

Literatur- und Fremdsprachendidaktik: Zur Rolle des Theaters im Deutschunterricht in Burkina Faso

[Didactics of Literature and Foreign Languages: the Role of Drama in the Teaching of German as a Foreign Language in Burkina Faso]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203038>

Jean-Claude Bationo¹

Abstract: The use of literature in the teaching of foreign languages can contribute to the acquisition of linguistic and cultural skills. As the oral expression is one of the six fundamental objectives in the teaching of German as a foreign language, its mastery is a basic and necessary task in a class of German as a foreign language in Germany as well as elsewhere. Therefore, this paper attempts to explore the potential of drama as a means to develop these basic skills in people learning German in Burkina Faso. This discussion aims at showing that the teaching of excerpts of drama as a course material can contribute to improving the acquisition of the German language skills by pupils in Burkina Faso. In addition, a didactic performance of an excerpt of drama in a lower sixth form class (US: 11th grade class) in Burkina Faso will be sketched. The theories and methods of the didactics of drama and those of the aesthetics of reception of the didactics of literature will therefore be used.

Keywords: didactics of literature – didactics of drama - foreign language teaching – oral expression - German as a foreign language.

Resumo: O uso das belas letras no ensino de línguas estrangeiras permite adquirir competências linguísticas e culturais. Dado que a expressão oral é uma das seis competências fundamentais no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, seu domínio é fundamental e essencial tanto na Alemanha como em outras localidades. Por conseguinte, o presente artigo tenta explorar as potencialidades do teatro no que diz respeito ao desenvolvimento destas habilidades básicas de estudantes de alemão em Burkina Faso. Esta reflexão tem como objetivo mostrar que o ensino dos extratos do teatro como suporte de curso pode contribuir para a melhoria da aquisição das competências linguísticas dos alunos de alemão em Burkina Faso. Além disso, uma didatização de um extrato de uma peça de teatro numa turma de sexto ano da escola secundária (ou décima primeira classe) em Burkina Faso será esboçada. Para tanto, as teorias e os métodos da didática do teatro e aqueles da estética da recepção da didática da literatura serão utilizados.

Palavras chaves: didática da literatura - didática do teatro - didática das línguas estrangeiras - expressão oral – alemão como língua estrangeira.

¹ Ecole normale supérieure, Université de Koudougou, BP. 376 Koudougou, Burkina Faso. Email: jclaud_bationo@yahoo.fr

Zusammenfassung: Die Verwendung der Belletristik im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, sprachliche und kulturelle Kompetenzen zu erwerben. Da die Sprechfertigkeit eine der sechs Grundkompetenzen im DaF-Unterricht ist, ist ihr Erlernen eine grundlegende und unverzichtbare Aufgabe im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in und außerhalb Deutschlands. Deshalb versucht dieser Aufsatz, die Potenziale des Theaters auszuloten, um diese Grundkompetenz bei den Deutschlernenden in Burkina Faso zu entwickeln. Es geht also darum, die Möglichkeiten des Theaters als literarische fiktionale Gattung beim Spracherwerb der burkinischen Deutschlernenden zu bestimmen. Darüber hinaus wird dargestellt, inwiefern ein Theaterstück in einer „classe de première“ bzw. einer 11. Klasse Unterrichtsgegenstand sein sollte und literaturdidaktisch aufbereitet werden kann. Dafür werden Theorien und Methoden der Theaterdidaktik sowie der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik verwendet und an einem Beispiel illustriert.

Schlüsselwörter: Literaturdidaktik - Theaterdidaktik - Fremdsprachendidaktik - Sprechfertigkeit - Deutsch als Fremdsprache.

Einleitung

Der Beitrag der Literatur zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen im Unterricht ist heute nicht mehr zu leugnen. Die Fremdsprachendidaktik braucht und verwendet die Literaturdidaktik (vgl. BATIONO 2015a, 2015b, DAWIDOWSKI 2016, FLOREY u. a. 2015). In dem vorliegenden Aufsatz wird untersucht, inwiefern die Verwendung literarischer Texte dazu beitragen kann, die Beherrschung der Fremdsprache Deutsch in Burkina Faso zu fördern. Es wird vorgeschlagen, die Potenziale von literarischen Texten – in dem vorliegenden Artikel von Theatertexten – zu nutzen, um die Sprechfertigkeit der burkinischen Deutschlernenden zu verbessern.

Es geht also zunächst um die Verbesserung der mündlichen Kommunikation bzw. der Gesprächsdidaktik im Unterricht. Diese Verbesserung zielt darauf, die Schüler in Gesprächs- und Konversationskursen zu motivieren, ihre Sprechfertigkeit zu entwickeln. Es soll dabei gezeigt werden, inwiefern das Drama / Theater als literarische Gattung dazu beisteuern kann, mündliche Kommunikation in und außerhalb der Schule zu ermöglichen. Unsere These zum Erwerb der Sprechfertigkeit durch eine literarische Gesprächserziehung bzw. durch die Verwendung von Theaterstücken ist dabei in einem Kontext zu verstehen, in dem die Schüler nur in der Klasse die Möglichkeit haben, Deutsch zu hören und zu sprechen. Sprechen lernen ist aber auch für den Deutschunterricht außerhalb Deutschlands sehr relevant und besonders für die frankophonen Lernenden, die begrenzte Mittel und wenige Chancen haben, in deutschsprachige Länder zu fahren.

Der Aufsatz zielt also darauf ab, die Literaturdidaktik bzw. die Theaterdidaktik als spezifischen Beitrag zur Sprechfertigkeit der Schüler vorzuschlagen.

Zunächst versuchen wir, die Problematik der Kommunikation in der Praxis des Deutschunterrichts zu schildern. Die Beschreibung dieser Problematik beruht auf den grundlegenden Anforderungen an die Sprechfertigkeit. Darüber hinaus werden das Gespräch, die Bedingungen der Möglichkeit des literarischen Gesprächs und die Entwicklung einer Anleitung bzw. einer Erziehung zum literarischen Gespräch durch Theaterstücke reflektiert. Zuletzt wird ein Fallbeispiel für die Didaktisierung von Theater als inzeniertem Text im Deutschunterricht in einer „classe de première A4“ entworfen.

1 Grundlegende Umriss der Sprechfertigkeit im Deutschunterricht

Der Erwerb einer Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch kommt ursprünglich aus der Kritik der Grammatik-Übersetzungs-Methode, die seit langer Zeit lehrte, dass die Beherrschung einer Fremdsprache in der Beherrschung ihrer Grammatik und der Übersetzung bestand. Wer gut übersetzen konnte, bewies dadurch, dass er die Fremdsprache beherrschte (NEUNER & HUNFELD 2002: 19). Es wurde dieser Methode vorgeworfen, dass sie eine lebendige Sprache durch Hilfsmittel und Regeln einer toten Sprache lehrte (VIËTOR 1882). Nach Viëtor verhinderte die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Sprache in die Praxis umzusetzen, d. h. mündlich zu kommunizieren, weil sie isolierte Wörter und Sätze verwendete. Nach Tanger verhinderte die Grammatik-Übersetzungs-Methode, dass die Lernenden über ein Problem nachdachten und es in der Zielsprache verstanden (TANGER 1888). Es entstand die direkte Methode, die „die Beherrschung der mündlichen aktiven Sprache“ herausstellte (NEUNER & HUNFELD 2002: 34) bzw. die Praxis der mündlichen Kommunikation.

Die direkte Methode hob die Fertigkeiten Hören und Sprechen hervor und verlangte vom Schüler einen Verzicht auf die Muttersprache, indem er versuchen sollte, in der Fremdsprache direkt zu denken, sich vorzustellen, andere Menschen zu begrüßen, zu verstehen, Informationen zu vermitteln oder zu empfangen, sich verständlich zu machen, sich verteidigen zu können, ohne Zuflucht zu einer Übersetzung zu nehmen.

Das Lehrwerk *IHR und WIR*² wird stark von der direkten Methode geprägt, die sich bereits in den ersten Kapiteln des ersten Bandes durch Kurzdialoge präsentiert. Diese allerersten Übungen lauten im Schülerarbeitsheft: *Schreibt und spielt den Dialog!* (vgl. *IHR und WIR I. ARBEITSHEFT*: 3, 4, 6, 10, 18, 23, etc.).

Nach Kast handelt es sich um einen „kommunikativen Ansatz“ (KAST 1994: 4), der in den 70-er Jahren die Kommunikation in Alltagssituationen betonte. Die Fremdsprache Deutsch sollte in Alltagssituationen verwendet werden: „Die Lernenden sollten Sprache und Verhalten im Zielsprachenland verstehen und sich selbst verständlich machen können“ (BISCHOF u. a. 1999: 162). In dieser Phase des kommunikativen Ansatzes entwickelte sich das „pragmatisch-funktionale“ Konzept, das sich aus der Pragmalinguistik ergab, die die Sprache als einen Aspekt menschlichen Verhaltens darstellte (SEARLE 1969, AUSTIN 1962), indem sie die Sprechakte unterstrich. Die Praxis und die Erleichterung der Kommunikation rückten folglich in den Vordergrund. Man erkannte, dass es unentbehrlich ist, die Schüler darauf vorzubereiten und sie zu befähigen, ihr kommunikatives Handeln zu optimieren, was die Einführung der Sprechakte im Lehrplan des Deutschunterrichts in Burkina Faso begründet hat.

In der Tat beruht der Deutschunterricht häufig auf didaktischen Textsorten, die zum Ziel haben,

ein schnelles eindeutiges Dechiffrieren der neuen lexikalischen Einheiten, den Erwerb von Redemitteln zur Realisierung von Sprechintentionen und das Kennenlernen und Einüben neuer grammatikalischer Phänomene zu erreichen. Diese Texte sind ohne eigene Mitteilungsabsicht, sie sind nur für Schüler als Lerner bestimmt (EISMANN & THURMAIR 1993: 377).

Diese Texte geben den Schülern eindeutige Informationen und Bedeutungen. Von den Schülern erwartet der Lehrer, dass einfach formulierte Fragen über den Text ebenso einfache Antworten haben, um zu sichern, dass die Schüler den Text inhaltlich verstanden haben. Der so verstandene Deutschunterricht ist ein „fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch“, d.h. eine spezielle Form der mündlichen Kommunikation, die dazu bestimmt ist, Grammatik, Wortschatz und Redemittel zu vermitteln. Da dieser Unterricht zum großen Teil aus mündlicher Kommunikation besteht, sollen die Schüler darin geschult werden. Mündliche Kommunikation findet im Deutschunterricht statt,

² *IHR und WIR* ist ein Regionallehrwerk, das von zwölf frankophonen afrikanischen und madagassischen Ländern für den Deutschunterricht verwendet wird: Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Komoren, Mali, Madagaskar, Mauritius, Republik Zentralafrika, Senegal und Togo.

was den Schülern zugute kommt, weil sie so gewisse Techniken der Kommunikation erlernen. Diese Art der Kommunikation hat aber auch spezifische Mängel. Der größte Mangel besteht in der Tatsache, dass sie außerhalb der Schule kaum praktiziert wird. Was man durch Beteiligung im Unterricht daran lernt, hat also in der Realität einen geringeren Gebrauchswert, weil die Schüler Schwierigkeiten haben, Deutsch miteinander zu sprechen. Der Hauptgrund liegt darin, dass Deutsch nicht im Land gesprochen wird. Die Art von Kommunikation, die im Deutschunterricht geschult wird, findet in Wirklichkeit nirgendwo in Burkina Faso statt. Außerdem ist diese Kommunikationsform durch ihre Hauptstruktur (Lehrer-Schüler) problematisch, denn die Lernenden ergreifen nur dann das Wort, wenn sie eine Frage beantworten oder stellen sollen. Der ganze Unterricht wird von der Lehrkraft gesteuert, die den Rahmen definiert, innerhalb dessen sich die Teilnehmer äußern. Diese „lernen dagegen nicht oder kaum, sprachlich die Initiative zu ergreifen, einen größeren Gedankenzusammenhang vorzutragen und Gesprächspartner argumentativ zu überzeugen“ (GRÜN WALDT 1998: 65). In der Tat bemerkt man heute in Burkina Faso, dass Schüler und Studierende (sogar nach 4 Jahren Germanistikstudium) nicht fähig sind, Deutsch fließend zu sprechen, obwohl sie im Unterricht Grammatik und Wortschatz beherrschen, Beispielsätze im Unterrichtsverlauf semantisch und syntaktisch richtig bilden oder schreiben und lesen können. Sie sind nicht in der Lage, befriedigend an einer Konversation teilzunehmen, um ihre Meinungen zu verteidigen. Es fehlen ihnen immer Ausdrücke, obwohl sie diese kennen, weil sie sie gelernt, aber nie in freier Rede angewendet haben. Manchmal denken sie zuerst auf Französisch nach und machen eine schnelle Übersetzung, bevor sie weitersprechen. Diese aus unseren Lehrerereferenzen stammenden Feststellungen sind eine große Lücke im Fremdsprachenunterricht Deutsch im burkinischen Schulsystem.

Wenn die Schüler Schwierigkeiten haben, in und außerhalb der Schule miteinander mündlich zu kommunizieren, sind die Methoden des Fremdsprachenunterrichts Deutsch in Frage zu stellen, weil die Ziele der Sprechfertigkeit nicht erreicht werden. Deshalb ist fraglich, ob die Schüler die richtigen Sprechübungen machen und ob die Schüler Lernstrategien gelernt haben, in der Fremdsprache weiter zu lernen. Es ist auch zu fragen, ob die im Deutschunterricht in Burkina Faso verwendete direkte Methode dem Erlernen und dem Verständnis der Fremdsprache auf lange Sicht dienlich ist. Die ganze Problematik des mündlichen

kommunikativen Kompetenzniveaus wird in dieser Frage deutlich. Sie wird von Forster (1997) analysiert. In seiner Dissertationsarbeit über *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede* bestätigt er das niedrige Kompetenzniveau der ausländischen Absolventen und Studierenden, die an der Universität des Saarlandes studieren möchten. Die Schwäche der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht außerhalb Deutschlands betrifft nicht nur die burkinische Schule, sondern auch viele andere Länder, in denen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Darauf antwortet der Saarbrücker Sprechwissenschaftler Forster:

Wenn Lernenden Kenntnisse im Bereich Lexik und Syntax vermittelt werden, als notwendige Kenntnisse, um Alltag und Studium in Deutschland zu bewältigen, besteht geradezu eine Verpflichtung, ihnen die Möglichkeit zu geben, auf der Basis dieser „Bausteine“ miteinander sprechen (auf Deutsch) zu lernen und zu üben. Lediglich durch Informationen über Wörter und Verknüpfungsregeln erfährt niemand, wie Menschen auf Deutsch miteinander umgehen. Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation in einer anderen Sprache werden aber nicht im Grammatik-, Hörverstehens- und Leseverstehensunterricht miterworben, sondern müssen gezielt und reflektiert erarbeitet werden.“ (FORSTER 1997: 26).

Die von Forster festgestellten Schwächen bei ausländischen Deutschlernenden werden ebenfalls von dem kamerunischen Germanisten Ngatcha bestätigt. In seiner Habilitationsschrift zeigt Ngatcha die schwache mündliche Leistung von Schülern, für die teilweise die Lehrer verantwortlich seien (NGATCHA 2002: 101 ff.). Die Behandlung von bestimmten literarischen Texten wie Hörtexten und Theaterstücken kann eine Lösung sein, um die Sprechfertigkeit der Schüler im Deutschunterricht zu fördern (BATIONO 2013a, 2013b). Nach Dawidowski (2016: 124 ff.) sowie Florey u. a. (2015) wird diese Rolle der Literaturdidaktik im 21. Jh. immer deutlicher gesehen. Ebenso wie die Verwendung von literarischen Texttypen wie Märchen, Legenden, Gedichten, Romanausschnitten usw. kann auch die Behandlung von Theaterstücken zum Erwerb sprachlicher Kenntnisse beitragen.

2 Zur Theaterdidaktik im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Unter den literarischen Gattungen ist das Theater eine besondere Ausdruckform, die dem Publikum naheliegt. Diese Besonderheit des Theatertextes findet schon in der Definition des Begriffs Theater ihren Ausdruck, wie FISCHER-LICHTE (2014: 7) im

Folgenden begreiflich macht:

The English word “theatre,” as in many other Indo-European languages (for example, German Theater, French théâtre, Spanish and Italian teatro, and Russian teatr), derives from the Greek word theatron, which comes from thea (“show”) or theâsthai (“to look on”). The word theatron was used to describe a gathering place for celebratory, cultic, political, and athletic events. (FISCHER-LICHTE 2014: 7)

Diese Erläuterung weist darauf hin, dass das Theater konzipiert wird, um ein Ereignis, ein Problem, usw. lebendig und spielerisch erfahren zu lassen. Um eine Wirkung auf die Zuschauer zu haben, sind hier weitere Aspekte wie Musik, Kostüme, Gestik, Dekorationen, Stimmen usw. zu betrachten.

Im Vergleich zu narrativen Formen literarischer Gattungen hat das Theater bzw. das Drama eine besondere Struktur, die einen Vorteil zum Training zur Förderung der Sprechfähigkeit der Schüler darstellt. In der Tat ist das Drama ein anderes Ausdrucksmittel, das Schüler verwenden können, um ihre Meinungen frei auszudrücken bzw. um anders zu kommunizieren. Außerdem wird das Theater zur Inszenierung und zur Aufführung bzw. zum Spielen konzipiert. Diese Eigenschaften des Theaters spielen eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie es möglich machen, sprachliche und paralinguistische Kompetenzen zu entwickeln. Hier werden z.B. die non-verbale Kommunikation durch das Auftreten, die Bewegung, die Mimik, die Gestik, usw. und die para-verbale Kommunikation wie der Tonfall, die Betonung, die Artikulation, usw. erwähnt. Sie erlauben z. B., die Angst und die Schüchternheit zu überwinden und infolgedessen das Selbstvertrauen zu verstärken (vgl. SCHULZ 2003). Die Praxis der Aufführung verbessert die Aussprache der Schüler. Deshalb ist es unentbehrlich, die Struktur des Theaters richtig kennenzulernen, um dessen Inszenierung und Aufführung in der Klasse zu nutzen.

Nachdem Gabrielle Paule bemerkt hat, dass die Jugendlichen zunehmend in einer theatralisierten Gesellschaft aufwachsen, findet sie es notwendig, das Theater in den Deutschunterricht zu integrieren. In ihrem Buch *Kultur des Zuschauens* untersucht sie die Wirklichkeit, die Voraussetzungen und die Möglichkeiten einer Aufführungsrezeption im Deutschunterricht. Die Theateraufführungen werden im Deutschunterricht nie genügend verwendet, obwohl die Theaterdidaktik sich seit langem als „aufführungsbezogen“ versteht. (PAULE 2009: 11). Da das Theater eine kulturelle Sozialisation ermöglicht, sollen die Jugendlichen befähigt werden, mit den Gegebenheiten der Inszenierungsgesellschaft selbstbestimmt umgehen zu können.

Daher ist das Theater für Paule als „Baustein gelingender kultureller Sozialisation“ (ibid.: 46), als „Ort der Wahrnehmungsschulung und als Reflexionsraum gesellschaftlicher Theatralität“ zu verstehen (ibid.: 47). Diese These beruht auf einem historischen Überblick über die Dramendidaktik seit Ende der Sechziger Jahre – eine Periode, während derer Dramen immer mehr gelesen, inszeniert und gespielt wurden (ibid.: 65 f.). Dennoch bleibt die Erziehung zum Zuschauen eine Herausforderung, wie schon der Titel ihres Werkes *Die Kultur des Zuschauens* andeutet.

Das festgestellte Defizit der Verwendung des Theaters im Deutschunterricht in Burkina Faso bekräftigt die Stellungnahme von Paule. Die Akteure des Deutschunterrichts in Burkina Faso sollen also dafür sensibilisiert werden.

Für Matthias ZUCCHI (2011: 623 ff.) besteht die Praxis der Theaterdidaktik darin, Anregungen für einen unterhaltsamen DaF-Unterricht zu liefern. Er beschäftigt sich auch mit der Vermittlung sprachlicher und spezifischer landeskundlicher bzw. kultureller Kenntnisse über den deutschen Sprachraum. Am Beispiel der Erzählung »Die Falle« von Robert Gernhardt versucht Zucchi eine Aufführung durchzuführen. Ihm ist es gelungen, sprachliche, literaturwissenschaftliche und landeskundliche Lernziele miteinander zu vereinbaren.

Aus derselben Perspektive erörtert WEDEL (2010: 81) die Vorteile des szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht: Das szenische Spiel solle nicht nur als Kompensation für einen kopflastigen und bewegungsarmen Fremdsprachenunterricht, für wenig motivierende Lehrbuchübungen ohne Kontext, für ein ungünstiges Lernklima fungieren, sondern es solle auch als mimisches, gestisches und paralinguistisches Mittel sowie als Sprech- und Schreibimpuls Gelegenheiten zur ästhetischen Verwendung von Sprache bieten. Wedel hat völlig Recht, weil die Praxis des Theaterspielens zur Beherrschung von sprachlichen Feinheiten beiträgt. Darüber hinaus birgt der Einsatz von Theaterstücken viele weitere Potentiale für den Fremdsprachenunterricht Deutsch wie z.B. die

- Entwicklung der Motivation bei den Lernenden und ihr Interesse an der deutschen Sprache;
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler durch das Theaterspielen;
- Verbesserung und Förderung der Sprech- und Hörfertigkeiten;

- Abwechslung der Unterrichtsmethode und spielerisches Lernen einer Sprache;
- Erleichterung des Deutschlernens durch aktives und autonomes Lernen;
- Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit;
- Persönlichkeitsbildung;
- Kooperative Teamfähigkeit;
- Konfliktfähigkeit;
- Selbstvertrauen;
- Respekt und Toleranz für das Andere / das Fremde;
- Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit;
- Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen.

Da das Drama eine spielerisch musische Lebensdarstellung ist, kann es ein gutes pädagogisches Vermittlungsverfahren darstellen. Diese Rolle des Theaters wurde von den Autoren der Regionallehrwerke *IHR und WIR* leider übersehen. Im dritten und vierten Band des Lehrwerks kann man einen Sketch eines kamerunischen Deutschclubs (vgl. 72-73) bzw. ein Theaterstück von Friedrich Dürrenmatt (147-151) lesen. Der vierte Band ist bei den Schülern aber so wenig bekannt, dass auch das Theaterstück *Die Physiker* von Dürrenmatt den meisten burkinischen Lernenden unbekannt bleibt. Darüber hinaus ist das methodische Verfahren zur Behandlung dieser Theatertexte problematisch. Die Textarbeit diesbezüglich besteht aus Fragen zum Textverständnis und zum Lesen mit verteilten Rollen. Der Theatertext wird wie eine Erzählung behandelt. Fragen über den Aufbau von Theaterrausschnitten, Stile der Autoren, über Figurenkonstellationen, über die Wirkung auf die Zuschauer, usw. werden nicht betrachtet. Produktions- und Kreativitätsfragen müssten aber dazu gehören: Schüler lernen sonst nicht, Theatertexte bzw. Sketche auch zu produzieren und kreativ zu schreiben, obwohl *Die Überraschung* eine Schülerproduktion des kamerunischen Deutschclubs ist. Weitere Akte könnten von den Schülern geschrieben werden, um die Geschichte aus ihrer Perspektive zu vertiefen.

Daraus können wir schließen, dass dramendidaktische Methoden wie Vermittlung von Gattungslehre und semiotischem Ansatz, Simulierung und Inszenierung, szenische Interpretation und Aufführungspraxis sich nicht auf das Lesen

mit verteilten Rollen beschränken dürfen. Die Nichtbeachtung der genannten Ansätze und die Reduzierung des Unterrichts auf dieses Lesen lässt uns fragen, ob die burkinischen Deutschlehrer darauf vorbereitet sind, die Gesamtheit dramendidaktischer Methoden im Deutschunterricht zu nutzen. Darüber schweigen auch die Lehrwerkautoren in den Darlegungen des Lehrerhandbuchs.

Die Untersuchung der neuen Lehrwerke *IHR und WIR plus* zeigt dagegen, dass die Autoren die Rolle des Theaters beim Erwerb der Sprechfertigkeit stärker betonen. Sie berücksichtigen die Textproduktion durch Kreativität und Inszenierung. Im dritten Band des Lehrwerks *IHR und WIR plus* werden im Teil D oder Teil E in jeder Einheit Kreativwerkstätten eingeführt, um die Sprechfertigkeit der Schüler zu optimieren. Ein Beispiel bietet die folgende Seite aus dem Lehrbuch:

LEKTION 1 D

D Kreativwerkstatt

D1 Theaterübung „Obst und Gemüse“

a Habt ihr Lust, eine Übung aus dem Theaterworkshop „SPRACH-FLUSS“ auszuprobieren? Dann viel Spaß!

Vorbereitung
Sammelt an der Tafel alle möglichen Obst- und Gemüsesorten und passende Adjektive – auch einige neue, die ihr noch nicht kennt.

Ablauf
Bildet einen großen Kreis. Jeder muss jeden sehen können. Wenn ihr eine große Klasse seid, könnt ihr auch nach draußen gehen oder zwei oder drei Kreise bilden.

Komplimente mit Obst

- Schüler A geht nun sehr direkt, aber freundlich zu Schüler B, der auf der anderen Seite des Kreises steht.
- Kurz vor B bleibt A stehen, macht eine große, freundschaftliche Geste zu B, sagt seinen/ihren Namen und formuliert ganz freundlich ein „Obstkompliment“, z.B. „Naba, du süße Mango!“ oder „Regis, du leckere Bananel!“.
- Dann stellt sich A auf den Platz von B.
- Nun geht B direkt, aber mit einem freundlichen Ausdruck zu C.
- Es ist immer eine neue Person an der Reihe, bis alle ein Kompliment gemacht haben.

Ihr solltet die Übung ziemlich schnell machen und die Person, der ihr das Kompliment macht, auch wirklich ansehen. Wichtig ist auch, dass ihr nicht „privat“ werdet oder lacht. Wie richtige Schauspieler sollt ihr das Kompliment mit dem ganzen Körper darstellen und dabei auf klare Gesten und eine deutliche Aussprache achten.

Beschimpfungen mit Gemüse
A geht direkt und wütend zu B, bleibt vor B stehen und macht eine negative oder aggressive Geste. In einem unfreundlichen Ton sagt A den Namen von B und beschimpft B dann mit einem Gemüse, z.B. „Naba, du faule Kartoffel!“ oder „Regis, du alte Tomatel!“.

In einer dritten Phase kann nun jeder Spieler selbst entscheiden, ob die Person auf der anderen Seite ein Kompliment bekommt oder beschimpft wird. Wichtig ist, dass jeder eine klare Haltung hat, eine große Geste macht und deutlich spricht.

b Hat euch die Übung Spaß gemacht? Was habt ihr bei dieser Übung gelernt? Sprecht in der Klasse.

Ich fand's lustig / nicht so toll / interessant / ...
Ich muss lauter sprechen.
Ich glaube, ich sollte ...

Arbeitsheft 17

Weitere Übungen: Arbeitsheft 18-22

18 **LEKTION 1**

Abbildung 1: Textauszug aus dem Lehrwerk *IHR und WIR plus*, Textbuch 3: 18

Im Text „Theaterübung *Obst und Gemüse*“ (vgl. IHR UND WIR PLUS, TEXTBUCH 3: 18) sollen die Schüler sich also darum bemühen, vom Themenbereich „Obst und Gemüse“ aus ein eigenes Theaterstück oder einen Sketch herzustellen. Die Theaterwerkstatt zielt darauf ab, die Lernenden nicht nur kreativ, sondern auch sprachlich frei zu machen. Die Schüler sollen Ideen über das Thema der Liebe zuerst sammeln, dann organisieren, danach einen Text schreiben und zuletzt inszenieren. Dafür geben die Lehrwerkautoren den Schülern Impulse über Komplimente mit Obst und über Beschimpfungen mit Gemüse.

Die Textproduktion und die Inszenierung sind in diesem Lehrwerk dominierend. Aber das Kennenlernen von authentischen deutschen oder afrikanischen Theaterautoren oder dramatischen Texten wird völlig übersehen. Im Vergleich zu alten Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* oder *IHR und WIR* lernen die burkinischen Deutschlernenden die deutsche Kultur im Bereich des Theaters nicht mehr. In dem alten Textbuch *IHR und WIR IV* (vgl. 147-151) wurde z. B. der Schweizer Dramatiker Friedrich Dürrenmatt bekannt gemacht. Sein Theatertext „Die Physiker“ wurde zumindest gelesen, selbst wenn er nicht inszeniert wurde.

Der Theaterunterricht sollte auch heute und in Zukunft einem Konzept folgen, das eine Beschreibung gattungsspezifischer Strukturen zu leisten und ein entsprechendes Strukturwissen zu vermitteln vermag. Wir erwarten, dass die Lehrwerkautoren den Schülern den Aufbau eines Dramas erklären. Sicherlich hat das moderne Drama keine bestimmte Struktur, um seine Wirkung auf das Publikum zu erzielen. Die einzelnen dramatischen Abschnitte auf der Bühne werden häufig nur durch das Öffnen oder das Schließen des Vorhangs markiert. Dennoch wird zumindest das klassische aristotelische Drama in fünf Akte gegliedert (vgl. DENK und MÖBIUS 2010: 25 ff.). Beispielsweise sollten die Schüler folgende Strukturelemente eines traditionellen Dramas beherrschen:

- die Exposition, die eine bestimmte Ausgangssituation darstellt;
- den zentralen Konflikt;
- den Höhepunkt;
- die Entfaltung der Handlung und der Konflikte;
- das Ende.

Der fünfte Aufzug kann als Happy End oder als Katastrophe abgeschlossen werden. Die

Handlung kann aber auch offen bleiben.

ABRAHAM und KEPSEK (2006) entwickeln drei wichtige Konzepte zur Behandlung von dramatischen Texten im Unterricht: gattungstheoretische Konzepte, theater- und spielorientierte Konzepte, aufführungsbezogene Lektüre und produktionsorientierte Konzepte. Die gattungstheoretischen Konzepte beschreiben und analysieren die Spezifität der Gattungen durch ihre Strukturen. Hier lernen die Schüler im Deutschunterricht die Besonderheit des Dramas kennen. Leider fehlen die gattungstheoretischen Konzepte im Lehrwerk *IHR und WIR plus*.

Konzepte, die das dramatische Geschehen bzw. das Theaterspiel in unterschiedlicher Art und Weise hervorheben, spielen in diesem Werk dagegen eine größere und angemessene Rolle.

Im Mittelpunkt der aufführungsbezogenen Lektüre stehen vor allem Inszenierungsentwürfe und Aufführungsmöglichkeiten. Die produktionsorientierten Konzepte verweisen auf textproduktive Verfahren, die zur Produktion von neuen Texten führen.

Hans LÖSENER (2005) betont die Inszenierung im Deutschunterricht. Er unterscheidet drei verschiedene Formen der Inszenierung: aufgeführte Inszenierung, mentale Inszenierung und implizite Inszenierung. Lösener legt den Akzent auf die Inszenierung nach der Lektüre. Die Autoren des Lehrwerks *IHR und WIR plus* fügen die Inszenierung durch die Übung in ihrer „Theaterwerkstatt“ für die Lernenden bei.

Unter der aufgeführten Inszenierung bzw. dem Bühnenstück versteht man die Inszenierung, die auf einer Bühne durchgeführt wird. Dazu gehört auch die musikalische Ausübung, die die Inszenierung begleitet (vgl. LÖSENER 2005: 298 ff.). Auf jeden Fall beinhaltet die Inszenierung eines Dramas auf einer Theaterbühne viele Figuren und Realisierungsaspekte, wie z. B. die Bearbeitung des Stückes, die Besetzung der Rollen, die Herstellung des Bühnenbildes, das Anfertigen der Kostüme und die Regie (vgl. SCHWEIKLE & SCHWEIKLE 1990: 221).

Die mentale Inszenierung hingegen realisiert sich im Kopf des Lesers von dramatischen Texten. Genauer erklärt, geht es um eine textuelle Inszenierung, die darin besteht, Dramentexte lesen zu können und eine Vorstellung von der Spielpraxis im Theater zu haben (vgl. LÖSENER 2005: 300 f.).

Die implizite Inszenierung bezieht sich sprachlich auf die Textebene. Sie stellt

aber auch die Gesamtheit der Inszenierungsgrößen wie z. B. Raum, Sprache, Körper, Bewegung, Haltungen, usw. dar, die in einem dramatischen Text berücksichtigt werden müssen (vgl. LÖSENER 2005: 302 f.).

Im *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik* wird die seit 1990 ernsthaft und wissenschaftlich betrachtete Inszenierung als

Prozess der Erarbeitung und Aufführung eines Dramas bezeichnet. [...] Dabei wird neben augenscheinlichen Unterschieden zwischen Theater und Unterricht (z. B. Lehrerrolle, Zwangssituation Schule) die Parallele vor allem in der Tatsache gesehen, dass in beiden Fällen Themen, Inhalte und Sachverhalte aus dem natürlichen (Lebens-) Kontext herausgelöst, akzentuiert und verdichtet, also inszeniert werden, um sie einer bewussten Reflexion zugänglich zu machen. (SURKAMP 2010: 116)

Im *Metzler Literatur Lexikon* erscheint die Inszenierung außerdem als

Einrichtung und Einstudierung eines Bühnenstückes (Schauspiel und Oper) für eine Aufführung auf dem Theater. Die Inszenierung umfasst die Bearbeitung des Stückes (Bühnenbearbeitung, Bühnenmanuskript), die Besetzung der Rollen, die Herstellung von Bühnenbild und Kostümen, die Regie (Wortregie, Bewegungsregie, Szenenregie); hinzu kommt die musikalische Einstudierung (SCHWEIKLE & SCHWEIKLE 1990: 221).

Auf jeden Fall ist die Inszenierung von Theaterstücken im Deutschunterricht eine der besten Strategien, nicht nur um die Inhalte von Theatertexten besser zu erschließen und in die Praxis umzusetzen, sondern auch um ein sehr wichtiges, ja unentbehrliches Unterrichtsziel, die verbesserte Aussprache der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule, zu erreichen. Die Inszenierung trägt nach Schewe (2011: 20 ff.) zum performativen Fremdsprachenunterricht entscheidend bei.

Im folgenden Fallbeispiel wird versucht, einen Sketch im Deutschunterricht zu entwerfen, wobei die didaktischen Verfahren zur Vermittlung von Methoden und Theorien einbezogen werden.


3 Fallbeispiel: Behandlung des Sketchs *Die Überraschung*

D Erweiterung
Einheit 6

Die Überraschung

PERSONEN:

NDIAGA Aidas Vater
FATOU Ndiagas Frau
AIDA deren Tochter
ABLAYE Ndiagas alter Freund
MAMADOU Ablayes Sohn



NDIAGA Fatou! Fatou!

FATOU Ja, bitte, Ndiaga?

NDIAGA Fatou, wer ist hier der Herr im Hause?

FATOU Du bist der Herr im Hause, Ndiaga. Natürlich du!

5 **NDIAGA** Wer also gibt hier die Befehle?

FATOU Du, Ndiaga. Du allein. Kein anderer.

NDIAGA Dann hör gut zu, Fatou. Du sagst deiner Tochter, daß sie meinen alten Freund Ablaye heiraten wird. Sag ihr auch, daß ich sie ab jetzt nicht mehr mit dem jungen Mamadou zusammen sehen will!

10 **FATOU** Verstanden! ... Aber, Liebling, ... ich habe Angst.

NDIAGA Angst? Wieso?

FATOU Schatz ... Ich fürchte, sie wird nicht gehorchen.

NDIAGA Quatsch! ... Mir nicht gehorchen?

FATOU Ja ... Weil sie Mamadou sehr liebt. Die beiden möchten heiraten.

80 – achtzig –

Abbildung 2: Textauszug aus dem Lehrwerk IHR und WIR III, Textbuch, S. 80

Erweiterung D
Einheit 6

15 **NDIAGA** Heiraten? Ohne mich zu fragen? ... Sie soll sofort kommen!

FATOU Aida! Aida! ... Kommst du mal?

AIDA *(Kommt.)* Ja?

NDIAGA Also ??? Also ... was ist ???

20 **AIDA** Vater ... Ich ... Weißt du ... Ich habe einen Freund ... Darf er mal kommen? ... Ich möchte ihn dir gern vorstellen, Vater. ... Mamadou?

MAMADOU *(Tritt auf.)* Guten Tag. Ich bin Mamadou. Aida hat mich eingeladen. Ich möchte Ihnen etwas sagen. Aida und ich ... Wir lieben uns ... und wollen heiraten.

25 **NDIAGA** Was? Ein Student ohne Beruf? Ohne Geld? Ein Nichts? ... Ein Nichts wagt, so etwas zu wollen? Quatsch! So ein Unsinn! ... Kommt überhaupt nicht in Frage! Blödsinn! Meine Tochter heiratet Ablaye! ... Das ist beschlossene Sache!

AIDA Ablaye ???

NDIAGA Ja, meinen alten Freund Ablaye. Kennst du diesen bekannten, reichen Händler nicht?

30 **MAMADOU** *(Zum Publikum.)* Aida soll Ablaye heiraten? Den bekannten und reichen Händler? Also ... meinen Vater ... Das kann ich nicht glauben! ... Ich bin es, der Aida heiraten will. Es wird mir schon gelingen ... Hm ... Ich habe da schon eine Idee! Ich lauf schnell nach Hause.

FATOU Weißt du, Aida ... Im Prinzip hat Vater ja recht. Von Liebe allein kann man nicht leben. ... Und jetzt hör auf zu heulen! Bitte!

35 **AIDA** *(Leise zu FATOU.)* Mama, eines ist sicher ... Diesen alten Mann da heirate ich nie. Wir leben doch nicht im vergangenen Jahrhundert. *(Mit NDIAGA und FATOU ab.)*

MAMADOU *(Allein mit ABLAYE.)* Vater! Vater! Ich habe eine Überraschung für dich! Ich heirate.

ABLAYE Oh! Endlich! Gratuliere! Ich freue mich für dich. ... Und wen hast du vor zu heiraten?

MAMADOU Ein junges, intelligentes und schönes Mädchen, das ich sehr mag.

ABLAYE Und was sagen die Eltern dazu?

40 **MAMADOU** Wir lieben uns und wollen heiraten.

ABLAYE Das ist ein Grund zur Freude. Du hast mein Einverständnis und meinen Segen.

MAMADOU Großartig! Danke, Vater! Bin ich glücklich! ... Vater ... Wirklich?

ABLAYE Natürlich. Ich bin einverstanden. Ehrenwort! Du heiratest das Mädchen, das du liebst. Und das dich liebt. Gehen wir doch sofort zu den Eltern.

45 *(Geht mit MAMADOU in Richtung NDIAGAS Haus.)* ... Sag mal, mein Sohn, wo gehen wir eigentlich hin? Ist da nicht Ndiagas Haus? Wohnt da etwa das Mädchen, das du liebst?

MAMADOU Laß uns doch hineingehen, Vater! ... Guten Tag! ... *(Zu FATOU.)* Mein Vater möchte gern mit dem Herrn des Hauses sprechen.

FATOU Ich rufe ihn sofort ...

50 **MAMADOU** ... Und auch seine Tochter, bitte!

AIDA *(Kommt mit NDIAGA herein. Stellt sich neben MAMADOU.)*

ABLAYE Was ist das denn? Himmel! Um Gottes willen! Was soll das denn bedeuten? Ich verstehe die Welt nicht mehr! ... Mamadou und Aida? Das darf doch nicht wahr sein! ... Verrat! ... Betrug! ... Und ich? *(Fällt hin.)*

nach einem Sketch des Deutschclubs CEM Ababacar Sy, Tivaouane

► Ü 18, 19

– einundachtzig – 81

Abbildung 3: Textauszug aus dem Lehrwerk IHR und WIR III, Textbuch, S. 81

3.1 Rechtfertigung der Textauswahl

Dieses Theaterstück ist eine Produktion eines kamerunischen Deutschclubs. Es behandelt einerseits die Krise der traditionellen afrikanischen Kultur im Kontakt mit der Moderne und andererseits den Generationenkonflikt. Der alte Ndiaga will seine Tochter Aïda mit seinem alten Freund Ablaye verheiraten. Die Tochter ist dagegen, weil sie in den Sohn Ablayes verliebt ist. Die beiden Alten wissen nicht, dass die beiden Jugendlichen sich entschlossen haben zu heiraten, bis zum Tag, an dem Ablaye erfährt, dass er und sein Sohn dieselbe Frau heiraten möchten, was die „Überraschung“ erklärt.

3.2 Didaktische Überlegung

Die Tatsache, dass der Text von Schülern geschrieben und gespielt ist, ist bereits motivierend für die Lernenden. Das Thema der Zwangsheirat interessiert die Schüler, weil sie selbst häufig mit diesem Problem konfrontiert sind. Auf der lexikalischen Ebene enthält das Stück keine schwierigen Wörter für eine Abitur-Klasse in Burkina Faso. Dieses Stück kann auch in einer 11. Klasse (Première) behandelt und gespielt werden. Obwohl dieser Theatertext nicht mehr im Lehrwerk *IHR und WIR plus* steht, können die Lehrer ihn trotzdem als literarischen Text für bestimmte Unterrichtsziele behandeln.

3.3 Realisierung im Unterricht

Unterrichtsziele

Am Ende des Unterrichts sollen die Schüler fähig sein:

- den Text global zu verstehen;
- die Zusammenfassungs- und die Übersetzungsübung im Schülerarbeitstext über das Theaterstück zu beherrschen;
- einen Dialog zwischen Aïda und Mamadou zu erstellen;
- die dramatischen Figuren zu charakterisieren;
- sich einige Dialoge der Figuren anzueignen und sie zu spielen;

- die Sprach- und Stilarbeit des Textes zu analysieren;
- den Text auf der Bühne aufzuführen;
- den Text zu inszenieren.

Erster Unterrichtsschritt

Der Lehrer liest den Text vor. Dann lesen die Schüler mit verteilten Rollen.

Zweiter Unterrichtsschritt: Fragen zum Textverständnis

Das Verständnis eines Theaterstücks unterscheidet sich grundsätzlich nicht von anderen literarischen Texten. Da es sich aber um einen Dialogtext handelt, verlangt das Lesen eines Theaterstücks mehr Aufmerksamkeit, um die Figurenperspektiven zutreffend zu erschließen. Als Strategie zum Verstehen des Textauszugs „Die Überraschung“ kann der Lernende versuchen, nach dem Lesen des Textes folgende Fragen zu beantworten:

1. Wovon handelt der Text?

Diese erste Frage, obwohl sehr allgemein und traditionell, hilft dem Lernenden dennoch, den gelesenen Text zusammenzufassen. Dies ist der erste Schritt der Textanalyse. Der Lernende kann den Textauszug ästhetisch optimal nur rezipieren, wenn er den Inhalt des Textes wiedergeben kann. Darüber hinaus kann der Lernende den Text mit eigenen Wörtern nur zusammenfassen, wenn er ihn verstanden hat.

Nach dieser Inhaltswiedergabe kann der Lernende weitere Fragen beantworten, die Leitfragen zum ersten Verstehen des Textes sind. Ziel eines solchen Verfahrens ist es, die Schüler darauf vorzubereiten, später selbst Fragen zu einzelnen Textpassagen zu stellen, um sie richtig zu verstehen. So lernen die Schüler, literarische Texte im Sinne der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik Bredellas und Burwitz-Melzers (2004) zu analysieren. Dabei soll der Schüler persönliche Kommentare sowie Details vermeiden und die Zusammenfassung im Präsens schreiben. Sie kann wie folgt eingeführt werden: „Im Textauszug aus dem kamerunischen Deutschclub geht es um eine Zwangsheirat / einen Generationenkonflikt.“

Nach der Inhaltsangabe vertieft der Schüler das Verständnis des Theaterstücks, indem er folgende Fragen beantwortet:

2. Wie viele dramatische Personen gibt es in diesem Theaterstück? Nennen Sie sie!
3. Wer ist Mamadou?
4. Warum fragt Ndiaga seine Frau, wer der Herr im Hause ist?
5. Warum will Ndiaga seine Tochter Aïda nicht mehr mit dem jungen Mamadou zusammen sehen?
6. Warum kann Aïda ihrem Vater nicht gehorchen?
7. Wie reagiert Ndiaga, als er Mamadou sieht?
8. Worin besteht die Überraschung in diesem Stück?

Dritter Unterrichtsschritt: Charakterisierung

Im ersten Arbeitsschritt sollte der Schüler keine Meinung äußern und sich auf den Text beschränken. In der Phase der Textanalyse, also der Charakterisierung, soll er nun vom Textauszug ausgehen, um seine Meinung über die Erzählfiguren zu äußern. Die Charakterisierung der Figuren ist eine Strategie, die Kritikfähigkeit der Lernenden und Leser auszubilden, da diese sich gegen oder für das Verhalten der Figuren positionieren können. Sie können die soziale Situation, den Familienstand und den Beruf der Figuren analysieren sowie deren Beziehungen mit den anderen Personen des Textauszugs. Hier wird betont, dass die Lernenden im Präsens schreiben sollen. Die folgende Aufgabe ist nur als einführendes Beispiel zu verstehen. Interessant wäre es dann aber auch, wenn die Lernenden davon ausgehend die Personenkonstellation in Arbeitsgruppen erweitern würden.

1. Wie charakterisieren Sie Ndiaga?

Textpassagen Charaktermerkmal	
„Fatou, wer ist hier der Herr im Hause?“ (Z. 3)	_____
„Wer also gibt hier die Befehle?“ (Z. 5)	_____
„Angst? Wieso?“ (Z. 11)	_____
„Quatsch! ... Mir nicht gehorchen?“ (Z. 13)	_____
„Also ??? ... Also ... Was ist ...?“ (Z. 19)	_____

Abbildung 4: Charakterisierung der Figur Ndiaga

Vierter Unterrichtsschritt: Figurenkonstellation

1. In welcher Beziehung stehen folgende dramatische Personen zueinander? Wählen Sie unter folgenden möglichen Beziehungen die für die Figuren passenden aus. (Gemeinsame Interessen, Schüler-Lehrer-Beziehung, Eltern-Kind-Beziehung, Geschäftsbeziehung, Liebesbeziehung, Ehebeziehungen, Familienbeziehung, kollegiale Beziehung, bäuerliche Beziehungen, Freundschafts-Beziehung, Feindschafts-Beziehung, Verwandtschafts-beziehung, Vater-Sohn-Beziehung, Mutter-Sohn-Beziehung, Mutter-Tochter-Beziehung, Vater-Tochter-Beziehung usw.).

2. Nach dem Misserfolg des Heiratsprojekts von Aïda und Ablaye:

Welche Beziehungen könnten zwischen folgenden Figuren bestehen?

Figuren Welche neuen Beziehungen?	
a. Ndiaga und Fatou?	_____
b. Ndiaga und Aïda?	_____
c. Ndiaga und Mamadou?	_____
d. Ndiaga und Ablaye?	_____
e. Mamadou und Ablaye?	_____
f. Mamadou und Fatou?	_____
g. Fatou und Aïda?	_____
h. Fatou und Ablaye	_____
i. Ablaye und Aïda?	_____

Abbildung 5: Figurenbeziehungen

Textpassagen Charaktermerkmal	
„Ja, bitte, Ndiaga?“ (Z.2)	_____
„Du bist der Herr im Hause, Ndiaga. Natürlich du! (Z.4)	_____
„Du Ndiaga. Du allein. Kein anderer.“ (Z.6)	_____
„Verstanden! ... Aber, Liebling, ... ich habe Angst.“(Z.10)	_____
„Ja ... Weil sie Mamadou sehr liebt. Die beiden möchten heiraten.“ (Z.14)	_____

Abbildung 6: Charakterisierung der Figuren

Fünfter Unterrichtsschritt: Sprach- und Stilarbeit

Die Sprach- und die Stilarbeit sind wichtige Aufgaben bei der Analyse literarischer Texte, weil die Literarizität und die Ästhetizität eines Textes von der Sprache bestimmt werden, sowie der Stil die Besonderheit eines Schriftstellers im Unterschied zu einem anderen ausmacht. Deshalb soll hier betont werden, wie wichtig es ist, diese Besonderheit literarischer Texte zu erkennen und zu beschreiben. Die folgenden Fragen gelten nur als Leitfragen, um den Schülern zu helfen, sich die verschiedenen Schreibweisen bewusst zu machen. Ein anderer Grund zur Analyse der Sprach- und Stilmittel liegt darin, dass die Autoren für den jeweiligen Text bestimmte Sprach- und Stilmittel ausgewählt haben. Die Sprach- und Stilarbeit führen also zum Erkennen der Schreibweise der Autoren durch die Wort-, die Ausdrucks- und die Stilauswahl. Das Bewusstwerden und die Beherrschung der Schreibweise haben zur Folge, dass die Schüler nicht nur die Textvorlage besser verstehen, sondern auch das eigene kreative Schreiben verbessern können.

1. Was meinen Sie zur Länge der Sätze?
2. Welche Figur verwendet lange / kurze Sätze? Warum?
3. Wie beschreiben Sie den Satzbau? (einfach, kompliziert, ...)
4. Welche Satzarten werden meistens verwendet? (Aussage-, Ausrufe-, Fragesätze, ...)
5. Klassifizieren Sie die meisten Wortarten je nach den Figuren! Was bemerken Sie?
6. Gehen Sie von diesen Wortarten aus, um den Ton zwischen den Figuren zu vergleichen!
7. Welche Wirkung geht davon aus?
8. Welchen Eindruck machen Aïda, Mamadou und Ablaye auf Sie?
9. Identifizieren Sie die Aussagen in Klammern. Wann werden diese Klammern benutzt und welche Funktion haben sie im Text?
10. Finden Sie Textpassagen, die folgende Stilmittel illustrieren! Geben Sie bitte die Zeilen an!

Abbildung 7: Stilarbeit

<p>Stilmittel Textpassagen Zeile</p> <p>Rhetorische Frage _____</p> <p>Wiederholung _____</p> <p>Monolog _____</p> <p>Alliteration _____</p> <p>Diminutiv _____</p> <p>.....</p>

Sechster Unterrichtsschritt: Weiterschreiben

Gruppenarbeit: Gehen wir von der These aus, dass der Teil dieses Theaterstücks den ersten Akt bildet. Das Stück ist also noch nicht zu Ende. An der Stelle des kamerunischen Deutschclubs stellen Sie sich den zweiten Akt des Stückes vor und schreiben die fehlende Folge der „Überraschung“ weiter! Benutzen Sie bitte die Charakterbeschreibung der Figuren und deren neue Beziehungen (vgl. vorstehende Übungen).

Anweisungen: Arbeiten Sie in Kleingruppen von sechs Schülern. Interessant wäre es, wenn die Rolle von Fatou und Aïda von Schülerinnen geschrieben würde. Bilden Sie bitte kurze und deutliche Sätze. Beachten Sie bitte die Interpunktionszeichen genau wie im Text, da sie die Gefühle der Personen ans Licht bringen. Lassen Sie bitte das Ende Ihres Stückes offen wie „die Überraschung“ in der Fassung des kamerunischen Deutschclubs.

Das beste Stück wird belohnt (+ 2 Punkte an jedes Mitglied der Gruppe).

Im Plenum können Lehrer und Schüler das beste Stück noch einmal zusammen verbessern, damit sie gemeinsam eine passende Folge der „Überraschung“ produzieren. Dann können die Schüler ihren eigenen Text spielen. Nach den ersten Spielen kann das Stück erneut überarbeitet werden, bevor der Lehrer den offiziellen Text tippt bzw. tippen lässt. Weitere Jahrgänge können diesen analysieren, zusammen mit dem ersten Akt spielen und darüber hinaus einen dritten oder vierten Akt vorschlagen.

Siebter Unterrichtsschritt: Stellungnahme

1. Diskussionsfrage zum Erwerb der Sprechfertigkeit: Fatou vertritt folgende Meinung: „Von Liebe allein kann man nicht leben“ (Z. 33). Was würden Sie an der Stelle von Aïda tun? Den armen berufslosen Studenten oder den alten reichen Händler heiraten? Bilden Sie zwei Gruppen. Jede Gruppe vertritt ihre Meinung auf:

- der traditionellen Ebene;
- der sozialen Ebene;
- der religiösen Ebene;
- der ökonomischen Ebene;
- aus weiteren Gründen.

Gruppe A	Gruppe B
Ich heirate den berufslosen Studenten, weil:	Ich heirate den reichen alten Händler, weil:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Abbildung 8: Stellungnahme der Schüler über die Entscheidung von Aïda und Mamadou

2. Einzelarbeit: An der Stelle von Mamadou: Was würden Sie tun? Würden Sie Ihren Vater die Frau heiraten lassen oder würden Sie wie Mamadou reagieren? Begründen Sie Ihre Antwort! Ihr Text soll als ein Akt betrachtet werden.

Zur besseren Behandlung der Themen in Gruppen- oder in Einzelarbeit sind folgende Strategien in Betracht zu ziehen.

Die Schüler können zuerst klarstellen, ob sie (bzw. *wer*, im Falle einer Gruppenarbeit) völlig mit der Meinung Fatous (den alten reichen Händler zu heiraten) oder völlig mit Mamadous Stellungnahme (seinen Vater die Frau nicht heiraten zu lassen) übereinstimmen. Sie können auch erläutern, inwiefern sie teilweise oder völlig dagegen sind. Sie können die verschiedenen Argumente und Gedanken in einem Brainstorming sammeln und dann von wenig wichtig bis sehr wichtig ordnen. Formulierungen wie „der Lehrer versteht das schon“, „der Lehrer weiß das schon“, oder

„der Lehrer versteht mich, wenn ich so oder so schreibe“ usw. sollten vermieden werden.

Ein solches Verfahren zielt darauf ab, den Schülern zu ermöglichen, den von ihnen selbst produzierten Text gedanklich zu strukturieren, damit sie interessante Texte schreiben können. Sie sind aber frei, anders zu verfahren.

3.4 Verfahren zur Inszenierung

Der Lehrer hilft den Schülern den Theatertext nach dem Inszenierungsmodell von Hans LÖSENER (2005) zu inszenieren: aufgeführte Inszenierung, mentale Inszenierung und implizite Inszenierung. Auf der jeweiligen Inszenierungsebene können die Schüler die verschiedenen Rollen mit passenden Personen besetzen. Sie suchen eine Liebesmusik, die die Inszenierung begleiten kann. Sie denken an die Kostüme der Hauptfiguren Ndiaga, Ablaye, Fatou, Aïda, Mamadou. Die Figuren gehören der islamischen Religion an und die Kostüme können diese kulturelle Dimension verdeutlichen. Darüber hinaus sollen die Lernenden die Wortregie, die Bewegungsregie und die Szenenregie beherrschen. Weitere Materialien werden auch für die Bühnenbearbeitung notwendig.

Die mentale Inszenierung besteht darin, den Sketch *Die Überraschung* mehrmals und laut zu lesen, um sich den Text anzueignen und die zugeteilte Passage wiedergeben zu können. Diese Phase der Inszenierung, die wir als Phase des Auswendiglernens kennen, scheint eine der komplexesten zu sein. Wenn die Schüler ein Wort oder eine Textpassage während des Spiels vergessen, kann die ganze Aufführung scheitern. Deshalb ist es notwendig, dass die Schüler den Text vor- und nachsprechen, so dass sie eine sehr genaue Vorstellung von dem Spiel haben.

Was die implizite Inszenierung angeht, sollen die Schüler z. B. noch einmal an den Raum, an die Vorhänge, an Musikmaterialien, usw. denken. Dazu gehören die Bearbeitung der Aussprache, des Körpers und der Gestik, ohne die Bewegungen, die Haltungen, usw. zu vergessen. Sie sollen trainieren, die Worte richtig zu artikulieren, damit der deutsche Akzent getroffen wird. Diese Ausspracheschulung führt zur Beherrschung der Hörverständnisfertigkeit. Indem die Schüler die besten Artikulationen der Mitschüler hören, bemühen sie sich die eigene zu verbessern.

Bevor die Sketchtruppe auf die Bühne geht, soll der Lehrer als Regisseur sicher sein, dass die Schüler den Sketch sehr gut sprachlich, aussprachlich, und gestisch

beherrschen. Die Bühne ist nicht nur der Ort, an dem die Schüler die Beherrschung der Sprache zeigen, sondern auch eine Gelegenheit die Sprache lebendig werden zu lassen, um das Publikum zu beeindrucken. Die Art und Weise der individuellen und gemeinsamen Haltung sollte auch das Interesse, die Aufmerksamkeit und die Reflektion der Zuschauer über die dargestellten Themen der Zwangsheirat, der Polygamie, den Generationenkonflikt, usw. erwecken. So verbessert der Schüler seine Aussprache und die Geläufigkeit der Sprache und leistet zugleich einen Beitrag zu bewusster Lebensgestaltung. Was die Schüler in traditionellem Unterricht in der Klasse gelernt haben, wird auf der Bühne lebendig und anregend.

Schlussfolgerung

In einem mehrsprachigen Unterrichtskontext (BATIONO 2016a, 2016b), in dem Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands vermittelt wird, scheint die Sprechfertigkeit schwierig zu erwerben. Die Erklärung dieses Defizites des mündlichen Ausdrucks bei den burkinischen Deutschlernenden besteht darin, dass sie außerhalb der Unterrichtsklassen bzw. außerhalb der Schule nicht genügend miteinander Deutsch sprechen.

Hier spielt die Literatur eine wichtige Rolle bei der Verbesserung des Erwerbs sprachlicher und kultureller Kompetenzen der Lernenden (vgl. BATIONO 2015c). Das Theater, als besondere literarische Gattung, ist geeigneter als die anderen literarischen Gattungen zum Erwerb der Sprechfertigkeit. Sie trägt nicht nur bei, den mündlichen Ausdruck zu verbessern, sondern auch die Angst zu zähmen, die Feinheiten der Sprache zu verstehen und die paralinguistischen Kompetenzen zu beherrschen.

Deshalb sollten die Lehrwerkautoren den Lernenden und Lehrenden theoretische Konzepte und pädagogische Methoden bezüglich der Theaterdidaktik zur Verfügung stellen. Jenseits der Theaterwerkstätte im Lehrwerk *IHR und WIR plus* brauchen die Schüler theoretische Orientierungen, wie z. B. die Unterscheidung zwischen der aufgeführten, mentalen und impliziten Inszenierung. Es ist auch von Bedeutung, dass sie den Aufbau des Dramas nach den klassischen aristotelischen Theorien lernen, um die klassischen Theaterstücke besser verstehen und interpretieren zu können. Darüber hinaus wird hier für authentische deutschsprachige Dramatiker im Unterricht Deutsch

als Fremdsprache in Burkina Faso plädiert, um die deutschsprachigen Kulturen durch die Literatur besser kennen zu lernen.

Von der These ausgehend, dass literarische Texte unverzichtbar sind, plädieren wir auch dafür, dass literarische Textausschnitte in den alten Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* oder *IHR und WIR* benutzt werden, um Unterrichtsziele zu erreichen. Aus dieser Perspektive wurde der Sketch *Die Überraschung* im alten Lehrwerk *IHR und WIR* untersucht, um die Potenziale des Theatertextes zum Erwerb der sprachlichen und paralinguistischen Kompetenzen aufzuzeigen. Die Schüler werden trainiert, den Sketch aus anderen Perspektiven weiter zu schreiben, um weitere Akte zu diesem Theatertext hinzuzufügen.

Solch ein Verfahren mit Theatertexten im Fremdsprachenunterricht Deutsch außerhalb Deutschlands kann die Deutschlernenden anregen, sich stärker für die deutsche Sprache und Kultur zu interessieren, damit sie – im besten Fall – später deutschsprachige Schriftsteller werden. Diese Motivation kann zur Theatralisierung von narrativen Texten bzw. Lehr- und Lernprozessen (vgl. KOCH u. a. 1995) und zur Dramapädagogik (WOLFERSDORF 1984, HALLET & SURKAMP 2015) beitragen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf; KEPSEK, Matthias. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Berlin, Schmidt, 2006.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 1*. München, Goethe-Institut, 2008.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 1*. München, Goethe-Institut, 2008.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 2*. München, Goethe-Institut, 2009.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 2*. München, Goethe-Institut, 2009.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 3*. München, Goethe-Institut, 2011.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; Malick ; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 3*. München, Goethe-Institut, 2011.
- AUSTIN, John, *How to do things with words?* Oxford, Clarendon Press, 1962.
- BATIONO, Jean-Claude. Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso. *Revue Multilingual* 1, 2013a, 69-79.
- BATIONO, Jean-Claude. Littérature et Interculturel: l'usage de la bande dessinée en classe d'allemand au Burkina Faso. *Revue Wiire* 00, 2013b, 15-41.

- BATIONO, Jean-Claude. Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut. Am Beispiel einer Abitursklasse in Burkina Faso. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 33(1), 2015a, 39-52.
- BATIONO, Jean-Claude. Entwurf einer Übersetzungsdidaktik literarischer Texte im DaF-Unterricht in Afrika südlich der Sahara. In: *Mont Cameroun* 10/11/2015b, 59-77.
- BATIONO, Jean-Claude. Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht. Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso. In: *Info-DaF* 42(6), 2015c, 558-575.
- BATIONO, Jean-Claude. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen in Afrika: Sprachpolitik und Sprachverwendung im Bildungssystem Burkinas. In: *German as Foreign Language Journal* 2, 2016a, 104-123.
- BATIONO, Jean-Claude. De la langue nationale à la langue étrangère: esquisse d'une didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension en cours d'allemand au Burkina Faso. *Revue WIIRE*, actes du 10^{ème} colloque interuniversitaire: langues, cultures et citoyenneté, du 05 au 8 novembre 2015 à l'Université de Koudougou, 2016b, 13-38.
- BISCHOF, Monika; KESSLING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. München, Goethe-Institut, 1999.
- BREDELLA, Lothar; METZLER-BURWITZ, Eva. *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen, Gunter Narr, 2004.
- DAWIDOWSKI, Christian. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2016.
- DIALLO, Mbaye; FALL, Mariama ; NATABOU, Benoît; u. a. *IHR und WIR. Textbuch 3*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- DIALLO, Mbaye; FALL, Mariama ; NATABOU, Benoît; u. a. *IHR und WIR. Arbeitsheft 3*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- DENK, Rudolf; MÖBIUS, Thomas. *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin, Erich Schmidt, 2010.
- EISMANN, Volker; THURMAIR, Maria. „Literatur für Lerner.“ Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: WIERLACHER, Alois u. a. (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München, Iudicium, 1993, 373 - 389.
- EVEMBLE, Pierre B.; KAUP, Lothar; NYANKAM, Jean; u. a. *IHR und WIR BAND 4*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1995.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. London and New York, Routledge, 2014.
- FLOREY, Soya; CORDONIER, Noël; RONVEAUX, Christophe; HARMASSY, El Soumya. *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formations*. Bruxelles, Peter Lang, 2015.
- FORSTER, Roland. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag, 1997.
- GRÜN WALDT, Hans Joachim. Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikationsübungen. *Der Deutschunterricht* 1, 1998, 65-73.
- HALLET, Wolfgang; SURKAMP, Carola. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2015.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. TEXT- UND ÜBUNGSBUCH 1*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1992.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. TEXTBUCH 2*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. Arbeitsheft 2*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- KAST, BERND. Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die*

- Praxis des Deutschunterrichts* 11, 1994, .
- KOCH, Gern; BÜLOW-SCHRAMM, Marget; GIPSER, Dietlinde. *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Berlin, Schibri, 1995.
- LÖSENER, Hans. Konzepte der Dramendidaktik. In: LANGE, Günter Lange; WEINHOLD, Swantje Weinhold (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 2005, 297-318.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. 8. Auflage. Berlin u. a, Langenscheidt, 2002.
- NGATCHA, Alexis. *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt a. M. u. a, Peter Lang, 2002.
- PAULE, Gabrielle 2009. *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München, kopaed, 2002.
- SCHEWE, Manfred. „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern- Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur“. In: KÜPPERS, Almut Küppers ; SCHMIDT, Torben ; WALTER, Maik (Hrsg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlag, 2011, 20-31.
- SCHULZ, Hans-Peter. *Von persönlichen Selbsterdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppe – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst*. Baden-Baden, Deutscher Wissenschafts-Verlag, 2003.
- SCHWEIKLE, Günther; SCHWEIKLE, Irmgard. *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1990.
- SEARLE, John R. *Speech acts*. Cambridge, University Press, 1969.
- SURKAMP, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Berlin, J.B. Metzler, 2010.
- TANGER, Gustav. Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage [1888]. In: HÜLLEN, Werner (Hrsg.). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, 32-60.
- VIËTOR, Wilhelm. Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage [1882]. In: HÜLLEN, Werner (Hrsg.). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, 9-31.
- WEDEL, Heike. *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation. Berlin, Humboldt-Universität, 2010.
- WOLFERSDORF, Peter. *Darstellendes Spiel und Theaterpädagogik. Theorie und Praxis von der Primarschule bis zur gymnasialen Oberstufe*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1984.
- ZUCCHI, Matthias »Die Falle« – Ein Theaterprojekt im universitären DaF-Unterricht. *Info-DaF*, 38(6), 2011, 623-635.

Recebido 29 set. 2016
Aceito 13 jan. 2017