

Dramapädagogische Techniken zur Entwicklung der Sprachfähigkeit im DaF-Unterricht

Pranjić, Tomislav

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:840704>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-26**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



SVEUČILIŠTE J.J. STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Diplomski studij Njemačkog jezika i književnosti

DIPLOMSKI RAD

**DRAMAPEDAGOŠKE TEHNIKE U RAZVOJU
GOVORA U NASTAVI NJEMAČKOG KAO STRANOG
JEZIKA**

Tomislav Pranjić

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, rujan 2015.

UNIVERSITÄT J.J. STROSSMAYER IN OSIJEK
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur
Lehramtsstudium

DIPLOMARBEIT

**DRAMAPÄDAGOGISCHE TECHNIKEN ZUR
ENTWICKLUNG DER SPRACHFÄHIGKEIT IM DAF-
UNTERRICHT**

Tomislav Pranjić

Mentorin: Ao. Univ-Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, September 2015

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit – Vorlage

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	1
2	Dramapädagogik	3
2.1	Geschichte der Dramapädagogik.....	3
2.1.1	Dramapädagogik in Kroatien	5
3	Versuche einer Definition der Dramapädagogik.....	6
4	Die Grundlagen der Dramapädagogik.....	8
4.1	Dramapädagogische Elemente in unterschiedlichen Methoden	8
4.2	Der dramapädagogische Ansatz	10
5	Theater, Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht	12
5.1	Das Prinzip des Rituals und Risikos im Theater	12
5.2	Die theatralische Distanzierung	13
5.3	Spiel in Spannungsfeldern	13
5.4	Planung dramapädagogischer Treffen	16
6	Dramapädagogische Übungen und Techniken zur sprachlichen Förderung im DaF- Unterricht	20
6.1	Dramapädagogische Übungen im DaF-Unterricht	20
6.2	Dramapädagogische Techniken im Daf-Unterricht.....	23
7	Aktionsforschung	27
7.1	Einführung in die Aktionsforschung	27
7.2	Teilnehmer an der Aktionsforschung	28
7.3	Durchführung der Aktionsforschung.....	28
7.4	Ergebnisse der Untersuchung und Diskussion	30
8	Schlusswort	35
9	Literaturverzeichnis.....	36
10	Anhänge	38
11	Zusammenfassung	45
12	Sažetak	46

1 Einführung

In den letzten zwanzig Jahren kam es zu einer intensiven wissenschaftlichen Debatte über die Verbindung zwischen den Bereichen Theater, Schauspiel, und Fremdsprachenunterricht. Am Ende der neunziger Jahre entwickelt eine der berühmtesten Autorinnen Elektra Tselikas (1999) und definiert den Begriff "Dramapädagogik" als einen Ansatz, in dem die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecke genutzt werden. Unter den Mitteln versteht sie nicht nur die Spracharbeit, sondern auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit. Die Lernenden werden mit fiktiven Situationen konfrontiert, die nicht nur ihre geistig- sprachlichen Fähigkeiten erfordern, sondern auch die Körpersprache, gemeinsame Aushandlung von Bedeutung und emotionales Verständnis. Diese kinästhetischen, sozialen und empathischen Lernmomente sorgen für intensive und dauerhafte Erfahrungen mit der fremden Sprache, Literatur und Kultur (Even 2011).

Obwohl im Fremdsprachenunterricht alle Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) entwickelt werden sollen, habe ich mich nur auf die Fertigkeit des Sprechens begrenzt, weil es eine große Herausforderung für die Schüler darstellt, und somit ist eben die Entwicklung von Sprache im DaF-Unterricht mit Hilfe von dramapädagogischen Techniken das Thema dieser Arbeit. Wichtige Fragen, auf die ich mit dieser Arbeit Antwort geben möchte, beziehen sich auf die Entwicklung der Dramapädagogik, die Verbindungen zwischen Theater/Drama und dem Fremdsprachenunterricht (Deutsche Sprache), auf die konkreten dramapädagogischen Techniken, die zur Förderung des Sprechens in der Fremdsprache von Nutzen sind, und darauf, wie die Anwendung dieser Techniken im Unterricht aussieht.

Das Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit ist zu zeigen, wie das Sprechen in der Fremdsprache durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken bei Schülern gefördert werden kann. Dem Ziel nach wird meine Forschung zu den Aktionsforschungen zugezählt, die sich meistens mit der Verbesserung des bestehenden Zustandes oder zum Testen der Effizienz von neuen Methoden und Techniken befassen. Für eine Stunde des Fremdsprachenunterrichts wurden Aktivitäten mit dramapädagogischem Zugang erstellt und realisiert. Daten wurden durch Fragebogen für Beobachter, verbales Feedback von Schülern am Ende der Stunde und dem Filmen der ganzen Stunde gesammelt.

Strukturell ist diese Arbeit in zwei Teile gegliedert, den theoretischen und den empirischen Teil. Im theoretischen Teil geht man von der Grundbedeutung des Begriffs

„Dramapädagogik“ aus, ihrer historischen Entwicklung und den Versuchen der Definition, ihrer Verbindung mit Theater und dem Fremdsprachenunterricht. Dieser Teil endet mit konkreten Beschreibungen von dramapädagogischen Aufgaben zur „Aufwärmung,“ und dramapädagogischen Techniken im Unterricht. Der empirische Teil bietet den Einblick in die durchgeführte Aktionsforschung, ihr Ziel, die Beschreibung der Methodologie (die Probe und den Verlauf der Aktionsforschung), die Resultate, wie auch die Diskussion über die gewonnenen Daten.

2 Dramapädagogik

In diesem Kapitel wird die historische Entwicklung der Dramapädagogik allgemein, aber auch die in Kroatien präsentiert. Nach dem historischen Überblick wird der Versuch einer Definition des Begriffs Dramapädagogik von relevanten Autoren geboten.

2.1 Geschichte der Dramapädagogik

Möchte man den geschichtlichen Hintergrund von Dramapädagogik erfahren, stößt man meistens auf den Begriff „Drama in education“¹, das mit dem Anfang des 20. Jahrhunderts verbunden ist. Es gibt jedoch einen früheren Autor der als Pionier gilt - der französische Fremdsprachenpädagoge François Gouin. Nach Schewe (2007) bezieht sich Gouin nicht direkt auf den Bereich Drama und Theater, jedoch gilt sein Konzept als Wegbereiter für die Dramapädagogik. Er beschreibt eine Sprachlehrmethode, in der das kindliche Spiel zum Modell wird. Nach dieser Methode ist Unterricht eine Ausführung von einzelnen Handlungen und dann komplexeren sprachbegleiteten ‘Handlungsreihen’. Gouin betonte den Zusammenhang zwischen körperlicher Handlung und Sprachproduktion, somit bereitete er den Weg für die „Handlungsorientierung„ von Fremdsprachenunterricht. Schewe (ebd.) meint, dass Gouins Konzept einem starren Ablaufschema folgt, wodurch keine Abweichungen zugelassen sind und damit wenig „Spielraum“ im Sinne kreativer Unterrichtsgestaltung gegeben wird. Schewe (ebd.) erwähnt dazu das Prinzip der ‘Anschauung’, bei dem der Schüler die Möglichkeit bekommt, fremdsprachlich zu handeln, weil die Anschauung das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache erleichtert, wie auch die ihr zugeordnete Form der Mimik und Gestik. Nach ihm werden dadurch die gewünschten Lernvorgänge begünstigt. Damit werden die Umgebung des Schülers und die Dinge des Lebens zum Gegenstand der Anschauungsmethode.

Schewe (2007) ist der Meinung, dass gegen Ende der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts sich unter Neuphilologen die Auffassung herausbildete, dass drama-/theaterbezogene Aktivitäten eine große Bereicherung für den neusprachlichen Unterricht bedeuten könnten. Er erwähnt Walter Domann, der die ‘One Act Plays’² als ein neuartiges Hilfsmittel im Unterricht betrachtete. Darauf folgend, Georg Albrecht, der jedoch einige Einwände gegen das skript- und aufführungsbezogene Arbeiten hatte und eher für den Einsatz des ‘Stegreifspiels’ war.

¹Drama in der Bildung (eigene Übersetzung)

²Einakter (eigene Übersetzung)

Laut Schewe (ebd.) begreift Albrecht den gesamten Fremdsprachenunterricht für Anfänger als Stegreifspiel, indem spontan auf Gegenstände gezeigt wird und Verben handelnd dargestellt werden. Schewe erläutert auch, dass die Vorlagen, wie Lehrbuchtexte, Märchen und Geschichten, die Grundideen für ein Stegreifspiel bieten, wobei das Ziel der Unterrichtsarbeit nicht die textgetreue Darstellung ist, sondern das Schaffen eines textbezogenen Handlungsrahmens, in dem mit verteilten Rollen improvisiert wird. Schewe erwähnt dazu noch Karl Mathes, der den Einsatz von Stegreifspielen befürwortete. Mathes (1929, zitiert nach Schewe 2007: 156) meinte, dass sie das beste Mittel sind, um Sprachfreude zu wecken.

Nach Schewe (2007) fallen reformpädagogisch-handlungsorientierte Ansätze während des Dritten Reiches in den Hintergrund. In den Jahren nach dem 2. Weltkrieg wird über eine spielorientierte Unterrichtsgestaltung kaum diskutiert. Unterrichtsformen im Sinne einer Inszenierung von Fremd- und/oder Zweitsprache geraten erst wieder Ende der 70er Jahre unter die fachdidaktische Aufmerksamkeit. Er erläutert, dass in diesem Zeitraum Publikationen (z.B. 'Darstellende Spiel', 'Lern- und Rollenspiel' und 'Handlungsspiel') erscheinen, die sich mit verschiedenen Spieltypen auseinandersetzen.

Im Laufe der 80er Jahre wird in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* erstmalig der Begriff 'dramapädagogisch' in die Fachdiskussion eingebracht und somit werden die Theorie und Praxis von 'Drama-in-Education' zum neu entdeckten Bezugsfeld für die Fremdsprachendidaktik. Die Wirkung von Publikationen aus dem englischsprachigen Sprachraum ist Grund für das verstärkte fremdsprachendidaktische Interesse am Bereich Drama/Theater (Schewe 2007).

Seit Anfang der 90er-Jahre findet eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/ Zweitsprachenunterricht statt, was im Gegensatz zu den Veröffentlichungen der 70er und 80er Jahre ist, wo es vornehmlich um Spielesammlungen und unterrichtspraktische Ratgeberliteratur handelte. Das Ende der 90-er Jahre betreffend, außerhalb des deutschen Kontextes, erkennt Schewe (2007) die Wichtigkeit der Publikationen von Kao Shin Mei/Cecily O'Neill und Elektra Tselikas. Durch diese Publikationen wird die britische Dramapädagogik als fremd- und zweitsprachendidaktisches Bezugsfeld wieder in den Blickpunkt gerückt. Er erklärt, dass Kao/O'Neill den Oberbegriff 'Process Drama'³ benutzen, um zu beschreiben, wie sich Fremd- und Zweitsprachenunterricht als szenische Improvisation gestalten lässt. Schewe (ebd.) fügt zu, dass ähnliches bei Tselikas zu finden ist. Seiner

³Prozess-Drama (eigene Übersetzung)

Meinung nach wird Tselikas insbesondere vom Bezugsfeld Dramatherapie inspiriert und ihr Konzept wird auch auf den muttersprachlichen Deutschunterricht ausgeweitet. Anzudeuten ist, dass zahlreiche Tipps für eine dramapädagogische Strukturierung von Unterricht in ihrem Buch zu finden sind.

2.1.1 Dramapädagogik in Kroatien

Nach Dragović und Balić (2013) erkannte schon in den 1960er und 1970er Jahren Zvezdana Ladika, die Gründerin der Dramapädagogik in Kroatien, die Wichtigkeit des Bildungsdramas durch verschiedene Formen der Arbeit mit jungen Menschen in schulischen und auch außerschulischen Aktivitäten. Dramapädagogik in Kroatien begann in den 1960er und 1970er Jahren im Zagreber Jugendtheater, aber erst 1996 wurde das Zentrum für Theater Bildung gegründet, Dank der „Hrvatski centar dramskog odgoja“ (HCDO)⁴ und ihrer Förderung der Dramapädagogik. Das Zentrum für Theaterbildung ist der Gründer vieler Workshops und Seminare für Experten aus verschiedenen Profilen (Lehrer, Theaterpädagogen, soziale Arbeiter, Psychologen, usw.). Sie können durch die Teilnahme an den Workshops und Seminaren am Zentrum für Theaterbildung eine Auszeichnung als Dramapädagoge verdienen. Mit der Zeitschrift „Dramski odgoj“ (Theater Bildung) gibt HCDO ihr Bestes, um auch die Öffentlichkeit in Dramapädagogik aufzuklären. Unabhängig von der Tatsache, dass Dramapädagogik noch nicht völlig in das kroatische Schulsystem implementiert ist, wurde es in vielen Bereichen der lokalen Gemeinschaft, sei es als schulische oder außerschulische Aktivitäten für Kinder und Jugendliche, akzeptiert. Dramaunterricht wird heute an kroatischen Hochschulen durchgeführt, wie am Studienzentrum für Soziale Arbeit in Zagreb, sowie auch an der Zagreber Fakultät für Sonderpädagogik und Rehabilitation.

⁴ Kroatisches Zentrum für Theater Bildung (eigene Übersetzung)

3 Versuche einer Definition der Dramapädagogik

Im folgenden Abschnitt wird ein kurzer Überblick über die Versuche der Definition von Dramapädagogik gegeben.

Pfister (2001, zitiert nach Siebert 2011: 9) erklärt, dass in deutschsprachigen Ländern der Begriff Dramapädagogik seit Ende der 1980er Jahre verwendet wurde, hauptsächlich im Gebiet der deutschen fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion. Somit wird hier zuerst eine Annäherung an den Begriff versucht. Das Wort „Drama“ hat heutzutage eine breite Anwendung. Wenn man jedoch auf die Grundbedeutung des Wortes zugeht, findet man, dass es schon im Altgriechischen von Aristoteles als eine Nachahmung einer Handlung in Personenrede beschrieben wurde. Im etymologischen Sinne betrachtet, heißt „Drama“ einfach „Handlung“. Das Wort „Pädagogik“ stammt ebenfalls aus dem Altgriechischen und wird als „Erziehung“ oder „Bildung“ verstanden. Jetzt kann man leichter auf die Bedeutung des Kompositums Dramapädagogik schließen. Dramapädagogik weist ein Lernen durch Handeln auf (Siebert 2011).

Schewe (2007) hat wahrscheinlich als Erster das englische „Drama in Education“ durchwegs mit „Dramapädagogik“ übersetzt. Er definiert den Begriff jedoch nicht, sondern beleuchtet ihn mehr im historischen Kontext seiner Entstehung in England Anfang des 20. Jahrhunderts. Vorzubringen ist Elektra Tselikas (1999), die sich mit dem Sprachenlernen beschäftigt. Sie verwendet ebenfalls den deutschen Begriff „Dramapädagogik“ und bezeichnet die Methode als einen Ansatz, in dem die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke benutzt werden. Unter den Mitteln versteht sie nicht nur die Spracharbeit, sondern auch die Körper-, Stimm- und Rollenarbeit. Even(2011) teilt diese Hinsicht und meint, dass sich Dramapädagogik als ein holistischer Lehr- und Lernansatz bemüht, die kognitive Trennung zu überwinden. Die Lernenden werden mit fiktiven Situationen konfrontiert, die nicht nur ihre geistig- sprachlichen Fähigkeiten erfordern, sondern auch die Körpersprache, gemeinsame Aushandlung von Bedeutung und emotionales Verständnis. Diese kinästhetischen, sozialen und empathischen Lernmomente sorgen für intensive und dauerhafte Erfahrungen mit der fremden Sprache, Literatur und Kultur (ebd.:304).

Eine der wichtigsten englischen Pionierinnen von „Drama in Education“, Dorothy Heathcote, betont in ihrer Definition, dass „das Drama nicht nur das Nacherzählen von Geschichten im Handeln ist. Unter Drama versteht sie Menschen, verändert durch Situation, mit denen sie konfrontiert werden und durch die Weise, wie sie mit diesen Herausforderungen

umgehen“ (Johnson und O’Neill 1984, zitiert nach Siebert 2011:14). Entscheidend bei ihr ist also die Wirkung auf die handelnden Personen. In „With Drama in Mind“⁵ beschreibt Baldwin (2008, zitiert nach Siebert 2011:14) „Drama in Education“ als eine Methodik, die für das Lehren und Lernen genutzt werden kann, somit den Fokus auf die pädagogische Anwendung stellend. Woolland (1993, zitiert nach Siebert 2011:14) betont in „The Teaching of Drama in the Primary School“⁶ wiederum den künstlerischen Aspekt von Drama in der Schule. Er erklärt diesen Aspekt folgendermaßen: „Drama in schools is a practical artistic subject. It ranges from children’s structured play, through classroom improvisations and performances of specially devised material to performance of Shakespeare“⁷ (ebd.: 14). „A practical artistic subject“ schließt ein, dass es sich auch um ein künstlerisches Fach handelt und nicht nur um eine Unterrichtsmethode.

Erst Herwig Greschonig, der Verfasser der Dokumentation „Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht“, bietet eine umfassende Definition von Dramapädagogik an. Nach ihm wird Dramapädagogik folgend definiert:

„Dramapädagogik (Drama in Education, Drama) ist ganzheitliches Lernen durch Erfahren und Erleben. Dramapädagogik ist eine Unterrichtsmethode, die Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie zu pädagogischen und sozialpädagogischen Zwecken einsetzt. Es handelt sich um eine ganzheitliche, kreative und ästhetische Lehr- und Lernmethode, die Spielen und Darstellen im Unterricht mit einschließt.“(Greschonig 2001, zitiert nach Siebert 2011: 13).

Eine feste Definition ist schwer zu erreichen, wobei die vorgestellten Definitionen jedoch einen ausreichenden Blick auf die Komplexität der Dramapädagogik bieten. Die Definition von Herwig Greschonig ist die umfassendste und bringt das Wichtigste hervor, wobei zwei wichtige Aspekte gleichermaßen betont werden- der pädagogische (das Lehren und Lernen im Rahmen des Unterrichts) und der theatralische (der enge Bezug zum Theater).

⁵ Mit Theater im Sinn (eigene Übersetzung)

⁶ Die Lehre des Drama sind in der Grundschule (eigene Übersetzung)

⁷ Drama in der Schule ist ein praktisches künstlerisches Fach. Es reicht vom strukturierten Spiel der Kinder, über Improvisationen im Klassenzimmer und speziell gefertigten Materialien, bis zu den Performanten von Shakespeare. (eigene Übersetzung)

4 Die Grundlagen der Dramapädagogik

4.1 Dramapädagogische Elemente in unterschiedlichen Methoden

Rollenspiele und Theatertechniken waren in der Geschichte des Sprachunterrichts immer vorhanden, aber sind durch verschiedene Methoden benutzt worden. Auch in der Zeit der Grammatik-Übersetzungsmethode gab es Sprachunterricht Theoretiker, die versuchten innovative Techniken einzuführen. Gegen Ende des neunzehnten Jahrhunderts betonte die Direkte Methode die Bedeutung des Sprechens in der Praxis im Gegensatz zu Grammatik und Übersetzungsübungen, durch Förderung von Interaktion, Kontextualisierung und physischen Aktivitäten. Das Hauptprinzip der direkten Methode war die Verwendung der Zielsprache und Vermeidung der Muttersprache, daher war die Verwendung von Demonstration, Gestik und Mimik wesentlich und unvermeidlich. Rollenspiele, Theater, und die körperlichen Aktivitäten gewinnen an Bedeutung in der Audio-Lingualen Methode, wo der Bedarf nach dem Erleben und Entdecken des Gebrauchs der Sprache im Kontext wächst (Kovacs 2014).

Nach Bárdos (2005, zitiert nach Kovacs 2014: 403) können die humanistischen Methoden auch dramatisierende Methoden genannt werden. Sie basieren sich auf persönlichkeitszentrierten und psychologischen Ansätzen, bei denen die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit des Fremdsprachenlerner in Betracht gezogen wird. In Ashers Methode, der so genannten Total Physical Response (TPR), reagieren die Studierenden mit Aktion auf Anweisungen, die ihnen in der Zielsprache gegeben wurden. Asher war sich der Bedeutung der körperlichen Aktivität und der emotionalen Faktoren im Sprachlernprozess bewusst. Die dramatischen Eigenschaften in Gattegnos Stumm-Weise Ansatz sind die Bewegungen, die Gestik und Mimik des Lehrers, dessen stille Vorführung von den Studenten in die Zielsprache interpretieren werden muss (Kovacs 2014).

Kovacs (2014) erklärt, dass in der Currans Community Language Learning (CLL) Methode die emotionalen Faktoren, gegenseitiges Vertrauen und eine entspannte Atmosphäre im Lernprozess als sehr wichtig gelten. Das Hauptprinzip in Lozanovs Suggestopädie ist die Schaffung einer spannungsfreien Atmosphäre, in der Schüler sich sicher und bequem fühlen (Bardos 2005, zitiert nach Kovacs 2014: 403). Drama, Spiele, Musik und Songs sind in diesem Verfahren besonders verwendet. Spiele, Rollenspiele, Theatertechniken, Gruppendiskussionen und Simulationen wurden noch beliebter im Lerner zentrierten kommunikativen Sprachunterricht. Dieser Trend öffnete die Tür zum Lernen auf persönlichen

Erfahrungen und Entdeckungen in interaktiven Umgebungen, die von Informationslücken und Problemlösungssituationen erstellt sind.

Nach Ronke (2005) basiert der natürliche Ansatz auf der Sprachlerntheorie von Krashen und Terrell. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der natürlichen Kommunikation. Der Begriff "natürlich" bezieht sich auf die naturalistische Art, wie kleine Kinder ihre Muttersprache erlernen. Bei diesem Ansatz wird behauptet, dass das Erlernen einer Fremdsprache auf dieselbe Weise geschieht. Wenig Wert wird auf Strukturgenauigkeit gelegt. Terrell und Krashen (1981, zitiert nach Ronke 2005: 63) schlagen vor, dass der ganze Unterricht für die Hervorrufung von Kommunikation verwendet werden sollte, aber auch für andere Aktivitäten, wie zum Beispiel Rollenspiele, Dialoge, Spiele, Improvisationen und andere. Unterrichtszeit sollte nicht für die Erklärung und die Praxis der grammatischen Strukturen verwendet werden; stattdessen sind solche Übungen außerhalb des Unterrichts durchzuführen. Fehlerkorrekturen sollen auf einem Minimum gehalten werden, da es nach Krashen und Terrell (ebd.) keine Beweise dafür gibt, dass die Korrektur der Sprachfehler notwendig oder sogar hilfreich beim Spracherwerb ist. Im Gegenteil, sie glauben, dass es einen negativen Einfluss auf die Motivation der Schüler hat und sie der Möglichkeit beraubt, die Fremdsprache zu erwerben.

Der natürliche Ansatz wurde für seine Mängel an Form und korrigierenden Rückmeldungen der Aussprache kritisiert. Der natürliche Ansatz sowie die Drama- und Theater-Methode in der Klasse basieren beide auf dem Glauben, dass die Kommunikation und kommunikative Kompetenzen die wichtigsten Faktoren für das Sprachenlernen sind. Jede Theater-Methode nutzt kontextualisierte Kommunikationsübungen und beteiligt die Schüler aktiv im Lernprozess. Die Übungen ermöglichen den Schülern, mit der Sprache zu experimentieren, auch wenn die "Sprachform" nicht immer richtig ist. Sprache ist unbewusst erworben durch interaktive mündliche Übungen und die Schaffung einer warmen, nicht bedrohlichen Atmosphäre. Außerdem werden "affektive" Faktoren als wichtiger berücksichtigt als "kognitive" Faktoren, wenn es ums Sprachenlernen geht (Terrell und Krashen 1981, zitiert nach Ronke 2005: 64). Terrell (ebd.) ist auch der Meinung, dass das Ziel des Sprachunterrichts mit Hilfe des natürlichen Ansatzes ist, sich selbst auszudrücken über das Thema der Diskussion, aber auch, dass die Mitglieder der Gruppe ein echtes Interesse an Meinungen, Gefühlen und Interessen des Anderen entwickeln.

4.2 Der dramapädagogische Ansatz

Tselikas (1999) betrachtet die Dramapädagogik als einen Ansatz. Es werden dabei Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken verwendet, wodurch der Lernprozess im Vordergrund ist und nicht das Resultat, nämlich die Produktion eines Theaterstücks. Sie schließt darauf hin, dass Dramapädagogik eine Pädagogik ist, durch die ein handlungsbezogenes und ganzheitliches Lernen herbeigeführt werden soll. Sie erklärt auch, dass sich der Begriff „Ansatz“ auf die gesamte Dramapädagogik bezieht, wie auch auf ihren theoretischen Hintergrund.

Nach Tselikas (1999) ist eine der Grundannahmen der Dramapädagogik, dass der Mensch als Spielender auf die Welt kommt. Sie ist der Meinung, dass der Spielinstinkt beim Menschen zu Spielen und Schauspielen oft unter dem Mantel rationaler Tätigkeiten, sozial akzeptablen Verhaltens, wie auch unter schulischer und akademischer Bildung begraben wird. Die Dramapädagogik greift auf diese natürliche Anlage des Menschen zurück, um den Sprachlernprozess voranzutreiben. Die Wirkung des Theaterspiels, im Rahmen der Dramapädagogik, beruht auf der Möglichkeit, Beziehungen zwischen Sprechen, Denken, Handeln sowie persönlicher und sozialer Identität herzustellen. Die Verwendung von Metaphern, Symbolen, Rollen und Emotionen ermöglicht dies. Das Theaterspiel ist dadurch nicht nur ein Mittel, um Sprachkontexte zu schaffen oder zu simulieren, sondern durch die Metapher ein repräsentatives Beispiel zu schaffen, um ein breiteres Verständnis über ein Thema zu gewinnen. Die Symbole haben einen bestimmten Sinn und sind meistens Objekte oder Bilder, die den Widerstand einer Figur repräsentieren, sich mit der Vergangenheit auseinandersetzen oder diese verlassen. Die eingenommene Rolle bietet viele Möglichkeiten, wie einführendes Verstehen (Empathie), neue Erfahrungen und Verhaltensweisen. Nach Tselikas werden Emotionen im dramatischen Kontext betont und oft übertreffen sie das, was im realen Leben vorgefunden wird. Gleichzeitig öffnen sie aber ein Feld für Reflexion durch die Verfremdungseffekte, die die theatralische Struktur bietet.

Tselikas (1999: 22) erläutert, dass über das Theaterspiel eine herausfordernde Repräsentation der Realität geschaffen wird. Diese Repräsentation der Realität dient als Grundlage für das Lernen. Die Lernenden müssen von der Alltagsrealität in die so genannte dramatische Realität steigen. Sie unterscheidet zwischen Präsentation und der genannten Repräsentation der Realität. Unter Präsentation versteht sie die Wiedergabe der Realität, wie sie „ist“, wobei die Repräsentation die Realität durch eine ästhetische Transformation mittels Symbolen oder Metaphern darstellt.

Nach Tselikas (1999: 26) entwickelt sich der dramapädagogische Prozess auf zwei Realitätsebenen. Die Ebene der Alltagsrealität, in der sich die Lernenden befinden am Anfang und am Schluss der Unterrichtsstunde, und die Ebene der dramatischen, oder auch, ästhetischen Realität. Auf dieser Ebene findet das Lernen durch Erinnerungen an eigene Erfahrungen oder Vorstellungen statt.

Tselikas (1999) erklärt, dass sich der dramapädagogische Prozess in mehreren Phasen entfaltet. Am Anfang eines dramapädagogischen Treffens befinden sich die Lernenden noch auf der Ebene der Alltagsrealität. Sie werden durch die erste Phase, genannt Verkörperung, für den Übergang in die Ebene der dramatischen Realität vorbereitet. In dieser Phase werden die Vorstellungskraft und die metaphorische Fähigkeit durch eine körperliche und stimmliche Aufwärmung angeregt. Hierbei kommt es zur Entstehung von Bildern und Metaphern, die sich zu Geschichten und Szenen entwickeln können. Durch den Energieaufbau wird das physische Lernen angeregt, das Lernen über den Körper und die Entwicklung der Stimme, aber auch eine nonverbale Wahrnehmung des Selbst und des Anderen, die die Basis der Kommunikation darstellt.

Laut Tselikas (1999) folgt danach der Einstieg (Projektion), der erste Teil der zweiten Phase. Hier entstehen die Geschichten und Szenen. Die Vorstellungen beginnen sich zu materialisieren, indem die Personen, Orte und Beziehungen (wer, wo, was) formuliert und die konkreten Darstellungsweisen entworfen werden. Im zweiten Teil der zweiten Phase, Rollenspiel genannt, werden die Rollen konkretisiert. Die Figuren werden in ihrer Erscheinungsweise und ihren Motiven vorgestellt und ausgearbeitet. Die zweite Phase bietet vielfältige Identifikationsmöglichkeiten mit Neuartigem und führt zu jener Expansion der Erfahrung. Nach Tselikas erfolgt die Rückkehr aus der Ebene der dramatischen Realität in die Alltagsrealität in der dritten und letzten Phase. Hier kommt es zum Energieabbau, Beruhigung der Fantasie und Sinne, daher wird diese Phase Auflösung, Ausstieg oder Abschluss genannt. Diese Phase ist besonders wichtig, weil die Lernenden zwischen zwei Realitäten zu unterscheiden lernen. Damit endet das dramapädagogische Treffen.

5 Theater, Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht

In Tselikas (1999) kann eine ausführliche Erklärung zur Verbundenheit der Dramapädagogik mit dem Theater in Bezug zum Fremdsprachenunterricht gefunden werden. Anhand des Theaters veranschaulicht Tselikas auch die Ähnlichkeiten der Prozesse, nämlich den Unterricht im dramapädagogischen Rahmen im Klassenzimmer mit dem Prozess des Theaterspiels, das auf der Bühne stattfindet.

5.1 Das Prinzip des Rituals und Risikos im Theater

Nach Tselikas (1999: 27) basiert das Theater auf „dem Prinzip des Rituals und Risikos“. Der ritualisierte Rahmen, in dem die Handlungen einer Aufführung stattfinden, beginnt mit der festgelegten Zeit für die Aufführung, aber auch mit dem Publikum, das in einer bestimmten Stimmung eintrifft, sich umschaute und sich auf die Aufführung vorbereitet. Zur Struktur des Ritualen gehören noch der Zuschauerraum, die Bühne, die Requisiten, die genaue Struktur des Spiels, die Ein- und Ausgänge, wie auch die Pausen. Diese Strukturen sind vorgegeben und in diesem Rahmen ist vom Inhalt her alles möglich. Darin liegt auch das Risiko. Es können Dinge geschehen, die in der realen Situation kaum erträglich seien.

Sehr ähnliche Prozesse geschehen während des Aneignungsprozesses einer Fremdsprache. Auf der einen Seite sind die Rituale, nämlich die Sprache mit ihren Konventionen. Auf der anderen Seite ist das Risiko, nämlich die Herausforderungen, die an den Sprechenden gestellt werden, etwas zu sagen, spontan zu sprechen: „Die Sprechenden üben sich in einer Bewegung zwischen spontan-kreativem sprachlichem Handeln einerseits und nach Regeln und Konventionen - sprich Ritualen und Zwängen - strukturiertem sprachlichem Handeln andererseits“ (Tselikas 1999.:28). Sie deutet noch auf die nonverbalen Elemente hin, die eine Sprache begleiten. Sie sind Teile des spontanen Sprechens, wie Gestik, Mimik, der Rhythmus, die Intonation, die Proxemik, nämlich die Art und Weise, wie man in einer Begegnung körperliche Zuwendung, Nähe und Distanz regelt. Diese Fähigkeiten kommen durch den Körper zum Ausdruck und sind auch kulturell unterschiedlich. Somit werden im Sprachaneignungsprozess nicht nur das Vokabular, die Sprachstrukturen usw. erlernt, sondern auch diese nonverbalen, kulturunterschiedlichen Elemente, die eine Sprache begleiten. Daraus kann man schließen, dass das Erlernen einer fremden Sprache zugleich ein kulturelles Lernen ist.

In Hinsicht auf dramapädagogische Strukturen im dramapädagogischen Prozess werden die Lernenden in die Sprache hineingelockt, wobei ihnen erlaubt wird, das Risiko

einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie nicht sicher sind, dass sie alle Wörter und Strukturen beherrschen. Die Lernenden werden in Sprachnotsituationen gesetzt, in welchen sie sprachlich handeln müssen. Sprache kann nur durch Anwendung gelernt werden, deshalb ist der Mut zum sprachlichen Handeln sehr wichtig (Tselikas 1999).

5.2 Die theatralische Distanzierung

Das Theaterspiel versucht über die Erfahrungen in der Welt Sinn zu stiften und sie zu interpretieren. Obwohl sich die Zuschauer durch die dargegebene Interpretation der Schauspieler auf der Bühne in eine andere Zeit und Raum, einen anderen Kontext, versetzen lassen, und sich oft mit den Figuren identifizieren, sind sie bewusst, dass sie sich in einem imaginären Raum befinden.

Nach Tselikas (1999), ähnlich wie im Theater, distanzieren sich Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache von ihrem täglichen Ausdruck (Sprache und Identität). Diese Verfremdung versetzt sie in eine sprachliche und kulturelle Welt, in der sie sich aktiv sprachlich beteiligen sollen. Das Verlassen der eigenen Identität fällt den Lernenden oft sehr schwer und löst verschiedene Hemmungen dem Fremdspracherwerb gegenüber aus. Durch den Einsatz der theatralischen Distanzierung im Unterricht können Ängste überwunden werden und der Spracherwerb einer Fremdsprache sogar interessant sein. Tselikas (ebd.: 33) schließt ab: „Die Situation des gleichzeitigen Seins und Nichtseins erleichtert die spielerische Identifikation mit der fremden Sprache und lässt den Weg offen für eine Rückkehr in die Muttersprache und die ursprüngliche Identität, die nur vorübergehend aufgegeben werden musste“.

5.3 Spiel in Spannungsfeldern

Tselikas (1999) ist der Meinung, dass sich Theater in Spannungsfeldern entwickelt. Diese Spannungsfelder können im Rahmen dramapädagogischer Arbeit für den Sprachunterricht genutzt werden. Das erste Spannungsfeld entsteht durch eine zweifache Aufgabe, es soll Wissen und Können vermittelt werden. Es folgt das Spannungsfeld, in dem es zur Herausforderung kommt, mit der Aufgabe und der Gruppe umzugehen. Zuletzt, das Entstehen des Spannungsfeldes, in dem die Möglichkeit gegeben wird, auch mitzuspielen und den Gang der Dinge mitzusteuern.

Fremdsprachenunterricht besteht nicht nur aus der Vermittlung von Sprachstrukturen, Wortschatz und Grammatik, sondern hat auch die Aufgabe Kommunikationsfähigkeiten in der

fremden Sprache zu fördern. Tselikas stellte dazu ein Zwei-Säulen Prinzip des Fremdsprachenunterrichts vor (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Das Zwei-Säulen-Prinzip des Fremdsprachenunterrichts (Tselikas 1999: 40)

Lernen im Fremdsprachenunterricht	
<i>Erste Säule: Sprachaneignung</i>	<i>Zweite Säule: Sprachproduktion</i>
Ziel: Wissen erweitern	Ziel: Können aufbauen
Neus lernen	Gelerntes aktivieren und integrieren
Stoff durchnehmen	Situationen gestalten, Sprachnotsituationen erleben
Strukturen durchsichtig machen und einüben	Strukturen nutzbar machen
Ausgangspunkt: Sprachsystem, Zielnormen, Normalsituationen	Ausgangspunkt: aktuelle Situation, individuelle Sprechabsichten, Erfahrung sprachlicher Grenzen
Risiko: „Sprachverwaltung“, starre Ordnung	Risiko: zielloses Herumlaborieren, Chaos

Das Wissen und Können stellen Ziele des Unterrichts dar. Diese Ziele sollten sich gegenseitig ergänzen. Sprachaneignung wie auch Sprachproduktion folgen nicht automatisch aufeinander. Das Wissen wird nicht nur durch den Unterricht vermittelt, sondern auch durch passiven Kontakt. Es kann auch von den Lernenden mitgebracht werden. Dieses Wissen hilft ihnen, neue Wörter zu erlernen und neue Sätze zu bilden. Es muss auch eingesetzt werden, so hat der Unterricht zum Ziel auch das Können. Das vermittelte Wissen muss aktiviert und mit der Sprache verbunden werden. Es handelt sich hier um emotionale Beteiligung im Lernprozess. Zu erwähnen sind dazu, die Sprachnotsituationen. Im Moment der Sprachproduktion kommt es zur Sprachnotsituation, wegen der bestehenden Wissenslücken, aber auch dadurch, dass das Gelernte nicht auf der automatisierten Ebene abrufbar ist. In echten Kommunikationssituationen stehen die Lernenden unter Druck und sind emotional sehr beteiligt, was zur Förderung des Fremdsprachwissens führen kann. Die Situation, in der sie sich befinden, fordert von ihnen sich sprachlich auszudrücken. Bewiesen wurde, dass solche Sprachnotsituationen sprachlernwirksam sind (ebd.).

Nach Tselikas (1999) bieten Sprachnotsituationen die Möglichkeit, solche Situationen auch im Fremdsprachenunterricht darzustellen. Diese Aufgabe kann der dramapädagogische Unterricht erfüllen. Angedeutet werden muss, dass es bei den Lernenden in diesen Situationen zu verschiedenen Hemmungen im sprachlichen Ausdruck kommen kann. Um diese so gut wie möglich zu verhindern, soll ein Klima des Vertrauens aufgebaut werden, in dem vermittelt wird, dass das Fehlermachen zugelassen ist und man davor nicht Angst haben soll. Solches Klima entsteht, wenn man nicht nur die Sachebene, sondern auch die Gruppenebene betrachtet. Dramapädagogik legt großen Wert auf gruppenorientierte Arbeit und somit kommen wir zum zweiten Spannungsfeld. Bei einer Gruppe integriert sich jedes Individuum und befindet sich im Gesamtgeschehen. Es akzeptiert die Unterschiede und Ähnlichkeiten innerhalb der Gruppe und konzentriert sich auf die gemeinsame Lösung der gestellten Aufgabe. Das Lernen findet in der Gruppe statt, aber auch durch die Gruppe. Gleichmäßiger Wert wird auf die Sachebene und auf die Gruppenebene gelegt, was einer der wichtigen Unterschiede der Dramapädagogik zu anderen Unterrichtsformen darstellt.

Tabelle 2: Der Aufbau dramapädagogischer Kurse/Stunden/Sequenzen (Tselikas 1999: 44)

	Gruppenebene	Sachebene
Aufwärmen	Kontrakt Gruppenbildung	Einstimmung: Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
Hauptarbeit	Gruppenkonsolidierung Themengestaltung	Fokussierung auf das Thema
Abschluss	Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	Rückkehr aus dem Lernprozess

Der Lern- und Unterrichtsprozess verdient die Aufmerksamkeit der Lehrperson. Er stellt das dritte Spannungsfeld dar. Im Prozess muss geachtet werden, dass die Gruppe als Gruppe funktionsfähig wird. Die Lehrperson leitet den Prozess, kann aber auch Teil des Prozesses sein. Sie bemüht sich die Sachebene und die Gruppenebene durch die Phase des Aufbaus und Gruppenbildung, die Phase der Gruppenkonsolidierung und die Phase der Auflösung gleichmäßig zu steuern. Im dramapädagogischen Sinne wäre das ein „Abenteuer“ des Lernens, eine „Reise“, die sie gemeinsam unternehmen (ebd.).

5.4 Planung dramapädagogischer Treffen

Nach Tselikas (1999) ist eine sorgfältige Vorbereitung eines dramapädagogischen Treffens sehr wichtig. Die Struktur sollte gut überlegt werden, um das Gelingen der Stunde zu stärken. Durch eine gute Struktur fühlen sich die Lernenden getragen und lassen sich leichter auf den kreativen Prozess ein. Neben der guten Vorbereitung ist die Flexibilität der Lehrperson wichtig. Der Gruppe soll Raum gegeben werden, um ihre Kreativität entfalten zu können und dabei soll man möglichst wenig intervenieren. Es kann vom Vertrauen der Lehrperson gegenüber der Gruppe gesprochen werden. Oft ist die Belohnung für dieses gebotene Vertrauen erstaunlich.

Tselikas (ebd.: 52) stellt einen Leitfaden vor, der zur Planung solcher dramapädagogischer Treffen behilflich ist. Es handelt sich um eine Reihe von Fragen und Anweisungen, die einem Lehrer helfen, um einzelne, wichtige Aspekte nicht außer Acht zu lassen:

- Für wen plane ich die Stunde?
- Wie groß ist die Gruppe?
- Was ist das Lernziel?
- Was ist das Thema?
- Wie viel Zeit brauche ich für jede Übung?
- Auf den richtigen Aufbau achten.
- Auf die Übergänge von einer Übung zur anderen achten.
- Schritt für Schritt aufbauen, Überforderung und Unterforderung vermeiden.
- Auf den Takt achten.
- Alle Aufgaben teilnehmergerecht einführen.
- Auf die klaren Aufgabenstellungen und Anweisungen achten.
- Auf den Abschluss achten: sauber konzipieren und deutlich machen.

Nach Tselikas (1999: 53ff) sind weitere drei spezifische Rahmenbedingungen die zeitliche Rahmenbedingung, die räumlichen Verhältnisse und die Lernenden. Obwohl szenische Interpretationen viel mehr Zeit verlangen als normale Schulstunden, ist es nicht unmöglich dramapädagogische Inszenierungen in einem begrenzten Zeitrahmen zu vollziehen. Verschiedene Aufgaben oder Spielsequenzen können in einigen Fällen nicht rechtzeitig durchgeführt werden, diese können dann in der darauffolgenden Stunde behandelt

werden. Wichtig ist, dass die Lehrperson im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Thema eine intensive Spielerfahrung vermittelt. Der Unterricht kann zu unterschiedlichen Teilen dramapädagogisch gestaltet werden, nur als Teil der Stunde, für bestimmte Aufgaben oder als eine komplette dramapädagogische Stunde, sei es nur ein Semester oder ein ganzes Schuljahr.

Der Raum, in dem ein dramapädagogisches Treffen stattfindet, sollte die Möglichkeit geben viel Platz zu haben. Im Klassenzimmer kann man sich Platz schaffen, indem man die Tische und Stühle zu Seite schiebt. Allerdings, wenn das nicht möglich ist, gibt es dramapädagogische Aufgaben, die im begrenzten Räumen vollzogen werden können, so muss nicht auf Dramapädagogik verzichtet werden. Es wird empfohlen, im Klassenzimmer zu bleiben und es zu umstalten, somit wird die Dramapädagogik als „normales“ Verfahren in den Schulalltag integriert (ebd.).

Das Alter, kultureller Hintergrund und Bereitschaft der Lernenden sollen bei der Planung und Durchführung dramapädagogischer Treffen berücksichtigt werden. Obwohl für jedes Alter geeignet, muss man die Aufgaben für die einzelnen Altersgruppen richtig auswählen. Den Zweck der Übungen soll klar vermittelt werden, und er muss eingehalten werden, wie auch die exakte Durchführung(ebd.).

Vor dem Beginn eines dramapädagogischen Treffens ist es sehr wichtig, genaue Abmachungen mit der Klasse zu treffen. Diese Abmachungen nennt Tselikas (1999: 57) der Kontrakt. Unter einem Kontrakt versteht man die verschiedene Regeln und Abmachungen, die mit der Klasse getroffen wurden, die sich auf den Ablauf des bevorstehenden dramapädagogischen Treffens beziehen. Es wird Auskunft darüber gegeben, was bearbeitet werden soll, welche Inhalte bearbeitet werden, was gelernt wird, aber auch die Art und Weise, wie man den Prozess durchführen wird. Es werden auch verschiedene Abmachungen geregelt, die sich auf das Verhalten beziehen. Tselikas betont die Wichtigkeit dieses Vorgehens, weil der Ablauf eines dramapädagogischen Treffens wenig Gemeinsames mit dem Ablauf herkömmlichen Unterrichts hat. Die Lernenden werden in neue, ungewohnte Situationen versetzt, so dass selbst das Klassenzimmer eine andere Form einnimmt. In dieser Phase wird die Gelegenheit gegeben, sich auf das Bevorstehende einzustimmen. Selbstverständlich haben die Lernenden auch die Möglichkeit über ihre Ideen und Vorstellungen bezüglich der dramapädagogischen Arbeit mitzustimmen. Das Ziel ist eine gemeinsame Basis, die weitgehend von Allen akzeptiert wird, um sich in einer neuartigen Weise in den Lernprozess zu begeben. Nachdem alles geklärt worden ist, kann die Stunde beginnen. Es folgt die Aufwärmung.

Die Phase der Aufwärmung hilft den Lernenden in ihre neuen Rollen einzusteigen. Sie erfolgt durch die Einführung ins Thema auf der körperlichen, geistigen und stimmlichen Ebene. Es soll bei ihnen die Spiellust und Spontaneität geweckt werden, aber es sollen auch Sprachhemmungen und Ängste abgebaut werden. Durch eine gut realisierte Aufwärmungsphase werden sich die Lernenden viel kreativer an die danach gegebenen Aufgaben begeben. Damit die Aufwärmung Sinn macht, muss man darauf achten, dass die Übungen in dieser Phase im Zusammenhang mit dem Hauptteil sind. Die Aufwärmung bereitet die Lernenden direkt auf den Hauptteil vor. Deshalb gestaltet man die einzelnen Aufwärmsequenzen erst dann, wenn klar ist, was der Hauptteil sein wird (ebd.).

Tselikas (1999: 65) behauptete:

Die Dramapädagogik basiert vor allem auf Vorstellungsarbeit und Improvisation. Die Lernenden werden ermutigt, sich in fiktive Kontexte zu begeben, sich realistische oder fantastische Situationen vorzustellen und diese spielend zu repräsentieren. Dabei steigen sie in Rollen ein und es ist wichtig, dass sie während des ganzen Spiels in diesen Rollen bleiben.

Dies wäre ein Charakteristikum der dramapädagogischen Inszenierung. Ein weiteres ist die Eingezogenheit der ganzen Klasse in das dramapädagogische Spiel. Das bedeutet, dass sich alle Lernenden auf die dramatische (fiktive) Ebene begeben und aktiv ihre Rollen spielen, physisch, wie auch stimmlich. Einmal in die dramatische Realität eingestiegen, gibt es, so zu sagen, keine Grenzen. Die Fantasie kann sich frei entfalten. In diesem Moment kommt es zur Förderung vom Sprachlernen und der Sprachproduktion. Tselikas (1999) stellt verschiedene Techniken zur Vorbereitung, Förderung und Steuerung des dramapädagogischen Prozesses vor. Es wird mehr darüber im Verlauf der Arbeit gesagt .

Genauso wichtig wie die Aufwärmung und der Einstieg sind auch der Abschluss bzw. der Ausstieg aus der dramatischen Realität und die Rückkehr in die Alltagsrealität. Wie auch bei einer Reise muss die Rückkehr geplant werden. Tselikas (ebd.) stellt einige Übungen vor, die den Abschluss eines Unterrichtsprozesses unterstützen. Eine Möglichkeit sind verschiedene Formen von Tagebüchern und Briefen (ebd.: 131f). Die Lernenden sollen in fünf Minuten aufschreiben, wie es ihnen am Ende der Stunde geht. Diese Form ist persönlich und wird nicht mit der Gruppe geteilt. Weitere Übungen sind „Einflussreiche Leute“. Hier sollen Lernende eine Person auswählen, die auf sie großen Einfluss hat. In fünf Minuten sollen sie aus der Sicht dieser Person über den Fortschritt der Gruppe schreiben. Weiterhin „Rituale“, „Die Inselübung“, „Die Andenken oder Souvenirs“. Beim Letzten, soll die Gruppe

auf ein großes Plakat ihre Souvenirs malen. Danach erzählt jeder, was er nach Hause mitgenommen hat. Die Abschlussphase ist sehr wichtig und dürfte nicht ausgelassen werden.

Tselikas schließt ab:

Allgemein gibt die Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht den Einzelnen die Möglichkeit, Erfahrungen mit anderen zu machen, das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern, die eigene Haltung und Rolle der Gruppe zu finden. Auch die Auseinandersetzung mit Rollen und Situationen, die den Lernenden fremd sind, wird möglich. Es müssen Vorstellungen von fremden Figuren über körperliche Aktionen und Interpretationen aufgebaut werden, und es werden Vorstellungen über das Handeln und die Motive dieser Figuren gewonnen. (Tselikas 1999: 56)

6 Dramapädagogische Übungen und Techniken zur sprachlichen Förderung im DaF-Unterricht

6.1 Dramapädagogische Übungen im DaF-Unterricht

In der Dramapädagogik wurde mit der Zeit eine Vielfalt von verschiedenen Übungen erschaffen, die dem dramapädagogischen Unterricht entsprechen. Eine große Auswahl bietet Tselikas (1999). Tselikas bringt sie auf als sprachbezogene Aufwärmübungen und teilt sie in fünf Gruppen auf: Der Körper, Die Stimme, In Kontakt treten, Sprachspiel und Soziale Spiele (ebd.: 137). Sie deutet darauf hin, dass die ausgewählten Übungen sich in der Praxis als sehr fruchtbar erwiesen haben. Ich werde einige dieser Übungen vorstellen und versuchen zu erklären, welche Wirkung sie auf Lernende haben und wie sie den Erwerb einer Fremdsprache im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht fördern können.

Nach Tselikas (1999) spielt der Körper eine wichtige Rolle im Lernprozess, vor allem im Rahmen der Dramapädagogik. Mit dem Körper wird gelernt, gesprochen, Erfahrungen werden eingepreßt und bestimmte Reaktionen werden hervorgerufen. Die körperliche Reaktionsbereitschaft ist ein wichtiges Ziel der Dramapädagogik. Im engen Zusammenhang mit dem Körper ist die Stimme. Eine gut aufgewärmte Stimme erlaubt fremdsprachliche Laute, Wörter, wie auch komplette Sätze besser auszudrücken, um so das Ausgesprochene je näher dem muttersprachlichen Ausdruck bringen zu können. Es folgen ausgewählte Übungen, die zur Förderung des Sprechens in einer Fremdsprache beitragen (ebd.: 139ff):

In der Übung **Klatschen in der Runde** stehen die Lernenden im Kreis. Der Lehrer fängt an. Er dreht sich nach rechts um und „gibt“ seinen Klatsch an die Person rechts vom ihm weiter. Diese Person gibt den Klatsch an die nächste Person weiter und so den ganzen Kreis herum. Die Weitergabe soll flüssig verlaufen. Diese Übung bringt die Lernenden einer Gruppe näher zusammen, körperliche Reaktionsfähigkeiten werden angesprochen und es hat eine lockernde Wirkung. Besonders interessant finde ich eine Variante dieser Übung. Bei Gruppen die Schwierigkeiten bei der Aussprache bestimmter Laute oder Umlaute haben, kann das Klatschen mit einem Laut ersetzt werden. Tselikas (1999) deutet darauf hin, dass sehr interessant ist zu beobachten, wie oft Lernende bestimmte Laute spontan richtig aussprechen, wobei sie vorher Probleme mit der Aussprache dieser Laute hatten. Diese Übung kann den Bedürfnissen bestimmter Gruppen angepasst werden.

Die nächste Übung ist **Gehörtes durch Bewegung nachvollziehen**. In der Zuhörübung sollen die Lernenden den Anweisungen der Lehrperson folgen. Die Lernenden sollen darstellen, was sie von der Lehrperson hören. Während die Lehrperson spricht, bewegt sich die Gruppe durch den Raum den Anweisungen folgend (z.B. „Ich gehe langsam.“, die Gruppe bewegt sich langsam). Hierbei wird das aktive Zuhören gefördert, wobei Lernende das Gehörte gleichzeitig in Aktion umsetzen müssen. Es werden kognitive und sensomotorische Fähigkeiten angesprochen. Die Sprache wird Teil des körperlichen Erlebens und Ausdrucks. Durch die Ausführung kommt es zu einer Eroberung und Gestaltung des Raumes. Die Bedeutung dieser Eroberung sollte nicht unterschätzt werden. Oft trauen sich Fremdsprachenlerner nicht, das fremdsprachige Territorium in Anspruch zu nehmen. Dadurch sprechen sie leise, bewegen sich kaum und befürchten durch ihre Fremdheit aufzufallen. Somit hindern sie sich selbst, eine Fremdsprache zu erlernen. Diese Übung mit ihren Varianten kann dabei helfen diese Hemmungen zu reduzieren und mit mehr Freiheit die fremde Sprache zu nutzen.

In der Übung **Idiomatische Wendungen spielen** geht es um ein Spiel mit verschiedenen Idiomen. Idiome werden vorgelesen und darauf erklärt. Nach der sprachlichen Behandlung der Idiome werden sie körperlich dargestellt- die idiomatische Bedeutung wird gespielt. Dies öffnet die Möglichkeit verschiedene Idiome zu kombinieren und sie in eine Geschichte zu formen, um sie dann zu inszenieren. Die Sprache wird durch körperliche Aktivität erlernt. Lernende bekommen die Gelegenheit, Idiome einer Fremdsprache zu erlernen, ihre Bedeutungen zu verstehen und durch das Spiel das Gelernte besser einzuprägen.

Wenn über **Artikulations- und Aussprachübungen** gesprochen wird, ist es wichtig zu sagen, dass nach Börner (1989, zitiert nach Schewe 1993: 170) heutzutage die Aussprachübungen fast ausschließlich in „kommunikativen Sprechübungen“ integriert und nur selten eigenständig im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Bei den Aussprachübungen geht es nicht nur um die Einübung der korrekten Aussprache von Lauten, sondern auch um Training der Intonation, (die die Bedeutung der ganzen Aussage verändern kann), des Tempos der Rede, des Akzents, des Rhythmus, der Tonhöhe, der Lautstärke, usw. Ein wichtiger Vorteil des szenischen Lesens ist die Überwindung der Scheu und Angst bei Schülern, weil sie eine fremde Identität übernehmen. Kempe und Winkelmann (1998, zitiert nach Šimková 2013: 15) schlagen vor, dass Audio- und Videoaufnahmen nicht nur Spaß bedeuten können, sondern sie können auch ein wirkungsvolles Hilfsmittel sein, ein konstruktives Feedback zu bekommen. Bei solchen Übungen ist es wichtig zu erwähnen, dass sie auf der Prosodie aufbauen. Nach Tselikas (1999) bezieht sich die Prosodie auf die

Gestaltung der Äußerung als ganzer Laut und nicht als einzelner. In Bezug auf das Wort ist es der Wortakzent und beim Satz ist es die Satzmelodie und der Satzakzent. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist die Intonation sehr wichtig, denn erst dadurch wird das Gesprochene verständlich. Durch Mimik, Gestik und Bewegungsrhythmen wird die Prosodie unterstützt.

Hille et al. (2010) zitieren, dass das *Chorsprechen* immer weniger im Unterricht verwendet wird, obwohl es für den Fremdsprachenunterricht sehr nützlich sein kann. Die Vorteile solcher Übungen sind, dass Lernende den Mut fassen, Dinge zu versuchen, die sie alleine nicht wagen würden. Im Schutz der Gruppe werden Einzelne entlastet. Die Gruppe kann verschiedene Dinge leichter vollbringen, wie zum Beispiel, den Raum mit Stimme füllen. Die Gruppe als Chor kann auch in einer dramapädagogischen Inszenierung eingesetzt werden. Beim Chorsprechen muss geachtet werden, dass einheitlich gesprochen wird, gut artikulierend und dass der Raum mit Stimme gefüllt wird. Die im Chor aufgebaute Stimme wird später beim individuellen Sprechen zum Ausdruck kommen.

Eine weitere solche Übung ist *das Boot*. Die Lernenden stellen sich hintereinander in eine Reihe auf. Es folgt die Anweisung des Lehrers: „Wir sitzen in einem Boot und müssen alle zusammen rudern, um unser Ziel zu erreichen“ (Tselikas 1999: 153). Alle fangen an zu rudern. Es muss darauf geachtet werden, dass die Bewegungen synchronisiert sind. Nachdem alle den Rhythmus gefunden haben, werden Wortreihen im Rhythmus der Ruderbewegungen gesprochen. Besonders geeignet ist diese Übung für zweisilbige Wörter mit kurzen und langen Vokalen, wie zu Beispiel: müssen- müßig, müde- Mutter, Lüge- Lücke usw. (ebd.)

Der Chor der starken Verben ist eine weitere Chorübung. Hiermit können Lernende auf eine spielerische Weise starke Verben lernen. Zu achten ist auf den Rhythmus, wobei die Antworten der Gruppe schnell und korrekt sein müssen. Der Lehrer nennt eine Verbform im Partizip Perfekt oder Präteritum und die Lernenden sollen mit der entsprechenden Form im Infinitiv antworten. Zum Beispiel: gegangen- gehen, gebunden- binden, bog- biegen usw.

In der Übung **Texte in verschiedenen Stimmungen lesen** werden kleinere Texte in verschiedenen emotionalen Stimmungen gelesen, wie traurig, lustig, weinend, böse usw. Der sprachliche Ausdruck ist nicht vom Inhalt des Textes abhängig. Es geht darum die Stimmung den Zuhörenden zu vermitteln. Diese Übung eignet sich nicht nur als allgemeine Aufwärmung, sondern auch als eine Vorbereitung für ein Rollenspiel im dramapädagogischen Lernprozess.

Das Spiel **Ich sehe das, was du nicht siehst** ist den meisten Lernenden bekannt, groß oder klein. Es erfordert keine Umwandlung des Klassenzimmers und stellt eine hervorragende Wortschatzübung dar. Im Fremdsprachenunterricht fordert es die Lernenden zum Sprechen

auf. Jemand aus der Klasse sucht sich einen Gegenstand in der Klasse aus, ohne es den Anderen zu entdecken. Darauf sollen ihm die Anderen aus der Klasse Fragen stellen, um dadurch herauszufinden, um welchen Gegenstand es geht. Nachdem jemand den Gegenstand erraten hat, kommt er an die Reihe und sucht sich einen anderen Gegenstand aus und die Runde wird wiederholt.

6.2 Dramapädagogische Techniken im Daf-Unterricht

Nach Tselikas (1999) gibt es viele Parallelen zwischen den Bereichen Theater und des Erlernen von Fremdsprachen. Somit kann eine Anzahl von Techniken, die verwendet werden, um Schauspielkunst zu lehren, auch effektiv im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Es ist jedoch nicht das Ziel nur diese Techniken zu kopieren, sondern sie zu verändern und anzupassen, so dass sie mit dem Inhalt und Ziel des Fremdsprachenlehrplans im Einklang sind.

Nach Even (2008) können die dramapädagogischen Techniken für den Aufbau von interaktivem Austausch benutzt werden, um die Dialoge und Rollenspiele von Lehrbüchern zu verlassen. Sie erhöhen auch das Grammatik-Bewusstsein durch die Realisierung grammatischer Strukturen in konkreter Verwendung, statt in dekontextualisierten Übungen.

Die folgenden Techniken beziehen sich direkt auf den Hauptteil im Fremdsprachenunterricht und zeigen die Möglichkeiten zur sprachlichen Behandlung verschiedener Texte.

Nach Kovacs (2014) ist **die Gestaltung von Rollen** eine grundlegende Aktivität in Dramapädagogik. Während in Lehrbüchern Dialoge nur für die Übernahme einer vorgefertigten Rolle rufen, erfordert die Rollengestaltung die Gestaltung der Rolle nach der eigenen Vorstellungskraft. Absichten, Status und Haltung / Einstellung (d.h. äußere und innere Haltung) in Richtung einer bestimmten Situation sind unerlässlich. Die Flexibilität der Rollenspiele öffnet die Tür für individuelle Ideen, Variationen, Initiativen und entwickelt Kreativität. Eine direkte Erfahrung der unvorhersehbaren Natur der Zielsprache im Gebrauch. Ladousse (2009, zitiert nach Kovacs 2014: 405) erklärt, dass in Rollenspielen Schüler für die Entwicklung und Verwendung der phatischen Ausdrücke der Zielsprache aufgefordert sind, die notwendig für soziale Beziehungen in der Zielsprache sind. Für Schüler, die eine Fremdsprache lernen, um sich für bestimmte Rollen in Berufsleben vorzubereiten, können Rollenspiele als Proben für das wirkliche Leben funktionieren. Sie bieten schüchternen

Schülern eine Art Maske, die ihnen hilft, ihre Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Gesprächen zu überwinden. Rollenspiele sind unterhaltsam und lustig für Schüler. Durch sie entwickeln sie Geläufigkeit und fördern ihre Interaktion und Motivation. Der Hauptunterschied zwischen einem Rollenspiel in der Klasse und einem dramatischen Performance besteht darin, dass ein Rollenspiel in der Klasse als Ziel den Prozess des Spielens hat und nicht das fertige Produkt. Die Nachbesprechung ist ein wichtiger Teil der Tätigkeit, wo der Lehrer auf der Bewertung insistieren sollte, anstatt von Kritik und somit das positive Denken über die Erfahrungen zu ermutigen.

In der Technik **Eine Geschichte wird aus verschiedenen Sichtweisen erzählt** wird die Klasse in Paare oder Kleingruppen geteilt. Die Lernenden haben die Aufgabe, eine bekannte Geschichte aus der Sicht von verschiedenen Figuren aus der Geschichte nachzuerzählen. Eine Figur beginnt die Geschichte aus ihrer Sicht zu erzählen und auf das Zeichen des Lehrers übernimmt das Wort eine andere Figur und erzählt die Geschichte aus ihrer Sicht. Diese Technik ist besonders gut für Sprachübungen geeignet. Durch die Aufteilung in Rollen bekommen Lernende die Gelegenheit sich in der Fremdsprache zu äußern. Durch die Wiederholung der Geschichte aus verschiedenen Perspektiven wird sie auch leichter in der Fremdsprache gemerkt (Tselikas 1999: 165).

Eine weitere Technik **Rollenpaare unterhalten sich über Vorkommnisse in der Geschichte** die eine gute Anwendung zur Sprachförderung findet, ist das Nacherzählen einer Geschichte paarweise in der Rolle von Figuren aus der Geschichte. Die Lernenden sprechen in der Form von Klatsch, Gerücht und Spekulation über die Ereignisse, die in der Geschichte dargestellt werden (ebd.: 170).

In einer ähnlichen Technik **Personen, die sich außerhalb der Geschichte befinden, kommentieren die Figuren und die Ereignisse in der Geschichte** sind die Lernenden nicht mehr in der Rolle der Figuren aus der Geschichte, sondern sie selbst oder nehmen eine andere Rolle ein. Die Lernenden können somit die Rolle eines Nachbarn, Sozialarbeiters oder Verwandten einnehmen und sich zur Geschichte sprachlich äußern. Dies ist günstig im Fall, wenn eine Geschichte zu wenige Figuren hat (ebd.: 170).

Eine weitere Technik **Die Medien berichten über Figuren und die Ereignisse in der Geschichte** ist nicht nur zur sprachlichen Äußerung in der Fremdsprache günstig, sondern kann auch zur schriftlichen Förderung dienen. Die Lernenden können die Rolle eines Reporters einnehmen oder einfach einen Artikel für eine Zeitschrift schreiben und so über die Figuren oder Ereignisse aus der Geschichte berichten (ebd.:170).

Im **Voraussagen über den Gang der Geschichte** wird eine Geschichte an einem bestimmten Punkt unterbrochen. Die Lernenden werden aufgefordert, den Fortgang der Geschichte zu kreieren. Hier können sie ihrer Vorstellungskraft freien Lauf geben und verschiedenste Szenen improvisieren (ebd.: 170).

In der folgenden Technik **Telefongespräche** werden die Lernenden in Rollen verteilt und ein Telefongespräch wird aufgeführt. Sehr wichtig hierbei ist in-Rolle zu bleiben und auf diese Weise dem Angerufenen die Neuigkeiten oder die Entwicklung einer Situation mitzuteilen. Dies kann auch in Kleingruppen getan werden (ebd.: 171).

Nach Even (2011) dienen **Empathie Fragen** als Katalysatoren für die Erschaffung einer Rolle. Mit geschlossenen Augen stellen sich Lernende eine bestimmte Person in einer bestimmten Situation vor. Dies könnte jemand aus einem Lehrbuchdialog, eine fiktionale Figur in einem Roman oder einer Kurzgeschichte oder einfach eine erfundene Person in einem spezifischen Kontext sein. Der Lehrer liest eine Reihe von Fragen, die die Lernenden still für sich selbst beantworten. Diese Fragen sind für Lernende so konzipiert, um ihre eigenen Gedanken und Ideen zu dieser Person zu entwickeln. Es folgt eine Aufgabe. Die Lernenden sollen eine Gedanken-Blase über diese Person machen. Dies könnte der Beginn eines entweder gesprochenen oder geschriebenen inneren Monologs sein (Even 2008).

Die Technik **Nachahmung der Sitzposition** hilft den Lernenden einen körperlich-kinästhetische Eindruck von der Statue zu erhalten. Die Empathie-Fragen wurden entwickelt, um sie zu ermutigen, ihre eigenen Gedanken und Ideen zu entwickeln, geformt von der Position, die sie eingenommen haben (ebd.).

Die Verdoppelung-Technik ist nicht anders als die vorherige Technik. Dieses Mal jedoch hat nur eine Person die Haltung der Statue und hält sie für eine Weile. Andere Teilnehmer stehen auf und imitieren die Körperhaltung, wonach sie sich äußern, was im Kopf der Figur vorgegangen sein könnte. In einer kurzen Nachbesprechung vergleichen die Teilnehmer Eindrücke und Ideen. Die Verdoppelung sowie Empathie-Fragen dienen als Perspektivenwechsel von "außen" auf das "im Inneren." Während ein Beobachter von außen seine Distanz hält und dazu neigt zu interpretieren, reflektiert und empathisiert der innere Erfahrende. Die Annahme der Körperhaltung eines Anderen hilft bei der Übernahme einer inneren Perspektive (ebd.).

Der Lehrer kann in dramatischen Improvisationen auch als **Lehrer in Rolle** sein. Diese Technik bietet die Möglichkeit, neue Impulse in die Improvisation einzufügen, wie auch die Modellierung des verbalen Ausgangs und die Manipulation vom Verlauf der Interaktion. Die Änderung des Status vom Lehrer kann mehrere unabhängige Aktionen der

Studenten als Schauspieler bewirken, die sich in einer gemeinsamen Situation mit dem Lehrer befinden und jetzt ihre eigenen Entscheidungen über den Verlauf des Zusammenspiels treffen müssen (ebd.).

Die folgende Technik **der Heiße Stuhl** ist eine Tätigkeit, in der die Details eines Charakters gemeinsam gebaut werden. Eine Person nimmt den "heißen Stuhl" in der Mitte des Raumes als ein bestimmter Charakter ein und die anderen Teilnehmer sitzen um sie herum und stellen persönliche Fragen an sie. Die Person auf dem heißen Stuhl beantwortet die Fragen "in Rolle", als ob sie der gespielte Charakter sein wäre. Die einzigartige Dynamik dieser Tätigkeit ergibt sich aus der Notwendigkeit und Kraft der spontanen Erfindung, zu welcher alle beitragen. Die Person, die auf dem heißen Stuhl ist, muss auf der Stelle über den Charakter in Frage Entscheidungen treffen. Diese Entscheidungen werden wiederum durch die Art der Fragen geformt. Es fördert die freie Interaktion unter den Teilnehmern, vor allem, wenn mehrere Antworten zu mehr Fragen führen. Es ist auch ein wertvolles Instrument für den Unterricht in einem Multi-Level-Klassenzimmer. Freiwillige für den heißen Stuhl sind in der Regel stärkere Lernende, die mündlich mehr aktiv sind, während schüchterne Schüler in der Lage sind, sich mehr Zeit bei der Formulierung der Fragen zu nehmen (ebd.).

7 Aktionsforschung

7.1 Einführung in die Aktionsforschung

Das Ziel dieser Aktionsforschung war die Förderung vom Sprechen bei Schülern im Deutschen als Fremdsprache durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken. Um das grundlegende Ziel zu erreichen, wurden Unterziele erstellt, die sich den einzelnen Etappen (Kontrakt, Aufwärmung, Hauptteil, Abschluss) der Unterrichtsstunde eignen. Wichtig zu erwähnen ist, dass Aktionsforschungen von Wissenschaftlern unternommen werden, die nicht mit der eigenen Praxis zufrieden sind und/oder diese verbessern wollen, aber auch von denen, die die Effizienz von Methoden oder Verfahren prüfen wollen, oder einfach zu neuen Erkenntnissen kommen wollen. Der Prozess der Aktionsforschung kann durch folgende Phasen beschrieben werden (vgl. McNiff und Whitehead 2002):

- ✓ Betrachtung der gegenwärtigen Praxis
- ✓ Identifizierung des Aspekts, den wir verstärken oder verbessern wollen
- ✓ Einen Plan entwerfen, wie wir es machen wollen
- ✓ Den Forschungsplan in der Praxis realisieren
- ✓ Wir verfolgen, was als Ergebnis der Aktion geschieht
- ✓ Wir ändern den Plan im Hinblick auf das, was wir erfahren haben (und machen weiter mit der Aktion)
- ✓ Wir fahren fort, bis wir mit diesem Aspekt zufrieden sind

Das, was unter anderem die Aktionsforschung von anderen Forschungen unterscheidet, sind die Werte von denen der Lehrer ausgeht und die er in seinem Unterricht umsetzen möchte (McNiff und Whitehead 2010). In dieser Aktionsforschung geht man von der Aktivität und Beteiligung der Schüler im Unterricht aus, im Sinne ihres aktiven Nutzens der deutschen Sprache als Fremdsprache. Tselikas (1999) betont, dass sich die Schüler oft nicht sicher genug fühlen, wenn sie sich in einer fremden Sprache äußern müssen. Hierbei ist es sehr wichtig auszudrücken, dass in der Aktionsforschung der Fokus immer auf der Förderung des Lernens ist, und nicht des Benehmens (McNiff und Whitehead 2010).

7.2 Teilnehmer an der Aktionsforschung

Die Teilnehmer waren 13 Schüler der 2b Klasse der Wirtschaftsschule in Osijek. In die Klasse 2b gehen insgesamt 17 Schüler, aber 4 von ihnen wollten nicht an der Forschung teilnehmen. Alle Teilnehmer waren minderjährig und deswegen musste zunächst eine schriftliche Zustimmung ihrer Eltern, aber auch der Schüler unterschrieben werden (s. Anhang 1). In der Aktionsforschung waren die Schüler aktive und nicht passive Teilnehmer. Daher ist die Zustimmung und freiwillige Beteiligung der Schüler sehr wichtig für die Gültigkeit der Resultate.

Die Mehrheit der Schüler, die teilgenommen haben, insgesamt 10, sind Anfänger im Deutschlernen und hatten keinen vorigen Kontakt mit der deutschen Sprache. Der Rest der Schüler hatten nur geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache. Im Gespräch mit ihrer Deutschlehrerin wurde klar, dass sie keinen Kontakt mit dem dramapädagogischen Zugang im Unterricht hatten.

7.3 Durchführung der Aktionsforschung

Für die Aktionsforschungen ist der Entwurf eines Plans charakteristisch und er besteht aus Aktivitäten und Kriterien, nach welchen der Erfolg dieser Aktivitäten bestimmt wird (s. Tabelle 3). Unter jeder Aktivität ist angedeutet, was erreicht werden sollte. Die Reihenfolge dieser Aktivitäten ist für eine Deutschstunde angemessen. Die detaillierte Vorbereitung für die Unterrichtsstunde ist im Anhang 2, wobei sich die gebrauchten Materialien im Anhang 3 befinden.

Tabelle 3: Planung der Untersuchung

Schritt 1	Kriterien
Kontrakt	Die Schüler sind vertraut mit dem Ablauf der Unterrichtsstunde und den Regeln, die sie während der Aktivitäten beachten müssen.
Ziel: Den Rahmen für die bevorstehende Arbeit zu geben.	
Schritt 2	Kriterien
Gehörtes durch Bewegung nachvollziehen	Die Schüler sind entspannt und konzentriert.
Ziel: Die Schüler aufzulockern und ihre Konzentration zu steigern, denn das wird ihre Fantasie und Kreativität steigern.	
Schritt 3	Kriterien
Neue Wörter erklären	Die Schüler verstehen die neuen und unbekanntes Wörter. Die Schüler machen bestimmte Bewegungen zu den Wörtern. Die Schüler sind entspannt und motiviert.

Ziel: Die Schüler dazu zu motivieren, dass sie bei den neunten Aktivitäten mit dem ganzen Körper handeln.	
Schritt 4	Kriterien
den ganzen Text lesen	Die Schüler verstehen den ganzen Text und haben sich mit den Figuren aus dem Text bekannt gemacht.
Ziel: Die Schüler sollen den Text als Ganzes wahrnehmen und sich die Handlung vorstellen können, um für die darauffolgende Aktivität vorbereitet zu sein, und um sich mit den Figuren im Text bekannt zu machen.	
Schritt 5	Kriterien
Rollenspiel	Die Schüler äußern sich frei in der deutschen Sprache. Die Schüler schlüpfen in die Rolle.
Ziel: Verschiedene Hemmungen durch das Rollenspiel abzubauen, damit sich die Schüler trauen, mehr die Fremdsprache zu gebrauchen. Die Schüler zu motivieren, aktiv auf Deutsch zu sprechen.	
Schritt 6	Kriterien
Abschluss	Die Schüler geben Feedback und kehren in die Realität zurück.
Ziel: Rückkehr in die reale Welt.	

Daten über die realisierten Kriterien bzw. Ziele der Aktivitäten wurden auf mehrere Weisen gesammelt. Die Stunde wurde mit einer Videokamera aufgenommen, die Schüler gaben ihr Feedback am Ende der Stunde und bestimmte Daten wurden auch durch Selbstreflexion und durch die kritische Freundschaft mit der Lehrerin Markulak gesammelt. Die kritische Freundin in dieser Forschung, Lehrerin Markulak, machte Notizen in einem Fragebogen, der speziell für sie entworfen wurde (s. Anhang 4)

Sie sollte auf folgende Elemente Acht geben:

- ✓ Aktivitätsgrad der Schüler (hoch, mittel, niedrig)
- ✓ Motivation der Schüler für die Aufgaben
- ✓ Bereitschaft der Schüler, Deutsch frei zu sprechen
- ✓ Entspanntheit der Schüler bei den Aufgaben
- ✓ das Einleben der Schüler in ihre Rollen

Die kritische Freundschaft ist noch ein weiteres Merkmal der Aktionsforschungen. Die Autoren McNiff und Whitehead (2002) heben hervor, dass die Rolle eines kritischen Freundes von großer Bedeutung ist. Durch den Einblick in die Forschung können sie wertvolle Beratungen und konstruktive Kritik anbieten. Außerdem, sollen sie den Forscher unterstützen, aber auch auf potentielle Mängel in der Forschung hindeuten. Kurzgefasst, sie bieten eine andere Perspektive an, die von großer Hilfe in der Selbstreflexion und Interpretation der gewonnen Daten sein kann.

7.4 Ergebnisse der Untersuchung und Diskussion

In diesem Teil werden die erreichten Kriterien betrachtet, aber auch diskutiert. Obwohl das wichtigste Kriterium die Förderung des Sprechens in der deutschen Sprache ist, können jedoch all die anderen Kriterien nicht ausgeschlossen werden. Der Fokus wird jedoch auf dem wichtigsten Kriterium sein, weil er die Antwort auf das Ziel der Forschung gibt.

Das erste Kriterium, das angemessen für den Beginn der Stunde ist, *bezieht sich auf die Bekanntmachung der Schüler mit der Realisierung der Stunde und den Regeln, die sie befolgen sollen*. Dieses Kriterium wurde durch den Kontrakt realisiert. Die Schüler sitzen im Kreis, was sehr wichtig ist, um eine Umgebung für die Zusammenarbeit zu schaffen.



Abbildung 1: Die Schüler sitzen im Halbkreis am Anfang der Stunde

Diesen Teil machte ich auf Kroatisch, um sicher zu gehen, dass es allen verständlich ist. Bis jetzt hatten die Schüler keine solchen Erfahrungen, somit war der Einführungsteil von großer Bedeutung. Da sich die dramapädagogische Stunde sehr von der konventionellen unterscheidet, was auch Tselikas (1999) hervorbringt, soll den Schülern geholfen werden, neue und unbekannte Situationen zu verstehen.

In der darauffolgenden Aktivität wollte ich die Schüler für die bevorstehenden Aktivitäten *auflockern und motivieren und in den dramapädagogischen Prozess einführen*. Die Schüler sollten aufstehen und durch die Klasse gehen und sich meinen Anweisungen nach benehmen bzw. das Gehörte nachmachen. Die Anweisungen waren auch auf Kroatisch, um sicher zu gehen, dass die Aufwärmung erfolgreich verläuft. Ich wollte nicht das Risiko

eingehen, eine nicht-erfolgreiche Aufwärmung zu haben, denn das könnte sich schlecht auf den Verlauf der Stunde auswirken. Zu bemerken ist, dass sie anfangen, im Kreis zu gehen und zwar sehr eng nebeneinander.



Abbildung 2: Die Schüler in Bewegung

Ich würde darauf schließen, dass sie den Schutz der Gruppe suchten. Dies bestätigt die Behauptung von Hille et al. (2010), dass sich die Schüler mehr trauen, etwas Neues und Unbekanntes zu probieren, wenn sie sich im Schutz der Gruppe befinden. Nachdem sie sich wieder setzten, konnte ich an ihren Blicken bemerken, dass sie etwas lockerer und entspannter wirkten. Dies bestätigte auch Lehrerin Markulak mit ihren Kommentaren. Sie war auch der Meinung, dass die Motivation der Schüler sehr hoch war. Dadurch kann festgestellt werden, dass auch diese Aktivität erfolgreich war.

Zunächst wollte ich die Schüler mit neuen Wörtern bekannt machen und sie langsam auf das Sprechen vorzubereiten, aber auch auf den darauffolgenden Text. Kriterien für diese Aktivität waren die *Schüler mit den unbekanntem Wörtern vertraut zu machen, sie darauf zu bringen mit verschiedenen Bewegungen an der Aktivität teilzunehmen, aber auch ihre Entspannung und Motivation zu steigern*. Ich habe ihnen die Aufgabe auf Deutsch erklärt, aber musste sie auf Kroatisch wiederholen, denn mich haben nicht alle verstanden. Ich habe die Wörter auf Zetteln vorbereitet und der Reihe nach an die Tafel mit Magneten befestigt, das Wort auf Deutsch gesagt und dazu machte ich eine passende Bewegung. Die Schüler sollten das Wort erraten, auf Kroatisch sagen und es dann auf Deutsch mit der passenden

Bewegung wiederholen. Am Anfang dieser Aktivität ist zu bemerken, dass die Schüler etwas schüchtern wirkten. Noch war es ihnen etwas unangenehm, als Individuum etwas vor der ganzen Klasse zu sagen. Um sie mehr aufzulockern, machte ich stets komische Bewegungen zu den Wörtern und forderte sie auf, ohne Angst dies nachzumachen. Im Verlauf der Aktivität fingen sie an zu lachen und die Bewegungen ohne Hemmungen nachzuahmen. Wichtig ist hervorzuheben, dass sie auch anfangen, die Wörter lauter auszusprechen.



Abbildung 3: Die Schüler „zeigen“ das Wort *Fernglas*

Der Aufbau solcher Atmosphäre in der Klasse ist nach Tselikas (1999) von großer Bedeutung für den Verlauf der dramapädagogischen Stunde. Dadurch sind Schüler viel entspannter und haben weniger Angst, Fehler zu machen. Die Lehrerin Markulak deutete in ihren Notizen auf eine Steigerung der Aktivität bei den Schülern. Dadurch schließe ich, dass auch diese Aktivität erfolgreich war.

Die darauffolgende Aktivität war, einen Text zu lesen. Die Kriterien sind den ganzen *Text zu verstehen und sich mit den Figuren aus dem Text bekannt zu machen*. Ich verteilte den Schülern Blätter mit dem Text. Ihre Aufgabe war es, die Geschichte zu lesen, den Inhalt der Geschichte zu verstehen und sich die Handlung der Geschichte so gut wie möglich vorzustellen. Nachdem sie die Geschichte gelesen haben, fragte ich sie, ob sie alles verstanden haben. Es gab nur ein unbekanntes Wort, das erklärt werden musste. Ich bemerkte, dass sie den Text verstanden haben. Diese Aufgabe diente als Vorbereitung für das Rollenspiel, das darauf folgte.

Die Schüler bekamen die Anweisungen für diese neue Aktivität. Die Kriterien für diese Hauptaktivität waren: *Die Schüler sprechen frei auf Deutsch. Die Schüler versetzen sich in die Rollen.* Ich teilte sie in Gruppen auf, verteilte die Requisiten und erklärte ihnen die Aufgabe. Sie sollten in ihren Gruppen ausmachen, wie sie das Rollenspiel zu Stande bringen. Sie durften die Dialoge aus dem Text nutzen, jedoch sollten sie auch ihre eigenen machen. Als alle bereit waren, kam an die Reihe die erste Gruppe, danach die zweite und dann die dritte. Zu bemerken ist, dass alle Gruppen sehr gut die Geschichte nachspielten. Daraus kann geschlossen werden, dass die Aufgaben vor dem Rollenspiel erfolgreich waren. Mit Absicht wollte ich mit ihnen den Text nicht gemeinsam lesen. Zusammen haben sie den Text völlig verstanden, was wiederum auf sehr gute Gruppenarbeit hindeutet. Hier kommt zum Ausdruck die Arbeit in Gruppen und nicht nur auf der Sachebene, worüber auch Tselikas (1999) geschrieben hat. Jedoch muss zugegeben werden, dass sie die Dialoge mehr oder weniger gelesen haben und nicht ihre eigenen zufügten. Sie hatten aber auch nicht zu viel Zeit, um sich besser vorzubereiten und wenn man daran denkt, dass sie Anfänger sind, war das als Ganzes für das erste Mal ziemlich erfolgreich.



Abbildung 4: Die Schüler in Rolle

Die Lehrerin Markulak hebt hervor: „die Schüler versetzten sich in ihre Rollen und bemühten sich in der Rolle zu bleiben. Alle Schüler machten mit und waren sehr motiviert. Obwohl sie Angst hatten, Fehler zu machen, trauten sie sich Deutsch frei zu sprechen.“ Diese Beobachtungen bestätigen auch die Behauptungen von Ladousse (2009, zitiert nach Kovacs 2013: 405), dass Rollenspiele den Schülern interessant sind, und dass ihre Interaktion und Motivation sie dazu bewegen, aktiver am Deutschunterricht teilzunehmen. Wichtig zu erwähnen ist, dass dabei nicht das Produkt im Rollenspiel von Bedeutung ist (wie es der Fall

im herkömmlichen Unterricht ist), sondern der Prozess im Rollenspiel, in dem die Sprache auch in Sprachnotsituationen aktiv genutzt wird. Die Schüler setzen sich mit einer fiktiven Situation auseinander, was nicht nur ihre geistig-sprachlichen Fähigkeiten erfordert, sondern auch die Körpersprache, gemeinsame Aushandlung von Bedeutung und emotionales Verständnis, worüber auch Even (2011) geschrieben hat. Wenn alle begrenzenden Faktoren für den Erfolg dieser Aktivität in Acht genommen werden, kann man darauf schließen, dass beide Kriterien umgesetzt wurden.

Das letzte Kriterium war: *Die Schüler geben Feedback über die Aktivitäten und werden in die Realität gerufen.* Zum Schluss setzten sich alle in den Halbkreis. Ich sagte ihnen, dass sie sich entspannen und mir zuhören. Ich stellte ihnen verschiedene Fragen, über die sie kurz nachdenken sollten. Danach haben sich einige Schüler gemeldet und auf diese Fragen geantwortet. Ihre Eindrücke waren sehr positiv. Sie hatten Spaß und waren der Meinung durch das Spielen etwas gelernt zu haben.



Abbildung 5: Die Schüler sprechen über ihre Eindrücke

8 Schlusswort

Diese Forschung hat gezeigt, dass der Gebrauch von dramapädagogischen Techniken im Deutschunterricht als Fremdsprache bei der Förderung des Sprechens hilft. Die Schüler lernten durch das Spielen mit dem ganzen Körper. Anders gesagt, das Lernen blieb nicht nur auf der Sachebene. Die angewandten Aktivitäten trugen ihrer hohen Motivation und Aktivität bei. Es ist sehr wichtig hervorzubringen, dass diese Aktivitäten auch ihre Hemmungen abbauten, welche oft ein Hindernis darstellen, die fremde Sprache zu nutzen, besonders im Fall des Sprechens.

Im Allgemeinen könnte man sagen, dass durch den dramapädagogischen Zugang das Erlernen der Fremdsprache auf ein höheres Niveau gebracht wird. Durch diesen Zugang werden die Anforderungen der Schüler, ihre Wünsche und ihre Interessen berücksichtigt. Demzufolge kommt es zur Entwicklung ihrer Phantasie, Kreativität, Fähigkeiten und Originalität, womit der Prozess des Lernens den Schülern angepasst wird. Hiermit kann man darauf schließen, dass der dramapädagogische Zugang im Unterricht viel mehr Vorteile hat im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht, der auf Inhalt und das Lernen reiner Fakten gerichtet ist.

Tatsache ist, dass nur eine Schulstunde zu wenig Zeit für einen kompletten dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ist. Eine Doppelstunde wäre viel besser. Man könnte langsamer vorgehen, mehr Aufgaben zufügen und die Schüler hätten viel mehr Gelegenheit sich sprachlich zu äußern. Ich bin fest davon überzeugt, dass die Schüler Deutsch viel aktiver nutzen würden, wenn sie dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht öfter hätten. Ich muss zugeben, dass die Vorbereitungen für solchen Unterricht viel aufwendiger sind und mehr Zeit verlangen. Es ist auch anstrengender für den Lehrer, der die ganze Zeit mitmachen muss.

Diese Forschung ist ein kleiner Beitrag zur Erforschung des dramapädagogischen Zugangs im Fremdsprachenunterricht, besonders was es die Förderung des Sprechens betrifft. Die präsentierte Unterrichtsstunde kann als Beispielsstunde, in der dramapädagogische Techniken benutzt wurden, dienen, wobei die gewonnenen Daten für das bessere Verstehen von Reaktionen und Handlungen der Schüler behilflich sein können. Außerdem helfen sie, die Hemmungen bei Schülern zu verstehen und wie die Lehrer damit umgehen können. Ich hoffe, dass diese Arbeit auch als Anreiz für weitere Forschungen mit diesem Thema dienen wird.

9 Literaturverzeichnis

- Dragović, Spomenka; Balić, Dinka (2013): Drama pedagogy – a way of learning through experience and by doing. *Croatian Journal of Education* 1, 191-209.
- Even, Sussane (2008): Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning. *Unterrichts praxis* 41(2), 161-170. <http://www.researchgate.net/publication/229581741>, abgerufen am 16.08.2014.
- Even, Sussane (2011): Drama grammar: towards a performative postmethod pedagogy. *The Language Learning Journal* 39(3), 299-312. <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2010.543287>, abgerufen am 10.08.2014.
- Hille, Katrin et al. (2010): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht - die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 337-350. http://www.znl-uhl.de/Themen/Lehr-Lernsettings/SzenischesLernen/Hille_2010_Szenische_Lernen_Diskurs.pdf, abgerufen am 10.08.2014.
- Kovacs, Gabriella (2014): Applied drama and theatre – Drama techniques in teaching English for specific purposes. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 3, 391–409. <http://www.degruyter.com/view/j/ausp.2014.6.issue-3/ausp-2015-0026/ausp-2015-0026.xml>, abgerufen am 20.08.2014.
- McNiff, Jean; Whitehead, Jack (2002): *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, Jean; Whitehead, Jack (2010): *You and Your Action Research Project*. London: Routledge.
- Radman, Helena (2003): Theaterspiel im DaF Unterricht. Diplomarbeit, Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek, Pädagogische Fakultät.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis. <https://cora.ucc.ie/handle/10468/561>, abgerufen am 10.09.2014.
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. *Scenario* 1, 153-168. <http://research.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de>, abgerufen am 10.09.2014.
- Siebert, Katharina (2011): „Irgendwie Anders“. *Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht*. Diploma Arbeit, Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/14869/1/2011-05-23_7702596.pdf, abgerufen am 11.09.2014.
- Šimková, Monika (2013): *Využití dramatizace vevy ucecizich jazyku*. Diploma Arbeit, Západočeská univerzita v Plzni. https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/8132/Simkova_Diplomarbeit.pdf?sequence=1, abgerufen am 11.09.2014.
- Ronke, Astrid (2005): *Wozu all das Theater? Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*. Dissertation, Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin. https://opus4.kobv.de/opus4-tuberlin/files/1058/ronke_astrid.pdf, abgerufen am 11.09.2014.

Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

10 Anhänge

Anhang 1:

MOLBA ZA SUGLASNOST O SNIMANJU NASTAVNOG SATA NJEMAČKOG JEZIKA

Poštovani roditelji,

obraćam Vam se s molbom za davanje suglasnosti o snimanju nastavnog sata njemačkog jezika, 12. lipnja 2015. godine. Sat će se snimiti video-kamerom te će se analizirati njegova uspješnost u poticanju govora u njemačkom kao stranom jeziku, u svrhu izrade diplomskog rada na studiju njemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Video-zapis nastave bit će korišten isključivo za potrebe diplomskog rada te se neće zloupotrijebiti na bilo koji način.

Vaša suglasnost od iznimnog mi je značaja te će izravno pridonijeti kvaliteti mog diplomskog rada i uspješnom završetku studija. Ukoliko ste suglasni, molim da ispunite obrazac u nastavku teksta.

Unaprijed se zahvaljujem na suradnji i pomoći.

S poštovanjem,

student Tomislav Pranjić.

SUGLASNOST RODITELJA ZA SNIMANJE NASTAVNOG SATA NJEMAČKOG JEZIKA 12. LIPNJA 2015.

Roditelj daje suglasnost da se njegovo dijete

(ime i prezime djeteta)

snimi na nastavnom satu njemačkog jezika 12. lipnja 2015. godine u svrhu izrade diplomskoga rada na studiju njemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Video-zapis bit će korišten isključivo u svrhu analize uspješnosti nastavnog sata njemačkog jezika, te se neće moći koristiti ni u koje druge svrhe.

Datum _____ Potpis roditelja _____

Anhang 2: Verlauf der Stunde

Thema: Am Strand

Kontrakt

Ziel: Ziel des Kontrakts ist die Rahmgebung für die bevorstehende Arbeit.

Sozialform: Plenum

Vorgehensweise des Lehrers: Ich erkläre den Schülern, dass diese Stunde etwas anders aussehen wird, als sie gewohnt sind. Ich bitte sie um Aufmerksamkeit, obwohl es sehr spielerisch aussehen wird. Diese Anweisungen gebe ich ihnen auf Kroatisch um sicher zu gehen, dass sie mich genau verstanden haben.

Arbeitsanweisungen für die Schüler: Dobar dan! Ja se zovem Tomislav i danas ću održati sat njemačkog jezika koji će mi pomoći u izradi moga diplomskog rada. Prije nego što počnemo sa satom, objasnit ću vam kako će sat izgledati. Kao što vidite, na satu je prisutna vaša profesorica, koja će promatrati sat. Nitko vas ne ocjenjuje, te se stoga možete ponašati opušteno kao što biste se i inače ponašali. Sat će se snimati kamerom, a video-zapis će biti korišten u svrhu mog diplomskog rada. Zapis neću zlorabiti ni u koju svrhu, te vas molim da se ponašate opušteno i prirodno. Metoda kojom ćemo danas ostvariti sat temelji se na kazališnim tehnikama, te aktivnosti koje ćemo raditi nalikovat će igri. Unatoč tome znajte kako je ovo ipak sat njemačkog jezika i molim vas da slušate moje upute i slijedite ih. Aktivnosti će imati određena pravila koja se trebaju poštovati. To bi ukratko bilo to i vjerujem kako ćemo svi danas uživati na satu.

Benötigte Materialien: keine

Vorgesehene Zeit: 5 Minuten

Aufwärmung

Schritt 1- Gehörtes durch Bewegung nachvollziehen

Ziel: Diese Aktivität hat zum Ziel die Schüler aufzulockern und ihre Konzentration zu steigern, denn das wird ihre Fantasie und Kreativität steigern, was für die folgenden Aktivitäten sehr wichtig ist. Weiterhin, gewöhnen sie sich auf meine Stimme zu hören und ihr zu folgen.

Sozialform: Plenum

Vorgehensweise des Lehrers: Ich bitte die Schüler aufzustehen. Sie sollen langsam in der Klasse herum gehen meinen Anweisungen folgend. Ich spreche auf Kroatisch um sicher zu gehen, dass sie alles verstehen.

Arbeitsanweisungen für die Schüler: *Sada bih vas zamolio da ustanete i počnete hodati po razredu. Slušajte moj glas. Zamislite si da ste na plaži. Bosi ste. Hodate po mekom i toplom*

pijesku. Stopala vam propadaju kroz pijesak. Koraci su teški. Osjećate toplinu sunca. Brišete znoj sa čela. Čujete valove. Gledate prema moru. Sada stanite. Opustite se. Duboko udahnite i izdahnite i polako se vratite na svoja mjesta.

Benötigte Materialien: keine

Vorgesehene Zeit: 5 Minuten

Hauptteil

Schritt 1- Neue Wörter erklären

Ziel: Ich erkläre den Schülern die Wörter, damit sie später den Text leichter verstehen können. Außerdem möchte ich sie durch die Erklärung der Wörter dazu motivieren, dass sie im Verlauf bei den neunten Aktivitäten mit dem ganzen Körper handeln.

Sozialform: Plenum

Vorgehensweise des Lehrers: Ich werde die Wörter auf Zetteln aufschreiben und sie der Reihe nach, einzeln auf die Tafel mit Magneten befestigen. Ich spreche jedes Wort vor und mache eine passende Bewegung dazu. Die Schüler sollen die Bedeutung des Wortes erschließen und das Wort laut auf Kroatisch aussprechen und zugleich die Bewegung nachmachen.

Arbeitsanweisungen für die Schüler: *Ich zeige euch jetzt ein Wort und mache eine Bewegung dazu. Ihr sollt die Bedeutung des Wortes auf Kroatisch sagen, danach das Wort auf Deutsch wiederholen und die passende Bewegung dazu machen. Nachdem ich alle Wörter erklärt habe, bekommt jeder Schüler ein Blatt mit den Wörtern. Jetzt bekommt jeder von euch ein Blatt mit den Wörtern, die wir eben erklärt haben.*

Benötigte Materialien: Zetteln mit Wörtern, Blätter mit den erklärten Wörtern, Magnete

Vorgesehene Zeit: 5 Minuten

Schritt 2- den ganzen Text lesen

Ziel: Die Schüler soll den Text als Ganzes wahrnehmen und sich die Handlung vorstellen können um für die darauf folgende Aktivität vorbereitet zu sein. Außerdem, um sich mit den Figuren im Text bekannt zu machen.

Sozialform: Einzelarbeit, Plenum

Vorgehensweise des Lehrers: Ich verteile der Klasse Blätter mit dem ganzen Text „Am Strand“. Jeder Schüler soll für sich den Text still lesen und sich die Handlung vorstellen. Nachdem sie den Text gelesen haben, frage ich sie, ob sie alles verstanden haben. Wenn es nötig ist, erkläre ich ihnen was sie nicht verstehen.

Arbeitsanweisungen für die Schüler: *Jetzt verteile ich euch Blätter mit einer kurzen Geschichte. Ihr sollt die Geschichte lesen- jeder für sich. Nachdem sie gelesen prüfe ich, ob*

sie alles verstehen. *Habt ihr die Geschichte verstanden?* Wenn etwas unklar ist, erkläre ich es ihnen.

Benötigte Materialien: Blätter

Vorgesehene Zeit: 5 Minuten

Schritt 2- Rollenspiel

Ziel: Durch das Rollenspiel werden die Schüler in verschiedene Sprachnotsituationen versetzt und sind sie darauf gefordert sich in der Fremdsprache zu äußern. Durch das Rollenspiel werden auch verschiedene Hemmungen abgebaut und die Schüler trauen sich mehr die Fremdsprache zu gebrauchen. Ziel dieser Aktivität ist die Schüler zu motivieren, aktiv auf Deutsch zu sprechen. All das führt zur Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht.

Sozialform: Gruppenarbeit

Vorgehensweise des Lehrers: Ich werde die Schüler in Gruppen aufteilen. Ich weise die Schüler darauf hin Gruppen zu formen, so dass sie von 1-5 zählen. Danach formen alle „1“ eine Gruppe, alle „2“ zweite Gruppe usw. Danach erkläre ich ihnen, dass sie als Gruppe ein Rollenspiel nach dem gelesenen Text aufführen werden. Ich gehe von Gruppe zu Gruppe und verteile die Rollen. Jeder Schüler aus der Gruppe zieht einen Zettel auf dem eine Rolle geschrieben ist. Wenn alle Rollen verteilt sind gebe ich ihnen weitere Anweisungen und verteile die Requisiten. Nachdem die Gruppen ihr Rollenspiel vorbereitet haben, bitte ich die Gruppen der Reihe nach ihr Rollenspiel vor der Klasse aufzuführen.

Arbeitsanweisungen für die Schüler: *Wir werden uns in Gruppen aufteilen. Zählt von 1-5 der Reihe nach und dann setzen sich alle „1“ zusammen, alle „2“ zusammen usw. Eure Aufgabe ist es ein Rollenspiel vorzubereiten, das ihr später vor der Klasse aufführen werdet. Ihr werdet die gelesene Geschichte dazu nutzen. Jede von euch wird eine Rolle bekommen und in der Gruppe sollt ihr euch gemeinsam ausdenken wie ihr die Geschichte vorspielen werdet. Dazu könnt ihr die Dialoge aus dem Text nutzen, aber ihr sollt euch auch eure eigenen Dialoge ausdenken. Während der Aufführung sollt ihr die Requisiten nutzen.*

Benötigte Materialien: Requisiten aus Styropor (das Eis, die Boje)

Vorgesehene Zeit: 20 Minuten

Abschluss

Ziel: Rückkehr in die reale Welt. Die Schüler sollen sich Gedanken machen, wie sie sich in der Rolle fühlten, was ihnen gefallen hat und was nicht. Es soll zur Beruhigung der Sinne kommen, zum Abbau der Energie.

Sozialform: Plenum

Vorgehensweise des Lehrers: Ich bitte die Schüler sich im Kreis zu setzen, ihre Augen zu schließen und über die Stunde nachzudenken. Während sie nachdenken stelle ich ihnen

Fragen über welche sie nachdenken sollen. Ich spreche auf Kroatisch damit sie mich sicher verstehen. Ich sage ihnen, ihre Augen aufzumachen und bitte die Schüler ihre Eindrücke mit der Klasse zu teilen. Am Ende der Stunde, bedanke ich mich für ihre Mitarbeit. (Applaus)

Arbeitsanweisungen für die Schüler: *Molim vas da sjednete u krug, zatvorite oči i razmislite o proteklom satu. Kako ste se osjećali u svojoj ulozi? Što vam se svidjelo? Što vam se nije svidjelo? Sviđa li vam se ovakva nastava? Učenici iznose svoje dojmove. Na kraju sata im se zahvalim na aktivnosti i suradnji. (Pljesak)*

Benötigte Materialien: keine

Vorgesehene Zeit: 5 Minuten

Anhang 3: Materialien für die Stunde

a) Text

„Baywatch“

Eine kleine Familie Schulz hatte entschieden den Sonntag am Strand zu verbringen. Als sie am Strand angekommen sind, hat der siebenjährige Lars sofort den Eisverkäufer Karl-Heinz bemerkt. Der Eisverkäufer rief: „Eis! Leckerer Eis! Zwei Kugeln nur 1 Euro! Eis!“ Lars hat angefangen Mama Beate um Eis zu bitten: „Mutti, ich möchte Eis essen! Mutti! Mutti bitte!“ Mama Beate antwortet: „Nicht jetzt Lars! Wir sind eben angekommen. Später!“ Papa Björn hatte sich umgeschaut und hat einen freien Platz gefunden: „Ich sehen einen freien Platz! Kommt, folgt mir.“ Beate und Lars folgten ihm. Während Mutter und Vater die Sachen auspackten, haben sie nicht bemerkt, dass der kleine Lars schon ins Meer gelaufen ist. Er hat nicht mal seine rote Kappe abgelegt. Als die Eltern bemerkten, dass Lars weg ist, waren sie sehr besorgt. Beide riefen nach ihm: „Lars! Laaars! Wo bist du?! Lars!“ Vater Björn bemerkte einen Rettungsschwimmer und fragte ihn um Hilfe: „Helfen sie uns! Wir können unseren kleinen Sohn Lars nicht finden! Er hatte eine rote Kappe! Bitte helfen sie uns!“ Der Rettungsschwimmer Tobias stieg auf seinen Turm und nahm sein Fernglas und suchte nach Lars. Plötzlich rief Tobias: „Ich sehe ihn! Er ist im Meer! Ziemlich weit vom Strand!“ Tobias rannte ins Meer und holte den kleinen Lars. Als sie an den Strand kamen, umarmten die Eltern ihren kleinen Lars. Tobias sagte: „Er ist in Ordnung! Keine Sorgen!“ Vater Björn reichte ihm die Hand und sagte: „Ich kann Ihnen nicht genug danken!“ Mutter Beate sagte zu Lars: „Komm gehen wir jetzt einen Eis essen.“

b) Wortschatz

der Strand, "-e (plaža)	auspacken (raspremiti)
der Eisverkäufer,- (prodavačsladoleda)	der Rettungsschwimmer,- (spasioc na plaži)
bemerken (primijetiti)	der Turm, "-e (toranj)
lecker (ukusno)	das Fernglas, "-er (dvohled)
die Kugel,-n (kugla)	die Sorge, -en (briga)
sich umschaue(n) (gledati/okolo)	der Platz, "-e (mjesto)

Anhang 4: Beobachtung für die Lehrerin Markulak

Obrazac za promatranje nastavnog sata⁸

Ime, prezime i zanimanje osobe koja vrši promatranje:

Datum i vrijeme:

Elementi za praćenje ⁹	Nastavnik (bilješke, komentari)
<p>Aktivnost učenika:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stupanj aktivnosti učenika (visok, srednji, nizak) • motiviranost učenika za sudjelovanje u aktivnostima • slobodno korištenje njemačkog kao stranog jezika • opuštenost učenika u aktivnostima • uživljenost u igru uloga 	
<p>Dodatna zapažanja o učenicima i njihovu govoru na njemačkom jeziku:</p> 	

⁸ Obrazac osmišljen po uzoru na Radman (2003)

⁹ Elementi se prate u odnosu na dosadašnje sate njemačkog jezika, odnosno dosadašnju aktivnost učenika.

11 Zusammenfassung

Das Thema dieser Arbeit sind dramapädagogische Techniken zur Förderung des Sprechens im Deutschunterricht als Fremdsprache. Die Arbeit besteht aus zwei Hauptteilen, dem theoretischen und dem empirischen Teil. Im theoretischen Teil bespricht man die Grundbedeutung „Dramapädagogik“ und ihre historische Entwicklung, führt die Versuche ihrer Bedeutungsbestimmung und ihre Verbindung mit Theater auf und gibt konkrete Beschreibungen von dramapädagogischen Aufgaben zur „Aufwärmung“ und dramapädagogische Techniken im Unterricht. Der empirische Teil beginnt mit einer Einleitung in die Aktionsforschung und ihren Zweck. Darauffolgend wird die Methodologie der Aktionsforschung vorgestellt, ihre Resultate und die Diskussion über die gewonnenen Daten. Das Hauptziel der Aktionsforschung war die Förderung des Sprechens bei Schülern auf Deutsch durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken. Im Einklang mit den Merkmalen und Charakteristiken der Aktionsforschungen wurde eine Unterrichtsstunde entworfen, in der Länge von 45 Minuten, gedacht für die zweite Klasse einer Mittelschule. Die Resultate der Aktionsforschung zeigen, dass die dramapädagogischen Aktivitäten den Schülern interessant sind und ihre Motivation zum aktiven Sprechen im Fremdsprachenunterricht fördern. Die Schüler kamen in Situationen, die nicht nur ihre geistig- sprachlichen Fähigkeiten erfordern, sondern auch die Körpersprache, gemeinsame Aushandlung von Bedeutung und emotionales Verständnis. Durch die Anwendung und Realisierung des dramapädagogischen Zugangs wird das Erlernen einer Fremdsprache auf ein höheres Niveau gebracht, weil es unter anderem die Phantasie, Kreativität, Spontanität und Originalität der Schüler weckt. Somit kann man darauf schließen, dass der dramapädagogische Zugang viel mehr Vorteile aufweist, als der herkömmliche Unterricht, der auf Inhalt und Fakten basiert.

Schlüsselwörter: Dramapädagogik, dramapädagogische Techniken, Fremdsprachenunterricht, Sprache

12 Sažetak

Tema ovog rada su dramapedagoške tehnike u procesu razvoja govora u nastavi njemačkog kao stranog jezika. Rad je podijeljen u dvije osnovne cjeline, teorijski i empirijski dio. U teorijskom dijelu rada polazi se od temeljnog pojma „Dramapädagogik“, povijesnog razvoja ove metode, pokušaja definiranja pojma, pojašnjenja temelja dramapedagogije te njezinih poveznica s kazalištem i nastavom stranog jezika. Navedeni dio završava opisom konkretnih dramapedagoških vježbi za „zagrijavanje“ i dramapedagoških tehnika u nastavi. U empirijskom se dijelu daje uvod u akcijsko istraživanje i njegovu svrhu, daje opis metodologije akcijskog istraživanja, prikazuju se rezultati i diskutira o dobivenim podacima. Osnovni je cilj istraživanja bio unaprijediti i potaknuti razvoj govora učenika na njemačkom jeziku korištenjem dramapedagoških tehnika. U skladu s obilježjima i karakteristikama akcijskog istraživanja, osmišljen je jedan nastavni sat njemačkog jezika kroz dramapedagoški pristup, u trajanju od 45 minuta. Navedeni je sat ostvaren s učenicima drugog razreda srednje škole. Rezultati istraživanja pokazali su kako su dramapedagoške aktivnosti učenicima zabavne te da promiču njihovu interakciju i motivaciju za aktivnim sudjelovanjem i govorom u nastavi stranog jezika. Učenici su se našli u situacijama koje nisu zahtijevale primjenu samo njihovih intelektualnih vještina, već i govor tijela, zajedničko konstruiranje značenja te emocionalno razumijevanje. Ostvarivanjem dramapedagoškog pristupa u nastavi učenje stranog jezika podiže se na višu razinu jer se, između ostaloga, razvija i učenikova mašta, kreativnost, spontanost i originalnost. Prema tome može se zaključiti kako dramapedagoški pristup nastavi ima puno više prednosti u odnosu na konvencionalnu, tradicionalnu nastavu koja je usmjerena samo na sadržaj i činjenično znanje.

Ključne riječi: dramapedagogija, dramapedagoške tehnike, govor, nastava stranog jezika.