



Augusto Boals Forumtheater im Deutschunterricht

Mona Eikel-Pohen, Syracuse, NY

ISSN 1470 – 9570

Augusto Boals Forumtheater im Deutschunterricht

Mona Eikel-Pohen, Syracuse, NY

Die vorliegende Dokumentation beruht auf semesterbegleitenden autoethnografischen Aufzeichnungen der Verfasserin/Kursleiterin an einer nordamerikanischen Forschungsuniversität des Frühlingsemesters 2024. Sie beschreibt, wie Augusto Boals *Forumtheater* als Ausdruck von Friedenspädagogik für den Deutschunterricht sinnvoll und nachhaltig sozialkritisch, ganzheitlich, kooperativ, interkulturell und sprachlehrpraktisch eingesetzt werden kann. Boal entwickelte das *Forumtheater*-Konzept in Lateinamerika, um sozialstrukturelle Unterdrückungen zu entlarven und gleichzeitig Handlungsspielräume Einzelner spielerisch zu erproben. Die Verfasserin wandte das Konzept in einem mehrwöchigen Projekt im Deutschunterricht in einem Fortgeschrittenenkurs an, der sich intensiv mit dem Thema der sozialen Gerechtigkeit in deutschsprachigen Ländern widmete. Dabei wurde dem Modell Boals weitgehend gefolgt, jedoch immer wieder zugunsten der Sprachlehrpädagogik sowie der institutionellen Situation der Lernenden entsprechende Änderungen vorgenommen. Diese Beschreibungen umfassen dementsprechend Überlegungen und Vorgehensweisen zu sowie Änderungen gegenüber Boals Konzept. Sie zeigen zudem Reflektionsfragen und Rubriken, die als Grundlage zur Bewertung der Lernendenleistungen dienten. Der Text wurde, in Anlehnung an Boals Vorgehen, in zehn (sokratischen) Fragen formuliert, welche Pädagog:innen und Sprachlehrende, die mit Boals Konzept nicht vertraut sind, zu stellen neigen.

1. Einleitung

Im Frühlingsemester 2024 setzte ich an der Syracuse University (USA) in einem Mittelstufen-Deutschkurs mit dem Schwerpunkt „Soziale Gerechtigkeit“ Augusto Boals *Forumtheater* als Projekteinheit ein. Nachdem in der ersten Hälfte des Semesters Text-, Audio- und Videomaterial zu unterschiedlichen Aspekten sozialer Gerechtigkeit in deutschsprachigen Ländern in verschiedenen Genres rezipiert und diskutiert worden waren, wurden im zweiten Teil des Semesters Szenen zum Thema „UnFrieden“ (vgl. Harrison 2021: 17) entwickelt und sowohl vor den eigenen Mitstudierenden als auch später vor und, im Sinne Boals, mit allen anderen Lernenden im Deutschprogramm gespielt.

In diesem Bericht wird das Forumtheater für den Sprachunterricht auf dem fortgeschrittenen Niveau (B1+/B2 des Common European Framework of References for Languages, CEFR) vorgestellt und erläutert, welchen sprachpädagogischen, methodischen und inter-

kulturellen Nutzen es mit sich bringt, aber auch, welche Überlegungen zu berücksichtigen sind, um Scheitern und Frustrationen zu vermeiden.

Mein Bericht beruht auf autoethnografischen Notizen (vgl. Rodriguez-Mejia 2023: 71), die ich während des Frühlingsemesters 2024 aufzeichnete. Einen Anspruch, wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu präsentieren, erhebt dieser Bericht daher nicht; eine Zurechnung zur Lehrpraxis an der Schnittstelle zwischen interkultureller Sprachlehrforschung (vgl. Wagner 2019: 9-13) und kritischer Theaterpädagogik dagegen unter allen Umständen. Die folgenden Abschnitte beantworten Leitfragen, die sowohl erfahrene als auch neuere Sprachlehrende zu diesem Thema haben könnten.

1. Was ist Forumtheater?

Der Brasilianer Augusto Boal (1931-2009) entwickelte 1982 auf der Grundlage des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire (Freire 1973, 1974) und seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (Freire 1973) sowie in Anlehnung an Brechts Lehre des epischen Theaters (Brecht 1953) das *Theater der Unterdrückten*. Es handelt sich dabei um eine interaktive Theaterform, die es sich zum Ziel macht, strukturelle Unterdrückungen und soziale Ungerechtigkeiten zu veranschaulichen (Boal 1982). Dabei werden dem Individuum Möglichkeiten zur aktiven Veränderung erfahrbar gemacht, indem Alltagsszenen darzustellen sind, in denen scheinbar harmlose Situationen binnen kürzester Zeit ihr auf sozialer Unterdrückung basierendes Krisenpotential entfalten. In Boals Konzept ist die Trennung von Schauspielenden und Zuschauenden im „Zuschau-spielenden“ aufgelöst (Boal 2018: 8) – daher ist jede:r Teilnehmende bzw. Zuschau-spielende eingeladen, Szenen selbst zu entwickeln, aufzuführen, in andere Szenen einzugreifen und sie teilweise zu verändern. Dementsprechend gibt es keine Regieführenden, sondern eine:n sog. Joker:in (Boal 2018: 67ff.; im Unterricht die Lehrperson) mit der Aufgabe, zur aktiven Teilnahme zu animieren, sokratische Fragen zu stellen, zu vermitteln, Unklarheiten und Ambiguitäten aufzudecken und zur Aktivität zu ermutigen.

Kleine Gruppen entwickeln nach dem obigen Modell kurze Szenen und spielen sie in einem ersten Durchlauf ohne Unterbrechung. Anschließend wird die Szene wiederholt, wobei durch Ermunterung der Lehrperson einzelne bislang nicht Involvierte „Stopp“ rufen und in die Szene einsteigen können, entweder, indem sie eine der spielenden Figuren ersetzen und statt dieser die Szene zu einem besseren Ende bringen oder als zusätzliche Figur Handlungsalternativen einbringen. Diese Durchläufe werden so oft

wiederholt, wie es Ideen zu Interventionen gibt. Anschließend findet eine Reflexion statt, in der über das Gesehene, Geschehene und Veränderte gesprochen wird.

2. Wie ist Forumtheater für den Deutschunterricht nutzbar?

Forumtheater ist m. E. keine Lehrmethode, sondern umfasst eine gesamte Pädagogik, die Methoden, Techniken, interkulturelles Lernen und kritisches Denken sowie Sprachanwendung wie -reflektion in sich vereinigt – und zudem auch Raum für Bewertungen bietet. Zu den Methoden, die ich im Unterricht im Zuge der Forumtheaterarbeit verwendet habe, gehören z. B. Gruppenarbeiten, Mahloquets (vgl. Czollek 2019: 51ff.), Kartenabfrage zur Ermittlung stichhaltiger Themen (Meyer et al. 2018) oder auch die *Teacher-in-Role*-Methode (Heathcote 2015: 71-74), z. B. wenn die Lehrperson selbst beispielhaft etwas als Figur demonstrieren will. Zu den Techniken zählen unter anderem als Theater-spiele geläufige Aktivitäten wie Spiegelungen (Spolin 1999: 61-63), Statuen- und Standbildbauen (Scheller 2004: 72-74), szenisches Lesen oder chorisches Sprechen (Hruschka 2016:, 99-104). Interkulturelles Lernen wird da gefördert, wo Lernende aufgefordert sind, Szenen sozialer Ungerechtigkeit in der Zielsprache mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen und zu reflektieren (vgl. Wagner 2019: 10-12). Kritisches Denken setzt spätestens da ein, wo Lernende ihre Rollen im Forumtheater reflektieren, z. B. in Form eines begleitenden Lerntagebuchs oder durch auf Video oder Tonspur aufgenommene mündliche Antworten auf Reflexionsfragen sowie durch schriftliche Reflexionen, die mit Peer-Review-Verfahren überarbeitet werden können (Athimoolam 2023: 41).

Pädagogisch bietet diese Lernform also multiple und multimodale Ansätze, Unterricht lernendenzentriert, ganzheitlich, projekt- und produktorientiert, interkulturell und kritisch zu gestalten.

Anders als im reinen Forumtheater nach Boal ist jedoch zu berücksichtigen, dass es im Rahmen des Unterrichts auch um Sprachzuwachs in den vier Bereichen Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben geht. Infolgedessen gestaltet sich das Vorgehen im Klassenzimmer kleinschrittiger und langsamer als im Boal'schen Format. So habe ich z. B. durch eine Kartenabfrage mit den Lernenden zum Thema „UnFrieden im sozialen Kontext Deutschlands“ (vgl. Karahasanović-Avdibegović 2023: 220) Situationen ermittelt, die sie interessant genug fanden, um daraus wirkungsvolle Szenen zu gestalten, z. B. das Nichtbeantworten von Textnachrichten, ein unerwidertes Gruß, abfällige Kommentare über Akzente und Dialekte oder rassistisch geprägte Äußerungen. Eine Kartenabfrage bein-

haltet die Fertigkeiten, Notizen anzufertigen (Schreiben), im Kreisgespräch vorzustellen (Sprechen/Hören), und zu diskutieren (Sprechen/Hören), wie sie in der Mitte des Kreises auf dem Boden sinnvoll mit den Ideen der anderen Lernenden zu organisieren seien (Lesen).

Bei der Durchführung in meinem Kurs fiel wiederholt auf, dass die Lernenden beim Verändern der Szenen in ihrem Sprachniveau um ca. eine halbe Stufe zurückzufallen schienen (z. B. von CEFR B1+ auf B1). Vielleicht lässt sich diese Sprachhemmung dadurch erklären, dass beim improvisierenden Spielen die neuronalen Aktivitäten im Präfontallappen, der für Organisation und komplexes Denken zuständig ist, zugunsten der körperlich-ganzheitlichen Aktivität leicht zurückfahren, vor allem, wenn die Sprache noch nicht gefestigt und automatisiert ist (Lösel 2018: 39f.; Limb & Braun 2008: 1679) – so wie ein erfahrener Jazzmusiker leichter und flüssiger improvisiert als eine Person, die gerade seit einem Jahr ein Instrument erlernt. Die *ACFTL Proficiency Guidelines* unterscheiden hier ebenfalls zwischen *performance* als Form unauthentischen, eingeübten Sprechens und *proficiency* als freier Sprachkompetenz in authentischen Situationen (ACTFL 2024: 6f.). Ich konnte allerdings im Unterricht beobachten, dass die Lernenden zunehmend selbstsicheres und selbstbewussteres Verhalten bezüglich Ideen und Sprachoutput zeigten, je öfter sie die Szenen spielten, d. h. auf anekdotisch Erlebtem basiert möchte ich behaupten, dass *performance* im Laufe einer Forumtheater-Aufführung in Kompetenz umschlägt, z. B. wenn die Lernenden das Skript nur noch als Gerüst benutzen, um auf dessen Grundlage improvisierend die Szene verändert zu einem positiveren Ende zu bringen.

3. Wie kann im Forumtheater bewertet werden?

Unter Einbezug formativer und summativer Beurteilungen sind Leistungen aus dem Forumtheater differenziert und effektiv bewertbar. Im Zuge meines Projekts wurden z. B. die entwickelten Skripts zu den Szenen formativ, d. h. sprachlich (jedoch unbenotet) bewertet, korrigiert und inhaltlich weitgehend intakt gelassen, es sei denn, logische Fehler oder nicht aufführbare Ideen stellten sich ein; das Feedback wurde von den jeweiligen Gruppen mit mir diskutiert. Formativ besprochen wurde auch das Spielen durch Rückmeldungen anderer Lernender und durch mein Gruppen- oder Individualcoaching der spielerischen Fähigkeiten (also beschreibend, jedoch nicht bewertend). Summativ („mit Note“) bewertete ich die Arbeit der Studierenden in zwei Langzeitreflexionen: Die erste

fragenbasierte Reflexion zu Beginn des Projekts war eine Videoaufnahme und bezog sich auf Vorerfahrungen, Erwartungen, Befürchtungen und Wünsche zum Projekt; die zweite, schriftliche Reflexion am Semesterende begann mit einem Rückblick auf die Video-reflexion und wurde – zunächst im Kurs mit Stift und Papier und ohne zusätzliche Hilfsmittel, um die Unabhängigkeit von KI und anderen Hilfsmitteln zu demonstrieren – von den Lernenden formuliert, von mir korrigiert, vorbenotet, in Peer-Review überarbeitet und erst vollständig unter Berücksichtigung der Peer-Review-Rubrik und Überarbeitung durch die Lernenden von mir bewertet. Schwerpunkt der Reflexionen waren eine klare Darstellung des Reflektierten, sodass z. B. Lesende, die nicht am Projekt beteiligt waren, eine klare Vorstellung davon erhalten konnten. Es bedurfte zweier detaillierter Beispiele (Was gelang? Was war problematisch in der Arbeit? Wie wurde das Problem gelöst?) sowie eine dem fortgeschrittenen Niveau angemessene Sprachverwendung in sachlichem Stil trotz Ich-Perspektive (Anhang 1: Fragenkatalog, Anhang 2: Rubriken für die Peer-Review und die Bewertung).

4. Wie gehe ich mit Lernenden um, die Spielängste oder -aversionen zeigen?

Hier ist ein behutsamer Umgang angeraten. Ein frühes Gespräch in der Gruppe darüber, was die Lernenden unter dem Begriff „Theater und Improvisation“ verstanden, zeigte, dass ihre Erfahrungen mit Theater oftmals auf Aufführungen des Schultheaters und Musicals begrenzt oder, vor allem bezüglich des Improvisierens, auf gelegentliche Standup-Comedy online mit sehr hohen Ansprüchen an Kreativität und Ästhetik geprägt waren. Dass Theater jedoch viel vielseitiger ist als die klassische Romeo-und-Julia-Schulinszenierung und Hörspiele, Tanz- und Objekttheater sowie Arbeit hinter der Bühne oder am dramatischen Text auch unter dem Begriff „Theater“ zu subsumieren sind, war fast allen neu. Dass Kreativität nichts mit Genialität zu tun hat, sondern Spiel mit dem, was Gegeben ist, überrascht viele (Johnstone 200: 48, Drinko 2013: 93). Das Gespräch darüber, dass es beim Forumtheater nicht um schauspielerische Glanzleistungen, sondern um die Chance geht, Veränderungen, die für Alltag und Leben kritisch sind, durch Ausprobieren hervorzurufen (z. B. welchen Unterschied es macht, wenn ich einen Gruß doch erwidere, daran erinnere, dass ein Akzept bedeutet, dass ich noch eine weitere Sprache fließend spreche und rassistische Äußerungen nicht stillschweigend hinzunehmen brauche), bedurfte expliziter Erläuterung und vieler Beispiele (hier setzte ich *Teacher-in-Role* ein, vgl. Heathcote 2015: 72) und schien Ängste zu mindern oder sogar dazu

ermutigen, aus dem eigenen Komfortbereich herauszutreten – ein Schritt, der für interkulturelles Lernen nicht zu unterschätzen ist.

5. Wie entwickeln Lernende Figuren und Szenen?

Es ist sicherlich möglich, den Arbeitsauftrag zu geben, „Schreibt eine Szene, die ihr später spielt“ (vgl. Maley 2005: 189), doch sind solche Szenen vermutlich wenig prägnant oder dramatisch zugespitzt. Ich habe mit „Fragen zur Einföhrung der Figur“ (Scheller 2004: 62) gearbeitet, indem ich den Lernenden eine Reihe ausgewählter Fragen zu Identitäten und Intersektionalitäten (Crenshaw 1989: 166) ihrer jeweiligen Rollenfiguren stellte, die sie für sich still beantworteten, ehe sie sich den anderen Gruppenmitgliedern aus der Rolle heraus in Ich-Form vorstellten.

Auch habe ich, im Sinne Boals (Boal 1979: 71-73) mit Standbildern gearbeitet, in denen die Lernenden das Krisenmoment der sozialen Ungerechtigkeit/Unterdrückung zum Ausdruck bringen sollten. Jede Gruppe baute ein Standbild mit Statuen, das die anderen Gruppen beschrieb, wobei sich oftmals herausstellte, wie vielseitig deutbar diese Standbilder waren, sodass die Lernenden die Rückmeldungen zum Anlass nahmen, ihre Standbilder eindeutiger umzugestalten und in Fotos festzuhalten, vgl. Abbildung 1:



Abb. 1: Standbild zum Krisenmoment: Ein Verwaltungsfachangestellter weigert sich, einer Geflüchteten die benötigten Unterlagen auszuhändigen.

Diesen Standbildern stellten sie dann im Sinne des „gegenläufigen Prinzips“ (Gehrke 2017: 93) harmlos-harmonische Ausgangsstandbilder gegenüber, wie in Abbildung 2 zu sehen ist:



Abb. 2: Standbild zur harmonischen/idealen Situation: Ein Verwaltungsfachangestellter überreicht einer Geflüchteten die benötigten Unterlagen

Der so entstandene Rahmen für die jeweiligen Szenen reichte anschließend beim Verfassen der Dialoge zu dem inhaltlichen, sprachlich klaren und prägnanten Formulieren. Tatsächlich habe ich oft nur Grammatik korrigiert oder übersetzte Redewendungen angeglichen.

6. Müssen die Lernenden die Szenen auswendig lernen?

Das Auswendiglernen der Szenen wäre vorteilhaft. Allerdings ist dies nicht immer realistisch. Ich habe die Lernenden durch variierende Wiederholungen dazu gebracht, die Szenen mehrfach in den Probenphasen durchzuspielen, z. B. in Zeitlupe, in verschiedenen Lautstärken (flüsternd, schreiend), in ungewöhnlichen Haltungen (müde, enthusiastisch, frustriert, überglücklich, ängstlich, mit Hoch- oder Tiefstatus, vgl. Johnstone 200:, 51f.), was zum einen Spielfreude hervorrief und zum anderen half, die tatsächlich angemessenen Haltungen für die unterschiedlichen Figuren zu finden. Zudem konnten die Lernenden in dieser Phase relativ frei arbeiten, ohne von mir konstantes Feedback zu benötigen. Hilfreich war allerdings auch, die Lernenden ihre neu geschriebenen Szenen immer wieder in szenischen Lesungen (Scheller 2004: 65f.) proben zu lassen, um sich auf Sprechtempo und Aussprache zu konzentrieren. Besonders beliebt war die Wort-für-Wort-Probe (Hey 1997: 69): Es wird ein Satz gelesen, in dem nur ein Wort betont wird; beim nächsten Lesen desselben Satzes wird ein anderes Wort betont usw., bis alle Wörter einmal betont worden sind und bestimmt werden kann, welche Betonungen sich für die

Szene am besten eigneten. Dieses Verfahren halfen den Lernenden, nicht nur den Text zu lernen, sondern auch sprachliche und körperliche Haltungen bzw. einen bestimmten Gestus für ihre Rollenfiguren zu entwickeln.

7. Wie läuft eine Performance ab?

Eine Gruppe beginnt, ihre Szene zu spielen, wobei sie mit *Freezes* (Figuren „frieren ein“) beginnt und endet. Anders als bei Boal wurden innerhalb des Kurses die restlichen Zuschauenden anschließend gebeten, in einer Art vorentlastendem Partner:innen-gespräch zu eruieren, was zu sehen und zu hören war (Boal, 2005: 73) und wie sie sich an welcher Stelle vorstellen könnten, in die Situation einzugreifen. Dieser Moment eignet sich auch, den Lernenden Vokabeln an die Hand zu geben, die sie erfragen, wenn sie ihr potentiell intervenieren miteinander antizipieren. Erst danach werden die Szenen erneut gespielt, und die erste Intervention wird eingebaut, jedoch unkommentiert belassen. Es gibt so viele Durchläufe, wie es Ideen für Interventionen gibt. Bei unserem Projekt war zu beobachten, dass die anfängliche Unbeholfenheit bei spielenden wie zuschauenden Zuschauenden von Variante zu Variante weniger, die Aufmerksamkeit für die Veränderungen für jeden neuen Durchlauf jedoch größer wurde, als würde sich eine Art Spannung oder gar Steigerung zwischen den aufeinanderfolgenden Durchläufen ergeben.

8. Ist eine Reflexion wirklich wichtig?

Diese Frage kann ohne Wenn und aber bejaht werden. Meiner Ansicht nach ist das gemeinsame Reflektieren und Besprechen dessen, was im Forumtheater geschehen ist, der wichtigste Punkt, um daraus eine pädagogisch nachhaltige Erfahrung erwachsen zu lassen. Zudem ist dies der Moment, in denen alle Zuschauenden nicht aus Rollen heraus, sondern aus ihrer persönlichen Position sprechen, d. h. kein performatives, sondern rein *proficiency*-basiertes Sprechen stattfindet (vgl. ACTFL 2024: 6).

Es schien mir nützlich, ein ganzes Repertoire an Reflexionsformen vorbereitet zu haben, um auf unterschiedliche Kursatmosphären eingehen zu können. Mein Kurs hatte z. B. die Möglichkeit, seine Szenen nicht nur in der eigenen Gruppe, sondern auch in den anderen Kursen unseres Deutschprogramms (beginnende und fortgeschrittene Lernende) zu spielen, für die differenziertere, dem jeweiligen Sprachniveau angepasste Reflexionsverfahren angemessen schienen. Gegenwärtig besteht mein Reflexionsrepertoire aus

- einer Minute Denkpause, in der die Lernenden die Fragen „Was habt ihr gelernt? Was hat euch überrascht? Welche Lösung findet ihr gut, und warum?“ überdenken.
- dem Think-Pair-Share-Format, in dem die Lernenden die Ergebnisse der Denkpausen miteinander teilen können;
- der Maloquet, bei der jede:r im Kreisgespräch etwas auf die Fragen antwortet, jedoch niemand die Antworten kommentiert, sondern aktiv zuhörend aushält, was gesagt wird;
- einem offenen oder moderierten Gespräch derer, die sprechen möchten. Dies ermöglicht es jedoch stilleren Lernenden, sich zurückzuziehen;
- einem Minutenpapier zu den oben genannten Fragen am Ende der Unterrichtsstunde. Dies bietet sich immer an, zum einen, um die Fertigkeit Schreiben zu aktivieren, und zum anderen, weil oftmals im Schreiben noch einmal andere Dimensionen von den Lernenden aufgegriffen werden, die im Gespräch keinen Raum zu finden schienen.

9. Ist das Forumtheater nicht sehr aufwendig?

Das Forumtheater ist sicherlich aufwendiger, als vorgefertigte Rollenspiele zu benutzen, und es ist möglich, dass Dinge nicht gelingen (Lernende sind müde oder abgelenkt, sprechen in den Gruppen zu wenig Deutsch, es ereignen sich Vorfälle, auf die ich als Lehrende nicht vorbereitet bin), aber die positiven Erfahrungen dieser Projektarbeit überwiegen eindeutig. Ich selbst habe mehr Mut zum kleinschrittigeren Arbeiten gewonnen. Es hat mich erstaunt, wie viel Denk-, Planungs- und Reflexionsarbeit ich selbst nach jeder Stunde mit nach Hause nahm, und zugleich hat mich überrascht, welche kleine, zumeist beratende Rolle ich in der eigentlichen Projektphase im Seminarraum spielte. Daher halte ich den Aufwand für gerechtfertigt, wenn ich betrachte, wie selbstständig, kooperativ und nachdenklich die Lernenden im Laufe dieses Projekts wurden, wie viel selbstbewusster und freier sie mit ihrem Deutsch umzugehen verstanden und wie viel handlungswilliger und -kompetenter sie sich selbst am Ende des Semesters verstanden und in den auf Deutsch verfassten Reflexionen beschrieben.

10. Würdest du in Zukunft etwas in diesem Projekt verändern?

Ja, ich würde vermutlich vor dem Projekt ein Kurz- oder Kürzestdrama lesen, z. B. aus der Sammlung *Minidramen* (Braun 2000), um Konzepte wie Genre, dramatischer Knoten und dessen Auflösung, Regieanweisungen, Spielbarkeit usw. bekannt zu machen und zu zeigen, dass Drama und Theater zwar passiv rezipierbar sind, aber nicht sein müssen und tatsächlich zum Spiel damit einladen: Standbilder, szenisches oder chorisches Lesen usw.

bieten sich ja auch hier an und könnten als Vorentlastung für die Forumstheaterarbeit dienlich sein.

Zudem würde ich zukünftige Kurse, in denen ich so extensiv wie in diesem Projekt mit Forumtheater arbeite, als Kurse mit erfahrungsbasiertem Lernen kennzeichnen, weil die ganzheitliche Arbeit, die die Lernenden leisten und reflektieren, alle Kernelemente enthält, die David Kolb darunter subsumiert: konkrete Erfahrung, reflektierende Beobachtung, abstrahierendes Konzeptualisieren und aktives Ausprobieren (Kolb 2014: 49). Diese Zuordnung könnte auch dazu beitragen, die leider immer noch weit verbreitete Fehlannahme zu revidieren, dass Deutschkurse auf dem Anfangenden- und Fortgeschrittenen-niveau nichts anderes vermitteln würden als Sprache.

11. Wo finde ich geeignete Literatur zum Thema?

Zwei empfehlenswerte Texte direkt von Augusto Boal selbst sind:

- (1) Boal, Augusto (2013) *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Übersetzt von Till Baumann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dieser Text ist zugänglicher als Boals Grundlagenwerk *Theater der Unterdrückten* (Boal 1982) macht Freude zu lesen und Lust, Forumtheater auszuprobieren. Boal gibt zahlreiche Beispiele und schreckt auch nicht davor zurück zu schildern, wo und an welchen Stellen seine eigenen Methoden verbesserungsbedürftig waren.

- (2) Boal, Augusto; Weinz, Jürgen; Ruping, Bernd (2005): *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Berlin: Schibri.

Dieser Text nennt schließlich Optionen und Verbesserungsvorschläge, nimmt die Perspektive der Therapie ein, die für Pädagog:innen wirklich hilfreich ist.

Den Text, der mich überhaupt dazu gebracht, Forumtheater im Unterricht und programmverbindend in unserem Institut durchzuführen, hat mich der Text von

- (3) Karahasanović-Avdibegović, Ida (2023): Drama-Based Pedagogy: Theatre for Social Change in Classroom. In: Larisa Kasumagić-Kafedžić; Sara Clarke-Habibi (Hrsg.) *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and Practice in Formal Education*. Cham: Springer Nature, 207-226.

Die Autorin hat auf der Grundlage anderer, fremder Texte Szenen gestaltet, die anderen Sprachlernenden vorgespielt wurden. Interventionen wie bei Boal fanden nicht statt; ohne

diesen Artikel wäre ich jedoch nicht auf die Idee gekommen, mit meinen Studierenden in andere Kurse zu gehen oder vertieft über das Thema „UnFrieden“ so konkret zu sprechen.

12. Dank

Ich danke den Studierenden, vor allem I. und J. dafür, die Fotos nachzustellen, Daniel und Thomas Eikel, Jochen Gehle, Ana Guerrero, Larisa Kasumagić-Kafedžić, Silja Weber sowie dem Department for Languages, Literatures, and Linguistics an der Syracuse University für sein Vertrauen, seine Geduld, Präsenz und Unterstützung.

Bibliografie

- Athimoolam, Logamurthie (2023): Exploring the Value of Reflective Practice in Drama Pedagogy for the Development of Critical Consciousness. *The International Journal of Humanities Education* 21.1 39-51. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-0063/CGP/v21i01/39-51>. Zugriff am 21.6.2024.
- ACTFL Proficiency Guidelines (2024) *Comparing Proficiency and Performance*. https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/ACTFL_Proficiency_Guidelines_2024.pdf. Zugriff am 25.7. 2024.
- Boal, Augusto (2013) *Theater der Unterdrückten*. Herausgegeben und aus dem Brasilianischen übersetzt von Marina Spinu und Henry Thorau. Frankfurt: Suhrkamp.
- Boal, Augusto (1982) *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Übersetzt von Till Baumann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boal, Augusto; Weinz, Jürgen; Ruping, Bernd (2005) *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie*. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik. Berlin: Schibri.
- Brecht, Bertolt (1953) Kleines Organon für das Theater. In: *Versuche* 27/32, Heft 12. Berlin: Aufbau Verlag, 65-105.
- Braun, Karlheinz (Hrsg.) (2000) *MiniDramen*. Berlin: Verlag der Autoren.
- Common European Frame of References for Languages CEFR. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989) *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Columbia Law School, Faculty Publications 139. https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007. Zugriff am 17.5.2024.
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun; Kaszner, Corinne; Czollek, Max (2019) *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Drinko, Clay (2013) *Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*. New York: Palgrave.
- Freire, Paulo (1973) *Pädagogik der Unterdrückten*. Einführung von Ernst Lange, vom Verfasser autorisierte deutsche Übertragung von Werner Simpfendörfer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Gehrke, Werner (2017) *Dynamisch-integratives Schauspieltraining. Grundlagen- und Trainingsbuch für Film und Bühne*. Hamburg: Disserta Verlag.
- Harrison, Melinda (2021) Introduction. In: Rebecca L. Oxford; María Matilde Olivero; Melinda Harrison & Tammy Gregersen (Hrsg.) *Peacebuilding in Language Education: Innovations in Theory and Practice*. Bristol u.a.: Multilingual Matters, 1-28. DOI: <https://doi.org/10.21832/OXFORD9790>.
- Heathcote, Dorothy (2015) Signs and Portents. In: Cecily O'Neill (Hrsg.) *Dorothy Heathcote on Education and Drama. Essential Writings*. London, New York: Routledge, 70-78.
- Hey, Julius (1997) *Der kleine Hey. Die Kunst des Sprechens*. Nach dem Urtext von Julius Hey. Neu bearbeitet und ergänzt von Fritz Reusch. Mainz: Schott.
- Hruschka, Ole (2016) *Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis*. Paderborn: Wilhelm Fink UTB.
- Johnstone, Keith (2000) *Improvisation und Theater. Die Kunst, spontan und kreativ zu agieren*. Mit einem Vorwort von Irving Wardle und einem Nachwort von George Tabori. Berlin: Alexander Verlag.
- Karahasanović-Avdibegović, Ida (2023) Drama-Based Pedagogy: Theatre for Social Change in the Classroom. In: Larisa Kasumagić-Kafedžić; Sara Clarke-Habibi (Hrsg.) *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina. Theory and Practice in Formal Education*. Cham: Springer, 207-226.
- Kolb, David (2014) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. London: Pearson.
- Limb, Charles J.; Braun, Allen R. (2008) Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. *PLOS One*, 3:2,1679.
- Lösel, Gunter (2018) The Improviser's Lazy Brain. Improvisation and cognition. In: Rick Kemp, Bruce McConachie (Hrsg.) *The Routledge Companion to Theatre, Performance, and Cognitive Science*. London, New York: Routledge, 29-47.
- Malay, Alan; Duff, Alan (2005) In: Penny Ur (Hrsg.) *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. 3. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, Barbara E.; Antosch-Bardohn, J.; Beckmann, M.; Beege, B.; Frauer, C.; Hendrich, A.; Primus, N. (2018) *Der Münchener Methodenkasten*. <https://www.profil.uni-muenchen.de/profil/publikationen/muenchner-methodenkasten/muenchner-methodenkasten.pdf>. Zugriff am 10.6.2024.
- Rodriguez-Mejia, Fredy (2023) Understanding Undergraduate Students' Experience in Project Based Cultures and Languages across the Curriculum Program: A Teaching and Learning Autoethnography. In: Inida C. Plough; Weloré Tamboura (Hrsg.) *Cultures and Languages Across the Curriculum in Higher Education. Harnessing the Transformative Potentials of CLAC Across Disciplines*. New York: Routledge, 71-84.
- Scheller, Ingo (2004) *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Berlin: Klett.
- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for the Theater*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Wagner, Manuela; Cardetti, Fabiana; Byram, Michael (2019) *Teaching Intercultural Citizenship Across the Curriculum. The Role of Language Education*. Alexandria, VA: ACTFL.

Anhang

Reflexionsfragen für die Videoreflexion zu Beginn des Projekts

Fragen:

1. Was ist für mich Theater / Performance?
2. Was weiß ich über / kenne ich an Theater / Performance in Deutschland in deutscher Sprache?
3. Welche Einstellung(en) habe ich zu Theater / Performance als Zuschauende:r? als Involvierte:r?
4. Welche Erwartungen habe ich an den Unterricht in den Wochen 9-14?
5. Was befürchte ich?
6. Was hoffe ich? Worauf freue ich mich?
7. Mit welcher Art von Performance/Theater möchte ich mich (nicht) gern beschäftigen? Warum (nicht)?

Reflexion des Projekts – Fragen und Anleitungen

Das Projekt:

<p>Woche 9 Was ist Frieden? – Definitionen und Beispiele Karteikarten auf dem Boden organisieren</p>	
<p>Woche 10-12 Gruppenarbeit zu 4 dramatischen Texten zum Thema Frieden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte lesen und verstehen • Beste Szenen wählen • mit Sprache, Ton, Wörtern, Lautstärke etc. spielen 	<p>Woche 10-12 Gruppenarbeit zu Szenen: eine Situation finden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texte schreiben • Texte lernen • Szenen in GER 202 spielen/lesen • Szenen in anderen Kursen spielen
<p>Schreiben Sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Reflexion über das Theaterprojekt von Woche 9 bis 14. • Ihren Text in Ich-Form UND formell. • so, dass eine Person, die nicht an GER 202 teilnimmt, die Reflexion nachvollziehen und verstehen kann. • mit unterschiedlichen Verben, simplen und komplexen Sätzen, Verbkickern, Konnektoren, um zu, Relativsätzen, indirekten Fragen, Modalverben, Konjunktiv II Präsens und Perfekt, Adjektiven, Partizipien als Adjektive etc...) • mit intendierten Lesenden im Hinterkopf (z. B. Studierende, die 2025 GER 202 machen, Ihre Deutsch-Professor:innen, Ihre Grad School-Berater:innen etc.). <p>Sie müssen alle 10 Fragenbereiche beantworten.</p> <p style="text-align: center;">Die Arbeit mit Forumtheater reflektieren: Woche 13 und 14</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was haben Sie gemacht? Welchen Text haben Sie gelesen? Wer war in Ihren Gruppen? 2. Was haben Sie individuell und in der Gruppe gut gemacht? Was haben Sie neu gelernt? 3. Wie war die Arbeit in den Gruppen? Wie waren die Gruppen? Wie waren Sie in den Gruppen? Wie war die Arbeitsverteilung? Die Stimmung? Die Motivation? Wie war die Aufführung in den anderen Klassen für Sie? 4. Was können Sie jetzt besser? (Sprache, verstehen, hören, lesen, sprechen, spielen, Kultur, Kommunikation...) 5. Inwiefern hat sich Ihr Deutsch verbessert? 6. Was haben Sie über Frieden, Unfrieden, Mikro- und Makroaggressionen gelernt? 	

7. Was haben Sie über Theater (Texte, lesen, schreiben, spielen) gelernt? Inwiefern hat sich Ihre Perspektive auf Theater verändert?
8. Welche der Fertigkeiten, die Sie seit Woche 9 benutzt und gelernt haben, werden Sie in Zukunft benutzen? In welchem Kontext?
9. Sollte es dieses Projekt in Zukunft geben? Warum (nicht)? Was sollte gleich bleiben, was sollte verändert werden? Helfen Ihre Notizen aus dem Notizbuch?
10. Was möchten Sie noch schreiben?

Rubriken zur Bewertung der Reflexion

Der/die Studierende	(Punkte)			
beantwortet alle 10 Fragen und reflektiert die eigene Arbeit kritisch (positiv und negativ):	30 alle Fragen	20 nicht alle Fragen (4-9)	10 nur 1-3 Fragen	0 schreibt nicht
schreibt auf dem B1+/B2-Niveau variable Verben, variabler Satz- anfang, variabler Satzbau mit simplen und komplexen Sätzen: A2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hauptsätze ▪ Nebensätze ▪ Modalverben B1: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konnektoren ▪ Modalverben ▪ indirekte Fragen ▪ Relativsätze B1+: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>um zu / zu</i> ▪ Konjunktiv II Präsens und Perfekt B2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partizipien als Adjektive (Präsens und Perfekt) ▪ indirekte Rede 	20 schreibt auf dem B1+/B2- Niveau	15 schreibt auf dem B1- Niveau	10 schreibt auf dem A2- Niveau	0 schreibt nicht
schreibt so, dass eine nicht anwesende Person die Reflexion verstehen kann, wobei der Ton persönlich, jedoch professionell ist:	20 Alles ist zu verstehen Ton ist persönlich und professionell	15 Es gibt 1 Unklarheit Ton weicht 1 x ab	10 Es gibt mehrere Unklarheiten Ton weicht mehrmals ab	0 Es gibt keinen Text

Der/die Studierende	(Punkte)			
hat Version 1 rechtzeitig eingereicht 2 rechtzeitig eingereicht 3 rechtzeitig eingereicht und es ist deutlich, dass ohne KI und ohne Hilfe anderer gearbeitet wurde.	30 3 Versionen	20 2 Versionen	10 1 Version	0 keine Version

Biografische Informationen

Mona Eikel-Pohen studierte an der Ruhr-Universität Bochum Deutsch und Englisch auf Lehramt (1999) und an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig Darstellendes Spiel (2004). Nach dem Referendariat in Bad Driburg und Unterrichtserfahrungen an Gymnasien in Hannover arbeitete sie von 2005 bis 2007 an der German School Washington, DC. 2009 promovierte sie an der Ruhr-Universität über Uwe Johnsons *Jahrestage* und deren erste Übersetzung. Seit 2015 unterrichtet sie an der Syracuse University in Upstate New York Deutsch als Fremdsprache durch Friedenspädagogik mit Schwerpunkten auf kreativem Schreiben und Darstellendem Spiel.

Sie ist zu erreichen unter meikelpo@syr.edu.

Schlüsselwörter

Augusto Boal, Friedenspädagogik, Theater, Performance

Keywords

Augusto Boal, peace pedagogy, theater, performance