Französisch unterrichten.
Theater geht von persönlicher Initiative aus und ist nicht immer mit Geld verdienen verbunden. Wichtige Elemente von Theaterprojekten sind Recherche, Kreativität, Improvisation und Ausdruck]

4. Sequenz (64-91): Frage nach dem Zeitpunkt, an dem Marjorie Nadal entschieden hat, in Schulen Französisch mittels Theater zu unterrichten?
Frau Nadal resümiert, viel Animation, Leitung und Ausbildung (in der *éducation populaire*) mit pädagogischer Theaterarbeit verbunden zu haben (65f); später auch in ihrem Sprachdidaktikstudium (70f): sie kommt aus der Theaterszene (73).
Auch im Sprachunterricht hat Frau Nadal stets Bewegung in ihre Lerngruppen gebracht (74f).
[Theater als pädagogisches Werkzeug kann mit jeglichen Altersgruppen zu diversen Zielen zwischen Animation und Sprachunterricht eingesetzt werden, insbesondere von langjährig Erfahrenen, die das Wissen über Theaterarbeit internalisiert und automatisiert haben. Unterricht muss durch Momente des Theaters und der Bewegung unterbrochen werden. Pädagog_innen, die mittels Theater lehren, müssen mitunter die Initiative ergreifen und Unterricht neu gestalten (89f) oder ihnen werden schwierige bis hoffnungslose Fälle zugeschoben (85f). Schauspieler können studierte Didaktiker sein.]

5. Sequenz (95-109): Frage nach dem Zeitpunkt, an dem Marjorie Nadal entschieden hat, in Schulen Französisch mittels Theater zu unterrichten?
Frau Nadal hebt Unterschiede in der staatlichen Bildungs- und Betreuungslandschaft zwischen Deutschland und Frankreich hervor und betont die Bedeutung, die dieses System für alle Franzosen, die Kinder und Erwachsenen hat. Schule (éducation nationale) und ein fester außerschulischer Rahmen, den die Regierung ebenso organisiert (éducation populaire, 99ff). Außerdem sei sie durch dieses System ausgebildet worden - weswegen ihr besonders wichtig ist, die Bedeutung und den Stellenwert der *éducation populaire* hervorzuheben – und sie sei keine klassische Lehrerin (106f).
[Die Bildungslandschaft ist in Deutschland und Frankreich verschieden. Es gibt viele Wege, in das schulische Bildungswesen zu gelangen. Quereinsteiger kommen aus der Praxis und bringen weite Vorerfahrungen und umfangreiche Qualifikationen mit, die die universitäre Lehrerausbildung nicht unbedingt leisten kann.]

6. Sequenz (113- 119): Frage nach dem ersten Job als Theaterpädagogin in einer deutschen Schule
[Ein Vertrauensbeweis und eine große Chance, für die Arbeit als fremdsprachliche Theaterpädagogin Geld zu bekommen (114, 117). Erfahrungen als Theaterpädagogin in Zusammenarbeit mit deutschen Schulen reichen von sehr gut bis kompliziert.]

7. Sequenz (120-159): Frage nach dem ersten Job als Theaterpädagogin in einer deutschen Schule
Frau Nadal erinnert sich an einen ersten Einsatz an der Schule XXX: verrückt (120, 128) da Arbeit mit Abiturienten (*des grands grands grands* 122) zum Thema Freundschaft und Liebe, 20 Stunden in einem Halbjahr. Ohne die Gruppe vorher groß zu kennen, intensives Arbeiten an einem Wandertag-Wochenende auf dem Land in Brandenburg (129ff).
Frau Nadal hat Erfahrung in der Arbeit mit sämtlichen Altersstufen des Französischunterrichts (158).
[Das deutsche Schulsystem bietet für das Theater einmalige Bedingungen, wie das ideale intensive Arbeiten an einem Theaterwochenende fernab der Stadt und der Schule. Raum und Natur begünstigen den kreativen und den Gruppenprozess (135f). Basis der Theaterarbeit ist Vertrauen, sich kennen und sich trauen – wird durch Ausdrucks-, Dynamik- und Konzentrationsspiele gefördert (136ff). Inszenierungen können von kurzen Texten ausgehen, die emotional ansprechen (145). Bei Spracharbeit und Inszenierung kann den Schüler_innen anfangs freie Hand gelassen werden (152ff).]

8. Sequenz (160-191): Frage nach dem ersten Job als Theaterpädagogin in einer deutschen Schule
Eine siebte Klasse einer Gemeinschaftsschule bedarf pädagogisch einer umfangreichen Betreuung (173). Der Anfangsunterricht ist sprachlich mit einem engeren Rahmen zu versehen, als die Arbeit mit Abiturient_innen (172). Pläne wie eine gemeinsame Aufführung können scheitern, ohne dass das ganze Projekt als Fehlschlag eingeordnet werden muss (178, 189ff).
Die enge Zusammenarbeit mit Lehrer-Kolleg_innen kann aus einem Projekt eine tolle Erfahrung machen: alle ziehen an einem Strang (179ff).
Als externe Experten sollte man Lehrer_innen-Urteilen über Schüler_innen mit Vorsicht begegnen (183ff).
Die Arbeit an einem Projekt sollte zeitlich flexibel und großzügig gestaltet werden. Auch während Theaterarbeit haben die Schüler_innen Konzentrationsschwächen.
[Erfahrung lehrt, Projekte angemessen groß und anspruchsvoll zu gestalten (180ff).
Theater kann vermeintlich faule Schüler_innen stark motivieren (184ff). Konzentration verliert sich mitunter trotz Körperarbeit beim Theater (188). Begeisterung eines Kollegiums macht Theater zu einer tollen Erfahrung, auch wenn das Projekt nicht nach Plan verläuft (190f).]

9. Sequenz (209- 251): Frage nach Frau Nadals Ausbildung
Vom Theater kann man nicht so leicht leben, wie von der Animation und Ausbildung (219). Halbprofessionelle Theaterschulung jedes zweite Wochenende über die Dauer von zwei Jahren (Ende Schule, Anfang Studium). Ausbildung in der Animation der *éducation populaire* seit dem 16. Lebensjahr, verschiedene Diplome.
Studium der Literatur und der Erziehungswissenschaften (Erwachsenenbildung, 226f).
Über Umwege weiteres Studium und Master, der akademisch die theatrale Arbeit mit der Sprachbildung durch Improvisation verbindet (235).
Inaktive Forschung zum Thema Improvisationstheater zwischen Fremdsprache und Identität (247f).]
[Fremdsprachlehrer_innen müssen sich auf die Zusammensetzung ihrer Lerngruppe einstellen. Fremdsprachenunterricht im Land der Zielsprache gibt andere Bedingungen als im Heimatland. Unterschied im Lehren, je nachdem, was die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrkraft vereint (z.B. Alter, Sprache 238ff).

10. Sequenz (255-269): Schauspielerin oder Französischlehrerin?

Weder das Eine, noch das Andere. Gegenüber Lehrkräften gibt Frau Nadal sich teilweise doch – provokant (256) – als Schauspielerin aus, wobei sie „Improvisationsschauspielerin" sagen müsste, und selbst diese Bezeichnung nicht mehr stimmt (257).
Frau Nadal „passiert es", als Französischlehrerin zu arbeiten, um sich ernähren zu können (260).
Sie würde sich als Theaterpädagogin vorstellen, obwohl sie weiß, dass sie das entsprechende deutsche Diplom nicht hat: in Frankreich existiert diese Ausbildung nicht (265). Am ehesten „Theaterpädagogin" aber nicht ganz zufrieden mit dieser Bezeichnung (269).
[Frau Nadal betrachtet sich als frühere Schauspielerin. Finanziell sieht sie sich gezwungenermaßen als Französischlehrerin. Nicht in Deutschland diplomierte Theaterpädagog_innen suchen sich aktiv eine eigene Berufsbezeichnung oder stellen sich als etwas vor, zu dem ihnen die offizielle Ausbildung und der Titel fehlt.]

11. Sequenz (284-304): Frau Nadals Arbeitstätigkeiten
Eine Aufgabe besteht darin, das Team zu strukturieren, um Zeit für gemeinsamen Austausch, Fortschritt und Weiterbildung (Theater, Pädagogie, Sprache(n)) zu schaffen (298ff), sodass Frau Nadal selber weniger „im Feld", sprich im Klassenraum ist (303f).
Frau Nadals Team besteht aus Erzieher_innen, Schauspieler_innen und Pädagog_innen, die in allen drei Bereichen arbeiten und dafür ihre Kenntnisse austauschen und erweitern wollen und müssen: keine „fertigen" Theaterpädagog_innen im Team (293ff).
Das Team von Frau Nadal will bewusst auch erzieherische Arbeit mit Sprachenlernen verbinden (298f).
[Ein interdisziplinäres Team braucht Zeit, um sich in allen Teilbereichen auszutauschen und weiterzubilden; Fortbildung kann innerhalb des Teams stattfinden; Koordinationsaufgaben nehmen Zeit von der direkten Lehre und der eigentlichen theaterpädagogischen Arbeit;]

12. Sequenz (304-349): Frau Nadals Arbeitstätigkeiten
Frau Nadal beschreibt Projekte von *La Ménagerie e.V.*, die mit verschiedenen Zielgruppen und auf verschiedener zeitlicher Basis ablaufen und in denen sie koordiniert im Büro, theaterpädagogisch berät (314, 325) oder lehrt vor Ort: Berlyon (307), Odéon-Neukölln (309ff), Energuménes (315), OFAJ (321ff), Schule XXX (328ff), Lehrerbildung Institut Français (334), Humboldt-Universität Tandemschulung (337)
[Theaterpädagog_innen arbeiten in der Fremdsprachenlehre projektbasiert und planen nicht weiter als das aktuelle Schuljahr voraus; viele Projekte laufen parallel]

13. Sequenz (354-389): Kontaktaufnahme mit den Schulen
Marjorie Nadal und Kollege XXX sind von Seiten der Ménagerie für die Kontaktaufnahme mit Schulen verantwortlich.

- Ansprechbereit sein und Interessenten informieren: Schule, Pädagoge, Theater, Eltern etc. (359, 365f);
- sich bekannt machen in Vereinigungen und Netzwerken (360ff);
- mit Partnern das Projekt fest vereinbaren: wann, wer, wo, wie viele etc. (367);
- im Team der Theaterpädagog_innen jemand finden, der das Projekt übernimmt: diese Person übernimmt den Kontakt führt das Projekt durch (379f)
- Teilweise laufen Initiativen und geplante Projekte mit Schulen – auch kurzfristig – ins Leere und die Arbeit ist mitunter umsonst gemacht worden (382ff)

[Zeitaufwändig Partner finden: im Büro und außerhalb Netzwerke schaffen und pflegen, Interessenten informieren und akquirieren; Schwierigkeit, genügend Projekte langfristig heranzuziehen: Festanstellung kaum möglich, Unsicherheit in der Beschäftigung]

14. Sequenz (399-417): Was macht Frau Nadals Arbeit besonders, was ist der Unterschied zu „normalem" Französischunterricht?
Frau Nadal sieht zahlreiche Unterschiede in ihrer Arbeit im Vergleich zum „Standard-Französischunterricht". Grundidee des Theaters ist die Körperarbeit, folglich wird in ihrem Unterricht nicht die Sprechkompetenz trainiert, sondern eine allgemeine Sprachkompetenz (*expression générale* 401). Im echten Leben (401), in realen Situationen (403) kommuniziert man mit dem ganzen Körper (*expression générale*), sodass dies auch in der Schule geübt

werden sollte. Frau Nadal möchte den Schüler_innen einen Freiraum bieten, der über Tisch und Stuhl hinaus geht (406) und innerhalb dessen ebenfalls die Kommunikation mit dem Anderen stattfindet (407) – sei es der/die Mitschüler_in oder der/die Muttersprachler_in als Lehrkraft (408).
Frau Nadal ordnet den FSU als Freiraum für diese Versuche ein, der neben dem Zwang der Benotung (414) eine Lust und einen Respekt schafft, sich zu bemühen, auf Französisch zu kommunizieren (415).
Kern der Arbeit ist Muttersprachlichkeit, Körperarbeit und Projektarbeit (416f).
[Durch das Theater in der Schule einen (Frei-)Raum schaffen, in dem die expression générale, die allgemeine Sprechkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber geübt werden kann. Möglichkeit, sich auf Französisch gegenüber muttersprachlichen Sprechern sprechend auszuprobieren; Note als Zwang nicht entscheidend aber vorhanden; Kern der Arbeit ist Muttersprachlichkeit, Körperarbeit und Projektarbeit]

15. Sequenz (417-461): Was macht Frau Nadals Arbeit besonders, was ist der Unterschied zu „normalem" Französischunterricht?
Jedes Projekt ist neu und einzigartig, nichts kommt aus der Schublade (422). Die Erfahrung aus früheren Projekten bringt Ideen und Material (422), aber es geht stets darum, mit der jeweiligen Lehrkraft zusammen zu arbeiten (424).
Wenn die Lehrkraft keine Ideen einbringt (und auch sonst), wird mit zwei Sitzungen voller Spielen zur Gruppendynamik, Konzentration, verbalem und körperlichem Ausdruck, Personen und Emotionen, Mini-Improvisationen etc. begonnen (431ff). Im Anschluss kann mit Textarbeit begonnen werden, wobei dies immer von der Lerngruppe abhängt, manche sofort einen Text brauchen, der kanalisiert und hilft, sich zu konzentrieren und Sicherheit gibt (436ff), während andere Gruppen freier mit Texten arbeiten oder eigene schreiben (443ff).
Typisches Vorgehen bei einem Projekt über 12 Stunden bzw. sechs Sitzungen: Dritte Sitzung zum Ideensammeln und evtl. improvisieren (448), vierte Sitzung Texte erarbeiten (450), fünfte Sitzung zusammentragen (450), sechste Sitzung Abschluss (451).
Aufführungen keine Pflicht zum Abschuss des Projekts aber im allgemeinen hilfreich und gutes Ziel (454f). Teilweise brauchen Lerngruppen für dieses Ziel ein bis zwei Sitzungen länger (457f).
[Ein gutes Projekt ist neu, individuell und geht auf die Ideen und Wünsche der betreuenden Lehrkraft ein. Zum Einstieg Ausdrucks-, Konzentrations- und Gruppendynamik-Spiele, danach Arbeit mit Texten und besonders mit Personen in Texten. Je nach Lerngruppe variiert das Vorgehen und Ideen der Schüler_innen können mit aufgenommen werden. Aufführung am Ende nicht als Pflicht aber als gute Motivation.]

16. Sequenz (472-516): der theatrale Ansatz von Frau Nadal, eine Denkschule
Frau Nadal hebt hervor, dass sich die Theaterpädagogik – auch im Kontext des FSU – in voller Bewegung und im Forschungsprozess befindet und ein universelles Werkzeug (noch) nicht existiert (473ff).
Folglich ist das wichtigste die Zusammenarbeit und der Austausch unter Gleichgesinnten (477f), es gibt immer wieder Menschen und Institutionen, deren Arbeit Frau Nadal beeindruckt (480ff).
Bzgl. des Theaters – unabhängig vom Fremdsprachenlehren – benennt Frau Nadal Vorbilder, die mitunter das klassische Theater für Tonexperimente zwischen den Sprachen verlassen (489ff): interessant aber nicht direkt anwendbar für den FSU (495f).
Ein anderer Unterschied ist die Kurzlebigkeit der Projekte mit den Schüler_innen, die der theatralen Arbeit dieselbe Tiefe verbietet, wie Experten auf diesem Feld sie anstreben können (497f).
Großes Vorbild im Theater ist die Arbeit von Ariane Mnouchkine, die auf die Gruppe / das Kollektiv achtet und die Anwesenden (das Publikum) gleichberechtigt mit in die Arbeit und die Aufführung einbezieht (501f). Außerdem arbeite Mnouchkine mit Zeit, sodass realistisch gesagt werden kann: wir sind für X noch nicht bereit, aber für Y: laut Nadal pädagogisch schlüssig zu sagen, dass man mit dem arbeitet, was man zu dem Zeitpunkt hat und kann

(506), Elemente und die Bedeutung der Improvisation, des Körpers, der Vorstellungskraft, Kostümen und Musik (509f)
[Theaterpädagogik im FSU ist im Prozess der Forschung, nicht ein Patentrezept vorhanden. Wichtig ist der gegenseitige Austausch und die Begeisterung, Teile von anderen zu übernehmen und auszuprobieren. Im Theater ist Mnouchkine ein großes Vorbild, die alle Anwesenden in die Arbeit mit einbezieht und dem Gruppenprozess Zeit lässt bzw. realistisch einschätzt und zugibt, wie weit die Arbeit vorangeschritten ist.]

17. Sequenz (522-572): Was bringt das Theater für die Lehre von Französisch als Fremdsprache?
Eine Sprache lernen ist für Marjorie Nadal Grammatik, Wortschatz, Aussprache / Phonetik, zum Teil auch schriftlich (526f).
Frau Nadal stellt den herkömmlichen Französischunterricht nicht in Frage (529f), sieht aber zwei Vorteile darin, Theater in den Fremdsprachunterricht zu bringen: den Körper und authentische Situationen (564) und den Projektcharakter des Theaters, der Sprache und Ausdruck allgemein aktiviert (572).
Ziel des FSU ist, dass die Lernenden auf Französisch kommunizieren können sollen (533), aber der Ausdruck an sich – als Kern der Kommunikation (532) – leidet mitunter an einer zu starken Fokussierung auf einzelne Elemente wie die Phonetik (533ff).
Theater und theaterpädagogische Verfahren helfen, Sprache in Kontext zu setzen, in einem trügerisch realen Kontext (539), um mit Körper und Situation (539) den Ausdruck zu üben und das Ziel, einander zu verstehen (544).
Neben fehlerfreiem Sprechen muss Sprache vor allem effektiv und lebendig sein (550).
Arbeiten am körperlich freien Ausdruck und an der Beziehung zum Kommunikationspartner mittels Raum, Bewegung, Blicken etc. (555ff).
Den Körper aktivieren, um lebendige, sinnhafte Kommunikation zu ermöglichen (562).
[Herkömmlicher FSU ist wichtig, um Grammatik, Wortschatz, Phonetik zu lehren; Theater rekontextualisiert Sprache in scheinbar realen Situationen, die das Einander-Verstehen und den (körperlichen) Ausdruck in der Situation akzentuieren; geübt werden muss ein körperlicher Ausdruck und die Beziehung zueinander, damit Kommunikation erst sinnhaft wird; Theaterprojekt besonders sinnvoll als Arbeit an Körper, Sprechsituation und Ausdruck im außerunterrichtlichen (Projekt)Rahmen]

18. Sequenz (577-600): Kompetenzentwicklung mittels Theater
Weniger Schreibkompetenz (578), auf jeden Fall auch Hörverstehen um einer Szene überhaupt folgen zu können (578ff).
Neben Hörverstehen und Sprechkompetenz geht es um die *expression générale*, ein globales Sich-Ausdrücken, das geübt und gefördert werden muss: man (re)agiert und drückt sich nicht nur mit Worten aus, sondern mit dem gesamten Körper (593ff).
Sich ausdrücken heißt, eine Situation annehmen (596) und Wörter aktivieren, seinen persönlichen Ausdruck global aktivieren (597f) mit Wörtern, dem Körper und seiner Positionierung, den Raum für sich und mit dem Gesprächspartner (599)
[Theater entwickelt eine generelle bzw. allgemeine Ausdruckskompetenz, die neben Wörtern und dem Hörverstehen das körperliche (Re-)Agieren im Raum und in der Beziehung zum Gegenüber bestimmt]

19. Sequenz (606-637): Frau Nadals Arbeit im Projekt *Des Vies* an der Schule XXX
Mutterschutz-Vertretung einer Lehrerin an der Schule XXX auf Honorarbasis, mit der Bitte, neben Theaterunterricht auch „klassischen" Sprachunterricht zu geben (611).
Frau Nadal übergibt den klassischen FSU an ihren Kollegen YYY, der einem Lehrwerk und seinen eigenen Ideen folgen konnte, während sie den Rest der Zeit zwei Theaterprojekte machen würde, die die vier Kompetenzen miteinbezögen (611ff). Die Kompetenzen des RLP mit Theaterarbeit zu verbinden hat Frau Nadal zuvor schon gemacht (616).
Anders als sonst hat Frau Nadal sofort mit einem Text (*Familiale*) angefangen, da es mehr Sprachkurs als Theaterkurs sein sollte (624f). Nach vier oder fünf Sitzungen der Inszenierung von *Familiale*, während der die Schüler_innen gut ins Spiel gefunden hatten

(630) stand eine etwas bessere Inszenierung als ursprünglich geplant, die Frau Nadals Lust und der Begeisterung der Teilnehmenden für die Theaterarbeit geschuldet war (631f).
Frau Nadal ordnet das Leseverstehen eines Gedichts der Lesekompetenz zu (633), die Inszenierung fördere die Sprechkompetenz (634). Im Anschluss wurde die Schreibkompetenz gefördert, als die Schüler_innen Szenen für *Des Vies* verfasst haben (635), ehe die Aussprache der entstandenen Texte das Hörverstehen geschult hat (636) und die Aufführung wiederum die Sprechkompetenz (637).
[Theaterarbeit kann unterschiedliche Sprachkompetenzen fördern. Frau Nadal verortet ihr Theaterprojekt in den Kompetenz-Vorgaben der RLP und Bildungsstandards und meint, alle vier Kompetenzen gefördert zu haben]

20. Sequenz (647-676): Ziele des Projekts *Des Vies*
In einem Projekt gibt es für Frau Nadal immer zwei Ziele, die sich bei der Planung beeinflussen: ein künstlerisches und ein sprachliches (647ff).
Anhaltspunkt und künstlerisches Thema für *Des Vies* war die Idee einer Schülerin, zu Piafs „Rien de rien" zu arbeiten (652f) sowie die Träume der Schüler_innen, die sie in der ersten Sitzung mit Frau Nadal aufgeschrieben hatten (655ff).
Künstlerisches Ziel war, in Dialogen bedeutsame Momente im Leben von Personen zu inszenieren, auf die die Schüler_innen in ihren Rollen am fiktiven Lebensende zurückblicken würden, ohne etwas zu bereuen (und Piafs Lied singen würden) (665ff).
Einen sprachlichen Schwerpunkt hat Frau Nadal nicht gesetzt (671f).
[Ein schüler_innenzentriertes Projekt geht auf Ideen der Teilnehmenden ein. Bei der Planung eines dramapädagogischen Projekts im FSU definiert die Lehrkraft zuvor ein künstlerisches sowie ein sprachliches Ziel.]

21. Sequenz (680-697): Frau Nadals Erleben (vom Ablauf) des Projekts
Frau Nadal hat die Lerngruppe als sehr angenehm empfunden: sechs engagierte Schüler_innen der zehnten Klasse, die Interesse an Französisch und vorher eine gute Lehrerin hatten (680ff). Eine Gruppe, mit der es schön ist, kreativ zu arbeiten und Beiträge der Schüler_innen mitaufzunehmen (685f).
Kompliziert waren schulische Zwänge, unter denen ein Projekt zu leiden hat: schlechte Kommunikation, schulische Verpflichtungen der Schüler_innen während der Projektstunden (689ff) – Dinge, die es in Frankreichs Schulen so nicht geben würde (694f).
[Eine kleine Gruppe mit Interesse und gutem sprachlichen Vorwissen, Engagement und eigenen Ideen erleichtert die Arbeit. Ein Projekt muss organisatorisch gut in den Schulalltag und routinierte Abläufe eingebunden werden.]

22. Sequenz (701-725): Was die Schüler_innen aus Sicht von Frau Nadal gelernt haben
Frau Nadal hofft, dass die Schüler_innen Vergnügen / Gefallen daran hatten, auf Französisch Theater zu spielen, Personen darzustellen, Dinge zu tun, die sie andernfalls bzw. andernorts wohl nicht tun würden (703ff).
Frau Nadal hat kritische und starke Situationen in den Szenen mit den Schüler_innen beobachtet, die schwierige Momente im Leben fiktiver Personen inszeniert haben (710).
Die Schüler_innen haben die Fremdsprache als eine eigene persönliche Sprache entdeckt, in ihr geschrieben, diskutiert und inszeniert (714ff).
Die Schüler_innen haben sich die Sprache angeeignet, mit ihr kreativ das gesagt und gemacht, was sie wollten (718ff).
Die Poesie der Sprache entdecken und eigene Botschaften damit vermitteln (720f).
[Durch das Theater und die im Projekt erstellten Produkte sich die Fremdsprache aneignen und die eigene Stimme in ihr finden, um persönliche Botschaften und Bedürfnisse auszudrücken.]

23. Sequenz (729-737): Ein Projekt nicht zweimal machen
Leider kann man ein Projekt nicht zweimal in derselben Form durchführen, auch wenn es Arbeit sparen würde. (729f)
Frau Nadal geht stets von der Gruppe aus und entwickelt daraus das Projekt (732).
Mit der Zeit hat sich ein Vorgehen etabliert, dessen Etappen in der Reihenfolge geändert werden können – mal wird der Text früher oder später oder gar nicht reingegeben. Der

Lernprozess der Theaterpädagog_innen versorgt sie mit erfolgreichen Schemas, die wiederverwendet werden können (733f), wobei stets auf die Gruppe (736) und die Bedürfnisse der Lehrkraft oder der Schule (737) geachtet wird.
[Ein schüler_innenzentriertes Vorgehen verbietet fertige Vorlagen. Mit der Erfahrung wurden funktionierende Schemata entdeckt, die individuell angepasst werden können.]

24. Sequenz (741-751): Ein Projekt nicht zweimal machen
[Stets die Lehrkraft oder die Schüler_innen nach Themen fragen, die sie im Projekt gerne behandeln würden.]

25. Sequenz (757-775): (Verhaltens-)Regeln und ein Drama-Vertrag
Erste Regel heißt „Französisch reden" (757).
Weitere Regel bei Frau Nadal: „Wenn ich rede, hört ihr zu", vor allem in jüngeren Klassen (761) bzw. „Wenn jemand redet, hören alle ihm/ihr zu" (770f)
Eine weitere Regel ergibt sich ab dem Theaterspielen: „Wenn jemand etwas macht, gucke ich ihm/ihr zu." (764ff)
Regeln der Benotung inklusive Selbstbeurteilung: ein Bogen, der in der ersten Stunde verteilt und erklärt wird, „pädagogischer Vertrag" (772ff).
[Verhaltensregeln entspringen dem gegenseitigen Respekt und einander Zuhören und Zuschauen; im FSU Theaterprojekt wird Französisch gesprochen; die Benotungsgrundlage ist von Anfang an transparent und beinhaltet Selbstbeurteilungen der Schüler_innen]

Ende des narrativen Teils des Interviews
Anschließend folgen im Interview **Kommentare der Schüler_innen** zum Projekt *Des Vies* und Frau Nadals Reaktionen auf diese indirekten Rückmeldungen der Lernenden, die im Gespräch mit Frau Nadal nicht namentlich identifiziert wurden. Für diesen nicht narrativen Part des problemzentrierten Interviews ist die Sequenzanalyse nach Südmersen (1983) nicht praktikabel, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass bei der Analyse von argumentativen Teilen Umdeutungen und Legitimationen vom Forschenden vorgenommen werden (vgl. Südmersen 1983: 305). Dennoch fasse ich die kurzen Reaktionen zu den angesprochenen Themen in einer Art Memos zusammen. Ich möchte allerdings betonen, dass ich diese Memos vor allem der Einfachheit halber mit denen gleichsetze, die aus der Sequenzanalyse der narrativen Interviewteile entwickelt wurden. Bei den Memos, die ich aus den letzten Fragen des PZI mit Frau Nadal entwickelt habe, bestand die Herausforderung darin, relativ direkte Reaktionen der Theaterpädagogin auf Rückmeldungen der Schüler_innen zum Projekt *Des Vies* auf ein abstrakteres Niveau zu bringen. Die Konfrontation mit knappen Äußerungen der Schüler_innen stellen jeweils äußerst enge thematische Impulse dar, in deren Rahmen Frau Nadal nur knappe Antworten und Stellungnahmen produziert hat.

26. Sequenz (782-791): Eigene Ideen einbringen, viel miteinander sprechen
[Als Lehrkraft sollte man die Schüler_innen nach ihren Ideen fragen und ein Klima und den Raum für das miteinander Sprechen schaffen]

27. Sequenz (793-810): Das finale Produkt „Videoaufzeichnung der Aufführung"
[Eine abschließende Aufführung aber auch Zwischenergebnisse können bereits auf Video aufgezeichnet werden und liefern motivierende Erinnerungen für die Schüler_innen]

28. Sequenz (812-835): sich um das Verständnis der Schüler_innen kümmern
Frau Nadal betrachtet es als selbstverständlich, zu probieren, ausschließlich auf Französisch zu sprechen, aber diese Regel mit einer weiteren zu kombinieren: wer etwas nicht versteht, sagt Bescheid (817)
Frau Nadal sorgt sich direkt darum, dass alle Schüler_innen dem Unterricht sprachlich folgen können. Die gesteigerte Aufmerksamkeit, die die Schüler_innen erfahren, empfanden sie anfangs als beinahe unangenehm: Frau Nadal ist froh, dass die Schüler_innen den Nutzen dieser Aufmerksamkeit mit der Zeit mitbekommen haben (834f).

[Eine aufmerksame Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können und versuchen, auf der Zielsprache zu kommunizieren. Etwas nicht zu verstehen, ist Teil des Lernprozesses und ein Mangel, der zeitnah behoben werden muss.]

29. Sequenz (837-845): Das Projekt war eine Herausforderung
[Ein Theaterprojekt kann eine leicht verrückte Herausforderung sein, in der sich die Schüler_innen voll entfalten können, wenn sie gut mitarbeiten]

30. Sequenz (847-854): Motivation durch eigene Texte
[Die theatralische Arbeit mit selbst produzierten Texten kann Schüler_innen motivieren, regelmäßig mit Spaß in den Unterricht zu kommen]

31. Sequenz (856-861): Raum für Verbesserung
[Eine Lehrkraft sollte Kritikpunkte der Schüler_innen als Ansatzpunkte für Verbesserungen ansehen, da es glücklicherweise immer irgendwie besser ginge]

32. Sequenz (863-882): Mehr auf Französisch sprechen
Frau Nadal überlegt, in starken Gruppen die Regel auszusprechen, auch in Partnerarbeit auf Französisch zu sprechen (870f) oder es zumindest zu versuchen (872).
Idealerweise könnten bessere Schüler_innen die leistungsschwächeren unterstützen (878), was in dieser Gruppe bereits stattgefunden hat, die sich in Gruppendiskussionen beispielsweise untereinander nach Vokabeln gefragt haben (879ff).
[Zumindest in leistungsstärkeren Gruppen sollte die Regel ausgegeben werden, auch untereinander in Kleingruppenarbeit auf Französisch zu sprechen bzw. es zumindest zu versuchen. Schüler_innen können einander bei diesem Prozess unterstützen.]

33. Sequenz (884-906): Keine langen Sätze sagen müssen
Frau Nadal gibt den Schüler_innen recht, dass im Projekt vornehmlich im Dialog interagiert wurde (899) und nicht geübt wurde, zusammenhängende Sätze vorzutragen (903f). Ihr ist lediglich aufgefallen, dass die Schüler_innen wenig Fehler gemacht haben (904).
[Im ständigen Dialog werden vor allem kurze Sätze ausgetauscht und potentiell weniger Fehler gemacht. Monologisches und Dialogisches Sprechen finden unter gesonderten Bedingungen statt und müssen getrennt gefördert werden.]

34. Sequenz (908-960): Theater lernen oder die Sprache lernen
Die Schüler_innen haben keinen neuen Wortschatz oder neue sprachliche Strukturen kennengelernt, da Frau Nadal kein konkretes sprachliches Ziel vor Augen hatte (918), sondern die allgemeine Ausdrucksfähigkeit / Sprachkompetenz auf Französisch (920f).
Es war angedacht, dass Frau Nadals Kollege in den restlichen Stunden mehr auf die theoretische Förderung der Sprache fokussiert (921f).
Frau Nadal leugnet nicht, dass nur durch Theater im FSU nichts neues mehr gelernt werden würde (933): sie stelle den schulischen FSU nicht in Frage (935) und sähe Theater als etwas, dass nebenher funktionieren kann (937).
Theoretisch könne man mittels Theater alles erreichen, aber als solche begreife Frau Nadal die Theaterprojekte von *La Ménagerie e.V.* nicht (939ff).
Die Projekte von Frau Nadal kommen zusätzlich zum FSU (941) und könnten den Wortschatz besser fördern als in *Des Vies* geschehen, gesteht Frau Nadal ein (942).
Im FSU kann man nicht nur Theater machen, an einem gewissen Moment muss auch auf andere Art gelernt werden (944f).
Es ist logisch, dass die Schüler_innen sich einerseits darüber freuen, mit den eigenen Texten und Ideen zu arbeiten (952f) und andererseits bemängeln nichts gelernt zu haben (953): sprachlich ist das nur verständlich, da Frau Nadal die Texte der Schüler_innen korrigiert aber nicht sprachlich erweitert hat (956).
Frau Nadal hat mit den Schüler_innen an der *expression générale* gearbeitet, einer allgemeinen Sprach- und Ausdrucksfähigkeit (957).
In der Dramapädagogik stünde man stets zwischen Theater, Pädagogik und Sprache und könne nicht alle drei auf einmal fördern – oder müsse ganz anders arbeiten (958ff).

[Frau Nadal begreift die Theaterprojekte von La Ménagerie e.V. als Zusatz zum Regelunterricht FSU Französisch.
Theaterunterricht kann beim Erlernen einer Fremdsprache einen Zusatz darstellen – allein durch ihn funktioniere das Fremdsprachenlernen nicht, sodass andere Formen des Lernens benötigt werden.
Frau Nadal fördert mit den Schüler_innen in Des Vies die expression générale, ihre allgemeine Ausdrucksfähigkeit.
Ein dramapädagogisches Projekt im FSU bedarf stets einer Schwerpunktsetzung: Theater, Pädagogik und Sprache können nicht parallel gefördert werden.]

35. Sequenz (962-979): Theater und FSU ergänzen sich – oder wir entwickeln neue Schulbücher
Frau Nadal sieht ein, dass die Schüler_innen aus dem Theaterprojekt *Des Vies* mehr Motivation für DS als für den Französischunterricht mitnehmen (968), aber erklärt, dass die sprachliche Basis für solche Projekte jetzt im Regelunterricht FSU Französisch ausgebaut werden müsse, um sprachlich nicht auf einem Level stehen zu bleiben (968).
Wenn alle fremdsprachlichen Kompetenzen im Theaterunterricht auf der Zielsprache vermittelt werden sollten, müsste die Struktur der Projekte und des gesamten Unterrichts neu überdacht werden, um Grammatik, Wortschatz etc. hierüber zu vermitteln (969ff).
Um Französisch ausschließlich über Theater zu erlernen, bedürfte es einer neuen Art von Schulbuch, dass Unterricht um Rollenspiele u.ä. aufbaut und somit uniformen Unterricht mit sich brächte (971ff).
Die Arbeit von *La Ménagerie e.V.* steht hingegen für individuelle kreative Projekte (973f).
[Dramapädagogische Theaterprojekte von La Ménagerie e.V. verstehen sich als Ergänzung zu FSU Französisch, in dem grundlegende Kompetenzen und die theoretische sprachliche Basis gefördert werden.
Ein Ansatz der holistischen Sprachförderung mittels Theater, der Wortschatzarbeit und Grammatik etc. miteinschließt, wäre eine andere Form des dramapädagogischen Arbeitens, der wahrscheinlich nicht darum herum käme, ein strukturierendes Lehrwerk mit dramapädagogischen Methoden zu entwickeln: diese Art des Lernens wäre wiederum uniform und nicht individuell-kreativ.]

36. Sequenz (981-1000): Theaterprojekte im FSU liegen nicht allen Schüler_innen
Frau Nadal bezifferte die optimale Gruppenstärke für ein Theaterprojekt zwischen acht und 12 Schüler_innen (986f).
Manchen Schüler_innen liegt die Arbeit im Theaterprojekt nicht, vor allem jüngeren Schüler_innen: die Schwierigkeit mag darin liegen, dass jede_r mitmachen muss (995).
Normalerweise begeistern sich die Schüler_innen und entwickeln tolle Gruppendynamiken und Spaß am Projekt (997f).
Ganz selten können sich einzelne Schüler_innen nicht damit arrangieren, aber es gäbe einfach verschiedene Lernstile, die man respektieren müsse (999f).
[Eine optimale Lerngruppe besteht aus zwischen 8 und 12 Schüler_innen.
Eine Schwierigkeit bei Theaterprojekten kann darin liegen, dass alle mitmachen müssen. Im Allgemeinen reagieren die meisten Schüler_innen sehr positiv, aber es gibt einfach verschiedene Lerntypen.]

Memos eingeteilt nach Sequenzen aus dem PZI mit Marjorie Nadal

1. *[1.1* ***Grenzen der Realität verwischen****: Bühne, Traum und Realität interagieren und* ***schaffen bleibende Erinnerungen****;*
   1.2 Kinder zu verzaubern bedarf mitunter der Mitarbeit der Erwachsenen und Eltern]
2. *[2.1* ***Schauspielerfahrungen können spielerisch im jungen Alter*** *gesammelt werden, wobei Improvisationen und Aufführungen von großer Bedeutung sind, um*

***Spaß und freudige Erfahrungen zu generieren**;*
2.2 eine Vorfreude, nach der Schule Theater und Spiele mit Freunden zu machen]

3. *[3.1 Fragestellung zielt auf Französisch unterrichten mittels Theater, für Marjorie ist es eher umgekehrt: **mittels Theater Französisch unterrichten**.*
3.2 Theater geht von persönlicher Initiative aus und ist nicht immer mit Geld verdienen verbunden.
*3.3 Wichtige Elemente von Theaterprojekten sind **Recherche, Kreativität, Improvisation und Ausdruck**]*

4. *[4.1 Theater als pädagogisches Werkzeug kann mit jeglichen Altersgruppen zu diversen Zielen zwischen Animation und Sprachunterricht eingesetzt werden, insbesondere von **langjährig Erfahrenen, die das Wissen über Theaterarbeit internalisiert und automatisiert** haben.*
*4.2 **Unterricht muss durch Momente des Theaters und der Bewegung unterbrochen werden**. Pädagog_innen, die mittels Theater lehren, müssen mitunter die Initiative ergreifen und Unterricht neu gestalten (89f) oder **ihnen werden schwierige bis hoffnungslose Fälle** zugeschoben (85f).*
4.3 Schauspieler können studierte Didaktiker sein.]

5. *[5.1 Die Bildungslandschaft ist in Deutschland und Frankreich verschieden.*
*5.2 Es gibt viele Wege, in das schulische Bildungswesen zu gelangen. Quereinsteiger kommen **aus der Praxis und bringen weite Vorerfahrungen und umfangreiche Qualifikationen mit, die die universitäre Lehrerausbildung nicht unbedingt leisten kann**.]*

6. *[6.1 Ein Vertrauensbeweis und eine große Chance, für die Arbeit als fremdsprachliche Theaterpädagogin Geld zu bekommen (114, 117).*
6.2 Erfahrungen als Theaterpädagogin in Zusammenarbeit mit deutschen Schulen reichen von sehr gut bis kompliziert.]

7. *[7.1 Das deutsche Schulsystem bietet für das Theater **einmalige Bedingungen**, wie das ideale intensive Arbeiten an einem **Theaterwochenende** fernab der Stadt und der Schule.*
*7.2 **Raum** und Natur begünstigen den **kreativen und den Gruppenprozess** (135f).*
*7.3 **Basis der Theaterarbeit ist Vertrauen, sich kennen und sich trauen – wird durch Ausdrucks-, Dynamik- und Konzentrationsspiele gefördert** (136ff).*
*7.4 Inszenierungen können von **kurzen Texten ausgehen, die emotional ansprechen** (145).*
*7.5 Bei Spracharbeit und Inszenierung kann den **Schüler_innen anfangs freie Hand gelassen werden** (152ff).]*

8. *[8.1 Erfahrung lehrt, Projekte angemessen groß und anspruchsvoll zu gestalten (180ff).*
*8.2 Theater kann vermeintlich faule Schüler_innen stark **motivieren** (184ff).*
*8.3 **Konzentration verliert sich mitunter trotz Körperarbeit beim Theater** (188).*
*8.4 **Begeisterung eines Kollegiums** macht Theater zu einer tollen Erfahrung, auch wenn das Projekt nicht nach Plan verläuft (190f).]*

9. *[9.1 Fremdsprachlehrer_innen müssen sich auf die **Zusammensetzung ihrer Lerngruppe** einstellen.*
*9.2 **Fremdsprachenunterricht im Land der Zielsprache** gibt andere Bedingungen als im Heimatland.*
9.3 Unterschied im Lehren, je nachdem, was die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrkraft vereint (z.B. Alter, Sprache 238ff).

10. *[10.1 Frau Nadal betrachtet sich als frühere Schauspielerin. **Finanziell** sieht sie sich gezwungenermaßen als Französischlehrerin.*
*10.2 Nicht in Deutschland diplomierte Theaterpädagog_innen suchen sich aktiv eine eigene **Berufsbezeichnung** oder stellen sich als etwas vor, zu dem ihnen die **offizielle Ausbildung und der Titel** fehlt.]*

11. *[11.1 Ein **interdisziplinäres Team** braucht **Zeit**, um sich **in allen Teilbereichen auszutauschen und weiterzubilden**;*
*11.2 Fortbildung kann **innerhalb des Teams** stattfinden;*
11.3 Koordinationsaufgaben nehmen Zeit von der direkten Lehre und der eigentlichen theaterpädagogischen Arbeit;]

12. *[12.1 Theaterpädagogen arbeiten in der Fremdsprachenlehre **projektbasiert** und planen nicht weiter als das aktuelle Schuljahr voraus; viele Projekte laufen parallel]*

13. *[13.1 Zeitaufwändig Partner finden: im Büro und außerhalb Netzwerke schaffen und pflegen, Interessenten informieren und akquirieren;*
*13.2 **Schwierigkeit, genügend Projekte langfristig heranzuziehen**: Festanstellung kaum möglich, Unsicherheit in der Beschäftigung]*

14. *[14.1 Durch das Theater in der Schule einen **(Frei-)Raum schaffen, in dem die expression générale, die allgemeine Sprechkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber geübt werden kann**.*
*14.2 Möglichkeit, **sich auf Französisch gegenüber muttersprachlichen Sprechern sprechend auszuprobieren**;*
*14.3 **Note** als Zwang nicht entscheidend aber vorhanden;*
*14.4 Kern der Arbeit ist **Muttersprachlichkeit, Körperarbeit und Projektarbeit**]*

15. *[15.1 **Ein gutes Projekt ist neu, individuell** und geht auf die Ideen und Wünsche der betreuenden Lehrkraft ein.*
15.2 Zum Einstieg Ausdrucks-, Konzentrations- und Gruppendynamik-Spiele, danach Arbeit mit Texten und besonders mit Personen in Texten.
15.3 Je nach Lerngruppe variiert das Vorgehen und Ideen der Schüler_innen können mit aufgenommen werden.
15.4 Aufführung am Ende nicht als Pflicht aber als gute Motivation.]

16. *[16.1 **Theaterpädagogik im FSU ist im Prozess der Forschung, nicht ein Patentrezept vorhanden**. Wichtig ist der gegenseitige Austausch und die Begeisterung, Teile von anderen zu übernehmen und auszuprobieren.*
16.2 Im Theater ist Mnouchkine ein großes Vorbild, die alle Anwesenden in die Arbeit mit einbezieht und dem Gruppenprozess Zeit lässt bzw. realistisch einschätzt und zugibt, wie weit die Arbeit vorangeschritten ist.]

17. *[17.1 Herkömmlicher FSU ist wichtig, um Grammatik, Wortschatz, Phonetik zu lehren;*
*17.2 **Theater rekontextualisiert Sprache in scheinbar realen Situationen, die das Einander-Verstehen und den (körperlichen) Ausdruck in der Situation akzentuieren**;*
*17.3 geübt werden muss ein **körperlicher Ausdruck und die Beziehung zueinander, damit Kommunikation erst sinnhaft wird**;*
*17.4 Theaterprojekt besonders sinnvoll als Arbeit an **Körper, Sprechsituation und Ausdruck** im außerunterrichtlichen (Projekt)Rahmen]*

18. *[18.1 Theater entwickelt eine **generelle bzw. allgemeine Ausdruckskompetenz**, die neben Wörtern und dem Hörverstehen das **körperliche (Re-)Agieren im Raum und in der Beziehung zum Gegenüber** bestimmt]*

19. *[19.1 **Theaterarbeit kann unterschiedliche Sprachkompetenzen fördern**.*
19.2 Frau Nadal verortet ihr Theaterprojekt in den Kompetenz-Vorgaben der RLP und Bildungsstandards und meint, alle vier Kompetenzen gefördert zu haben]

20. *[20.1 **Ein schüler_innenzentriertes Projekt geht auf Ideen der Teilnehmenden ein**.*
*20.2 Bei der Planung eines dramapädagogischen Projekts im FSU definiert die Lehrkraft zuvor ein **künstlerisches** sowie **ein sprachliches Ziel**.]*

21. *[21.1 Eine kleine Gruppe mit Interesse und gutem sprachlichen Vorwissen, Engagement und eigenen Ideen erleichtert die Arbeit.*
*21.2 **Ein Projekt muss organisatorisch gut in den Schulalltag und routinierte Abläufe eingebunden werden**.]*

22. *[22.1 Durch das Theater und die im Projekt erstellten Produkte **sich die Fremdsprache aneignen und die eigene Stimme in ihr finden**, um persönliche Botschaften und Bedürfnisse auszudrücken.]*

23. *[23.1 **Ein schüler_innenzentriertes Vorgehen verbietet fertige Vorlagen**.*
*23.2 Mit der Erfahrung wurden **funktionierende Schemata** entdeckt, die individuell angepasst werden können.]*

24. *[24.1 Stets die Lehrkraft oder die Schüler_innen nach Themen fragen, die sie im Projekt gerne behandeln würden.]*

25. *[25.1 Verhaltensregeln entspringen dem **gegenseitigen Respekt und einander Zuhören und Zuschauen**;*
25.2 im FSU Theaterprojekt wird Französisch gesprochen;
*25.3 die **Benotungsgrundlage ist von Anfang an transparent und beinhaltet Selbstbeurteilungen der Schüler_innen**]*

26. *[26.1 Als Lehrkraft sollte man die **Schüler_innen nach ihren Ideen fragen** und ein Klima und den Raum für das **miteinander Sprechen** schaffen]*

27. *[27.1 Eine abschließende Aufführung aber auch Zwischenergebnisse können bereits **auf Video aufgezeichnet** werden und liefern **motivierende Erinnerungen** für die Schüler_innen]*

28. *[28.1 Eine aufmerksame Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können und **versuchen, auf der Zielsprache zu kommunizieren.***
*28.2 **Etwas nicht zu verstehen, ist Teil des Lernprozesses und ein Mangel, der zeitnah behoben werden muss**.]*

29. *[29.1 Ein Theaterprojekt kann eine leicht verrückte **Herausforderung** sein, in der sich die Schüler_innen voll entfalten können, wenn sie gut mitarbeiten]*

30. *[30.1 Die **theatralische Arbeit mit selbst produzierten Texten kann Schüler_innen motivieren**, regelmäßig mit Spaß in den Unterricht zu kommen]*

31. *[31.1 Eine Lehrkraft sollte **Kritikpunkte der Schüler_innen als Ansatzpunkte für Verbesserungen** ansehen, da es glücklicherweise immer irgendwie besser ginge]*

32. *[32.1 Zumindest in leistungsstärkeren Gruppen sollte **die Regel ausgegeben werden, auch untereinander in Kleingruppenarbeit auf Französisch zu sprechen** bzw. es zumindest zu versuchen. **Schüler_innen können einander bei diesem Prozess unterstützen**.]*

33. *[33.1 Im ständigen **Dialog** werden vor allem kurze Sätze ausgetauscht und potentiell weniger Fehler gemacht.*
*33.2 **Monologisches und Dialogisches Sprechen** finden unter gesonderten Bedingungen statt müssen getrennt gefördert werden.]*

34. *[34.1 Frau Nadal begreift die **Theaterprojekte** von La Ménagerie e.V. als **Zusatz** zum Regelunterricht FSU Französisch.*
*34.2 **Theaterunterricht** kann beim Erlernen einer Fremdsprache einen Zusatz darstellen – **allein durch ihn funktioniere das Fremdsprachenlernen nicht**, sodass andere Formen des Lernens benötigt werden.*
34.3 Frau Nadal fördert mit den Schüler_innen in Des Vies *die* **expression générale**, *ihre allgemeine Ausdrucksfähigkeit.*
*34.4 Ein dramapädagogisches Projekt im FSU bedarf stets einer Schwerpunktsetzung: **Theater, Pädagogik und Sprache können nicht parallel gefördert werden**.]*

35. *[35.1 **Dramapädagogische Theaterprojekte von La Ménagerie e.V. verstehen sich als Ergänzung zu FSU Französisch**, in dem grundlegende Kompetenzen und die theoretische sprachliche Basis gefördert werden.*
*35.2 Ein Ansatz der **holistischen Sprachförderung mittels Theater**, der Wortschatzarbeit und Grammatik etc. miteinschließt, wäre eine andere Form des*

*dramapädagogischen Arbeitens, der wahrscheinlich nicht darum herum käme, ein strukturierendes **Lehrwerk** mit dramapädagogischen Methoden zu entwickeln: diese Art des Lernens wäre wiederum uniform und **nicht individuell-kreativ**.]*

36. *[36.1 Eine **optimale Lerngruppe** besteht aus zwischen 8 und 12 Schüler_innen. 36.2 Eine **Schwierigkeit bei Theaterprojekten** kann darin liegen, dass alle **mitmachen müssen**. Im Allgemeinen reagieren die meisten Schüler_innen sehr positiv, aber es gibt einfach verschiedene Lerntypen.]*

7.4 Geclusterte Darstellung der Memos

7.4.1 Memocluster der Gruppendiskussion der Schüler_innen

Thema	Dazugehörige Memos
Defizitäre Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken	1.1 (Grammatik); 3.1 (Durch Übungen schrittweise lernen, Sprachlücken zu kompensieren); 8.1. (im Theaterprojekt wurde sprachlich nichts Neues gelernt und schon gar nicht verschriftlicht); 8.2 (kein Wissen vermittelt, aber etwas Mentales; Aussprache verbessert und flüssigeres Sprechen gefördert); 8.3 (Schüler_innen nehmen Lücken im Theoriewissen wahr, die sie gerne schließen würden); 12.3 (Theaterprojekt als ideale Möglichkeit, das bisher erworbene theoretische Sprachwissen praktisch anzuwenden);
Theaterprojekt als Sprechanlass	1.1 (miteinander sprechen); 1.2 (spontan sprechen); 1.4 (wenig Kommunikation zwischen Schüler_innen und LK; untereinander auf Deutsch gesprochen); 5.1 (wachsende Bereitschaft, die L1-LK auf Frz. anzusprechen); 7.2 (lockere Stimmung durch körperliche Übungen: keine Angst vor Fehlern); 8.2 (flüssigeres Sprechen gefördert); 12.1 (Theaterprojekt stärkt das Anwenden der Sprache und die Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken); 12.3 (Theaterprojekt als ideale Möglichkeit, das theoretisch erlernte Sprachwissen praktisch anzuwenden); 15.2 (wenn nicht Gewohnheit und unvorhersehbares Ereignis, dann willkommener Sprechanlass); 18.1 (Schüler_innen hätten gerne mehr Zeit gehabt, die eigenen Szenen zu entwickeln und die Inszenierung zu verfeinern);
Muttersprachliche Lehrkraft	1.2 (durch L1-Lehrkraft fördern, Frz. zu sprechen); 3.2 (Sprechtempo und Artikulation der L1-Lehrkraft können Ängste auslösen, sprachlich nicht mitzukommen); 4.2 (wenn die L1-Lehrkraft ihre Deutschkenntnisse verschweigt, bemühen sich die Schüler_innen eher, auf Frz. zu sprechen); 5.1 (wachsende Bereitschaft, die L1-LK auf Frz. anzusprechen); 10.3 (Wiederholtes Durchführen ähnlicher Übungen steigert Hörverstehen der Schüler_innen); 12.2 (Unterricht bei L1-Lehrkraft als Hauptgrund der Stärkung des Französischsprechens); 17.1 (kollektives Nicht-Verstehen der L1-Lehrkraft schweißt Schüler_innen zusammen); 17.2 (wird von den Schüler_innen als professionelle Schauspielerin und Expertin anerkannt und geschätzt);
Lernatmosphäre	1.3 (entspannt, sich trauen); 2.2 (Zusammenhalt durch Übungen und Spiele gestärkt); 4.3 (Schüler_innen sind es nicht gewohnt, dass eine Lehrkraft besonders zeitnah auf ihre Verständnisprobleme eingeht); 6.1 (Projekt wird als prüfende, fordernde, bewertete Aktivität wahrgenommen – aber explizit nicht als Unterricht); 6.2 (durch Bewegung in den Übungen können sich die Schüler_innen zwischendurch vor der Lehrkraft verstecken); 6.3. (wesentlich größere Vorfreude auf die Stunden des Theaterprojekts im Gegensatz zum Regelunterricht); 7.1 (fehlertolerante Atmosphäre, in der nicht jedes Wort bewertet wird);

	7.2 (lockere Stimmung durch körperliche Übungen: keine Angst vor Fehlern); 9.1 (beinahe schockierende Selbstständigkeit gefordert); 13.1 (Projektcharakter als motivierende Abwechslung zum normalen FSU Französisch); 13.2 (Theaterprojekt als gemeinsames Ziel der Schüler_innen, motivierendes Ergebnis „Theaterstück eigener Texte“); 13.3 (Theaterstück als lang anhaltendes Ergebnis, auf das es sich hinzuarbeiten lohnt: Mitarbeit nicht aufgrund einer Note); 15.1 (regelmäßige Durchführung von Theaterprojekten wäre langweilig und keine richtige Abwechslung mehr); 15.2 (als unvorhersehbare Überraschung würden häufigere Theaterprojekte begrüßt); 17.3 (Raum für neue Erfahrungen: als eine Katze auf der Bühne gekrault werden);
Übungsformen	1.3 (Improvisation); 2.2 (Spiele und Teamübungen); 3.1 (helfen, Ängste abzubauen und auf Französisch selbstbewusst aufzutreten); 3.3 (helfen, im Mittelpunkt zu stehen); 4.1 (selten Anspruch, dass Schüler_innen lange Sätze bilden und sprachlich Risiken eingehen); 6.2. (großes Ausmaß an körperlicher Bewegung); 9.3 (durch das selbstständige Schreiben eigener Texte Wortschatz erweitern, Text lernen und durch Inszenierung festigten); 10.1 (helfen Schüler_innen, aus sich herauszukommen und angstfrei im Mittelpunkt zu stehen); 10.2 (Wiederholtes Üben vom Improvisieren erlaubt, spontaner zu reagieren und auf Französisch zu denken); 10.3 (Wiederholtes Durchführen ähnlicher Übungen steigert Wiedererkennungswert und Hörverstehen); 13.2 (Theaterprojekt als gemeinsames Ziel der Schüler_innen, motivierendes Ergebnis „Theaterstück eigener Texte“); 15.3 (vermutlich besonders mit kleinen Lerngruppen gut umsetzbar; nicht für alle Schüler_innen geeignet); 17.1 (Übungen, die die Gruppendynamik verbessern, bleiben in guter Erinnerung);
Persönlichkeits-entwicklung	3.1 (durch Übungen Ängste abbauen und auf der Zielsprache selbstbewusst auftreten); 3.3 (durch Übungen lernen, im Mittelpunkt zu stehen und Ängste abbauen); 9.1 (Schüler_innen müssen schockierend selbstständig arbeiten; sich selbst finden); 9.2 (Übertragung von Verantwortung auf die Schüler_innen: Herausforderung und Quelle potentieller Befriedigung); 9.3 (Behandlung der Schüler_innen auf Augenhöhe); 10.1 (Übungen helfen Schüler_innen, aus sich herauszukommen und angstfrei im Mittelpunkt zu stehen); 11.1 (Übertragbarkeit des entwickelten Selbstbewusstseins auf Französisch auf Unterricht in großen Gruppen fragwürdig); 16.1 (je nach Publikum ist eine Aufführung im intimen Rahmen denkbar, um eine externe Meinung zu bekommen); 16.2 (Theaterprojekt als Prozess, dessen Ergebnis im Rahmen der Entwicklung betrachtet werden muss und nur so verstanden werden kann: Schüler_innen sind stolz); 17.2 (erstmalige Erfahrung, einen eigenen Text mit Hilfe einer professionellen Schauspielerin zu inszenieren);

	17.3 (neue, andere Erfahrungen machen: eigene Texte inszenieren, eine Katze spielen und auf der Bühne gekrault werden);
Sprachförderung	4.1 (keine langen Sätze bilden müssen: seltener Möglichkeit, Fehler zu machen); 5.1 (das Projekt hilft, freier auf Französisch zu sprechen); 8.1 (im Theaterprojekt wurde sprachlich nichts Neues gelernt – keine Grammatik, kein Wortschatz, und nichts verschriftlicht); 8.2 (kein Wissen vermittelt, aber etwas Mentales; Aussprache verbessert und flüssigeres Sprechen gefördert); 9.2 (Schüler_innen schreiben selber Texte); 9.3 (durch das selbstständige Schreiben eigener Texte Wortschatz erweitern, Text lernen und durch Inszenierung festigten); 10.2 (Schüler_innen lernen „das Plötzliche“: spontan auf Französisch reagieren und auf Französisch zu denken); 10.3 (Wiederholtes Durchführen ähnlicher Übungen steigert Hörverstehen beim Anleiten der Übungen); 11.2 (Das Vorspielen von Inszenierungen der eigenen Texte könnte potentiell eine gute Übung für das Halten von Vorträgen und den französischsprachigen Unterricht in der Oberstufe sein); 12.1 (Theaterprojekt vermittelt keine Vokabeln oder Grammatik-kenntnisse aber stärkt die Fähigkeit, sich auf Französisch auszudrücken); 12.2 (Französischsprechen vor allem durch den Umgang mit einer L1-Lehrkraft gestärkt); 12.3 (vor allem das bisher gelernte theoretische Wissen in die Praxis umsetzen); 12.4 (Theaterprojekte als einzige Unterrichtsform würde nicht funktionieren, die Schüler_innen der eigenen Meinung nach nichts Neues mehr lernen);
Unterrichts-gestaltung	2.1 (Schüler_innenzentrierung: das Projekt macht den Schüler_innen keine Vorgaben, sie entwickeln eigene Ideen); 4.1 (keine langen Sätze bilden müssen: seltener Möglichkeit, Fehler zu machen); 6.2 (Übungen mit körperlicher Bewegung erlauben den Schüler_innen, sich vor der Lehrkraft zu verstecken); 7.2 (lockere Stimmung durch körperliche Übungen: keine Angst vor Fehlern); 9.1 (Einforderung von großer Selbstständigkeit auf Seiten der Schüler_innen); 9.2 (Herausforderung und Übertragung von Verantwortung auf die Schüler_innen); 12.4 (Theaterprojekte als einzige Unterrichtsform würde nicht funktionieren, die Schüler_innen der eigenen Meinung nach nichts Neues mehr lernen); 13.1 (Arbeit mit Theatermitteln und Projektcharakter als besonders motivierend empfunden); 13.2 (Theaterprojekt als gemeinsames Ziel der Schüler_innen, motivierendes Ergebnis „Theaterstück eigener Texte“); 13.3 (Theaterstück als lang anhaltendes Ergebnis, auf das es sich hinzuarbeiten lohnt: Mitarbeit nicht aufgrund einer Note); 15.1 (regelmäßige Unterrichtsgestaltung durch Theaterprojekte langweilig und nur eine andere Version von Unterricht); 15.2 (Unvorhersehbarkeit bei der Durchführung solcher Projekte würde die Motivation stärken, erfrischende Überraschung im FSU darstellen); 15.3 (mit Vorfreude belegte Unterrichtsform, die sicher nicht für alle Schüler_innen das Richtige ist und deren Durchführung in großen Klassen schwierig sein könnte); 15.4 (organisatorisches Zusammenspiel von Theaterprojekten und

	Klausuren); 16.2 (Theaterprojekt als Prozess, dessen Ergebnis im Rahmen der Entwicklung betrachtet werden muss und nur so verstanden werden kann); 17.2 (Wertschätzung der Schüler_innen, mit einer professionellen Schauspielerin zu arbeiten); 18.1 (Schüler_innen hätten gerne mehr Zeit gehabt, die eigenen Szenen zu entwickeln und die Inszenierung zu verfeinern);

7.4.2 Memocluster des Problemzentrierten Interviews mit Marjorie Nadal

Thema	Dazugehörige Memos
Wirkung von Theater	1.1 (bleibende Erinnerungen schaffen: Grenzen zwischen Realität, Bühne und Traum verwischen); 1.2 (kollektive Erfahrungen generieren: Kooperation zwischen Erwachsenen, Schauspieler_innen und Eltern); 8.4 (Begeisterung eines Kollegiums macht ein Theaterprojekt zu tollen Erfahrung, auch wenn es nicht nach Plan verläuft); 27.1 (abschließende Aufführung, aber auch Zwischenergebnisse können auf Video aufgezeichnet werden und liefern motivierende Erinnerungen für die Schüler_innen);
Frau Nadals Theater-konzept	2.1 (Improvisation und Aufführung als wesentliche Bestandteile, um Spaß und bleibende Erinnerungen zu generieren); 2.2 (Verknüpfung von Theater und Spiel; Theatergruppe als Freunde); 3.3 (zentrale Elemente von Theaterprojekten: Recherche, Kreativität, Improvisation und Ausdruck); 7.2 (Ort der Theaterarbeit begünstigen den kreativen und den Gruppenprozess); 7.3 (Basis der Theaterarbeit ist Vertrauen, sich kennen und sich trauen: Förderung durch Ausdrucks-, Gruppendynamik- und Konzentrationsspiele); 14.1 (Durch Theater die *expression générale*, die allgemeine Sprachkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber fördern); 15.1 (ein gutes Theaterprojekt ist neu und individuell und geht auf Ideen und Wünsche der Lehrkraft ein); 15.4 (Aufführung am Ende eines Projekts nicht als Pflicht aber als gute Motivation); 16.1 (Dramapädagogik im FSU ist im Prozess der Forschung: Akteur_innen können und sollten sich voneinander inspirieren und austauschen); 16.2 (Bzgl. des Theaters ist Mnouchkine ein großes Vorbild für Frau Nadal: alle Anwesenden in die Arbeit mit einbeziehen, dem Gruppenprozess Zeit einräumen, den Arbeitsfortschritt realistisch einschätzen); 17.2 (Theater rekontextualisiert Sprache in scheinbar realen Situationen, die das Einander-Verstehen und den (körperlichen) Ausdruck in der Situation akzentuieren); 17.4 (Theaterprojekt besonders sinnvoll als Arbeit an Körper, Sprechsituation und Ausdruck im außerunterrichtlichen Rahmen); 18.1 (Theater entwickelt eine allgemeine Ausdruckskompetenz, die neben Wörtern und dem Hörverstehen das körperliche (Re-)Agieren im Raum und in der Beziehung zum Gegenüber bestimmt); 22.1 (Durch das Theater und die im Projekt erstellten Produkte die eigene Stimme in der Fremdsprache finden); 25.1 (Verhaltensregeln während des Theaterprojekts beinhalten Französisch zu sprechen und entspringen dem gegenseitigen Respekt: einander zuhören und zuschauen); 29.1 (Ein Theaterprojekt kann eine leicht verrückte Herausforderung darstellen, bei deren Bewältigung sich die Schüler_innen voll entfalten können); 31.1 (Frau Nadal ist glücklich über Kritikpunkte der Schüler_innen, da sie immer Raum für Verbesserungen des eigenen Unterrichts sieht); 35.1 (die dramapädagogischen Projekte von *La Ménagerie e.V.* verstehen sich als Ergänzung zu einem FSU Französisch, in dem bereits grundlegende Kompetenzen und die theoretische Basis vermittelt werden); 35.2 (mittels Theater holistischen FSU inklusive Wortschatzarbeit, Grammatik etc. zu machen, bedürfte womöglich ein strukturierendes Lehrwerk mit dramapädagogischen Lektionen: dies widerspricht der individuellen Herangehensweise von Frau Nadal);
Ler-	2.1 (für Lerner_innen im im jungen Alter Spaß erzeugen: improvisieren und

ner_in-nen-Zentrie-rung	auftreten); 4.1 (Theater als pädagogisches Werkzeug für jegliche Altersklassen einsetzbar: anleitende Person muss dramatheoretisches Grundlagenwissen verinnerlicht haben); 7.5 (Schüler_innen bei Spracharbeit und Inszenierung freie Hand lassen); 9.1 (FSU-Lehrkräfte müssen sich auf die Zusammensetzung ihrer Lerngruppe einstellen); 9.3 (Unterschied in der Lehre, je nachdem, was die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrkraft eint); 14.2 (Ziel, sich gegenüber Muttersprachler_innen ausdrücken zu können); 15.1 (ein gutes Theaterprojekt ist neu und individuell); 15.3 (je nach Lerngruppe variiert das Vorgehen und Ideen der Schüler_innen können mit aufgenommen werden); 20.1 (ein schüler_innenzentriertes Theaterprojekt geht auf die Ideen der Teilnehmenden Schüler_innen ein); 22.1 (Durch das Theater und die im Projekt erstellten Produkte die eigene Stimme in der Fremdsprache finden und eigene Bedürfnisse auf ihr ausdrücken lernen); 23.1 (ein schüler_innenzentriertes Vorgehen verbietet fertige Vorlagen); 24.1 (Grundprämisse: Lehrkraft und/oder Schüler_innen nach Wunschthemen für das Theaterprojekt fragen); 26.1 (Ideen der Schüler_innen sind gefragt; Raum und angemessenes Klima für das miteinander Sprechen besteht); 28 (Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können und sich bemühen, auf der Zielsprache zu kommunizieren); 29.1 (Ein Theaterprojekt kann eine leicht verrückte Herausforderung darstellen, bei deren Bewältigung sich die Schüler_innen voll entfalten können); 34.1 (die Schüler_innenzentrierung kann zulasten der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten gehen);
Theater und FSU	3.1 (für Frau Nadal Fokus auf Theater als Mittel, um Französisch zu unterrichten); 4.1 (Zielsetzung für Theater als pädagogischem Werkzeug zwischen Animation und FSU alles denkbar); 4.2 (Unterricht muss durch Momente des Theaters und der Bewegung unterbrochen werden; mittels Theater Unterricht umdenken und neu gestalten); 4.3 (Schauspiel und Didaktik ergänzen sich, passen zusammen); 5.1 (Bildungslandschaft in Frankreich und Deutschland ist verschieden); 5.2 (Quereinsteiger können den schulischen Unterricht durch außeruniversitäre praktische Berufserfahrungen wertvoll ergänzen); 8.2 (Theater kann vermeintlich faule Schüler_innen stark motivieren); 11.1 + 11.2 (interdisziplinäre Arbeit im interdisziplinären Team, das sich austauscht und untereinander fortbildet); 12 (Schulexterne Theaterpädagog_innen arbeiten in der schulischen Fremdsprachenlehre projektbasiert, oft an parallelen Projekten: keine langfristige Planung möglich); 14.1 (durch das Theater in der Schule einen (Frei-)Raum schaffen, in dem die *expression générale*, die allgemeine Sprachkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber gefördert wird); 14.4 (Kern der Arbeit ist Muttersprachlichkeit, Körperlichkeit und Projektarbeit); 17.1 (Wichtigkeit von herkömmlichen FSU für die Förderung von Grammatik, Wortschatz, Phonetik); 17.2 (Theater rekontextualisiert Sprache in scheinbar realen Situationen, die das Einander-Verstehen und den (körperlichen) Ausdruck in der Situation akzentuieren); 17.3 (Üben von körperlichem Ausdruck und zwischenmenschlichen

	Beziehungen, um Kommunikation sinnhaft zu machen); 17.4 (Theaterprojekt besonders sinnvoll als Arbeit an Körper, Sprechsituation und Ausdruck im außerunterrichtlichen Rahmen); 19.1 (Theaterarbeit kann die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen fördern); 20.2 (bei der Planung eines dramapädagogischen Projekts im FSU definiert die LK vorab ein künstlerisches sowie ein sprachliches Ziel); 22.1 (Ziel ist, durch das Theater und die im Projekt erstellten Produkte die eigene Stimme in der Fremdsprache zu finden und eigene Bedürfnisse auf ihr auszudrücken lernen); 29.1 (Ein Theaterprojekt kann eine leicht verrückte Herausforderung darstellen, bei deren Bewältigung sich die Schüler_innen voll entfalten können); 34.1 (Theaterprojekte von *La Ménagerie e.V.* als Ergänzung zum normalen FSU Französisch); 34.2 (Theater kann beim Erlernen einer Fremdsprache einen Zusatz darstellen; allein durch Theater funktioniert es nicht und andere Formen des Lernens werden benötigt); 34.4 (ein dramapädagogisches Projekt im FSU bedarf einer Schwerpunktsetzung: Theater, Pädagogik und Sprache können nicht parallel gefördert werden); 35.2 (mittels Theater holistischen FSU inklusive Wortschatzarbeit, Grammatik etc. zu machen, bedürfte womöglich ein strukturierendes Lehrwerk mit dramapädagogischen Lektionen: dies widerspricht der individuellen Herangehensweise von Frau Nadal);
Arbeits-bedin-gungen	3.2 (Theater geht von persönlicher Initiative aus; nicht immer mit Geld verdienen verbunden); 5.1 (Bildungslandschaft in Frankreich und Deutschland ist verschieden); 6.1 (Vertrauensbeweis und große Chance, für die Arbeit als fremdsprachliche Theaterpädagogin erstmalig Geld zu bekommen); 6.2 (Erfahrungen in der Kooperation mit deutschen Schulen reichen von sehr gut bis kompliziert); 7.1 (einmalige Bedingungen für Theaterprojekte im deutschen Schulsystem, wie ein Theaterwochenende im Rahmen des Wandertags); 8.4 (Begeisterung eines Kollegiums macht ein Theaterprojekt zu tollen Erfahrung, auch wenn es nicht nach Plan verläuft); 9.2 (Arbeitsbedingungen im Land der Zielsprache anders als im Heimatland); 9.3 (Unterschied in der Lehre, je nachdem, was die Schüler_innen untereinander und mit der Lehrkraft eint); 10.1 (Frau Nadal sieht sich als frühere Schauspielerin, die finanziell mitunter gezwungen ist, sich als Französischlehrkraft zu präsentieren); 10.2 (nicht in Deutschland diplomierte Theaterpädagog_innen suchen eine offizielle Berufsbezeichnung, die ihrer Ausbildung entspricht); 11 (*La Ménagerie*: interdisziplinäre Arbeit im interdisziplinären Team, das sich austauscht und untereinander fortbildet: Projekt-Koordination nimmt Zeit von der Lehre); 12 (Schulexterne Theaterpädagog_innen arbeiten in der schulischen Fremdsprachenlehre projektbasiert, oft an parallelen Projekten: keine langfristige Planung möglich); 13 (unsichere, nicht langfristige Beschäftigungsverhältnisse, Projektakquise schwierig und zeitaufwändig); 21.1 (eine kleine Gruppe mit interessierten Schüler_innen erleichtert die Arbeit im Theaterprojekt); 21.2 (ein Theaterprojekt muss organisatorisch in den Schulalltag und routinierte Abläufe eingebunden werden); 36.1 (ideale Gruppengröße bei 8-12 Schüler_innen; nicht allen Schüler_innen liegt diese Form des Fremdsprachenlernens);
Defizitäre	21.1 (eine kleine Gruppe mit interessierten Schüler_innen mit gutem

Vorkenntnisse / Sprachliche Lücken	sprachlichem Vorwissen und eigenen Ideen erleichtert die Arbeit im Theaterprojekt);
Lernatmosphäre	7.3 (Basis der Theaterarbeit ist Vertrauen, sich kennen und sich trauen); 14.3 (Note als Zwang nicht entscheidend, aber vorhanden); 15.2 (Einstieg mit Ausdrucks-, Konzentrations- und Gruppendynamik-Spielen, danach Arbeit mit Texten und insbesondere mit Personen in Texten); 21.1 (eine kleine Gruppe mit interessierten Schüler_innen mit gutem sprachlichem Vorwissen und eigenen Ideen erleichtert die Arbeit im Theaterprojekt); 25.1 (Verhaltensregeln während des Theaterprojekts entspringen dem gegenseitigen Respekt: einander zuhören und zuschauen); 25.2 (Benotungsgrundlage ist von Anfang an transparent und beinhaltet Selbstevaluation der Schüler_innen); 26.1 (Ideen der Schüler_innen sind gefragt; Raum und angemessenes Klima für das miteinander Sprechen besteht); 28 (Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können und sich bemühen, auf der Zielsprache zu kommunizieren); 30.1 (theatralische Arbeit an selbst produzierten Texten als besondere Motivation für Schüler_innen, regelmäßig mit Spaß in die Stunden zu kommen); 36.1 (ideale Gruppengröße bei 8-12 Schüler_innen; nicht allen Schüler_innen liegt diese Form des Fremdsprachenlernens);
Übungsformen	2.1 (Improvisation und Auftritte); 2.2 (Theater und Spiel verknüpfen); 7.3 (Basis der Theaterarbeit ist Vertrauen, sich kennen und sich trauen: Förderung durch Ausdrucks-, Gruppendynamik- und Konzentrationsspiele); 17.3 (Üben von körperlichem Ausdruck und zwischenmenschlichen Beziehungen, um Kommunikation sinnhaft zu machen);
Sprachförderung	14.1 (durch das Theater in der Schule einen (Frei-)Raum schaffen, in dem die *expression générale*, die allgemeine Sprachkompetenz im Umgang mit dem Gegenüber gefördert wird); 14.2 (Ziel, sich gegenüber Muttersprachler_innen ausdrücken zu können); 17.1 (Wichtigkeit von herkömmlichen FSU für die Förderung von Grammatik, Wortschatz, Phonetik); 18.1 (Theater entwickelt eine allgemeine Ausdruckskompetenz, die neben Wörtern und dem Hörverstehen das körperliche (Re-)Agieren im Raum und in der Beziehung zum Gegenüber bestimmt); 19.2 (Durch das Theaterprojekt *Des Vies* wurden laut Frau Nadal alle im RLP verankerten sprachlichen Kompetenzen gefördert); 25.1 (Verhaltensregeln während des Theaterprojekts beinhalten Französisch zu sprechen); 28 (Lehrkraft sorgt dafür, dass alle Schüler_innen sprachlich folgen können und sich bemühen, auf der Zielsprache zu kommunizieren: etwas nicht zu verstehen ist ein Mangel, der zeitnah behoben werden muss); 32.1 (zumindest in leistungsstärkeren Gruppen die explizite Regel ausgeben, ausschließlich und auch untereinander auf Französisch zu sprechen bzw. es zu versuchen und sich gegenseitig dabei zu unterstützen); 33.1 (Unterrichtsgestaltung im ständigen Dialog mit den Schüler_innen: Dominanz von kurzen Sätzen, potentiell weniger Fehler); 33.2 (monologisches und dialogisches Sprechen finden unter gesonderten Bedingungen statt und müssen getrennt voneinander gefördert werden); 34.3 (Frau Nadal fördert im Theaterprojekt *Des Vies* die allgemeine Sprach- und Ausdrucksfähigkeit, die *expréssion générale*);
Unterrichtsgestal-	7.4 (Inszenierungen können von kurzen Texten ausgehen, die emotional ansprechen); 8.1 (Theaterprojekte angemessen groß und anspruchsvoll gestalten);

tung	8.3 (Trotz Körperarbeit kann sich die Konzentration im Theaterprojekt zwischendrin verlieren); 14.1(Freiraum schaffen, in dem die allgemeine Sprachkompetenz geübt werden kann); 14.4 (Kern der Arbeit ist Muttersprachlichkeit, Körperlichkeit und Projektarbeit); 15.2 (Einstieg mit Ausdrucks-, Konzentrations- und Gruppendynamik-Spielen, danach Arbeit mit Texten und insbesondere mit Personen in Texten); 15.4 (Aufführung am Ende eines Projekts nicht als Pflicht aber als gute Motivation); 17.2 (Theater rekontextualisiert Sprache in scheinbar realen Situationen, die das Einander-Verstehen und den (körperlichen) Ausdruck in der Situation akzentuieren); 20.2 (bei der Planung eines dramapädagogischen Projekts im FSU definiert die LK vorab ein künstlerisches sowie ein sprachliches Ziel); 23 (keine fertigen Vorlagen, aber im Laufe der Jahre erfolgreich erprobte Schemata für Theaterprojekte entwickelt); 26.1 (Ideen der Schüler_innen sind gefragt; Raum und angemessenes Klima für das miteinander Sprechen besteht); 27.1 (abschließende Aufführung, aber auch Zwischenergebnisse können auf Video aufgezeichnet werden und liefern motivierende Erinnerungen für die Schüler_innen); 30.1 (theatralische Arbeit an selbst produzierten Texten als besondere Motivation für Schüler_innen); 32.1 (zumindest in leistungsstärkeren Gruppen die explizite Regel ausgeben, ausschließlich und auch untereinander auf Französisch zu sprechen bzw. es zu versuchen und sich gegenseitig dabei zu unterstützen); 33.1 (Unterrichtsgestaltung im ständigen Dialog mit den Schüler_innen: Dominanz von kurzen Sätzen, potentiell weniger Fehler); 34.4 (ein dramapädagogisches Projekt im FSU bedarf einer Schwerpunktsetzung: Theater, Pädagogik und Sprache können nicht parallel gefördert werden); 35.1 (die dramapädagogischen Projekte von *La Ménagerie e.V.* verstehen sich als Ergänzung zu einem FSU Französisch, in dem bereits grundlegende Kompetenzen und die theoretische Basis vermittelt werden); 35.2 (mittels Theater holistischen FSU inklusive Wortschatzarbeit, Grammatik etc. zu machen, bedürfte womöglich ein strukturierendes Lehrwerk mit dramapädagogischen Lektionen: dies widerspricht der individuellen Herangehensweise von Frau Nadal);

7.5 Beobachtungsbögen

Übersicht: *Persönlicher Ausdruck von Lehrkraft und Schüler_innen (in einer Sprachnotsituation)*

Arten von Aussagen	**LK**	**Schüler_innen**
1) Person verweigert Kommunikation		
2) Kommunikation scheitert		
3) Nachfrage: nicht verstanden?		
4) Nonverbal ja/nein: nicken / kopfschütteln		
5) Sprachlich/verbal bestätigen, verneinen		
6) 1-Wort Antworten im Dialog		
7) 1-Wort Sätze im Monolog		
8) (kurzer) Hauptsatz		
9) Haupt- und Nebensatz		
10) Mehrsätziger Monolog		

Strategie in Sprachnotsituationen		**LK**	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S5**	**S6**
Sprache	Wiederholung; langsamer; Artikulation							
	Wortlücken durch **Synonym** kompensieren							
	Wortlücken durch **Paraphrasieren** auf Französisch schließen							
	Wortlücken durch Äquivalent aus **anderer Fremdsprache** kompensieren							
	Einzelne Wörter auf **Deutsch** benutzen							
	Ganze Sätze auf Deutsch **übersetzen**							
Stimme	Geräusche / Onomatopoetika machen							
Körper	Mimik: Blicke und Blickkontakt							
	Gestik							
	Bewegung (z.B. Vormachen, Pantomime)							
	Berührung des Gegenübers							

Beobachtungsbogen, 3. Version (Schule XXX / 3. FS Französisch)

Lehrkraft-Bogen: Persönlicher Ausdruck der Schüler_innen (in einer Sprachnotsituation) –

Pkt.	Arten von Aussagen	Anzahl
0	Person verweigert Kommunikation	
1	Kommunikation scheitert	
2	Nachfrage: Ich habe dich nicht verstanden. Könntest du das wiederholen?	
3	Bestätigen / Verneinen im Dialog (nonverbal: nicken, Kopf schütteln)	
4	Bestätigen / Verneinen im Dialog (verbal, sprachlich)	
5	1-Wort Antworten im Dialog	
6	1-Wort Sätze im Monolog	
7	(kurzer) Hauptsatz	
8	Haupt- und Nebensatz	
9	Mehrsätziger Monolog	

→ mit Punkten errechnen, wie gut die Schüler_innen sich ausdrücken (*Score* errechnen?)

Den Schüler_innen vorgelebte Strategien		Anzahl	Notizen / Beispiele
Sprache	Den Satz(teil) wiederholen; Sprechtempo reduzieren; deutlicher Artikulieren		
	Wortlücken durch **Synonym** kompensieren		
	Wortlücken durch **Paraphrasieren** auf Französisch schließen		
	Wortlücken durch Äquivalent aus **anderer Fremdsprache** kompensieren		
	Einzelne Wörter auf **Deutsch** benutzen		
	Ganze Sätze auf Deutsch **übersetzen**		
Stimme	Geräusche / Onomatopoetika machen		
Körper	Mimik: Blicke und Blickkontakt		
	Gestik		
	Bewegung (z.B. Vormachen mittels Pantomime bzw. mit Geräuschen)		
	Berührung des Gegenübers		

Beobachtungsbogen, 3. Version (Schule XXX / 3. FS Französisch)

Schüler_innen-Bogen: Persönlicher Ausdruck der Schüler_innen (in einer Sprachnotsituation)

→ *für die einzelnen Schüler_innen in **verschiedenen Farben** ausfüllen und später in Übersicht übertragen*

Pkt.	Arten von Aussagen	Anzahl
0	Person verweigert Kommunikation	
1	Kommunikation scheitert	
2	Nachfrage: Ich habe dich nicht verstanden. Könntest du das wiederholen?	
3	Bestätigen / Verneinen im Dialog (nonverbal: nicken, Kopf schütteln)	
4	Bestätigen / Verneinen im Dialog (verbal, sprachlich)	
5	1-Wort Antworten im Dialog	
6	1-Wort Sätze im Monolog	
7	(kurzer) Hauptsatz	
8	Haupt- und Nebensatz	
9	Mehrsätziger Monolog	

→ mit Punkten errechnen, wie gut die Schüler_innen sich ausdrücken (*Score* errechnen?)

Strategien in Sprachnotsituationen		**Anzahl**	**Notizen / Beispiele**
Sprache	Den Satz(teil) wiederholen; Sprechtempo reduzieren; deutlicher Artikulieren		
	Wortlücken durch **Synonym** kompensieren		
	Wortlücken durch **Paraphrasieren** auf Französisch schließen		
	Wortlücken durch Äquivalent aus **anderer Fremdsprache** kompensieren		
	Einzelne Wörter auf **Deutsch** benutzen		
	Ganze Sätze auf Deutsch **übersetzen**		
Stimme	Geräusche / Onomatopoetika machen		
Körper	Mimik: Blicke und Blickkontakt		
	Gestik		
	Bewegung (z.B. Vormachen mittels Pantomime bzw. mit Geräuschen)		
	Berührung des Gegenübers		

8. Literaturverzeichnis

Appel, Joachim (2000). „Sprechen als performance“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch,* 34 (47), 28-31.

Asbrand, Barbara (2006). „Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Gruppendiskussion mit Jugendlichen zum Thema ‚Globalisierung'“, in: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard [Hrsg.]. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, 75-91.

Bahr, Andreas; Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate; Kleppin, Karin; Königs, Frank G.; Tönshoff, Wolfgang (1996). *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht : Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.

Bergfelder-Boos, Gabriele (2004). *Theaterwerkstatt Französisch : szenisches Spiel im Französischunterricht Sekundarstufe 1 und 2*. Stuttgart: Klett.

Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.] (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Böhm, Siegfried (2014). „Probieren geht über Studieren – Dramenpädagogische Reflektionen“, in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.] (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 249-258.

Bohnsack, Ralf (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf (2000). *Gruppendiskussion (unveröffentlichtes Manuskript)*.

Bohnsack, Ralf (2012). „Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung“, in: Schittenhelm, Karin [Hrsg.]. *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Perspektiven und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 119-153.

Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Budrich.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2013). „Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis“, in: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael [Hrsg.]. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 9-32.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard [Hrsg.] (2006). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich.

Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard (2006). „Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung“, in: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard [Hrsg.]. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, 7-22.

Bonnet, Andreas; Küppers, Almut (2011). „Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik [Hrsg.]. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, 32-53.

Bovet, Gislinde (1993). *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Brüning, Christina; Stritt, Katrin (2014). „Tagungsbericht: Roma, Sinti und Jenische in Schule und Öffentlichkeit, 25.01.2014 Aarau“, in: *H-Soz-Kult* [online]. Letzter Zugriff 11.08.2015. URL: http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-5340.

Bünger, Ursula Christine (2010). „Individualisierung und Fiktionalisierung der Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens durch Dramapädagogik mit Handyfilmen“, in: *Scenario* 2/2010, 42-62 [online]. Letzter Zugriff 11.08.2015. URL: http://research.ucc.ie/scenario/2010/02/04-buenger-2010-02-de.pdf.

Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John A. W. (2009). *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Czerny, Gabriele (2004). *Theaterpädagogik: Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*. Augsburg: Wißner.

Domkowsky, Romi (2011). „Theaterspielen – und seine Wirkungen. Dissertation“, in: *Universität der Künste Berlin* [online]. Letzter Zugriff 28.08.2015. URL: http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37/.

Domkowsky, Romi; Walter, Maik (2012). „Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung“, in: *Scenario* 2012 (1), 103-125.

Elena, Denise (2011). *Theorie. Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe. Klasse 5-10*. Buxtehude: AOL Verlag.

Elis, Franziska (2015). „Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern“, in: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.]. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89-115.

Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, London: Yale University Press.

Even, Susanne (2003). *Drama Grammar. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum.

Even, Susanne (2011). „Drama grammar: towards a performative post-method pedagogy", in: *The Language Learning Journal*, 3/2011 (39), 299-312 [online]. Letzter Zugriff 24.01.2015. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2010.543287#.VMOhm2SG_Co.

Even, Susanne (2014). „Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.]. *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 191-205.

Fleiner, Micha (2014). „Zur Notwendigkeit einer performativ-ästhetischen Fremdsprachenlehrerausbildung im deutschsprachigen Hochschulraum: Zusammenfassende Einblicke in Theorie und Praxis", in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.]. *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 179-190.

Flick, Uwe (1995). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie).

Flick, Uwe (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie).

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines [Hrsg.] (2009). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Auflage. Reinbek: Rowohlt (rowohlts enzyklopädie).

Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan [Hrsg.] (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Friebertshäuser, Barbara (2003). „Interviewtechniken – ein Überblick", in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore [Hrsg.]. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, *Studienausgabe*. Weinheim, München: Juventa, 371-393.

Glowsky, Céline (2011). „Impulse aus dem Improvisationstheater. Mit bewegten Methoden Wortschatz festigen und Hörverstehen schulen", in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch,* 45 (111), 10-15.

Göhmann, Lars (2003). „Drama in Education", in: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]. *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 80-82.

Grotjahn, Rüdiger (2007). „Forschungsmethoden. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hrsg.]. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke: 493-499.

Haack, Adrian; Surkamp, Carola (2011). „’Theatermachen’ inszenieren – Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik [Hrsg.]. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, 53-66.

Haftner, Magdalena; Kuhfuß, Anne-Marie (2014). „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert“, in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.] (2014). *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 217-231.

Hallet, Wolfgang (2010). „Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht“, in: *Scenario* 1: 5-18.

Hallet, Wolfgang (2015). „Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns: Performative Kompetenz und kulturelles Lernen“, in: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.]. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 51-68.

Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.] (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Harder, Janina (2014). „’Fremd-Sprache(n)’ mimetisch-spielerisch begreifen: ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung der interkulturellen Kompetenz durch Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht“, in: *FU Dokumentenserver* [online]. Letzter Zugriff 5.1.2015. URL: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_000000003969/Masterarbeit_Harder_Publikation.pdf?hosts=.

Hentschel, Ingrid (2003). „Als-ob“, in: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]. *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 15-17.

Hufeisen, Britta; Fouser, Robert J. (2005). *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenberg.

Jäger, Anja (2011). *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Jelic, Vlado (2011). „Das Theater mit dem Englischbuch. Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen mit dramapädagogischen Lehrverfahren“, in: *publications.rwth-aachen.de* [online]. Letzter Zugriff 25.07.2015. URL: http://publications.rwth-aachen.de/record/64323/files/3894.pdf.

Johnstone, Keith (2006). *Improvisation und Theater*. 8. Auflage. Berlin: Alexander.

Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.] (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri.

Kruse, Jan (2009). *Reader Einführung in die Qualitative Interviewforschung. Unveröffentlichtes Manuskript*. Freiburg 2009, 121-123.

Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik [Hrsg.] (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers.

Kutscher, Nadia (2002). „Moralische Begründungsstrukturen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: eine empirische Untersuchung zu normativen Deutungs- und Orientierungsmustern in der Jugendhilfe. Dissertation“, in: *Publications at Bielefeld University* [online]. Letzter Zugriff 17.08.2015. URL: http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2303599.

La Ménagerie (2015). *Die Plattform für französischsprachiges Theater in Berlin* [online]. Letzter Zugriff 21.08.2015. URL: http://www.lamenagerie.org/de/.

Lamnek, Siegfried (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Lenz, Annina (2012). „Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Anwendungsbeitrag“, in: Doff, Sabine [Hrsg.]. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 231-246.

Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Studium.

Mayring, Philipp (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Auflage. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Meißner, Franz-Joseph (2008). „Presseinformation: Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas für die Schule nutzen (MES). Schüler der Klassen 5 und 9 äußern sich zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht“, in: *Justus-Liebig-Universität Giessen* [online]. Letzter Zugriff 27.08.2015. URL: http://www1.uni-giessen.de/romdidaktik/Multilingualism/download/Presseinformation.pdf.

Meißner, Franz-Joseph (2010). „Interkomprehensionsforschung“, in: Königs, Frank G.; Hallet, Wolfgang [Hrsg.]. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 381-386.

Meißner, Franz-Joseph; Beckmann, Christine; Schröder-Sura, Anna (2009). „Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Überarbeitete und korrigierte Fassung (31.03.2009)“, in: *Justus-Liebig-Universität Giessen* [online]. Letzter Zugriff 27.08.2015. URL: http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1/deutschland.pdf.

Mey, Günter (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen*. Berlin: Köster.

Nagel, Rebecca (2014). „Spanische Kurzgeschichten spielend interpretieren. Ein Beitrag zur Förderung der literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht“, in: *FU Dokumentenserver* [online]. Letzter Zugriff 02.08.2015. URL: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCS_derivate_000000003650/MA_Arbeit.Rebecca_Nagel.2013_14.pdf?hosts=>.

Passon, Jenny (2015). „Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze“, in: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.]. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 69-87.

Reiss, Joachim; Mieruch, Gunter (2003). „Darstellendes Spiel“, in: Koch, Gerd; Streisand, Marianne [Hrsg.]. *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri, 67-70.

Ricart Brede, Julia (2014). „Beobachtung“, in: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gületkin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia [Hrsg.]. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 137-146.

Riemer, Claudia (2010). „Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen“, in: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias [Hrsg.]. *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 423-434.

Sambanis, Michaela (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.

Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zu Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

Schewe, Manfred (2010). „Szenisch-dramatische Formen“, in: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. [Hrsg.]. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*.

Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 199-203.

Schewe, Manfred (2011). „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!“, in: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik [Hrsg.] (2011). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers, 20-31.

Schewe, Manfred (2014). „Für das Ästhetische einen Ort schaffen. Daf als *Bauhaus* – ein Vorentwurf“, in: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte [Hrsg.]. *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Musik - Kunst - Film - Theater - Literatur. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 93*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 167-177.

Schewe, Manfred (2015). „Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik“, in: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.]. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 21-36.

Schmenk, Barbara (2004). „Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom“, in: *German as a Foreign Language (GFL-Journal)*, 1 (2004), 7-23.

Schmenk, Barbara (2015). „Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen“, in: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola [Hrsg.]. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 37-50.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). „Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003)“, in: *kmk.org* [online]. Letzter Zugriff 02.08.2015. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). „*Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I: Französisch*“, in: *berlin.de* [online]. Letzter Zugriff 02.08.2015. URL: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf?start&ts=1425461080&file=sek1_franzoesisch.pdf.

Simpson, Mary; Tuson, Jennifer (2003). *Using Observations in Small-Scale Research. A Beginner's Guide*. Glasgow: The SCRE Centre, University of Glasgow.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen*

qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Straush, A. (2012). „Milliardengeschäft Nachhilfe: Überforderte Eltern", in: *Süddeutsche Zeitung* [online]. Letzter Zugriff 28.08.2015. URL: http://www.sueddeutsche.de/bildung/milliardengeschaeft-nachhilfe-ueberforderte-eltern-1.529040.

Strübing, Jörg (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Südmersen, Ilse M. (1983). „Hilfe, ich ersticke in Texten! – Eine Anleitung zur Aufarbeitung narrativer Interviews", in: *Neue Praxis* 1983 (13), 294-306.

Trautmann, Matthias (2012). „Führen und Auswerten qualitativer Interviews. Grundlagenbeitrag", in: Doff, Sabine [Hrsg.]. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr, 218-231.

Tselikas, Elektra (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Tschurtschenthaler, Helga (2013). *Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Viebrock, Britta (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.

Voigt, Jörg (2003). „ Unterrichtsbeobachtungen", in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore [Hrsg.]: *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Studienausgabe*. Weinheim, München: Juventa, 785-795.

Wagner, Betty Jane (1976). „Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium", in: *ERIC Education Resources Information Center* [online]. Letzter Zugriff 10.08.2015. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf.

Wagner-Willi, Monika (2006). „Rituelle Praxis im Spannungsfeld zwischen schulischer Institution und Peer Group. Gruppendiskussion mit Schülern", in: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja; Schäffer, Burkhard [Hrsg.]. *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, 45-56.

Witzel, Andreas (2000). „Das problemzentrierte Interview", in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1/2000/1. [online]. Letzter Zugriff 05.08.2015. URL: http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519.