

# **Fremdsprache im Spiel**

**Für einen Dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht**



**Abschlussarbeit von Sara Vaninetti  
Im Rahmen der Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogik  
Theaterwerkstatt, Heidelberg  
Heidelberg, den 15. 10. 2005**

## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>Kapitel 1</b>	
<b>Der dramapädagogische Ansatz</b>	<b>4</b>
1.1 Dramapädagogik und Theaterpädagogik	
1.2 Fremdsprache als Rollensprache	4
1.3 Kopf	6
1.4 Herz	6
1.5 Hand	7
1.6 Fuß	8
1.7 Schlussfolgerungen	9
<b>Kapitel 2</b>	
<b>Spezifität des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts</b>	<b>11</b>
2.1 Aussprache	11
2.2 Wortschatz	12
2.3 Grammatik	12
2.4 Hörverständnis	16
2.5 Leseverständnis	17
2.6 Schreiben	19
2.7 Konversation	20
2.8 Exkurs: Arbeit an der Rolle	21
<b>Kapitel 3</b>	
<b>Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten – Wie mache ich das?</b>	<b>24</b>
3.1 Unterrichtsaufbau	24
3.2 Rolle der Lehrperson	27
3.3 Zeit und Raum	29
3.4 Vertrag	29
3.5 Fehler	30
3.6 Muttersprache	31
3.7 Schwierige Kunden	31
<b>Fazit</b>	<b>33</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>34</b>

## **EINLEITUNG**

Diese Arbeit wäre ohne die persönlichen Erfahrungen nicht denkbar, die ich in den letzten vier Jahren als Italienisch-Dozentin in Deutschland und Deutsch-Lehrerin in Brasilien mit unterschiedlichen Zielgruppen sammeln konnte.

Ausgangspunkt war die Beobachtung der Diskrepanz zwischen dem theoretischen Sprachwissen und dem sprachlichen Können der Schüler. Zwar hat sich im Fremdsprachenunterricht inzwischen einiges geändert, jedoch fällt es den meisten Schülern schwer, sich mündlich auszudrücken. Und wenn sie sprechen, sprechen sie leise und bewegen sich kaum. Dies war für mich der Anlass, nach alternativen Wegen der Fremdsprachenvermittlung zu suchen.

Dazu kam meine Begeisterung für die handlungsorientierten und ganzheitlichen Methoden der Theaterpädagogik mit ins Spiel, die ich während meiner Ausbildung am eigenen Leib erleben konnte. Allmählich kristallisierte sich der Wunsch heraus, Fremdspracheunterricht und Theaterpädagogik fruchtbar zu kombinieren. Inwiefern Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht erfolgreich eingesetzt werden kann und insbesondere wie sie sich auf Form und Inhalt des Unterrichts auswirkt, soll in dieser Arbeit erläutert werden.

In dieser Arbeit übernehme ich den in der Literatur verwendeten Begriff Dramapädagogik als deutsche Übersetzung für die englische Bezeichnung Drama in Education.<sup>1</sup> Gemeint ist eine handlungsorientierte, kreative und ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, die Rollenspiel und szenische Darstellung im Unterricht verwendet.

Grundlagen, Verfahrensweisen und Zielsetzungen des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts werden dargelegt, auch mit Hilfe von praktischen Beispielen. Eine umfassende systematische Beschreibung der Aktivitäten ist allerdings im Hinblick auf den begrenzten Rahmen dieser Arbeit illusorisch. Aus diesem Grund kann die folgende Darstellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Trotzdem wird mit dieser Arbeit interessierten Lehrpersonen die Möglichkeit gegeben, die Prozesse zu durchschauen, die im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht auf der physischen, emotionalen und kognitiven Ebene in Gang kommen.

---

<sup>1</sup> Vgl. Schewe, 1993, S. 13.

## **Kapitel 1**

### **Der dramapädagogische Ansatz**

#### **1.1 Dramapädagogik und Theaterpädagogik**

In diesem Abschnitt soll kurz erläutert werden, warum in dieser Arbeit von Dramapädagogik und nicht von Theaterpädagogik die Rede ist.

Während bei der Theaterpädagogik umstritten ist, wo im Spannungsfeld zwischen Theater und Pädagogik der Schwerpunkt liegt, wird bei der Dramapädagogik der Fokus eindeutig auf die Pädagogik gelegt, der sich das Drama als pädagogisches Werkzeug unterordnet. Dramatische Formen sind hauptsächlich Theater aber auch Film und Literatur.

Schewe definiert dramapädagogischen Unterricht als „Inszenierung von Lernprozessen“<sup>2</sup> und betont:

„Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität von Aufführungen, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen.“<sup>3</sup>

Auch für Eigenbauer liegt der Unterschied darin, dass in der Theaterpädagogik der ästhetische Anspruch mindestens genau so wichtig wie der pädagogische ist. Der subjektive Ausdruck des einzelnen Spielers wird „zum Zweck der Einwirkung auf ein Publikum“<sup>4</sup> in eine aussagekräftige künstlerische Form verwandelt. Im dramapädagogischen Unterricht hingegen gibt es kein Publikum, am Ende steht kein ästhetisches Produkt sondern ein Lerngewinn. Die Lerner spielen für sich selbst.

#### **1.2 Fremdsprache als Rollensprache**

Gleich zu Beginn soll geklärt werden, warum szenisches Spiel zum Fremdsprachenunterricht gehört.

Alle neueren Forschungen weisen darauf hin, dass die besten Resultate in der Sprachproduktion registriert werden, wenn die Lernenden mit „Sprachnotsituationen“<sup>5</sup> konfrontiert werden, in denen sie situationsgemäß und

---

<sup>2</sup> Schewe, 1993, S. 117.

<sup>3</sup> Ebd. S. 112.

<sup>4</sup> Weintz, 1998, S. 276.

<sup>5</sup> Tselikas, 1999, S. 42.

unmittelbar sprechen müssen, wie im Alltag. Die zentrale Frage ist daher, wie man im Unterricht Situationen schaffen kann, die so lebensnah wie möglich sind. Hier setzt Dramapädagogik an. Sie basiert auf der Vorstellung, dass „natürliche Interaktionssituationen beim Handeln in fiktiven Kontexten entstehen“<sup>6</sup>, auch wenn das zunächst paradox klingen mag. Die Fiktion erscheint real - auf der Bühne und im Unterricht. Sie kann sogar realer sein und uns viel näher berühren als unsere Alltagsrealität.<sup>7</sup> In diesem Sinn wirkt der Einstieg in fiktive Welten sprachfördernd, denn es entstehen Situationen, auf die emotional und flexibel reagiert werden muss.

Die Parallelen zwischen Theater und Spracherwerb greifen noch tiefer. Wie die Schweizer Dramapädagogin Tselikas deutlich macht, besteht eine starke Affinität zwischen Fremdsprachlern und Schauspielern, insofern als ihr Aussteigen aus der Muttersprache und das Einsteigen in die Fremdsprache vergleichbar ist mit dem Aussteigen des Schauspielers aus der Alltagsrealität und seinem Einsteigen in eine fiktive Welt.<sup>8</sup> Gerade diese Bewegung - vom Eigenen ins Fremde - fällt den meisten Lernenden nicht leicht. Angst vor Identitätsverlust und Fehlern beeinträchtigen die Sprachfertigkeit. Hier setzt Dramapädagogik an. Da es im Spiel passiert, wird das vorübergehende Verlassen des vertrauten Feldes der Muttersprache und der eigenen Identität nicht als bedrohlich erlebt. Die theatralische Als-ob-Situation erlaubt den Lernenden, Ängste zu überwinden und mit der Fremdsprache zu spielen, um danach wieder ins Vertraute zurückzukehren.

Das Potential der Fremdsprache als „Rollensprache“<sup>9</sup> lässt sich in der fremdsprachlichen Dramapädagogik wirksam umsetzen. Anknüpfend an die altehrwürdige doch immer noch aktuelle Erziehungsmaxime Pestalozzis wird im dramapädagogischen Unterricht mit Kopf, Herz und Hand gearbeitet. Und auch mit dem „Fuß“<sup>10</sup>, unterstreicht Schewe, dessen Dissertation *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1993) für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist, da sie im deutschsprachigen Raum die erste umfassende Darstellung einer dramapädagogischen Methode im Fremdsprachenunterricht ist.

---

<sup>6</sup> Schewe, 1993, S. 210.

<sup>7</sup> Vgl. Tselikas, 1999, S. 16.

<sup>8</sup> Ebd. S. 16.

<sup>9</sup> Huber, 2003, S. 329.

<sup>10</sup> Schewe, 1993, S. 7.

In den folgenden Absätzen soll deutlich werden, was es für die Lernenden bedeutet, mit Kopf, Herz, Hand und Fuß eine Fremdsprache zu lernen.

### **1.3 Kopf**

Mit dem Wort Kopf wird deutlich, dass das dramapädagogische Verfahren keineswegs - wie häufig fälschlich angenommen - die Lerner auf ihre Gefühle und Impulse reduziert. Die kognitive Fähigkeit wird nicht ausgegrenzt, sondern genau so wie die körperliche und affektive ernst genommen und „ins Spiel“ gebracht. An dieser Stelle ist es sinnvoll der Frage nachzugehen, wie das Gehirn der Neuropsychologie zufolge mit Sprach- bzw. Fremdsprachenerwerb umgeht. Traditionell hat man der linken analytischen Gehirnhälfte die Steuerung der Muttersprache zugeschrieben und der rechten emotionalen Hälfte die der Fremdsprachen.<sup>11</sup> Dieses Modell gilt mittlerweile als überholt. Neuere Forschungen zeigen, dass Sprechen und Sprachenlernen beide Hirnhemisphären aktivieren, wobei natürlich die eine oder die andere Hälfte je nach Lernsituation stärker beteiligt sein kann.<sup>12</sup> Diese neurobiologischen Befunde sprechen unmissverständlich für eine enge Zusammenarbeit von Kopf und Herz im Lernprozess, also für ein ganzheitliches Unterrichtskonzept wie das dramapädagogische. Die Verschmelzung von Affekt und Kognition führt zu einer tiefen und nachhaltigen Verankerung von Wissen.

### **1.4 Herz**

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht führt die Teilnehmer an die Sprache heran, indem zunächst ein persönlicher Bezug gefunden wird, der das Bedürfnis zu sprechen hervorruft. Durch die persönliche, gefühlsmäßige Beteiligung ist die Fremdsprache weniger fremd, da sie Ausdruck der eigenen inneren Welt wird. Es werden fiktive Kontexte inszeniert, in denen die Lerner berührt werden, bzw. provoziert, ihren Gefühlen mit ihren Wörtern Ausdruck zu verleihen. In diesen Momenten kann es so weit kommen, dass der Einzelne in der Begegnung mit dem Anderen eine plötzliche „Erschütterung“<sup>13</sup> erfährt,

---

<sup>11</sup> Vgl. Even, 2003, S. 103.

<sup>12</sup> Vgl. List, S. 29 ff.

<sup>13</sup> Schewe, 1993, S. 98.

eine Erkenntnis, die „den ganzen Menschen blitzartig durchleuchtet“<sup>14</sup>. Wie sind diese „fruchtbaren“<sup>15</sup> Momente zu erreichen? Bestimmt nicht dadurch, dass die Schüler von außen vorgelegte Sätze und Dialoge - des Lehrbuchs meistens - lernen und wiederholen müssen. Da geht es nicht um ihre Sprache und nicht um ihre Wörter, die Sprache wirkt dann noch fremder. Das ist die „doppelte Entfremdung“<sup>16</sup>, vor der Dufeu warnt. Stattdessen ist es wichtig, Aktivitäten anzubieten, die den Schülern ermöglichen, sie selbst zu sein und ihre Individualität zum Ausdruck zu bringen. Zum Unterrichtsgegenstand im Sinne der Dramapädagogik werden Erfahrungen, Träume, Ängste, Konflikte, Wünsche und Interessen der Lerner, die sie im kreativen Prozess gestalten und ins Spiel bringen. Das erinnert an den von Scheller 1981 entwickelten erfahrungsbezogenen Unterricht, in dem persönliche Erlebnisse der Schüler szenisch ausgedrückt werden. Der Unterschied liegt darin, dass bei Scheller eher die Analyse der inneren Prozesse dominiert, die während des Spiels ausgelöst werden, während bei den szenischen Improvisationen im Sinne der dramapädagogischen Praxis Lernaspekte im Vordergrund stehen. Zwar geht es um Möglichkeiten der Selbsterfahrung in und mit der Fremdsprache, aber nicht im psychotherapeutischen Sinne einer Selbstbefreiung.<sup>17</sup> Auch Maley und Duff betonen, dass der Unterricht „kein Ersatz für die Couch des Psychoanalytikers“<sup>18</sup> ist. Damit grenzt sich die Dramapädagogik auch von Dufeus LPD (Linguistische Psychodrama) ab, wo die Persönlichkeitsentwicklung dem Fremdsprachenerwerb eindeutig übergeordnet ist<sup>19</sup>.

## 1.5 Hand

Im dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht werden Gestik und Mimik sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernern eingesetzt und erfüllen mehrere wichtige Funktionen. Erstens sollen die Schüler

---

<sup>14</sup> Copei, 1966, S. 33.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Dufeu, 1998, S. 11.

<sup>17</sup> Vgl. Even, 2003, S. 180.

<sup>18</sup> Maley/Duff, 1985, S. 8.

<sup>19</sup> Vgl. Dufeu, 1998, S. 19.

körperlich involviert sein, so wie wir alle es sind, wenn wir sprechen. Dann wird Vertrauen in die nonverbale Kommunikation gefördert. Vertrauen, dass der Körper einsetzbar ist, auch wenn die Wörter fehlen. Die Einbeziehung von Gesten erfüllt aber nicht nur die Funktion einer „Explizierung semantischer Bedeutung“<sup>20</sup>. Die körperliche Geste der Lernenden und Lehrer trägt auch zur Verinnerlichung und Verfestigung sprachlicher Strukturen bei. In einem alten chinesischen Sprichwort heißt es: Ich höre, und ich vergesse; ich sehe, und ich erinnere; ich tue, und ich verstehe.<sup>21</sup> Überraschenderweise kann gerade die körperliche Darstellung als Sprechanlass dienen:

„The idea of working with nonverbal media of expression seems at first glance to be paradoxical, as it is supposed to be the uppermost goal of teaching foreign languages by the communicative approach to talk as much as possible.“<sup>22</sup>

In der Tat sind aber nonverbale Techniken – wie Pantomime und Standbildarbeit – hervorragende Impulse zum Sprechen: Schon beim Bauen und Proben sprechen sich die Schüler ab, machen Vorschläge. Und die Bilder, die entstehen, stellen eine „Aussage von hoher Bedeutsamkeit“<sup>23</sup> dar, worüber oft lange und intensiv gesprochen und diskutiert wird. Darüber hinaus können Standbilder als Anregung benutzt werden, um einen Dialog, eine Geschichte oder Szene zu schreiben.

## 1.6 Fuß

Die Hinzufügung eines weiteren Körperteils, des Fußes, soll die zentrale Einbeziehung der Körperlichkeit des lernenden Menschen betonen und uns daran erinnern, dass die Sprache nie rein gedanklich, sondern an die Körperlichkeit des Menschen untrennbar gebunden ist. Der Fuß steht für die freie Bewegung im Raum, weg von erstarrten Lernhaltungen. Die körperliche Aktivierung wirkt der Lernmüdigkeit vieler Schüler entgegen und fördert die Konzentration und Kommunikation. Die Schüler können Gesprächspartner wechseln oder sich von einer Unterhaltung zurückziehen, genau so wie im Leben. Wie unkommunikativ und unrealistisch frontaler Unterricht sein kann, zeigt sich, wenn die Teilnehmer im Sitzen Begrüßungsformeln ohne reale

---

<sup>20</sup> Schewe, 1993, S. 126; Even, 2003, S. 144.

<sup>21</sup> Vgl. ebd. S. I.

<sup>22</sup> Wolf, 1993, S. 201.

<sup>23</sup> Schewe, 1993, S. 240.



Begegnung untereinander aus dem Lehrbuch imitieren sollen.

Mit dem Wort Fuß ist außerdem die englischen Formulierung „to think on one's feet“ angedeutet: Es geht um die Ausschaltung der Kontrolle durch den Kopf zugunsten einer spontanen körper(sprach)lichen Reaktion als Voraussetzung für einen tiefgreifenden Sprachlernprozess.

## 1.7 Schlussfolgerungen

Aus diesen Ausführungen ergibt sich Folgendes: dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist ganzheitlich orientiert. Faktoren bekommen Gewicht, denen im gewohnten Fremdsprachenunterricht eine marginale Bedeutung zukommt: motorische, kreative, emotionale, ästhetische und soziale. Lerntheoretisch basiert das Konzept auf dem neuropsychologischen Prinzip der multiplen Vernetzung: Je mehr Sinne aktiviert werden, desto wirksamer und nachhaltiger ist das Lernen. Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist damit nicht einfach eine „Ansammlung nützlicher Theatertricks“<sup>24</sup>, die den Lernstoff angenehmer und lustiger gestaltet, um die Schüler zu motivieren. Er stellt vielmehr eine holistische und humanistische Methode dar, die den ganzen Menschen – den Menschen über seine analytischen und kognitiven Fähigkeiten hinaus – in den Lernprozess einbezieht. Der Schüler wird als „Fremdsprachen lernendes Individuum“<sup>25</sup> in seiner Einzigartigkeit wahrgenommen und gefördert. Dabei können sich dramatische Vorgängen im Unterricht entfalten mit der Spannung, die immer dann entsteht, „wenn ein Mensch mit anderen Menschen unter Einbringung seiner ganzen Persönlichkeit gemeinsame Aufgaben zu lösen hat“<sup>26</sup>. Angestrebt wird im Unterricht neben dem sprachlichen auch ein persönlicher und sozialer Wachstumsprozess. Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und soziale Kompetenz sind genau so wichtige Ziele wie die erfolgreiche Aneignung der Fremdsprache und kommen den Lernern auch in ihrem Alltagsleben außerhalb des Sprachkurses zugute.<sup>27</sup>

Wie der ganzheitliche Anspruch verwirklicht wird, soll im Hinblick auf die

---

<sup>24</sup> Even, 2003, S. 148.

<sup>25</sup> Ebd. S. 117.

<sup>26</sup> Maley/Duff, 1985, S. 7.

<sup>27</sup> Vgl. Tselikas, 1999, S. 37.

verschiedenen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts und anhand beispielhafter Übungen aus der Praxis im folgenden Kapitel verdeutlicht werden.

## Kapitel 2

### Spezifität des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts

Für einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gibt es viele überzeugende Gründe. Nachdem im vorigen Kapitel der ganzheitliche Anspruch ausführlich vorgestellt worden ist, sollen diese Gründe in diesem Kapitel im Bezug auf die Spezifität des Fremdspracherwerbs erörtert werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Entwicklung von Fertigkeiten.

Die ganze Bandbreite fremdsprachenunterrichtlicher Fertigkeiten – Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Konversation – wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht abgedeckt.<sup>28</sup> Generell gilt dabei, dass die Fremdsprache nicht der explizite Gegenstand des Unterrichts ist, sie wird vielmehr verwendet, während das Spiel vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet wird.

Die praktischen Übungsvorschläge sind exemplarisch ausgewählt. Für eine ausführliche Beschreibung von weiteren dramatischen Spielen und Aktivitäten wird jeweils auf weiterführende Literatur verwiesen.<sup>29</sup>

#### 2.1 Aussprache

Allein durch szenisches Lesen, durch das Ausprobieren von verschiedenen Tempi, Tönen und Lautstärken kann die Aussprache intensiv und trotzdem spielerisch geübt werden. Aber auch bei der Arbeit an einer Rolle erwächst aus der Situation die Notwendigkeit zur Konzentration auf die Aussprache. Am besten lässt sich das mit den Wörtern von Schewe ausdrücken: „Indem dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht der Ausdrucksform einen hohen Stellenwert einräumt, kommt der Übung der Aussprache eine größere

---

<sup>28</sup> Vgl. Schewe, 1993, S. 172.

<sup>29</sup> Um das Potential von Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht weiter zu erkunden: Jung, Udo (Hrsg.): *The Muses' Itinerary: Drama in Foreign Language Teaching. A bibliography*. Bayreuth. Es handelt sich um eine Forschungsbibliographie mit einer Liste von 168 (überwiegend nach 1993 erschienen) Titeln, die Bücher und Aufsätze aus internationalen Zeitschriften umfasst.

Wichtigkeit bei.“<sup>30</sup>

## 2.2 Wortschatz:

Nach Scherfer sind Formen von Wortschatzübungen das Memorieren zwei- oder einsprachiger Vokabellisten.<sup>31</sup> Dabei handelt es sich um eine statische, rein kognitive Herangehensweisen. Im dramapädagogischen Unterricht kommt der Körper als Lernhilfe ins Spiel. Körper-bewegungsbezogene Übungen sind zahlreich, sowohl zur Wortschatzaneignung als auch zur Festigung und Erweiterung. Häufige und wirkungsvolle Mittel sind pantomimische Darstellung und die taktile Auseinandersetzung mit Objekten. In beiden Fällen geht es darum, ein Wort konkret zu lernen, in Verbindung mit einer Geste, einem Gefühl oder einem Gegenstand. Das folgende Beispiel stammt von Schewe.<sup>32</sup> Der Lehrer bereitet eine Liste mit Wörtern, die einen Gegenstand bezeichnen, vor. Dann legt er die Gegenstände nummeriert im Raum aus. Die Schüler arbeiten zu zweit in Form von einer Blindenführung: Der Sehende führt seinen Partner zu den Gegenständen. Der Blinde ertastet sie und stellt Vermutungen an, die der andere notiert. Wenn alle Paare alle Gegenstände erfasst haben, erfolgt ein kurzes Feedback über die Erfahrungen bei der Übung.

In Butterfields *„Converting „find your way“ into a driving lesson“* wird der Wortschatz eines für Anfänger wichtigen Kapitels des Lehrbuchs – vor allem Verben und Nomen – sinnlich eingeübt.<sup>33</sup> Andere praktische Beispiele zur sinnlichen Einübung von Wortschatz finden sich bei Tselikas und Butterfield.<sup>34</sup>

## 2.3 Grammatik

Zwar erfährt der mündliche Fertigkeitsbereich im dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterricht besondere Berücksichtigung. Jedoch zeichnet sich immer mehr die Tendenz ab, Grammatik bewusst einzubeziehen. Schon 1989 widmet Butterfield der *„Grammar in action“* ein

---

<sup>30</sup> Schewe, 1993, S. 175.

<sup>31</sup> Vgl. Scherfer, in Schewe, 1993, S. 176.

<sup>32</sup> Ebd. S. 179.

<sup>33</sup> Siehe Butterfield, 1989, S. 33 ff.

<sup>34</sup> Siehe Tselikas, 1999, S. 72-78; Butterfield, 1989, S. 29.

eigenes Kapitel.<sup>35</sup> Er zeigt anhand von praktischen Beispielen, dass Drama abstrakte Konstrukte konkret gestalten kann, so dass sie „(be)greifbar“<sup>36</sup> werden.

2003 erscheint mit Susanne Evens *Dramagrammatik* ein entscheidender Beitrag. Wie im Titel bereits anklingt, geht es ihr um die Verbindung der Bereiche Drama(pädagogik) und Grammatik(unterricht). Damit wird die Aufgabe der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht erweitert, als Methode nicht nur zur Gestaltung fiktiver Situationen, in denen intensiv gesprochen und gehandelt wird, sondern auch zur wirksamen Vermittlung und Verarbeitung grammatikalischer Phänomene. Grammatik ist die Domäne, die in der gängigen Unterrichtspraxis am meistens von Kopflastigkeit bedroht ist. Gerade hier ist eine radikale Änderung wünschenswert, vor allem in Anbetracht der zentralen Rolle von Grammatik zur Aneignung einer Sprache. Zwar ist in der Fachdiskussion die Frage nach Sinn oder Unsinn von Grammatik für Fremdsprachenlernende noch umstritten, jedoch wird in dieser Arbeit von der Annahme ausgegangen, dass Grammatikkenntnisse ein wesentlicher Faktor Fremdsprachenerwerbs sind.

„Grammatisches Wissen führt nicht unmittelbar zu angemessenerem Sprachgebrauch hin. Dass es deswegen fragwürdig ist (...) ist eine so irriige Ansicht, wie es die wäre, dass musikalische Kenntnisse unnötig sind, weil sie auf direktem Wege nicht zu besserem Musizieren führen.“<sup>37</sup>

Es geht jedoch darum, eine angemessene Form zu finden, die sich nicht in der Abarbeitung an sprachlichen Strukturen erschöpft, sondern einen expliziten Bezug zu den kommunikativen Anliegen der Schüler herstellt. Interessanterweise wird die Notwendigkeit von grammatischem Wissen von Lernern meistens eingesehen, die Assoziationen mit Grammatik sind aber allzu häufig negativ. Tatsächlich bedient sich Grammatikunterricht üblicherweise verkopfter und statischer Vermittlungsmethoden. Susanne Even geht der Frage nach, wie man „den intellektuellen-sperrigen Grammatikstoff lebendiger gestalten“<sup>38</sup> kann, so dass Grammatikwissen, das allzu oft totes Wissen bleibt, eine praktische Umsetzung findet. Zunächst sollen die Schüler erfahren, dass Grammatik nicht Selbstzweck ist, sondern ein Mittel zur

---

<sup>35</sup> Siehe Butterfield, 1989, Kapitel 6.

<sup>36</sup> Ebd. S. 39.

<sup>37</sup> Menzel, 1986, S. 18.

<sup>38</sup> Even, 2003, S. 53.

Verständigung. Grammatische Strukturen sind die Grundlage jeder sprachlichen Äußerung. Das bedeutet, dass Grammatik im konkreten Sprachgebrauch, das heißt in konkreten Interaktionssituationen erlebt werden muss um sprachlich adäquat umgesetzt zu werden. Die Interaktion soll möglichst emotional sein, wenn man, wie Even, davon ausgeht, dass „emotionales Investment“<sup>39</sup> zu mehr und flüssigerem Sprechen führt. Hier ließe sich gut einwenden, dass freies Sprechen nicht unbedingt korrektes Sprechen heißt. Daher der Wunsch Formen zu finden, die engagiertes Sprechen und grammatische Korrektheit gleichzeitig fördern.

Damit kommen wir zur Frage nach den praktischen Anregungen: in der Fachliteratur wird zwischen Grammatikspielen und Drama - Aktivitäten unterschieden.<sup>40</sup> Die einen haben feste Spielregeln und zielen auf die Einführung, Wiederholung oder Verfestigung von Grammatik, weshalb sie auch „closed / controlled drama approaches“<sup>41</sup> genannt werden. Die anderen – die „open drama approaches“<sup>42</sup> – lassen den Lernern einen großen Freiraum. Sie sind in ihrem Verlauf unvorhersehbar und zielen auf freieres Sprechen. Da die letzteren über den unmittelbaren Bezug zur Grammatik hinausgehen, werden sie erst im Absatz zum Thema Konversation näher präsentiert.

Hier geht es um Grammatik, bzw. um Grammatikspiele. Man könnte daran zweifeln, dass Grammatik und Spiel überhaupt kombinierbar sind. Keine Zweifel hat daran Rinvolucris und mit ihm die Dramapädagogik: „Spaß und Ernst schließen einander nicht aus, der Spaß beim Spielen setzt Energien frei, um das ernste Ziel zu erreichen.“<sup>43</sup> Das Prinzip der Grammatikspiele ist es, sprachliche Strukturen spielerisch zu üben. Allen Spielen ist gemeinsam, dass im Paar oder in der Kleingruppe gearbeitet wird. Dies reduziert Sprechhemmungen und ermöglicht eine gleichmäßige aktive Beschäftigung aller gleichzeitig. Außerdem werden in der Gruppenarbeit Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Schülern kompensiert. Verbreitete Spielformen sind Such-, Rate- und Kartenspiele. In manchen Spielen müssen die Lernenden in der Klasse herumgehen und Informationen austauschen.

Praktische Anregungen findet man in *Grammatik lehren und lernen* von Funk

---

<sup>39</sup> Ebd. S. 100.

<sup>40</sup> Vgl. ebd. S. 56.

<sup>41</sup> Kao/O'Neill, 1998, S. 5.

<sup>42</sup> Ebd. S. 5.

<sup>43</sup> Rinvolucris, 1999, S. 4.

und Koenig, 1991 besonders im Kapitel „Grammatik spielend lernen – üben - anwenden“. Statt Spielen werden hier Spielprinzipien aufgelistet, die an die jeweiligen Grammatikstrukturen angepasst werden können.<sup>44</sup> Anders als der Bezug zur Grammatik ist das dramatische Potential dieser Aktivitäten leider oft nicht deutlich. Der spielerische Faktor und die Integration von Bewegung im Lernprozess sind zwar ein Schritt in die richtige Richtung, bedeuten jedoch nicht notwendigerweise Drama. Tatsächlich sind solche Aktivitäten etwas „limited and stereotyped“<sup>45</sup>. Trotzdem gibt gerade ihr streng vorgegebener Ablauf den Schülern die Möglichkeit noch unvertraute sprachliche Strukturen mit einem gewissen Erfolg umzusetzen. Diese für Anfänger besonders wichtige stärkende Erfahrung ist nach Even nicht zu unterschätzen. Außerdem sitzen die Lerner nicht mehr „unter Ausschaltung der Sinne“<sup>46</sup> vor Übungen, sondern bewegen sich durch den Raum und erleben Grammatik - wenn noch nicht mit Herz - mit Kopf, Hand und Fuß. Even zeigt aber auch, dass eine spielerische Auseinandersetzung mit grammatikalischen Phänomenen wohl mit einem gewissen dramatischen Potential gestaltet werden kann. Es ist nur eine Frage des Zeitaufwandes. Lesenswert ist ihr detaillierter Bericht über die dramapädagogische Arbeit mit den Wortklassen.<sup>47</sup> Durch die Personifizierung von abstrakten grammatischen Formen gehen die Schüler auf kreativer Weise der Frage nach: „Wenn die Wortklassen Menschen wären, welche Eigenschaften hätten sie?“<sup>48</sup> Doch auch bei diesem zweifellos gelungenen Beispiel für dramapädagogischen Grammatikunterricht stellt sich die berechtigte Frage nach dem Verhältnis Lernqualität und -quantität, wenn man bedenkt, dass diese Unterrichtseinheit über Wortklassen mehr als zwei Doppelstunden in Anspruch nimmt. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden, sondern immer wieder nur relativ im Hinblick auf den Wissensstand der Kursteilnehmer.

---

<sup>44</sup> Als weitere Quelle sei erwähnt: Rinvoluceri, Mario (1999): *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache*. Klett, Stuttgart.

<sup>45</sup> Kao/O'Neill, 1998, S. 8.

<sup>46</sup> Even, 2003, S. 170.

<sup>47</sup> Siehe ebd. S. 199-223.

<sup>48</sup> Ebd. S. 211.

## 2.4 Hörverständnis

Nach der vorherrschenden methodischen Vorgehensweise bekommen die Lerner zum gehörten Text eine Liste von W-Fragen, die sie beantworten sollen. Der Wert solcher Übungsformen soll nicht bestritten werden, es soll aber darauf hingewiesen werden, wie das Hörverstehen sinnlich bereichert werden kann.

Im Folgenden soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie an einem Hörtext alternativ gearbeitet werden kann so dass neben einer kognitiven auch eine produktiv-handlungsorientierte Verarbeitung erfolgt.<sup>49</sup>

Die Teilnehmer bilden einen Kreis und jeder nimmt mit einem Partner gegenüber Blickkontakt auf. Nach Erklärung unbekannter Wörter wird der Text vom Lehrer vorgelesen. Zu jeder zentralen Einheit des Textes sollen die Teilnehmer reihum nacheinander eine passende pantomimische Handlung ausführen. Der jeweilige Partner gegenüber soll sich den Satz merken, zu dem sein Gegenüber eine Handlung ausführt. Der gesamte Text soll dann von den Teilnehmern rekonstruiert werden, indem die Teilnehmer ihre jeweilige Handlung reihum wiederholen. Das soll die Erinnerung an den entsprechenden Satz auslösen, der dann geäußert wird. Dieses unmittelbare körperliche Erleben des Textes bewirkt ein tiefes und nachhaltiges Verständnis des Gehörten. Statt im Sitzen wird durch Bewegung das Gehörte verarbeitet und nachvollzogen.

Eine weitere Möglichkeit für aktives Zuhören bietet die 1975 von Fox entwickelte Methode des Playback Theaters. Ein Teilnehmer überlegt sich eine persönliche Geschichte aus dem Alltag und erzählt sie. Dann sucht er sich aus der Gruppe diejenigen aus, die die Geschichte nachspielen sollen und gibt jedem eine Rolle. Die Geschichte wird dann „played back“ - in Szene gesetzt - verschiedene Variationen sind möglich. Diese Technik lässt sich hervorragend im Fremdsprachenunterricht einsetzen, wie von Feldhändler beschrieben.<sup>50</sup> Die Lernenden sind aufgefordert, das Gehörte zu verstehen und gleichzeitig körperlich umzusetzen.

Ganz wichtig für jedes Hörverstehen sind Ruhe und Konzentration in der Gruppe. Diese kann der Lehrer bewusst hervorrufen, indem er vor dem

---

<sup>49</sup> Siehe Schewe, 1993, S. 187-188.

<sup>50</sup> Siehe Feldhändler, 1993, S. 183-186.



Hörverstehen eine Übung zur Erhöhung der Konzentration einsetzt. Die Dramapädagogik bietet hierfür eine Vielzahl von Möglichkeiten.<sup>51</sup>

## 2.5 Leseverständnis

Anhand von Beispielen aus gängigen Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache weist Schewe auf deren Mangel an Texten mit dramatischer Spannung hin.<sup>52</sup> Ebenso mangelhaft sind in dieser Hinsicht Lehrwerke für den fremdsprachigen Italienischunterricht. Zwar wimmelt es von Dialogen und Rollenspielen, es sind aber meist uninteressante Alltagsdialoge, denen dramatisches Konfliktpotential fehlt. Nicht selten erfüllen sie eine „Alibifunktion“<sup>53</sup> zur Verfestigung von Grammatik und Wortschatz. Kein Wunder, wenn kein Schüler sich daran entzündet! Auch Butterfield fordert die Lehrer auf, zwischen undramatischen und dramatischen Dialogen zu unterscheiden, und sich bewusst für die letzteren zu entscheiden.<sup>54</sup> Undramatisch sind Dialoge, die keine Spannung haben, die keine Rätsel aufgeben. Dramatische Dialoge sind doppelbödig, interpretatorisch offen, rätselhaft, spannungsreich. Der Wortschatz ist in der Regel begrenzt, die Pronomen beziehen sich auf keine schon erwähnte Figur oder werden von Buchstaben oder Zahlen ersetzt. Sobald die Schüler das Prinzip solcher offenen Texte begriffen haben, können sie selbst solche für den Unterricht schreiben. Im Folgenden ein Beispiel für einen dramatischen Text.<sup>55</sup>

A: Gib her  
B: Warum?  
A: Gib her  
B: Nein, ich will nicht  
A: Du musst  
B: Ich muss  
A: Nun mach schon  
B: Ich denke nicht daran  
A: Dann muss ich dich zwingen  
B: Versuchs doch  
A: Also

---

<sup>51</sup> Beispiele in Butterfield, 1989, Kapitel 6.

<sup>52</sup> Siehe Schewe, 1993, S. 137 ff.

<sup>53</sup> Ebd. S. 137.

<sup>54</sup> Vgl. Butterfield, 1989, S. 64.

<sup>55</sup> Verwendet am Theater Köln für theaterpädagogische Zwecke, 2005.

Die Spieler haben die Freiheit zu entscheiden, wer und wo sie sind, was sie gerade machen und welche Beziehung sie zueinander haben. Dabei sollen sie aufgefordert werden, mit Intonation, Betonung, Tempo und Lautstärke zu experimentieren. Dann können sie die Szene vorspielen und die anderen sollen die Situation erraten. Enorm ist der Potential solcher Texte für den Sprachunterricht, da sie die Lerner auffordern, sich zu äußern.<sup>56</sup>

Mit Auszügen aus Theaterstücken kann ähnlich gearbeitet werden. Wichtig ist, dass man den Text bewusst an einer Stelle abbricht, an der die Spannung einem Höhepunkt zustrebt und von den Schülern irgendeine Lösung erfolgen muss.<sup>57</sup>

Literarische Texte eignen sich besonders gut für den dramapädagogischen Unterricht, da sie "zentrale Wertvorstellungen einer Kultur und Konflikte zwischen diesen Wertvorstellungen"<sup>58</sup> thematisieren. Gerade darin steckt das dramatische Potential vieler literarischer Texte, das sich ein achtsamer Lehrer nicht entgehen lassen sollte. Die Vielschichtigkeit der Literatur öffnet den Raum für unterschiedliche und oft widersprüchliche Interpretationen. Wenn sich dabei lebendige Diskussionen entzünden, werden die Schüler nicht nur in sprachlicher Hinsicht gefördert. Sie entwickeln auch kritische Kompetenz und die soziale Fähigkeit, den anderen richtig zuzuhören. Um den Prozess aktiv zu gestalten bzw. um zu vermeiden, dass die Lektüre des Textes und die anschließende Diskussion zu langem Sitzen führen, bietet Dramapädagogik vielversprechende Aktivitäten zur sinnlichen Aneignung des Textes. Dadurch dass die Lerner zum Beispiel die Sequenzen der Geschichte in Standbildern darstellen und dabei körperlich auf sich wirken lassen, einen persönlichen Bezug herstellen, können sie bewusster und ausdifferenzierter interpretieren, als wenn sie den Text nur lesen würden. Die Verkörperung und die längeren szenischen Interpretationen ersetzen die sonst rein kognitive Herangehensweisen wie etwa das Fragen-über-den-Text-Stellen.

Auch Anfänger können von literarischen Texten profitieren, besonders von Gedichten. Es gibt viele, die auf Grund ihrer Kürze und ihres einfachen Wortschatzes leicht zugänglich sind. Vorteilhaft ist die für Poesie typische verdichtete bildhafte Form, die Lerner die Verbindung von Sprache und

---

<sup>56</sup> Ähnliche Texte in: Laing, Ronald (1982): *Liebst du mich?*. Kiepenheuer, Köln.

<sup>57</sup> Weitere Beispiele in: Schewe, 1993, S. 142-143.

<sup>58</sup> Even, 2003, S. 48.

Bildern erleben lässt.<sup>59</sup>

Durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten wird noch ein zweites wichtiges Lernziel erreicht: das der „interkulturellen Landeskunde“<sup>60</sup>. Literatur ist Ausdruck und Bestandteil einer Kultur und kann – gerade bei Fortgeschrittenen – ein tiefes Verständnis für die fremde Kultur und Sprache ermöglichen.

## 2.6 Schreiben

Das Schreiben wird üblicherweise nach folgendem Prinzip gefördert: Die Schüler bekommen vom Lehrer ein Thema und schreiben dazu einen Text, der vom Lehrer korrigiert wird. Kennzeichnend für dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht ist dagegen, dass eine Schreibübung nicht eine isolierte Aufgabe ist, sondern in den szenischen Prozess „integriert“<sup>61</sup> wird. Die Schüler können eine im Unterricht improvisierte und gut gelungene Szene zu Papier bringen oder die Einfühlungsfragen für die Rollenfindung schriftlich formulieren und beantworten. Besonders hoch ist der Lerneffekt, wenn Schüler sozusagen als Autoren Dialoge für kleine Szenen selbst entwerfen, die dann im Unterricht vorgespielt werden.

Der dramapädagogische Ansatz geht davon aus, dass jeder Lerner als Mensch Themen hat, die ihn bewusst oder unbewusst beschäftigen. Aufgabe der Lehrer ist es, den Wunsch zu wecken, sie auszudrücken – in der Fremdsprache. Die Techniken des kreativen Schreibens sind ein hervorragendes Mittel, um das schreiberische und kreative Potential der Schüler zu entdecken. Durch die Kreation fantastischer oder absurder Geschichten überwinden die Schüler die Angst, sich direkt zu offenbaren.<sup>61</sup> Diese Technik eignet sich besonders für Fortgeschrittene und kann sowohl mit

---

<sup>59</sup> Zur dramapädagogischen Arbeit mit Gedichten: Tselikas, 1999, Kapitel 8: „Die Arbeit mit Literatur: Gedichte bitte!“

<sup>60</sup> Oelschläger, <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html>, 05.10.05

<sup>60</sup> Schewe, 1993, S. 191.

<sup>61</sup> Praktische Anregungen in: Tselikas, 1999, Kapitel 6: „Themen kreieren, mit Geschichten arbeiten“.

Kindern und Jugendlichen als auch mit Erwachsenen durchgeführt werden.

## 2.7 Konversation

Sowohl für Lehrer als auch Studierende ist dieser Teil des Unterrichts meistens leicht, jedenfalls leichter und angenehmer als Grammatik. Lehrer versprechen sich dabei weniger Aufwand für die Vorbereitung und Schüler erleben die Phasen der Konversation als eine willkommene Pause im Fluss des oft recht anstrengenden und kopflastigen Unterrichts. Wie effektiv eine so geführte Konversation sein kann, lässt sich bestreiten. Maley und Duff warnen vor solchen „freien Konversationen“<sup>62</sup>, bei denen immer die gleichen sprechen und keiner zuhört oder bei denen keiner spricht und der Lehrer verzweifelt versucht, die Schüler durch Fragen zum Sprechen zu animieren.

Konversation kann und sollte mehr sein als eine Auflockerung nach kognitiven Anstrengungen, Füllmaterial oder einfach Abschluss der Stunde, wenn Zeit übrig ist. Hier setzt Dramapädagogik an. Ihr Hauptziel ist fiktive Kommunikationssituationen zu schaffen, die authentisch wirken und ein echtes Mitteilungsbedürfnis auslösen. Dabei ist es wichtig, „dass der Lerner sagt, nicht was er in der fremden Sprache ausdrücken kann, sondern was er tatsächlich ausdrücken will.“<sup>63</sup> In den Vordergrund rutscht die Fähigkeit, spontan sprachlich und nicht sprachlich zu handeln, um die eigenen Gedanken und Gefühle, persönlichen Vorstellungen und Absichten teilen zu können. Man geht eben davon aus, dass Schüler die Sprache nur wirklich lernen und verinnerlichen, wenn sie Interesse an der Kommunikation haben, wenn sie fühlen, was sie sagen. Weitgehend un gelenkte szenische Improvisationen – die schon erwähnten Drama - Aktivitäten – eignen sich daher, einen wichtigen Teil des Unterrichts auszumachen. Dabei handelt es sich um improvisierte Rollenspiele und Szenarien, die dank ihrer offenen Struktur dem Schüler Gelegenheit bieten, den Inhalt des Unterrichts kreativ mitzugestalten.<sup>64</sup> Charakteristisch für diese Aktivitäten ist die Gewichtsverlagerung von der Sprachkorrektheit, wie sie in Grammatikspielen im Mittelpunkt steht, zum Sprachgebrauch. Die Lerner werden dadurch

---

<sup>62</sup> Maley/Duff, 1985, S. 18.

<sup>63</sup> Pauels, 1989, S. 199.

<sup>64</sup> Vgl. Maley/Duff, 1985, S. 7.

aufgefordert, eigene Entscheidungen zu treffen, intensiv aufeinander einzugehen, den anderen genau zuzuhören, seine Handlungen zu beobachten und interpretieren. Sie sorgen dafür, dass jeder Schüler etwas von seinem Leben, seiner Vergangenheit im Unterricht einsetzen kann, wenn er mit seinen Mitschülern zusammenarbeitet. Den Lernern wird die Freiheit überlassen, wie viel sie von sich zeigen. Sie können Rollen ausprobieren, da alle wissen, dass es sich um fiktive Rollen handelt, in die man schlüpfen und die man wieder verlassen darf. Im Schutz der Fiktion können neue Denkweisen, ungelebte oder unterdrückte Haltungen und Reaktionsmuster erlebt werden. Aus Erfahrung empfiehlt sich, eine bestimmte Anzahl Sätze pro Spieler festzulegen, damit jeder der Schüler zur Wort kommen kann und die Szene sich nicht zu einer undramatischen Redeszene entwickelt. Aufgrund sowohl der hohen persönlichen und emotionalen Beteiligung als auch der notwendigen sprachlichen Kompetenz sind die meisten dramatischen Aktivitäten in der angedeuteten Form am besten mit Fortgeschrittenen möglich.<sup>65</sup>

Für Oelschläger bietet Literatur „de[n] beste[n] Ausgangspunkt“ für szenische Improvisation.<sup>66</sup> Dabei muss es sich nicht unbedingt um dramatische Texte handeln, ebenso eignen sich Erzählungen und Gedichte. Als Nährboden für komplexere Spiele mit Sprache bieten sich auch die Methoden der lebendigen Zeitung nach Boal und des Play-back-Theaters. Eine ausführliche Behandlung aller möglichen Inszenierungstechniken ginge über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Im folgenden Absatz soll aber die Arbeit an der individuellen Rolle als Voraussetzung der offenen Drama-Aktivitäten wie Szenarien und Improvisationen vorgestellt werden.

## **2.8 Exkurs: Arbeit an der Rolle**

Grundsätzlich ist von folgender Annahme auszugehen: Je detaillierter die Vorstellung ist, die man von einer Figur hat, desto intensiver ist die Einfühlung in die Rolle, und desto dringender ist auch das Bedürfnis, sich in dieser Rolle

---

<sup>65</sup> Ein reicher Fundus von Drama-Aktivitäten in: Maley/Duff, 1985. Beispiele für lange und komplexe Szenarios in: Butterfield, 1985, Kapitel 12.

<sup>66</sup> Oelschläger, <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html>, 05.10.05.

ausdrücken zu wollen. Schewe stellt unter Berufung auf O'Toole und Haseman drei Aspekte heraus, die zu berücksichtigen sind, wenn Lerner eine Rolle entwickeln oder übernehmen sollen.<sup>67</sup> Die Handlungsabsicht der Figur, ihr Status in Beziehung zu den anderen Figuren und ihre Haltung zu einem Sachverhalt oder einer Person gegenüber müssen geklärt sein. Diese Grundvoraussetzungen für die Entwicklung einer Rolle werden leider in den Lehrbüchern nicht erfüllt, wenn es zu einem Rollenspiel kommen soll.<sup>68</sup> Die vagen Informationen, die den Lernern gegeben werden, genügen oft nicht einmal, um Klarheit über den Standpunkt der Figur zu haben. Kein Wunder, dass die Spieler sich ungern zum Spiel melden, und selbst die mutigen, die sich einlassen, ziemlich schnell nichts mehr zu sagen haben! Schewe nennt diese oft im traditionellen Fremdsprachenunterricht praktizierten Rollenspiele „unvorbereitete szenische Improvisationen“<sup>69</sup>: Die Schüler finden keinen Anreiz, sich mit den Figuren zu identifizieren, die Szene verflacht schnell. Ebenso wie Tselikas argumentiert Schewe mit der Parallele zwischen Lernern und Schauspielern: „Schauspieler brauchen eine klare Orientierung, um eine fiktive Figur engagiert spielen zu können; warum sollte es Lernern anders gehen?“<sup>70</sup>

Als Hilfe für die Identifikation eignet sich eine Liste von Einfühlungsfragen, die auf die jeweilige Figur zugeschnitten sind. Diese Liste könnte von den anderen Teilnehmern formuliert werden, die davon sprachlich profitieren würden. Eine zusätzliche von Even erwähnte Hilfe stellt der Entwurf einer Denkblase dar, der als Anlass für einen gesprochenen inneren Monolog dienen kann.<sup>71</sup> Beim „Hot Seating“ sitzt eine Person in der Mitte auf dem heißen Stuhl und wird von den anderen Teilnehmern mit Fragen bombardiert. Die Person muss aus der Perspektiv ihrer Figur heraus spontan antworten. Dabei können auch ihre Handlungsweisen in Frage gestellt werden. Um eine möglichst intensive Identifikation mit der Figur zu erreichen, empfiehlt Schewe die Differenzierung zwischen der inneren und der äußeren Haltung der Figur aufzuarbeiten.<sup>72</sup> Dies ist eine hilfreiche Technik, um Spannung zu erzeugen. Die Technik des

---

<sup>67</sup> Vgl. Schewe, 1993, S. 161.

<sup>68</sup> Vgl. Huber, 2003, S. 325.

<sup>69</sup> Schewe, 1993, S. 161.

<sup>70</sup> Ebd. S. 167.

<sup>71</sup> Siehe Even, 2003, S. 161.

<sup>72</sup> Vgl. Schewe, 1993, S. 163.

Doppeln eignet sich besonders gut dazu, Widersprüche zwischen innerer und äußerer Haltung zu veranschaulichen. Eine Figur wird von zwei Personen gleichzeitig dargestellt. Während die eine stumm agiert, also die Figur verkörpert, bewegt sich die andere dahinter und verbalisiert dabei die Gedanken.

Ist eine solche Einfühlung erfolgt, kann den Kursteilnehmern zugemutet werden, in ihrer Rolle frei zu sprechen und ins Spiel zu kommen. Die szenische Improvisation wird mit Sicherheit an dramatischer und sprachlicher Intensität gewinnen. Ziel von szenischen Improvisationen ist nicht das Spiel nur des Späßes wegen, sondern ein intensiver und vielschichtiger Lernprozess in einer fiktiven Situation.

## **Kapitel 3**

### **Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten –**

#### **Wie mache ich das?**

Aus diesen Darlegungen lässt sich ableiten, dass Dramapädagogik eine Unterrichtsmethode ist, die das Repertoire von Fremdsprachenlehrern immens erweitern kann. Die Frage stellt sich dann für viele Lehrer, ob Dramapädagogik eine Alternative oder eher eine Ergänzung zum traditionellen frontalen Fremdsprachenunterricht darstellt. Elemente aus der Dramapädagogik lassen sich sicherlich einzeln verwenden, doch Fremdsprachenunterricht kann man auch ausschließlich dramapädagogisch gestalten. Dieses letzte Kapitel gibt Hinweise für eine reine dramapädagogische Unterrichtspraxis.

### **3.1 Unterrichtsaufbau**

Die meisten Lehrmodelle für den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht gehen bei der Unterrichtsplanung von drei Phasen aus.<sup>73</sup> Dieses Modell sollte als Orientierung für den Lehrer dienen, die Grenzen zwischen den Phasen sind fließend zu verstehen.

Schauen wir uns zunächst die erste Phase an. Sie ist zweifellos die delikateste, denn der richtige Einstieg ist in der Dramapädagogik besonders wichtig. Ziel ist die Sensibilisierung der Teilnehmer für die Gruppe und die neue Methodik als Voraussetzung für den Einstieg in die dramatische Realität.

#### Sensibilisierung für die Gruppe:

Primäres Ziel ist am Anfang nicht so sehr das schnelle Eintauchen in die neue Sprache, sondern eher eine entspannte und kooperative Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kursteilnehmer öffnen und entfalten können. Vor allem wenn man bedenkt, dass die meisten Aufgaben die intensive Kooperation der Teilnehmer, sei es in Form von Partnerarbeit, Klein- oder Großgruppen, erfordern. Solidarität, Empathie, Respekt und Vertrauen sind Voraussetzung für das erfolgreiche Spielen auf der Bühne genau so wie für

---

<sup>73</sup> Vgl. dazu: Schewe, 1993, S. 51-52; Feldhändler S. 175; Tselikas, 1999, S. 23 ff.



das erfolgreiche Lernen im Klassenzimmer. Dafür eignen sich hervorragend die sogenannten Kennenlern- und Vertrauensspiele. Diese lassen sich für den Fremdsprachenunterricht so variieren, dass sie auch die sprachliche Ebene aktivieren. Die Anzahl von solchen Spielen in der Dramapädagogik ist fast unendlich.<sup>74</sup> In der Anfangsphase kommt auch den Aufwärmübungen besondere Bedeutung zu, da sie einerseits Spiellust wecken und dabei Sprechhemmungen und Ängste abbauen und andererseits die Teilnehmer für ihre individuelle Körpersprache sensibilisieren. Das ist ganz wichtig, wenn man bedenkt, dass „Sprache zuallererst und immer auch Körpersprache ist“<sup>75</sup>. „Körper produziert Atem, Atem trägt Stimme, Stimme ermöglicht Sprache“<sup>76</sup>. Durch die Bewegung des Körpers kommt auch die Sprache in Bewegung.<sup>77</sup>

#### Sensibilisierung für die Lernmethodik:

Das Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß ist für die meisten Lernenden zunächst etwas sehr ungewöhntes. Aufstehen, Sich-im-Raum-Umherbewegen und dabei die fremde Sprache anwenden, ist ihnen völlig neu und fremd. Der Lehrer sollte die Kursteilnehmer vorsichtig und schrittweise heranzuführen, damit sich niemand unwohl fühlt. Wichtig ist in dieser Phase, Aktivitäten zu vermeiden, bei denen sich der Einzelne vor der Gruppe zeigen muss und dadurch unter Leistungsdruck geraten könnte. Einen Eindruck von den ersten Schritten in einem dramapädagogisch gestalteten Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs findet man in Schewes „Deutschland im Standbild“.<sup>78</sup> Dabei wird deutlich, dass der Einsatz von nonverbalen Formen – wie beispielsweise Standbildern – für die Gewöhnungsphase von zentraler Bedeutung ist. Standbilder zu bauen ist relativ leicht und schnell erlernbar, dazu müssen die Spieler nicht unbedingt sprechen. Außerdem regt die Verkörperung die Vorstellungskraft an, die dem sprachlichen Produktionsprozess zugrunde liegt.<sup>79</sup> Ein leichter Einstieg in die Standbildarbeit ermöglicht das so genannte „Tableau“. Aus einem von zwei Personen präsentierten Standbild tritt eine Person aus dem

---

<sup>74</sup> Für konkrete Beispiele im Fremdsprachenunterricht: Butterfield, 1989, Kapitel 8. Maley/Duff, Kapitel I und II.

<sup>75</sup> Huber, 2003, S. 389.

<sup>76</sup> Tselikas, 1999, S. 62.

<sup>77</sup> Eine gute Auswahl von sprachbezogenen Aufwärmübungen findet man in: Tselikas, 1999, S. 137 ff.

<sup>78</sup> Siehe Schewe, Kapitel VI, S. 236 ff.

<sup>79</sup> Vgl. Tselikas, 1999, S. 25.

Bild heraus, eine dritte fügt sich mit einer neuen Haltung ins Bild ein und verändert es dadurch. Um die Zuschauer sprachlich zu aktivieren, werden sie aufgefordert, die einzelnen Bilder zu betiteln, zu beschreiben oder zu interpretieren.

Wenn die erste Phase erfolgreich abgelaufen ist, sind die Teilnehmer mit sich selbst, der Gruppe und der Unterrichtsmethode vertraut genug, um sich auf die emotional und sprachlich komplexeren Aktivitäten einzulassen. Es folgt dann die Phase der „Kontextualisierung“<sup>80</sup> oder „Erarbeitung“<sup>81</sup>. Ziel ist, dass die Lerner die Fähigkeit entwickeln, über einen längeren Zeitraum in der Fiktion zu handeln und sie als Realität zu akzeptieren. Es entstehen Geschichten und Szenen. Da die Schüler sich mit fiktiven Figuren identifizieren sollen, wird intensiv an Rollen gearbeitet. In dieser Phase lässt sich sehr gut mit Standbildern weiterarbeiten, und zwar im Sinne einer Verbalisierung und Dynamisierung. Dieser Einstieg in die Standbildarbeit wird von Schewe am Beispiel einer Unterrichtseinheit Deutsch als Fremdsprache ausführlich erläutert.<sup>82</sup> Zur Deutung eines Standbildes gibt es verschiedene Wege. Sollen Gedanken und Gefühle der Figur erkundet werden, so werden die Figuren gefragt, was sie gerade denken und fühlen. Ein spannendes Frage- und Antwortspiel kann dabei entstehen. Geht es um die Vermutungen der Zuschauer, dann treten diese hinter die jeweilige Figur und sprechen in Ichform aus, was die Figur ihrer Meinung nach denkt oder empfindet. Möglich ist auch, dass die Zuschauer von außen kommentieren, was das Standbild für sie bedeutet. In einer weiteren Phase können Standbilder dynamisiert werden. Die Figuren – zum Leben erweckt – setzen die unterbrochene Handlung fort. Daraus entwickeln sich szenische Improvisationen.

Interessanterweise deutet Tselikas darauf hin, dass die bisher beschriebenen Phasen des Spracherwerbs die Phasen der Entwicklung des Menschen widerspiegeln.<sup>83</sup> Der neugeborene Mensch nimmt zunächst die Welt über den Körper wahr und kommuniziert mit dem Körper. Danach projiziert er seine Phantasien in Spiele und schafft damit fiktive Welten. Schließlich nimmt er Rollen ein um Kontakt mit den anderen aufzunehmen.

---

<sup>80</sup> Schewe, 1993, S. 52.

<sup>81</sup> Oelschläger, <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html>, 05.10.05.

<sup>82</sup> Siehe Schewe, 1993, S. 237 ff.

<sup>83</sup> Vgl. Tselikas, 1999, S. 23 ff.

Die letzte Phase ist dem Ausstieg gewidmet. Diese Phase ist allgemein und vor allem mit Kindern und Jugendlichen sehr wichtig und delikant, denn hier vollzieht sich die Rückkehr von der dramatischen Realität in die Alltagsrealität. Wichtig ist, auch Gelegenheit zu geben zu einer Reflexion, in der methodische und sprachliche Probleme thematisiert werden können.

### **3.2 Rolle der Lehrperson**

Allgemein ist über die Rolle der Lehrperson im dramapädagogischen Unterricht zu sagen, dass sie sich von der Lehrerrolle im traditionellen Unterricht deutlich unterscheidet: Sie steht nicht mehr vor der Klasse, denn im Zentrum des Unterrichts stehen die Lerner „mit ihrem ganzen Selbst“<sup>84</sup>. Die Lehrperson bewegt sich eher im Hintergrund und spricht relativ wenig, dafür gibt sie Impulse, Anregungen und Hilfe. Sie ist Animateur im etymologischen Sinn (Anima = Hauch, Leben). Sie ist dafür verantwortlich, dass der dramatische Lernprozess in Gang kommt und lebendig bleibt. Dafür steigt sie immer wieder als „teacher in role“<sup>85</sup> ins Spiel ein, um die Spieler mit unerwarteten Situationen zu konfrontieren und sie zu Entscheidungen, Äußerungen und Handlungen aufzufordern. Lehrende können auf diese Weise Einfluss nehmen auf den dramatischen Verlauf, ihn in neue Richtungen lenken um Spannung zu erhöhen und Sprache zu fordern. Wichtig ist dabei, dass der Lehrer – trotz Beteiligung am Spiel – auf der Metaebene den Überblick über den Prozess behält.

Außerdem sollte die Lehrperson den Lehrenden ein Gefühl von Unterstützung vermitteln – das ist nach Butterfield eine der wichtigsten Aufgaben.<sup>86</sup> Immer wieder sollte sie die Schüler daran erinnern, dass es beim Spielen kein richtig und falsch gibt, sondern nur persönliche Impulse.

Einfühlungsvermögen sollte dem Lehrer helfen, zu spüren was die Schüler ausdrücken möchten um sie dabei zu unterstützen.

Das traditionelle asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird damit aufgehoben. Die „Demokratisierung der Unterrichtsverhältnisse“<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Even, 2003, S. 144.

<sup>85</sup> Ebd. S. 166.

<sup>86</sup> Vgl. Butterfield, 1989, S. 23.

<sup>87</sup> Even, 2003, S. 155.

wird an dem folgenden Beispiel deutlich: Das Rederecht wird nicht mehr vom Lehrer zentral vergeben, sondern regelt sich wie in der Alltagskommunikation von selbst.

Zwar bestimmen die Schüler durch ihr Handeln entscheidend mit, was im Unterricht zum Inhalt wird, jedoch kann der Lehrer nicht ohne Konzept in den Unterricht gehen. Der Lehrer sollte gut vorbereitet und flexibel sein. Eine gut überlegte Struktur – Aufwärmung, Hauptteil und Abschluss gut aufeinander aufgebaut – unterstützt das Gelingen der Stunde sehr. Der Plan muss aber flexibel sein, offen für die Gedanken, Bedürfnissen, die von den Lernern kommen, offen für das nicht Vorhersehbare – das Dramatische. Das folgende Zitat aus dem Vorwort zu Copeis Veröffentlichung soll aufmerksam machen auf die Grundhaltung, die man als Lehrer haben sollte.

„Dem Lehrer, der sich zu stark im voraus auf ein Verlaufsschema festgelegt hat, ist das Anbrechen eines eigenen Prozesses leicht eine ärgerliche Störung; in Wirklichkeit aber ist die Fixierung auf das Schema eine Störung des natürlichen Prozesses.“<sup>88</sup>

Zu Recht betont Schewe, dass die erfolgreiche Umsetzung eines dramapädagogischen Konzepts voraussetzt, dass der Lehrer selbst Erfahrung mit der dramapädagogischen Arbeitsweise gemacht hat.<sup>89</sup> Kein Lehrer sollte dramatische Methoden einsetzen, ohne sie selber am eigenen Leib erfahren zu haben. Damit soll vermieden werden, dass er von den Schülern etwas verlangt, was er sich selbst nicht trauen würde. Darüber Butterfield: „All too often students are asked to take risks which no teacher would take“<sup>90</sup>. Angesichts der akademisierten Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an der Universität sollten die interessierten Lehrer nach Wegen suchen, wie sie als Teilnehmende die Methoden lernen und die Sensibilität für dramatische Prozesse entwickeln können. Insbesondere sollen sie sich auf die drei Funktionen vorbereiten, die sie immer wieder im Unterricht übernehmen werden: Schauspieler, Regisseur und Dramatiker. Trainieren sollen die Lehrer unter anderem das eigene verbale und nonverbale Ausdruckspotential, die Improvisationsfähigkeit, die Einfühlung in Rollen und die Fähigkeit, klare Regieanweisungen zu geben. Hilfreich ist allgemein eine persönliche Auseinandersetzung mit theoretischen Schriften der Theaterpädagogik und mit Inszenierungskonzepten (z.B. von Brecht, Boal, Strasberg, Stanislavsky).

---

<sup>88</sup> Sprenger in Copei, 1966, S. 129 ff.

<sup>89</sup> Vgl. Schewe, 1993, S. 420.

<sup>90</sup> Butterfield, 1989, S. 2.

Was schließlich gar nicht zu stark betont werden kann: Der Lehrer sollte überzeugt von der dramapädagogischen Arbeitsweise sein und eine entsprechende innere und äußere Haltung mitbringen, „denn der Erfolg dieser Arbeitsweise steht und fällt mit der eigenen (Un-)Sicherheit der Lehrperson.“<sup>91</sup>

### **3.3 Raum und Zeit**

Zeitliche und räumliche Überlegungen spielen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht eine große Rolle.

Im Idealfall sollte der Unterricht in Form einer Projektwoche bzw. eines Workshops geplant und durchgeführt werden. Längere Unterrichtssequenzen, die sich von drei bis acht Stunden erstrecken, ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung.

Idealerweise sollten sich keine Tische im Raum befinden, höchstens ein paar Stühle. Die übliche Ausstattung eines Klassenzimmers ist für den dramapädagogischen Unterricht ungeeignet. Es ist wichtig, dass der Lehrer von Anfang an darauf besteht, dass Tische und Stühle zur Seite geschoben werden. Das ist eine einfache Bedingung, trotzdem geben unsichere Lehrer schnell auf. Mit Verweis auf die Notwendigkeit dieser Raumgestaltung sollte er jedoch unbedingt darauf bestehen. Miteinander sprechen bedeutet eben auch sich begegnen, berühren, verabschieden, im Unterricht wie im wirklichen Leben.

### **3.4 Vertrag**

Anbetracht der Feststellung, dass die Arbeit mit dem Konsens aller Beteiligten am besten funktioniert, sollte man am Anfang des Kurses einen „Kontrakt“<sup>92</sup> mit der Gruppe schließen. Da dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ganz anders ist, als was die meisten Teilnehmer unter Fremdsprachenunterricht verstehen, ist es besonders wichtig, klare Informationen über Dramapädagogik und ihre Vorteile für die Schüler zu geben. Klarheit über den bevorstehenden Prozess erhöht die Bereitschaft sich darauf einzulassen. Außerdem sind im dramapädagogischen Unterricht die

---

<sup>91</sup> Schewe, 2000, S. 73.

<sup>92</sup> Tselikas, 1999, S. 57 ff.

üblichen Strukturen aufgelöst. Das Zimmer ist leer, es wird nicht gegessen, wenig geschrieben.

„Die aufgelösten Strukturen müssen ersetzt werden durch solche, die dem neuen Lernkontext entsprechen. Menschliches Zusammensein ist ohne Regel nicht denkbar. Regeln bieten den rituellen Rahmen, der für die Handlungen Halt und Schutz geben.“<sup>93</sup>

Einfache Regeln der Zusammenarbeit werden vereinbart, beispielsweise Pünktlichkeit, regelmäßige Teilnahme und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme. Im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen ist es wichtig, genaue Abmachungen zu treffen, die das Verhalten in der Stunde regeln. Vor allem sollte der Lehrer auf die Seriosität der Arbeit hinweisen. Es handelt sich um Unterricht, auch wenn er eine andere Form hat als der gewohnte Unterricht.

### **3.5 Fehler**

In Anbetracht der ausgesprochen zentralen Rolle der Konversation innerhalb des dramapädagogischen Diskurses scheint es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass die Fremdsprache in ihrer Struktur nicht aus dem Auge verloren werden darf. Den Lernenden werden Momente intensiver Erfahrung in und mit der Fremdsprache ermöglicht, in denen sie ihre Individualität zum Ausdruck bringen können. Der Lehrer hat aber die Aufgabe, die Aufmerksamkeit immer wieder auf die korrekte Verwendung der Sprache zu lenken. Die Vernachlässigung dieses Aspekts könnte negative Folgen haben, wie die Erfahrung der siebziger und frühen achtziger Jahren gezeigt hat, als die Verabsolutierung des kommunikativen Prinzips ironischerweise zu einer sehr eingeschränkten kommunikativen Kompetenz führte.<sup>94</sup> Daraus lässt sich schließen, dass „Sprachvermittlung auf rein kommunikativem Niveau in eine Sackgasse führt“<sup>95</sup>. Es gilt jedoch die Regel: in den dramatischen Prozess wird nicht korrektiv eingegriffen. Das Spiel zu unterbrechen bedeutet sowohl den Sprechfluss als auch den dramatischen Prozess zu stören. Sinnvoller ist es, wenn der Lehrer während des Spieles Notizen nimmt und sich damit die Fehler merkt. Nach dem Spiel werden dann in der anschließenden Reflexionsphase die aufgetretenen Fehler in der Gruppe, ohne persönlichen Bezug, thematisiert. Generell sollte der Lehrer die Schüler ermutigen, Fehler

---

<sup>93</sup> Ebd. S. 58.

<sup>94</sup> Vgl. Götze, 1991, S. 161.

<sup>95</sup> Even, 2003, S. 122.

als festen Bestandteil jeden Lernprozesses zu betrachten, zu akzeptieren und sich nicht dafür zu schämen.

### **3.6 Muttersprache**

Die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht wird ganz unterschiedlich bewertet. Manche versuchen sie auf jeden Fall zu vermeiden und nur als Notlösung auf sie zurückzugreifen, um Verständnisschwierigkeiten zu vermeiden. Andere sehen die Muttersprache als weniger problematisch. Die Argumentation von Gnutzmann, wonach reine Einsprachigkeit als künstlich, und damit nicht authentisch abzulehnen sei<sup>96</sup>, kann nicht überzeugen. Dramapädagogischer Unterricht bewegt sich schließlich gerade in der Fiktion.

Oft taucht die Frage auf, was in sprachlich homogenen Klassen zu tun ist, in denen die Schüler dazu neigen, sich während der Gruppenarbeit in ihrer Muttersprache zu verständigen. Das Zurückgreifen auf die Muttersprache ist – gerade bei emotionalen Themen – zwar verständlich, sollte aber deutlich reduziert oder ganz vermieden werden. Eine gute Möglichkeit ist es, im oben erwähnten Vertrag zu vereinbaren, dass während des Unterrichts ausschließlich in der Fremdsprache gesprochen wird.

### **3.7 Schwierige Kunden**

Obwohl dramapädagogischer Unterricht eine Vielfalt von Methoden bereitstellt und damit verschiedene Lerntypen anspricht, wird es immer einige Schüler geben, die sich darauf nicht einlassen können oder wollen. Tendenziell kann man die „schwierigen Kunden“<sup>97</sup> auf zwei Typen zurückführen: Der eine befürchtet, nicht genug zu lernen. Die meisten Aktivitäten sieht er als infantile Zeitverschwendung an, weshalb er die Mitarbeit verweigert. Diese Einstellung ist eher bei sehr kognitiv ausgeprägten Lernern zu finden. Der andere Typ zeichnet sich durch die Einstellung: „Kann ich nicht!“<sup>98</sup> aus. Da er befürchtet, nicht kreativ genug zu sein und sich lächerlich zu machen, zieht er sich aus

---

<sup>96</sup> Gnutzmann, 1995, S. 279.

<sup>97</sup> Maley/Duff, 1985, S. 29.

<sup>98</sup> Even, 2003, S. 168.

dem dramatischen Geschehen gern zurück. Seine Verweigerung entspringt eher einem niedrigen Selbstwertgefühl als einer sprachlichen Unsicherheit. Gegen solche ablehnende Reaktionen gibt es kein Allheilmittel. Wichtig ist es, sich als Lehrer nicht davon verunsichern zu lassen, sondern den unzufriedenen Schülern Zeit zu geben. Mit der Zeit verändern sich erfahrungsgemäß oft die Einstellungen. Die schüchternen Schüler gewinnen Selbstvertrauen, sobald sie mit der Partner- oder Gruppenarbeit beginnen, vor allem dann, wenn man sie ermutigt und lobt. Diejenigen, die sich zunächst zurückziehen, werden nicht selten von anderen in der Gruppe zum Mitmachen überredet oder einfach von der Begeisterung anderer angesteckt. Die Schüler, die die Methode zunächst als kindisch empfinden, können mit der Zeit die Vorteile der Methode erfahren.

Trotzdem werden sich sicher nicht alle Schüler einfinden können. Das kommt aber auch im traditionellen Unterricht vor. Der Unterschied liegt nur darin, dass es im Spiel schwieriger ist, sich zu verstecken.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Vgl. Maley/Duff, 1985, S. 29-30.



## FAZIT

Ich hoffe, aus den Ausführungen dieser Arbeit ist deutlich geworden, was durch Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht erreicht werden kann, wie motivierend sie auf die Lerner wirkt und dass sie einen tiefgreifenden ganzheitlichen Lernprozess ermöglicht.

Es handelt sich um ein Konzept, das nicht nur zur Auflockerung des Unterrichts dient. Zwar können vereinzelt Übungen im herkömmlichen Unterricht eingesetzt werden und ihre Wirkung haben. Die nachhaltigste Wirkung wird aber erzielt, wenn über einen längeren Zeitraum im Unterricht ausschließlich dramapädagogisch gearbeitet wird.

Ich wünsche mir, dass immer mehr Lehrer den Mut haben, ganze Sprachkurse in diesem Sinne zu konzipieren und anzubieten.

Was immer noch fehlt ist eine ausführliche Sammlung sowohl von Spielen für die dramapädagogische Fremdsprachenpraxis als auch von Hinweisen für den Lehrer. Inszenierungstechniken sind bisher so gut wie unberücksichtigt geblieben.

Sämtliche Techniken zusammenzustellen wäre nach dieser Arbeit der nächste Schritt. Sie gehören zum Handwerkzeug jedes Lehrers, der den Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestalten will.

## BIBLIOGRAFIE

### Literaturquellen

Bolton, Gavin (1979): *Towards a theory of drama in education*. Longman, Harlow.

Butterfield, Tony (1989): *Drama through language through drama*. Kemble Press, Banbury.

Copei, Friedrich (1966): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Quelle/Meyer, Heidelberg.

Dufeu, Bernard (1998): *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*. AlphaBeta, Merano.

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium Verlag, München.

Feldhendler, Daniel (1993): „Enacting life! Proposals for a Relational Dramaturgy for Teaching and Learning a Foreign Language“. In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the foreign language classroom*. Peter Lang, Frankfurt am Main. S. 171-191.

Gerdes, Mechthild (2000): „Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbst bestimmtes Lernen“. In: Schlemminger/Brysch/Schwere (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Cornelsen, Berlin. S. 44-57.

Glock, Carolyn (1993): „Creating Language Contexts through Experiential Drama“. In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.) (1993): *Towards Drama as a*

*Method in the foreign language classroom.* Ebd. S. 103-138.

Gnutzmann, Claus (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts.* Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Götze, Lutz (1991): „Grammatik und Kommunikation – ein Widerspruch?“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3. S. 161-163.

Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht.* Niemeyer Verlag, Tübingen.

Kao, Shin-Mei/O'Neill, Cecily (1998): *Words into worlds. Learning a second language through process drama.* Ablex Publishing Corporation, Stamford.

List, Gudula (1987): „Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs“. In: Apeltauer (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* Hueber, München. S. 87-98.

Mairose-Parovsky, Angelika (2000): „Interaktionsspiele und Transkulturalität“. In: Schlemminger/Brysch/Schwere (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* Cornelsen, Berlin. S. 60-70.

Maley, Alan/Duff, Alan (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht.* Hueber, München.

Menzel, Wolfgang (1986): „Wortarten. Ein Basisartikel.“ In: *Praxis Deutsch* Sonderheft Grammatik: Praxis und Hintergründe. S. 16-20.

Neuroth, Simone (1994): „Das Theater der Unterdrückten im Fremdsprachenunterricht“. In: Ruping, Bernd (Hrsg.) (1994): *Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis.* Weinheim. S. 95-101.

Pauels, Wolfgang (1989): „Kommunikative Übungen“. In: Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen. S. 199-201.

Rinvoluceri, Mario (1999): *66 Grammatikspiele*. Klett, Stuttgart.

Scheller, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Scriptor, Frankfurt am Main.

Schewe, Manfred (2000): „DaF Stunden dramapädagogisch gestalten - wie mache ich das?“. In: Schlemminger/Brysch/Schwere (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Ebd. S. 72-105.

Schewe, Manfred (1990): „Dramapädagogik oder Unterricht als gestaltete Improvisation“. In: *Pädagogik* 42, H. 7/8. S. 54-59.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zu Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the foreign language classroom*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

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

Weintz, Jürgen (1998): *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Afra-Verlag, Butzbach-Griedel.

Wolf, Sabine (1993): „Pantomime und Statue Theatre in the Foreign Language Class“. In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Eds.) (1993): *Towards Drama as a Method in the foreign language classroom*. Ebd. 1993. S. 201-207.

### **Internetquellen:**

Eigenbauer, Karl: "Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht".

[http://www.asr.ra.schule\\_bz.de/akademie/inhalt\\_fortbild/fortbild\\_ergebnisse/symposium04/eigenbauer.pdf](http://www.asr.ra.schule_bz.de/akademie/inhalt_fortbild/fortbild_ergebnisse/symposium04/eigenbauer.pdf), 05.10.05

Fordham, Kim: „Drama pedagogy in the language classroom: a workshop“.

<http://www.ualberta.ca/german/catg/fd2004.htm>, 05.10.05

Oelschläger, Birgit: „Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“.

<http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.html>, 05.10.05