

Università degli Studi di Pavia

"Ei, Mann, was erzählst du da? Du bist verknallt in mich?"

**Theatertraining und Fremdsprachendidaktik:
über die Aneignung von Verben mit Präpositivergänzung
beim Theaterspielen**

Agnese Troccoli

Dottorato di Ricerca in Scienze del Testo Letterario e Musicale, XXIX ciclo

Anno Accademico: 2015/2016

Relatrice: Prof.ssa Donatella Mazza

*Ein Schauspielhaus ist unsere Welt;
für jeden ist eine Rolle bestellt.*

Spruch an der Wand eines Theaters in Amsterdam

Grazie ai miei genitori, alla mia famiglia, agli amici e all'amore, che riempiono la mia vita.

Grazie al teatro, perché non smette mai di regalarmi emozioni, incontri e crescita.

Grazie alle lingue, che mi hanno permesso di scoprire il mondo e di venirme arricchita.

Grazie a chi ha creduto in me fin dall'inizio e mi ha aiutato ad arrivare alla fine di questo lavoro.

Che, in fondo, è solo un nuovo inizio.

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	9
1	Eine Fremdsprache lernen	13
1.1	S.L.L.F.: Sprachlehr- und –lernforschung in Deutschland	13
1.2	Erst-, Zweit- und Fremdsprache	14
1.3	Erwerben und Lernen	17
1.4	DaF: Faktoren, die das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen	21
2	Grammatik und Sprachdidaktik	27
2.1	Definition von Grammatik	27
2.2	Die Grammatik einer Sprache lehren und lernen	28
2.3	Die deutsche Grammatik lehren und lernen	35
3	Theater und Kommunikation	39
3.1	Die Elemente der Kommunikation	39
3.2	Beziehung zwischen Kommunikation und Theater	43
4	Theater in der Fremdsprachendidaktik	47
4.1	Auf einer Fremdsprache spielen	47
4.2	Dramapädagogik	50

4.2.1	Weitere Ansätze	52
4.3	Sprache, Kommunikation, Interaktion und Theater in der Fremdsprachendidaktik	54
4.3.1	Ganzheitlichkeit: Stimme, Körper, Gefühle	55
4.3.2	Kontext und Beziehungen	62
4.3.3	Das Lernprozess: Wiederholungen, Automatisierung und Bearbeitung	65
5.	<i>Alles paletti</i>	69
5.1	Das Theaterlabor an der Uni Pavia: sprachdidaktische Zielsetzungen und eine erwerbstheoretische Frage	69
5.2	Theatermethodologische Überlegungen bei <i>alles paletti</i>	71
5.3	Das sprachliche Material	73
5.4	Auf der Bühne: die Rollen, die Proben, die Aufführung	73
6	Werthervariationen: das Jahr 2014/15	77
6.1	Überblick und Organisation	77
6.2	Die Studie	79
6.2.1	Die erforschte Struktur	80
6.3	Die Gestaltung einer Laboreinheit	83
6.3.1	Aufwärmübungen	83
6.3.2	Theaterübungen	85
6.3.3	Improvisation	86
6.4	Das sprachliche Material der Übungen	88
6.5	Die Proben, die Aufführungen	91
6.5.1	„Werther in der Schule“	92
6.5.2	„Fakebook Arkadien“	93

7	Aus der Werkstatt von <i>alles paletti</i>: die Validierung der Arbeitsmethode	95
7.1	Aufwärmübungen	95
	a. Bewegungsübungen	95
	b. Sprech- und Stimmübungen	97
	c. Körperlich-sprachliche Übungen	100
7.2	Theatralische Übungen	105
	a. Körperlich-sprachliche Übungen	105
	b. Arbeit an der Rolle	109
7.3	Improvisationen	112
	a. Dialoge	112
	b. Monologe	114
	c. Gruppe	116
8	Der Test	117
8.1	Struktur der Untersuchungsmethode	117
8.2	Ablauf und Bestandteile des Tests	119
	8.2.1 Reaction time oder grammaticality judgement test (GJT)	120
	8.2.2 Proficiency	123
	8.2.3 Die Interviews	124
	8.2.4 Die Fragebögen	126
8.3	Abschließende Überlegungen	127
9	Die Ergebnisse	129
9.1	Reaction Time Test	129
	9.1.1 Ergebnisse am Sprachgymnasium	129

9.1.2	Ergebnisse an der Universität	131
9.1.3	Ergebnisse der Parallelgruppen	132
9.2	Proficiency (ÖSD Prüfung)	135
9.2.1	Ergebnisse an dem Sprachgymnasium	135
9.2.2	Ergebnisse an der Universität	137
9.2.3	Ergebnisse der Parallelgruppen	139
9.3	Verbergänzungen beim Schreiben und in den Interviews	144
9.3.1	Ergebnisse am Sprachgymnasium	144
9.3.2	Ergebnisse an der Universität	146
9.3.3	Ergebnisse der Parallelgruppen	149
9.4	Zusammenfassende graphische Darstellungen	153
10	Die Fragebögen	155
10.1	Erster Teil des Fragebogens: Wertschätzung des sprachlichen Niveaus	155
10.2	Zweiter Teil des Fragebogens: Theaterlabor	155
10.2.1	Ergebnisse am Sprachgymnasium	155
10.2.2	Ergebnisse an der Universität	163
10.2.3	Zusammenfassung	172
	Schluss	175
	Anhang – Fragebögen	177
	Bibliographie	183

Einleitung

In unserer multikulturellen Gesellschaft ist die Kenntnis einer Fremdsprache nicht nur ein Vorteil, sondern sogar eine Notwendigkeit. Das Lernen einer anderen Sprache ist allerdings eine Herausforderung: man stößt oft auf strukturelle und grammatikalische, aber auch kognitive und kulturelle Schwierigkeiten. Eine Sprache kann man nicht bloß auf eine Liste von Grammatikregeln und Wörtern beschränken: «Es ist gar nicht auszudenken, wie langweilig eine vollständige Sprache nach dem Herzen der Grammatiker wäre» (Mauthner, 1923: 207). Das Erlernen einer Fremdsprache ist tatsächlich ein komplizierter Prozess, der unterschiedliche (interne und externe) Elemente einschließt, wie Veranlagung, Lehr- und Lernmethode, Bemühung.

Darüber hinaus ist jedes Verstehen «ein Einordnen neuer Informationen und Anbinden an schon vorhandenes Wissen und gespeicherte Erfahrung. [...] Noch bevor wir also das Wort vollständig erkannt haben, werden Bedeutungskomponenten assoziativ herbeigezogen» (Butzkamm 2002: 39). Verstehen und Meinen sind individuelle Akte und deswegen

[...] haben die meisten Wortbedeutungen „unscharfe Ränder“, sind schwankend im Gebrauch, immer wieder neu beziehbar. [...] Stets verbleibt ein letzter Rest persönlichen Verstehens und privater Konnotationen. Psycholinguistisch erkennen wir eine Dynamik des Verstehens, Meinens und Bedeutens, während das Wörterbuch eine Statik festgeschriebener Zuordnungen vorgaukelt, die vor der Wirklichkeit der Rede nicht bestehen kann. (ebd.: 57)

Das bedeutet also, dass «a theory of language must properly reflect the ways in which human vision and spatial representations are explored, manipulated, cropped and zoomed» (Doughty/Long, 2003: 65).

Die vorliegende Arbeit ist Teil eines theatralisch-linguistischen Projekts, das von Frau Prof. Donatella Mazza (Universität von Pavia, Theaterlabor *Alles paletti*) geleitet wird. Die Zusammenarbeit am Projekt entsprang aus meinen beiden Hauptinteressen: Theater und Fremdsprache.

Es handelt sich um die zweite Stufe des noch laufenden Projekts. Im akademischen Jahr 2012/13 wurde im Laufe des jährlichen Theaterlabors eine pilotartige Datenerhebung durchgeführt, die durch computergesteuerte Tests und Proficiency-Prüfungen die Ergebnisse eines viermonatigen Theaterlabors sammelte. Getestet wurde die Verbalklammerbildung und deren Realisierung nach der Theaterarbeit (Kap. 5). Die vielversprechenden, aber noch ungenügend

fundierten Ergebnisse stellten uns vor die Notwendigkeit einer Validierung sowohl der Trainings- als auch der Testmethoden. Daran schloss 2014/15 meine Arbeit an. Thematischer Schwerpunkt war die Aneignung von Verben mit Objekt- bzw. Präpositivergänzungen (s. Kap. 6.2).

Bei der praktischen Durchführung der Arbeit habe ich aus meinem Studium (Mastersprachdiplom „Corso di Laurea Magistrale in Lingue, Letterature e Culture Straniere“, (Univ. Cattolica, Milano) und aus meiner Theaterausbildung als Schauspielerin (Theaterschule des Theater „Fraschini“, Pavia, und Theaterschule „Quelli di Grock“, Mailand) sowie aus meiner Erfahrung als Theaterlaborleiterin (in unterschiedlichen sekundären Schulen in Mailand und Pavia, sowie an der Uni Pavia, seit 2012) wertvolle Anregungen ableiten können.

Mein Interesse ist zweifach, und zwar sowohl theoretisch als auch praktisch. Einerseits sind die wissenschaftlichen Aspekte des Fremdsprachenlernens und darin insbesondere diejenige einer auf Theatertraining fundierten Didaktik ein wichtiger Ansatzpunkt. Ab einem bestimmten Alter lernt man Fremdsprachen (und sowieso) nicht mehr wie ein Kind, bei dem das Lernen: «ein lustbetontes, immer wieder erneutes Ausprobieren einer ganz neuen, herrlichen Art, sich fortzubewegen. Aber es ist auch ein Üben, ein allmähliches Ausbilden einer Fertigkeit durch vielfache Wiederholung und Abwandlung, dass in ein Können einmündet» (Butzkamm, 2002: 59). Man spricht von der «Funktionsverbesserung eines Systems *durch* die Funktion *selbst*», weil man eine Fremdsprache lernt, wenn man sie als Kommunikationsmedium benutzt, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird (s. Butzkamm, 2002: 79). Die in der neueren Fremdsprachendidaktik sehr verbreitete Tendenz „to learn by doing“ kann durch einen theaterdidaktisch unterstützten Fremdsprachenunterricht erwachsenen Lernern dazu helfen, die neuen Wörter und Strukturen variationsreich und vor allem kontextangemessen auszuprobieren. Über die Gestaltmöglichkeiten der didaktischen Aktivitäten hinaus sind die Gemeinsamkeiten zwischen gesellschaftlicher Kommunikation und Theater (s. Kap. 4) (Sprache/Stimme, Körper/Gesten, Kontext/Beziehungen, Identität/Empathie) augenfällig. Kommunizieren bedeutet, einen gemeinsamen sprachlichen und außersprachlichen Kode anzuwenden, um Gedanken und Gefühle zu äußern und Beziehungen aufzubauen. Die Theaterarbeit verdeutlicht die gesellschaftliche Beschaffenheit der Sprache: Sie ist «a method which would not concentrate only on literature but would convert the dead letter into live matter!» (George, 1994: 201).

Andererseits stellt das Theatertraining ein praktisch sehr nützliches Lehrverfahren dar:

1. Teachers and students can concentrate on pronunciation. [...]

2. Students are motivated.

[...] The teachers who have tried it have discovered that students forget that they should be learning and then do just that: learn by doing something they enjoy. And when students are having fun, they are open to acquiring skills and they feel comfortable experimenting with the new language. In turn, as they acquire skills they are more willing to continue learning.

3. Students are relaxed.

[...] They trust that others in the class will not ridicule them if they make a mistake. They also see that the teachers join in and may laugh at themselves when something goes funny. As a result, students gain confidence. They are more willing to take a risk with language out in the “real world” because they have been taking risks in the classroom and have been understood.

4. Students use language for real purposes. [...]

5. Risk-taking equals heightened language retention.

[...] There can be unpredictable moments in the performances of plays – an unexpected audience laugh or a forgotten line. These moments cause a tremendous rush of adrenaline – everyone on stage feels responsible for thinking or saying something that will carry the play forward. [...] This experience makes an indelible impression: they will never forget the connection between meaning and words of that particular situation. Ordinary classroom exchanges just do not have that kind of retention power. We also find that thinking quickly on one’s feet transfers to real life interactions with native speakers.

6. Community is created. One of the most obvious benefits of drama/role-play class is that students get to know each other better and even get to know their teacher better (Burke und O’Sullivan (2002: XX-XXI).

Man könnte noch hinzufügen: 7. Strukturen und Lexemen können beliebig und abwechslungsreich wiederholt werden, ohne dass das eine sinnlose, langweilige Tätigkeit wird.

Neben einer Darstellung von dramapädagogischen Ansätzen und Arbeitsmethoden sowie deren Einfluss auf Motivation, Speicherung, Lernen durch Wiederholung, Emotion und Bewegung, befasst sich meine Arbeit ganz praktisch mit spezifischen Techniken des Theatertrainings, die im Laufe der Theaterlaboren ausprobiert wurden (s. Kap. 6 und 7). In diesem Projekt ist das Theater nämlich das didaktische Mittel, das gewählt wurde, um das Lernen und das Erwerben der deutschen Fremdsprache (insbesondere bestimmte grammatikalisch-lexikalische Aspekte) zu fördern und zu unterstützen. Die Fremdsprache wird nicht als Lernstoff, sondern als eine herausfordernde Rolle¹ wahrgenommen, die die eigene Persönlichkeit weiterentfalten kann: «Simulationen begegnen uns in der Wirklichkeit auf Schritt und Tritt, aber wir entwickeln die Möglichkeit, mit ihnen zu leben. Mehr noch: Wir können sie so lebendig machen wie die sonstige Wirklichkeit. Dann wird unser Leben als Ganzes authentisch» (Bliesener, 1994: 32).

Der praktische Teil der Studie fasst die durch zwei Theaterlaboren gesammelten Erfahrungen und die daraus gezogenen Beobachtungen zusammen und stellt die gewonnenen Daten dar. Im

¹ Das ‚Rollenspiel‘ war historisch die erste in der Didaktik einbezogene Theaterübung und das aufgrund der Möglichkeit, ein Kommunikationsprozess einzuleiten «bei dem sich realitätswirksame Lernprozesse durch stellvertretendes Agieren in Als-ob-Situationen ereignen oder zumindest anbahnen sollen» (Kochan, 1981: 18)

Mittelpunkt des Theatertrainings standen sprachliche Strukturen, die Verbalkonstruktionen wie Verben mit Objekterweiterung oder mit Präpositivergänzung enthielten. Das Spielen mit der deutschen Sprache und dabei mit den erforschten Strukturen ereignet sich in vielfältiger Weise während der Theaterarbeit, ohne dass sie explizit erklärt oder in Betracht gezogen wurde. In der Tat «ist durch die dauernde Wiederholung und das Auswendiglernen eine Intensität in der Arbeit mit der Sprache gegeben, die auch schwierigere Texte gestattet» (ebd.: 187-188) und dazu

[c]onstant exposure to the same piece of language forced the students to absorb the structure of the language. They had to use the language to impose themselves on the audience – to be angry, amazed or even stunned. This too helped them to imbibe the ‘structure of feeling’ present in language, which cannot be simply understood by intellectual transmission of information. [...] This method obviates the usual failings of language courses which do not motivate and lack communicative intent. The mother language acquisition process is distilled and accelerated within the emotional womb of the theatre. (George, 1994: 208-209)

Die Aufführung am Ende des Labors legte den Schwerpunkt sowohl auf szenische, kreative und künstlerische Aspekte als auch auf sprachliche und kommunikative Elemente.

Die durchgeführten Tests (s. Kap. 8 und 9) verstehen sich als ein Versuch, eine passende Bewertungsmethodik auszuarbeiten. Die Ergebnisse dieser theater-linguistischen Erhebung bestätigten die in dem Pilotversuch erzielten Resultate und gaben wichtige Hinweise zu dessen Weiterführung.

1. Eine Fremdsprache lernen

Eine Sprache verstehen wir als «Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird» (Edmondson/House, 2006: 8). Eine Sprache lernen heißt, «ihre Struktur – unbewusst, halbbewusst, bewusst – soweit durchschauen, dass Wörter und Ausdrücke immer wieder neu kombiniert werden können» (Butzkamm, 2002: 247).

In diesem Kapitel werden Elemente und Eigenschaften analysiert, die zum Fremdspracherwerb und insbesondere zum Fremdsprachenunterricht gehören.

1.1. S.L.L.F., Sprachlehr- und -lernforschung in Deutschland

Die zwei sich integrierenden Begriffe, Sprachlehr- und -lernforschung, verweisen auf zwei interdependente Vorgängen. Sie bezeichnen einerseits die Faktoren, die die Gestaltung der didaktischen Prozessen leiten, aber auch diejenigen, die das Aneignen beeinflussen. *Zweitspracherwerbforschung* und *DaF-Forschung* beweisen beiden eine hohe Komplexität des Gegenstandes, die notwendigerweise zu einem regen Gespräch zwischen den beiden Bereichen und mit integrativen Disziplinen geführt hat: zunächst die allgemeine Linguistik, aber auch (und nicht weniger wichtig) kulturwissenschaftliche und psychopädagogische Fächer.

Als wissenschaftliche Disziplin wurde die Sprachlehrforschung in Deutschland vor vierzig Jahren eingeführt². Ihre Entstehung ist mit der Gründung des Seminars für Sprachlehrforschung im Jahre

² Unter den Vorläufern der Fremdsprachendidaktik als moderner wissenschaftlicher Disziplin seien hier kurz einige Denker erwähnt, die wichtige Ansätze der ‚kommunikativen‘ Lehrmethode vorwegnahmen. Claude de Sainliens (1534-1594), alias Claudius Holyband, Englisch- und Französischlehrer und Autor des Handbuchs *The French Schoolmaster*, war Förderer einer ‚kontextualisierten‘ Sprachdidaktik: er benutzte Dialoge, die wirklichkeitsnah, kulturell triftig und kontextbezogen waren (Titone 1986). «Zwei Aspekte des Inhalts der Dialoge sind besonders interessant: erstens die Wiedergabe des Alltagslebens (Historiker benutzen Holybands Materialien als soziale Dokumente der Zeit) und zweitens der direkte Bezug [...] zur Lernsituation selbst - d.h. die Schule und der Fremdsprachenunterricht werden als Themen dialogisch behandelt» (Edmondson/House, 2006: 51). Dazu führte er durch diese kontextualisierten illustrativen gespielten Dialoge das ‚Rollenspiel‘ (role play) als didaktisches Mittel ein. In seinem grundlegenden Werk *Didactica Magna* (1627) stellt der böhmische Pädagoge Jan Amos Komensky, d.h. Comenio, Regeln für ein wirkungsvolles Lernen einer Sprache auf und betont, dass man sich eine Fremdsprache im Gebrauch und nicht bloß beim Grammatiklernen aneignen kann. In seinem 1880 veröffentlichten *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* stellte der Schweizer François Gouin seine Methode dar, die auf das dramatisierte Auswendiglernen und Wiederholen von Sätzen, die Tätigkeit beschreiben, beruhte. Für Gouin bedeutete Fremdsprachenlernen, die ‚Individualität‘ einer Person auf die Fremdsprache zu übersetzen. Eine Leitfigur der Reformbewegung, Wilhelm Viëtor, veröffentlichte 1882

1976 an der Ruhr-Universität Bochum verknüpft (Bausch/Königs/Kogelheide, 1986), wo auch der erste Studiengang Sprachlehrforschung in der Bundesrepublik eingerichtet wurde. Das neue Fach wurde besonders durch vier Entwicklungen begünstigt:

- (i) «Anfang der siebziger Jahre war der Fremdsprachenunterricht als Konsequenz der 68er Studentenbewegung und der darauffolgenden Reformen durch die Gründung einer Reihe von universitären Sprachlehrinstituten zunehmend ins wissenschaftliche Interesse gerückt worden. In diesen neuen „Sprachenzentren“ sollte die Vermittlung sprachpraktischer Kenntnisse sowohl zentral organisiert als auch erforscht und wissenschaftlich begleitet werden. [...]
- (ii) Im Jahre 1973 initiierte die Deutsche Forschungsgemeinschaft ein Schwerpunktförderungsprogramm „Sprachlehrforschung“ für Projekte, die das Phänomen Fremdsprachenunterricht interdisziplinär-integrativ zu erforschen versuchten. [...]
- (iii) Mit der Einführung des Studienfaches Sprachlehrforschung am (1975 gegründeten) Zentralen Fremdspracheninstitut an der Universität Hamburg (21.6.1978) wurde in der BRD ein zweites Sprachlehrzentrum mit einem eigenen Studiengang „Sprachlehrforschung“ geschaffen.
- (iv) In der Zwischenzeit hat sich an deutschen Universitäten eine Re-Philologisierung durchgesetzt» (Edmondson/House, 2006: 16-17).

1.2 Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Hauptsächlich unterscheiden wir zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Die ‚Erstsprache‘ ist die Sprache, die wir auch Muttersprache nennen, weil sie von der Mutter (bzw. den Eltern) auf natürlicher Weise übermittelt wird. Der Terminus Muttersprache wird auch verwendet, wenn man damit betonen will, dass diese "Sprache des kulturellen Erbes" (s. Bredel et al., 2006: 31) einer Sprachgruppe bezeichnet. Die Erstsprache hat kognitive und sozio-identifizierende Valenzen und wird auf natürlicher Weise erworben: „vom Imitationslernen zum analytischen Lernen“ bzw. «von

die Schrift Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Seine Hauptthesen bezogen sich auf die Vorrangstellung der gesprochenen Sprache, die Konzentration auf fremdsprachliche Sprechfertigkeiten, das induktive Lernen, die Lernerzentriertheit und die Einsprachigkeit während des Unterrichts (Edmondson/House, 2006: 47-48).

bloß situativ verstandener zu struktural verstandener Sprache und damit zur Bildung von produktiven Regeln» (Butzkamm, 2002: 247).

Der Erwerb weiterer Sprachen wird von der Erstsprache und von den zum Zeitpunkt des Lernens vorhandenen Kompetenzen und Kenntnisse beeinflusst. Man spricht von *Zweitsprache*, wenn die neue Sprache im alltäglichen Leben in dem Land gesprochen wird, wo die Lernenden (also nicht Muttersprachler) wohnen. Das bedeutet, dass sie regelmäßig in der Alltagskommunikation angeeignet und verwendet wird (s. Bredel et. al., 2006: 30). Dagegen wird die *Fremdsprache* normalerweise in einem Klassenraum und im Unterricht gelehrt und vermittelt, aber sie hat nichts mit der Wirklichkeit der Schüler zu tun, weil sie anders ist, als das, was in ihrem Land gesprochen wird. Deswegen besteht nur selten, wie z.B. bei Auslandsaufhalten, Gelegenheit zum Gebrauch dieser Sprache. Dieser Unterschied betrifft deswegen die Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden. Das Erwerben dieser Sprache ist infolgedessen gesteuert und nicht natürlich. Die Zweitsprache wird also innerhalb des Sprachraums (Binnenperspektive) vermittelt, die Fremdsprache außerhalb des Sprachraums (Außenperspektive). In einer weiteren Hinsicht unterscheiden sich folglich beide Begriffe: die Adressaten. Die Zielgruppen sind in einem Fall Minderheiten und Migranten, in dem anderen Fall ausländische SchülerInnen oder Studierende. Der Zweck und die Motivation solches Lernens sind dann sehr unterschiedlich: die erste Gruppe will sich integrieren, die zweite Gruppe braucht dagegen die Fremdsprache für die Aufnahme eines Studiums oder einer beruflichen Tätigkeit (s. Bredel et. al, 2006: 30).

Wenn man nun Erstspracherwerb und Fremdsprachenunterricht betrachtet, merkt man, dass sie sich auf drei Ebenen größtenteils unterscheiden:

- a) Die zeitliche Ordnung des Erwerbs,
- b) Steuerung vs. Nichtsteuerung des Lernprozesses (natürlich vs. institutionell),
- c) Ort des Erwerbs (im Heimatland, im Zielland).

Diese Ebenen sollen getrennt beobachtet werden, wie Sascha (1982: 128) klarstellt:

Zahlreiche als typisch apostrophierte Begleitumstände des Fremdsprachenunterrichts, wie etwa künstliche Kommunikationssituation, Lerndruck, Präsenz einer Lehrperson, etc. gelten zunächst generell für den gesteuerten Spracherwerb, und sind unabhängig davon, ob eine Erst- oder Zweitsprache erworben wird. Andere Faktoren wiederum, z.B. sprachliches Vorwissen, höheres Alter, größere kognitive Reife und – im Vergleich zum Mutterspracherwerb – geringere Motivation, die vielfach als Spezifika des Fremdsprachenschülers angesehen werden, gelten für den Zweitsprachenerwerber schlechthin und sind unabhängig davon, ob formale Lehrverfahren eingesetzt werden oder nicht.

Die Didaktik einer fremden Sprache fordert demnach größere Anstrengung und Mühe, da die Stimuli außerhalb der Klasse geringer oder inexistent sind. Überdies unterscheidet sich der sprachliche Input auch quantitativ und qualitativ, d.h. wie häufig der fremdsprachliche Input vorkommt und ob er hinsichtlich des Sprachniveaus vielseitig und qualitativ hochwertig ist. Schließlich wird eine Fremdsprache oft im späteren Alter gelernt und die Art und Weise, wie Kinder und Erwachsenen lernen, bestimmt auch Modalitäten und Erfolg des Erwerbens von fremdsprachigen Kompetenzen. Insbesondere liegt der Unterschied zwischen Erwachsenem und präpubertärem Kind nicht darin, dass

der Erwachsene die natürlichen Spracherwerbsmechanismen verloren hätte, sondern darin, dass diese sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismen nicht mehr *allein* den Spracherwerbsprozess besorgen können. [...] Unter diesem Aspekt nehmen die allgemein-kognitiven Fähigkeiten quasi eine Art Bremsfunktion im Spracherwerbsprozess ein» (Sascha, 1982: 292).

Der Erstspracherwerb verläuft zunächst unabsichtlich und kommt erst später zu bewussten Einsichten. Der Fremdsprachenunterricht verläuft hingegen in beiden Richtungen.

Weitere Argumente, die die Auswirkungen von Altersunterschieden erklären, sind folgende:

- Erwachsene haben größere Hemmungen als Kinder
- Erwachsene identifizieren sich mehr mit ihrer Muttersprache als Kinder, daher sind sie weniger bereit, eine neue Identität durch eine neue Sprache zu übernehmen
- Kinder besitzen ein größeres Einfühlungsvermögen (Empathie) als Erwachsene, sind daher der fremden Kultur gegenüber „offener“» (s. Edmondson/House, 2006: 184).

Sprache wird für Kinder im Tun erfahren, sogar ist sie selbst ein Tun. Die Art und Weise, wie die Erwachsenen lernen, ist dagegen sehr logisch und systematisch: «[they] have sophisticated formal operational means of thinking and can treat language as an object of explicit learning, that is, of conscious problem-solving and deduction, to a much greater degree than can children» (Ellis, 2003: 72). Außerdem kann ein Transfer der Erstsprache insbesondere bei erwachsenen Lernenden stattfinden.

Mit bestimmten Unterrichtsmethoden, wie z.B. Theatertechniken, kann man wieder das typisch kindliche, freie, neugierige, spielende und erfahrungsmäßige Lernen wiederfinden, das ein Aneignen der Fremdsprache in signifikanter Weise stützen kann.

1.3 Erwerben und Lernen

Krashen (1982) unterscheidet in seiner Monitortheorie zwischen *Erwerben* und *Lernen* als zwei unterschiedliche Vorgangsweise, in der die Aneignung einer Nicht-Muttersprache bezeichnen. Erwerben bezeichnet das ungesteuerte Aneignen einer Zweit- oder auch Drittsprache, die örtlich in dem Land, wo die zu erwerbende Sprache gesprochen wird, d.h. im Gebrauch und weitgehend natürlich und ungesteuert und zeitlich sehr unterschiedlich stattfindet. Lernen bezeichnet man als ein Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten aufgrund von Erfahrung» (Barkowski/Krumm, 2010: 190). Diese Unterscheidung hat zu regen Diskussionen geführt, die sich einerseits mit den Mechanismen des Erwerbens und andererseits mit der Möglichkeit eines (so weit wie möglich) ungesteuerten Lernens im Fremdsprachenunterricht befasst haben.

Sprachwissenschaftliche longitudinale Untersuchungen der Sprache der Lernenden haben gezeigt, dass es bestimmte universelle Phasen des Erwerbs gibt, die einer ‚fortlaufenden Entwicklung‘ folgen:

- a. Phase 0 (d.h. ruhige Phase): die Lernenden beobachten, imitieren und probieren, um sich auf den fremden Klang einzustellen.
- b. Phase 1 (d.h. scheinbare Ordnung): die ersten Versuche im Fremdspracherwerb sind oft auswendig gelernte Formeln und die sogenannten Chunks. Sie dienen der ersten Kommunikation und zeigen Elemente aus beiden Sprachen.
- c. Phase 2 (d.h. systemspezifisches Chaos): das System der Anfangsphase wird auseinandergenommen und neu zusammengesetzt. Der kreative Sprachgebrauch zeichnet sich durch Übergeneralisierungen von Regeln und zunehmender Länge der Äußerung aus.
- d. Phase 3 (d.h. Stabilität und Ordnung): Hohe Flexibilität und Präzision, gut sortierte Repertoires von Sprachmustern, gute Kompetenzen in der Zweitsprache, die einen kreativen und regelgeleiteten Sprachgebrauch ermöglichen³.

³ Es sei hier in aller Kürze auf die Untersuchungen von Clahsen (1982), der die Struktur des Spracherwerbs von Deutsch als Erstsprache bei Kindern untersucht und mit der Zweitspracherwerb verglichen hat; auf das ZISA-Projekt (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter) von Pienemann, Clahsen, Meisel und Pienemann 1983) und auf die daraus folgende *Teachability Hypothesis*: «an L2 structure can be learnt from instruction only if the learner's interlanguage is close to the point when this structure is acquired in the natural setting» (Pienemann, 1984: 201). Schließlich kann man noch auf die Arbeiten von Mike Long (1996, 2009) hinweisen.

Im Bereich der Spracherwerbforschung hat man sich theoretisch mit Hauptfragen des Erwerbens im Allgemeinen befasst. Hier werden in aller Kürze einige Modellen erklärt.

Die ‚endogenistischen Modelle‘ unterstreichen die Rolle der angeborenen und mentalen Komponenten im Spracherwerb, d.h. das Sprachvermögen. Die nativistischen Ansätze betonen, dass sprachliche Strukturen genetisch gesteuerten Reifungsprozessen unterliegen (s. Chini, 2005). Der Hauptvertreter dieser Theorie ist Chomsky. Er hat die Begriffe der *Language Acquisition Device* (LAD) und der *Universalgrammatik* (UG) geprägt. Die erste Einheit ist ein Spracherwerbsmechanismus der sprachlichen Universalien (d.h. grammatische und semiologische Elemente, die allen Sprachen angehören), aber es enthält auch Hypothesenbildungs- und Hypothesebewertungsverfahren. Der Input dient als Material und als Auslöser, der die Bildung und Bewertung von grammatischen Regeln mithilfe der LAD verursacht. Der Spracherwerbsmechanismus enthält hiernach eine Universalgrammatik. Sie ist aber «keine „Grammatik“ im üblichen Sinne, sondern sie besteht (nach Chomsky 1981) aus *Prinzipien* und *Parametern*. [...] Die Prinzipien sind allgemeingültig: die Grammatik aller Sprachen ist mit ihnen vereinbar. Die Parameter sind Variablen, deren Wert je nach Einzelsprache bestimmt wird. „Offene“ Parameter werden also durch Erfahrungen festgelegt» (Edmondson/House, 2006: 135-136). Während Chomsky den Spracherwerb als einen von kognitiven Leistungen getrennten Prozess begriff, sah Slobin diesen als wesentlichen Teil der kognitiven Entwicklung. Slobin (1987) meinte dabei, dass Sprache die Art und Weise gestaltet, in der wir die Welt wahrnehmen und über sie denken (*thinking for speaking*).

Die ‚kognitivistischen Modelle‘ stellen dabei die Sprachentwicklung in einer Stufen- oder Phasenstruktur dar, und diese wird im Rahmen der gesamten geistigen und aktiven Entwicklung des Kindes betrachtet (s. Chini, 2005). Nach Piaget eignet sich das Kind durch Aktionen oder Äußerungen in Auseinandersetzung mit der sprachlichen und außersprachlichen Umwelt die Sprache aktiv an. Es entwirft auf jeder Entwicklungsstufe ein anderes Modell von Wirklichkeit, das auch „aktionales Modell“ genannt wird (weil es Konstruktion durch Aktion impliziert). Die Sprachentwicklung ist ein Abstraktionsprozess, in dem die Welt zunächst durch Handlungen, dann in Bildern und schließlich in Symbolen (die Sprache und deren Logik als ein Teil davon) repräsentiert wird. Ein wichtiger Stellvertreter dieser Strömung ist Anderson, der betont, dass «the language faculty is really the whole cognitive system», und das wurde durch «the remarkable communalities between language and other skills» bewiesen (Anderson, 1983: 3). Seine Theorie ist von dem *ACT (Adaptive Control of Thought)*-Modell gekennzeichnet.

Das Modell des *Information Processing* von McLaughlin (1987) nimmt auch Bezug auf die Rolle der Automatisierung beim Sprachenlernen. McLaughlin unterscheidet zwischen automatischen und kontrollierten Prozessen: Die ersten sind schnell und ziemlich achtlos, während die zweiten langsam sind und zu einer größeren Leistung zwingen. Im Grunde genommen wird der Erwerb als der Übergang von kontrollierten zu automatisierten durch Übung erreichten Prozessen betrachtet⁴. Außerdem schätzt er «explicit learning and practice as useful for at least some rules. In this view it is the role of practice to gradually bridge the gap between explicit knowledge and use» (Gass, 2003: 328). Pienemann (1998) hat ebenfalls ein Modell entwickelt, das sich auf psycholinguistische und kognitive Prinzipien beruft: die sogenannte *Verarbeitungsfähigkeitstheorie* („processability theory“). Sie besagt, dass relativ einfache kognitive Operationen zuerst erworben und automatisiert werden müssen, bevor darauf aufbauende Operationen gelernt werden können. Pienemann entwickelt seine Theorie auf Grundlage von Levelts (1989) Modell der Sprachproduktion und überprüft die Validität dieser psycholinguistischen Verarbeitbarkeit sprachlicher Strukturen auf unterschiedlichen Erwerbsebenen anhand einer großen Anzahl von Studien.

Die ‚exogenistischen‘ Modelle betonen die aktive Rolle der Umwelt bei Sprachentwicklungsprozessen und vernachlässigen sowohl genetische Faktoren wie auch die Aktivität des lernenden Subjekts. Die Sprachentwicklung wird demnach durch die Mechanismen von *Belohnung und Bestrafung* gesteuert (s. Chini, 2005). Das bedeutet für den Fremdsprachenunterricht einerseits, «dass der Zugriff zum Lernprozess allein über die Lernbedingungen führt, und andererseits, dass der Lernprozess grundsätzlich in allen Phasen beliebig über die Kontrolle der externen Lernbedingungen manipulierbar ist. Nach den behavioristischen Modellen sind identische Elemente und Regeln von L1 und L2 leicht und fehlerfrei zu erlernen, während unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen zu Lernschwierigkeiten und Fehlern führen. Die *Kontrastivhypothese* von Bloomfield und Lado geht

⁴ Folglich ist dann das Phänomen des „U-förmigen Lernens“, d.h. dass die Lernkurve U-förmig ist, und zwar neue Strukturen werden als Formeln gespeichert, bis sie schließlich nach ihren grammatikalischen Kategorien dekodiert und durch Fehler expandiert werden. Das Konzept besagt tatsächlich, dass «beim Lernen in einer ersten Phase auch begrenzte Sprachkenntnisse zu akzeptablen grammatischen Sprachproduktionen führen können und dass in einer zweiten Phase mehrere ungrammatische Formen produziert werden, obwohl in der Zwischenzeit mehr gelernt wurde. In einer dritten Phase wird dann der grammatische Bereich wieder „korrekt“ beherrscht. [...] Zusammengefasst besagt diese Theorie, dass das, was erlernt/erworben wird, während der Fremdsprachenentwicklung entlang dreier Dimensionen variiert: inwiefern das gespeicherte Wissen 1. analysiert, 2. integriert und 3. automatisiert wird» (Siehe Edmondson/House, 2006: 287-288).

folglich davon aus, dass in der Erstsprache Gewohnheiten erworben werden, die auf die Zweitsprache übertragen werden. Diese Transfers können positiv oder negativ sein:

- Positiver Transfer: Falls beide Sprachen ähnliche grammatische Strukturen aufzeigen, führt das zu einem leichteren Erlernen der Zweitsprache.
- Negativer Transfer: Falls die Zweitsprache von den Gewohnheiten der Erstsprache abweicht, verursacht es Störungen (d.h. „interferences“) beim Zweitspracherwerb.

Die ‚interaktionistischen Modelle‘ entwickelte sich in den 1980er Jahren und interaktionistische Ansätze gehen von einer gleichberechtigten Rolle von Umwelt und Subjekt aus. Ein ausgearbeitetes Modell hat Bruner bereits 1966 vorgelegt, in dem Sprache als der Schlüssel der kognitiven Entwicklung betrachtet wird. Seiner Meinung nach besitzt das Kind ein inneres Speicherungs- und Informationsverarbeitungssystem, das zwischen Reiz und Antwortverhalten vermittelt. Sprache entwickelt sich in einer systemischen Interaktion mit der Mutter und ist ein Schlüsselfaktor für die kognitive Entwicklung, weil sie simultan abstrakt und hypothetisch mehrere Alternativen (von Ereignissen oder Handlungen) durchspielen kann. Banduras Theorie des Lernens durch Nachahmung kann ebenfalls zu den interaktionistischen Ansätzen gerechnet werden (s. Chini, 2005). Dabei lernt ein Kind, indem es in bestimmten Situationen bestimmte Verhaltensweisen eines Vorbilds in bestimmter Weise nachahmt. Darüber hinaus liefert dieser Ansatz für die Früh- und Mittelphasen der Sprachentwicklung gute Erklärungen (z.B. Lautimitation, Dialektsprechen, Wortwahl betreffend). Interaktionsorientierte Methoden gehen im Gegensatz zum nativistischen Modell und Monitor-Modell davon aus, dass die Sprache in sozialen Interaktionen vorkommt und sozialer Interaktion dient. Jede Sprache ist integrierter Bestandteil der Sozialstruktur der Gruppe, die sie spricht, daher kann das Erlernen einer Fremdsprache nur unter Einbeziehung von sprachlich gebundenem Verhalten, d.h. in konkreten und die Wirklichkeit widerspiegelnden Situationen geschehen. An diesem kommunikationstheoretisch argumentierenden erweiterten interaktionistischen L2-Lernmodell orientiert sich die Drama-Methode» (Ortner, 1998: 163).

Abschließend sei hier in aller Kürze auf den wichtigen Impulsen hingewiesen, die in den letzten Jahrzehnten aus der Psycholinguistik und aus den interdisziplinären Ansätzen der Kognitionswissenschaften gegeben worden sind. Zentral ist hier eine Auffassung des Lernens als ein komplexes Phänomen, das die Ganzheit der Persönlichkeit, der Denk-, Verständnis- und Verarbeitungsprozesse umfasst. Wie das Gehirn funktioniert, ist bis heute nur teilweise bekannt.

Lange waren Wissenschaftler davon überzeugt, dass das Lernen nur mit der linken Gehirnhälfte verknüpft sei, doch eine intensive neurologische Forschung in den 1960 und 1970er Jahren führte zu dem Ergebnis, dass auch die rechte Gehirnhälfte für kognitive Prozesse bedeutsam ist, da sie sprachliche und paralinguistische Aspekte der Kommunikation steuert. Die didaktische Wichtigkeit der Ganzheitlichkeit des Lernprozesses ist von der Hirnforschung und der Neuropsychologie untermauert; mit Ganzheitlichkeit ist sowohl die körperliche (Bewegung, physische Wahrnehmung) als auch die emotive Sphäre gemeint, deren Bedeutung für die gesamte kognitive Rolle beim Lernen nicht unterschätzt werden darf (Butzkamm 2002) Informationen darüber, wie beide Gehirnhälften am Erwerb sowohl der ersten als auch anderer Sprachen beteiligt sind (Sascha 1982; Edmond/House 2006: 105), wie Informationsverarbeitung, Memorisierung, Automatisierung einerseits, Motivation, Bewegung und Emotionen das Lernen einer Sprache beeinflussen können, sind glottodidaktisch äußerst wichtig.

1.4 DaF: Faktoren, die das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen

Das Akronym DaF (Deutsch als Fremdsprache) bezeichnet Praxen und wissenschaftliche Untersuchungen, die sich mit dem Aneignen des Deutschen von Nichtdeutschsprachigen außerhalb Deutschland, also vor allem im schulischen bzw. universitären Kontext beschäftigen. Wie bereits erwähnt ist auch DaF von den Interessenschwerpunkten interdisziplinär ausgerichtet und sammelt von anderen Disziplinen wie Linguistik, Kultur-, Sozio- und Erziehungswissenschaften wichtige theoretischen Ansätzen, die dazu beitragen, die Lern- und Lehrvorgänge zu untersuchen und erklären.

Forschungen im Bereich des Spracherwerbs und der Fremdsprachenlehre haben In den 1980er Jahre in der BRD zu einer Debatte um die Frage geführt, ob und wieviel Unterricht gut und nützlich sei, um eine Fremdsprache zu lernen (Barkowski/Krumm, 2010: 191). Infolge dessen fokussierte sich der didaktische Diskurs auf eine so weit wie möglich natürliche Sprache, eine lernerzentrierte Unterrichtsgestaltung, eine nicht beurteilenden, sondern kooperationsfordernde Atmosphäre. Aus sprachdidaktischer, aber auch aus psychopädagogischer Sicht kommen einige sehr wichtige Begriffe auf, die die theoretische Diskussion, aber auch die Praxis tiefgreifend beeinflusst haben.

Eine sehr wichtige Unterscheidung ist die zwischen dem *Input* (beziehungsweise den *Stimulus*) und dem *Intake* (Robinson, 2003: 634): *Input* bezeichnet das Sprachmaterial, das dem Lerner sowohl mündlich als auch schriftlich angeboten wird; *Intake* ist hingegen das, was aus diesem Material

vom Lerner wahrgenommen und eingearbeitet wird. Der Lerner ist somit kein passiver Verbraucher von Sprache, sondern muss darauf aktiv reagieren (Hulstijn, 2003: 350).

Ein weiteres wichtiges Begriffpaar ist *intentional* und *incidental learning*: bei *intentional learning* wird explizit gelehrt und gelernt, während *incidental learning* mit dem nichtexpliziten Stimulus zu tun hat. Nach Schmidt (1994, 16) kann man drei Bestimmungen des *incidental learning* daraus ableiten:

- I "learning without the intent to learn";
- II "the learning of one stimulus aspect while paying attention to another stimulus aspect";
- III "learning of formal features through a focus of attention on semantic features".

'Incidental learning' würde demnach bedeuten: «learning of one thing (e.g., grammar) when the learner's primary objective is to do something else (e.g., communicate)»⁵.

Da die Diskussion insbesondere auf das Lernen von Grammatik und grammatikalischen Strukturen fokussiert ist, werde ich darauf noch mal im Kap. 2 darauf zurückkommen.

Unterschiedliche Faktoren beeinflussen das Sich-Aneignen einer Fremdsprache und seine Qualität. Die ‚sprachlichen Faktoren‘ haben zum Beispiel mit den *syntaktischen und morphologischen Strukturen der Zielsprache* zu tun. Insbesondere existiert eine Beziehung zwischen der ‚internen Markiertheit‘ der L2, der ‚Frequenz‘ von zweitsprachlichen Strukturen in dem Input und dem Erwerb. Das heißt zum Beispiel, dass, wenn markierte Strukturen sehr häufig im Input benutzt werden, man sie mit weniger Schwierigkeit lernt, auch wenn sie logisch schwieriger sind. Der *Input* ist besonders einflussreich, was den Erwerb von Grammatik und Lexik betrifft.

Einen ziemlich wichtigen Einfluss haben aber auch die *syntaktischen und morphologischen Strukturen der Erstsprache*. In den 1950er Jahren wurde fast jeder Fehler in der L2 als *transfer* oder *Interferenz* betrachtet, aber spätere Untersuchungen haben diese kontrastive Sicht widerlegt. Heutzutage wird die Erstsprache vorwiegend als ein Kompass betrachtet, der für die Orientierung in der Zweitsprache und ihre Regeln nützlich sein kann. Die Bereiche, wo die Erstsprache den Erwerb der L2 beeinträchtigen kann, sind:

- auf einer phonologischen und prosodischen Ebene (d.h. die Aussprache und die Intonation betreffend);
- in den Anfangsphasen des Lernens (insbesondere in phonologischem und lexikalischem Bereich);

⁵ In diesem Sinne kann man sagen, dass Theater eine Vollziehung dieses Prinzips sein kann.

- gemäß der unterschiedlichen Markiertheit von Elementen der L1 und L2;
- wenn die beiden Sprachen Ähnlichkeiten aufweisen (was auch die Gefahr von Interferenzen impliziert).

Die folgende übersichtliche Abbildung wurde von Edmondson und House (2006: 326) verfasst und listet dagegen die ‚nichtsprachlichen Elemente‘ auf, die den Lernerfolg verursachen können:

Faktoren, die die Korrektheit der erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse beeinflussen:	<ul style="list-style-type: none"> - Kursinhalt, Kursmaterialien - Lehrerverhalten - Grammatikunterricht
Faktoren, die die Schnelligkeit des Fremdspracherwerbs möglicherweise beeinflussen:	<ul style="list-style-type: none"> - Intelligenz/Motivation - Alter - Kontaktmöglichkeiten mit der Fremdsprache
Faktoren, die die Bereitschaft, nach dem Kursabschluß „weiterzulernen“ beeinflussen:	<ul style="list-style-type: none"> - Lernerfolg - soziale Notwendigkeit - Kontaktmöglichkeiten mit der Fremdsprache
Faktoren, die den Fremdspracherwerb grundsätzlich ermöglichen:	<ul style="list-style-type: none"> - neurologische Strukturen - individuelle Neugier - sozialer Druck

Das *Alter* wurde schon als beeinflussender Faktor des Erwerbs erwähnt. Erwachsene neigen z.B. dazu, Interferenzen der L1 zu behalten (vor allem in der Aussprache). Lennenberg (1967) hat die Hypothese aufgestellt, dass eine kritische Phase des Spracherwerbs existiert, die sich vor der Pubertät befindet. Innerhalb dieser Phase besteht eine größere neuronale Plastizität, die sich danach reduziert. Pulvermüller und Schumann (1994) neigen aber zu der Annahme, dass es mehrere Phasen gibt, die das Lernen begünstigen, d.h. eine Phase für jedes sprachliche Niveau.

Kontaktmöglichkeiten mit der Lernsprache spielen ebenfalls eine zentrale Rolle. Entscheidend sind hier ‚Quantität‘ (Häufigkeit) und ‚Qualität‘ (Sprachrichtigkeit) der Sprechgelegenheiten. Deswegen ist die *Interaktion*⁶ wesentlich für den Erwerb. Wagner-Gough und Hatch (1975) waren unter den ersten Forschungen, die die Rolle der Konversation im Zweitspracherwerb berücksichtigten. Dann folgte die Arbeit von Long (1980), der den Begriff der Konversationsstruktur verfeinerte und (zumindest quantitative) Unterschiede zwischen Gesprächen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern zeigte. Im Vergleich zu der Interaktionsstruktur von Konversationen zwischen Muttersprachlern zeigten tatsächlich

⁶ Die Interaktion aber muss auf die Typologie des Inputs Acht geben. Insofern das möglich ist, sollte man authentische Sprache und Dialoge benutzen und keineswegs den Input vereinfachen. In der Tat «White (1987) argues that simplified input may in fact deprive the learner of information vital to acquisition, an argument anticipated by language teachers who advocate the use of authentic speech in the classroom to fill gaps in the normal edited classroom language» (Siehe Cook, 1993: 61).

Gespräche zwischen einem Muttersprachler und einem Nichtmuttersprachler eine größere „interactional modification“ (s. Gass, 2003: 232-233)

Besonders wichtig sind die individuellen Faktoren, sie schließen außer Sprachgewohnheiten und kulturelle Einstellungen auch die persönliche Begabung und die gewählten Lernstrategien ein. Nach Carroll betrifft die linguistische Begabung vor allem die phonologische Fähigkeit, die Entwicklung der Grammatik, das induktive Vermögen und das leichte Sicheinprägen. Sein Modell wird in der folgenden Tabelle (Dörnyei/Skehan, 2003: 592) zusammengefasst:

<i>Component name</i>	<i>Nature and function</i>
Phonemic coding ability	Capacity to code unfamiliar sound so that it can be retained over more than a few seconds and subsequently retrieved or recognized
Grammatical sensitivity	Capacity to identify the grammatical functions that words fulfill in sentences
Inductive language learning ability	Capacity to extract syntactic and morphological patterns from a given corpus of language material and to extrapolate from such patterns to create new sentences
Associative memory	Capacity to form associative bonds in memory between L1 and L2 vocabulary items

Außerdem erwähne ich hier nur kurz zwei außersprachliche Aspekte, die mit der Person selbst zu tun haben: die *kognitive Fähigkeit*, d.h. wie man das Wissen und die Fertigkeiten organisiert; die *Persönlichkeit* (es gibt tatsächlich eine positive Wechselbeziehung zwischen Selbstsicherheit, extrovertierter Haltung und erfolgreichem Lernen) und die *Empathie* (die Öffnung und Bereitschaft impliziert).

Unter der Lernstrategien versteht man, wie der Lerner bewusst oder relativ instinktiv und weniger orientiert sein Lernen plant und durchführt. Man unterscheidet zwischen:

- I *Kognitive Strategien*, «involving the manipulation or transformation of the learning materials / input (e.g., repetition, summarizing, using images)»;
- II *Metakognitive Strategien*, «involving higher-order strategies aimed at analyzing, monitoring, evaluating, planning, and organizing one’s own learning process»;
- III *Kooperationsstrategien*, «involving interpersonal behaviours aimed at increasing the amount of L2 communication and practice the learner undertakes (e.g., initiating interaction with native speakers, cooperating with peers)»;
- IV *Motivations- und Emotionsstrategien*, «involving taking control of the emotional (affective) conditions and experiences that shape one’s subjective involvement in learning» (s. Dörnyei/Skehan, 2003: 609).

Die *Motivation*⁷ ist eine äußerst wichtige aber nicht direkt messbare, da auch individuelle Größe und ist einer der zentralen außersprachlichen Begriffe des Lernens. Motivation «is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it» (Dörnyei/Skehan, 2003: 614). Nach der Psychologie ist tatsächlich «the apparent preparedness or state of readiness on the part of the learner, commonly referred to as *set*, *intent*, or *motivation*» (Hulstijn, 2003: 354) ein maßgebliches Element beim menschlichen Lernen für die Bildung von Assoziationen. Hinsichtlich der Motivation unterscheidet man hauptsächlich zwischen fünf Formen:

- *Extrinsische Motivation* : man tut etwas, um eine Belohnung zu bekommen;
- *Introjierte Motivation* : man tut etwas, weil man sich eine Norm einverleibt hat und negative Gefühle vermeiden will;
- *Identitätsbestimmte Motivation*: man tut etwas, weil es mit der eigenen Identität und den eigenen Zielen übereinstimmt;
- *Integrierte Motivation* : man tut etwas, weil man äußere Erfordernisse und eigene Absichten gut miteinander verbindet;
- *Intrinsische Motivation* : man tut etwas, weil man es will und davon begeistert ist (s. Diefendorff et al., 2010).

Überdies unterscheidet sich die Höhe der Motivation nach dem Alter: das Erlernen von L2 ist für Jüngeren leichter als für Älteren, weil sie dem Erlernen weniger Widerstand entgegensetzen und daher intrinsisch motivierter sind.

Wichtig ist auch die bedeutende Rolle, die affektive und emotionale Faktoren bei dem sogenannten nachhaltigen Lernen („deep learning“) der Zielsprache spielen. Positive und gemeinsame Aktivitäten (wie Gruppenprojekte), wodurch die Lernenden sich involviert und direkt angesprochen fühlen und einen persönlichen Beitrag zu der fremdsprachigen Arbeit leisten können, sowie Spaß, ganzheitliches Lernen durch Körper, Mimik und Gesten, haben auf die Motivation, auf die persönliche Bereitschaft und auf die Lernstrategien einen positiven Einfluss. Die Sprachdidaktik hat die Grundsätze der Kommunikationswissenschaft und die Auffassung der Sprache als „Handlung“ voll akzeptiert und unterstreicht, wie wichtig die Involvierung der gesamten Person beim Lernen einer Sprache ist. Das Fremdsprachenlernen wird somit als

⁷ In Bezug auf die Erforschung um die Motivation siehe auch 4.3.1.

holistische Tätigkeit⁸, als ein kognitiver und kreativer Akt aufgefasst, der sich in der sprachlichen Handlung verwirklicht.

Die Fremdsprachendidaktik wird infolgedessen die Sprache zuerst als kommunikatives Mittel betrachten und durch einen intensiven, stufenweisen und kontextualisierten Sprachgebrauch (mit z.B. Dialogen oder Diskussionen) den Erwerb fördern und automatisieren lassen. In der Tat liegen die Verwendung und die ‚Automatisierung‘ der Sprache dem Spracherwerb zu Grunde. Die Wichtigkeit der Automatisierung hat unterschiedliche Gründe:

Thus, for example, if one can handle the phonology and syntax of a second language automatically, then more attention can be paid to processing semantic, pragmatic, and sociolinguistic levels of communication. A second reason to favor automaticity is that once a mechanism becomes automatic it will process information very quickly and accurately, being immune to interference from other sources of information. This in itself improves the quality of performance. [...] Third, there are strong reasons for associating automaticity with important (but, of course, not all) aspects of fluency (N. Segalowitz, 2000; Skehan, 1998). To the extent that fluency represents the ability to speak or read quickly, accurately, and without undue hesitation, then automatic execution of certain aspects of L2 performance such as pronunciation, grammatical processing, and word recognition would, by definition, promote fluency. (Segalowitz, 2003: 400-401)

Am Anfang, während des produktiven und rezeptiven Sprachgebrauchs, werden die Strukturen aufgenommen und im Gedächtnis festgehalten. Auf der Restrukturierungsstufe wird das sprachliche Wissen in das schon vorhandene Wissen integriert und dieses neu strukturiert. Die letzte Automatisierungsphase erfordert dann den Gebrauch von Sprache: «[i]n der konkreten Kommunikationssituation, als Produzent und Rezipient von Sprache, erprobt der Sprachlerner das erworbene Wissen und automatisiert es» (Multhaup/Wolff, 1992: 9). Deswegen muss die Fremdsprache aktiv erlebt und nicht neutral beobachtet werden und alle didaktische Aktivitäten, «die dem Parameter analytisch/holistisch zugeordnet werden können, tragen möglicherweise zur Automatisierung bei» (Edmondson/House, 2006: 318).

⁸ In der Psycholinguistik spricht man von einer holistischen Arbeitsweise des Gehirns und darüber, dass beide Gehirnhälfte, wenn auch unterschiedlich, an sprachverarbeitende Prozesse involviert sind.

2. Grammatik und Sprachdidaktik

In diesem Kapitel werden Elementen und Eigenschaften analysiert, die die Grammatik und den Grammatikunterricht und folglich die deutsche Grammatik im Fremdsprachenunterricht betreffen.

2.1. Definition von Grammatik

Das Wort ‚Grammatik‘ hat zwei Hauptbedeutungen:

1. «Jeder, der eine Sprache beherrscht, hat das System der Sprache verinnerlicht. Dieses grammatische Wissen ist normalerweise unbewusst. Chomsky z.B. benutzt den Begriff „Grammatik“ in diesem Sinne [...] Wir können diesbezüglich informell von einer „internalisierten“ Grammatik sprechen.
2. Zweitens kann mit dem Ausdruck „Grammatik“ das abstrakte Regelsystem einer bestimmten Sprache bezeichnet werden. Die Linguistik beschäftigt sich mit der Beschreibung einer solchen Grammatik: „eine „externalisierte“ Grammatik dieser Art kann in einem Buch (teilweise) festgelegt und beschrieben werden. Dann haben wir es mit einer expliziten (festgelegten und externalisierten) Grammatik zu tun.» (Edmondson/House, 2006: 276).

Mit der sogenannten „externalisierten“ Grammatik, die die Linguistik untersucht und die die allgemein gebräuchliche Verwendung des Terminus ‚Grammatik‘ beschreibt, bezieht man sich auf die morpho-syntaktischen Eigenschaften sowie die kommunikativen Funktionen und Bedeutungen einer Sprache (s. Gnutzmann, 2001: 8). Grammatik ist aber nicht nur das abstrakte System einer Sprache, sondern auch eine Kompetenz, die jedem Sprecher unbewusst zu eigen ist. Dem entspricht beim Sprecher und Hörer ein inneres Regelsystem, «das sich im Prozess des Spracherwerbs (sowohl beim Erstspracherwerb wie auch beim Fremdspracherwerb) herausbildet» (Gnutzmann, 2013: 112). An die rein strukturelle und morpho-syntaktische Auffassung einer Sprachanalyse wurde in der sprachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Diskussion seitens einer lexikalisch basierten Auffassung Kritik geübt (s. Gnutzmann, 2001). Für Lewis (1993) besteht Sprache aus «grammaticalised lexis, not lexicalised grammar». Die entscheidende (psycholinguistische) Frage ist also, ob und inwiefern explizite grammatische Kenntnisse (im Sinne von 2.) eine Hilfe für den Erwerb einer internalisierten Grammatik der Sprache (im Sinne von 1.) sind.

In Anbetracht der unterschiedlichen Bedeutungen des Begriffs „Grammatik“ im Hinblick auf den Lehr- und Lernkontext kann man folgende Aspekte des Diskurses in Betracht ziehen:

- A. Inhärente Grammatik, d.h. «das einer Sprache inhärente Regelsystem. Dieses existiert unabhängig davon, ob linguistische Beschreibungen davon vorliegen oder nicht»; d.h. das in Laufe des Lernprozesses zu formende und sich einzueigende System.
- B. Linguistische Grammatik, d.h. «die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des einer Sprache inhärenten Regelsystems»; d.h. das konzeptuelle Bezugsschema des Regelsystems, das vor allem für erwachsene Lernen wichtig ist.
- C. Didaktische Grammatik, d.h. «die didaktische Beschreibung eines für das Lehren und Lernen intendierten Regelsystems einer zu erlernenden Fremdsprache» (vgl. Gnutzmann, 2001: 9); d.h. das sich im Laufe des Unterrichtens vervollständigende Bild des Systems.
- D. Pädagogische Grammatik, d.h. «eine für die direkte Verwendung im Unterricht erstellte Planung spezifischer Grammatikerscheinungen, die von einer didaktischen Grammatik abgeleitet sein kann» (Gnutzmann, 2013: 112); d.h. die didaktische Planung der grammatikalischen Progression.
- E. Grammatikalische Regeln des ‚Sprachgebrauchs‘, und zwar die Regeln der kontextabhängigen Verwendung der Sprache (s. Ivancic, 2003: 76); d.h. eine in Folge der ‚pragmatischen Wende‘ in der Sprachwissenschaft und Didaktik als unentbehrlich betrachtete Erweiterung.

2.2. Die Grammatik einer Sprache lehren und lernen

Grammatik ist seit jeher ein notwendiger Aspekt im Mittelpunkt des Unterrichts und gleichzeitig eine problematische Seite der Didaktik. Im Grammatikunterricht lassen sich drei ‚idealtypische Hauptsichtweisen‘ ermitteln (s. Gnutzmann, 2001: 4-6):

- a) *Ablehnende Haltung zum Grammatikunterricht*: «Sie beruht auf der Annahme des Primats des Mündlichen sowie später [...] darauf, dass Spracherwerb unbewusst und nach allgemeinen, den Lernenden gemeinsamen Erwerbsprinzipien verlaufe. In der fremdsprachlichen Sprachlehrmethodik hat diese Position zur Herausbildung der audiolingualen und anderen sog. „natürlichen“, kommunikativen Methoden geführt»;
- b) *Pragmatisch-instrumentelle Zielsetzung von Grammatikunterricht*: «Diese Zielsetzung basiert auf der Annahme, dass die Kenntnis bzw. Verfügbarkeit des grammatischen Regelsystems der Zielsprache als eine wesentliche Voraussetzung für die mündliche und

schriftliche Kommunikation zu gelten hat und diese durch Grammatikunterricht entscheidend gefördert wird bzw. gefördert werden kann»;

- c) *Eine nicht-instrumentelle, vor allem kognitive, bildungs- und kulturorientierte Zielsetzung:* sie betrachtet die Grammatik «als einen Ausweis menschlicher Existenz und als Kulturgut [...] Grammatikunterricht dient in dieser Zielsetzung von allem dem Lernbereich Reflexion über Sprache und thematisiert Sprache in ihren verschiedenen kulturellen und sozialen Verwendungszusammenhängen».

Um einschätzen, wie wichtig die explizite Vermittlung von Grammatik ist, sollte man zuerst den Prozess des Spracherwerbes betrachten. Auf welche Art und Weise Lernende die ‚L2-Grammatik‘ erwerben, lässt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Die Rolle des expliziten Grammatikwissens im Erwerbsprozess wurde bislang überschätzt: «[e]ine Grammatikregel benennen zu können („deklaratives Wissen“) scheint eine kategorial andere kognitive Fähigkeit zu sein als die Anwendung dieser Regel in spontaner Kommunikation („prozedurales Wissen“))» (Diehl/Pistorius, 2002: 226);
2. Den Erwerb der L2-Grammatik kann man folglich beschreiben als «ein allmähliches Heranarbeiten an die Norm, in der Weise, dass anfänglich drastisch vereinfachte „Lernerregeln“ zunehmend ausdifferenziert werden» (Diehl/Pistorius, 2002: 227);
3. In ‚festen Sequenzen‘ werden die meisten Teilbereiche der Grammatik erworben, aber nicht alle. Beispielweise wurde der Deutscherwerb frankophoner Lerner untersucht und dabei für die Verbalflexion, das Kasussystem und die Verbstellung eine überindividuelle Erwerbsfolge gefunden, aber nicht für Genus und Numerus (s. Diehl et al., 2000);

Ergänzend dazu, erfolgt die Erschließung der L2-Regeln in drei Schritten, die Peltzer-Karpf/Zangl (1998) als „Ordnungszustände“ beschrieben haben:

- a) *Das Anfangsstadium:* die Lerner sammeln memorisierte Syntagmen, ohne deren grammatische Struktur zu durchschauen. Die Wichtigkeit dieses lexikalischen Lernens wurde lange unterschätzt, aber man weiß jetzt, dass auch Muttersprachler auf eine Vielzahl von gespeicherten lexikalischen Phrasen rekurren;
- b) *Die „turbulente Phase“:* Wenn die Speicherkapazität ihre Grenzen erreicht hat, beginnt die Erwerbsarbeit, d.h. die gespeicherten Syntagmen werden aufgrund von liegenden grammatischen Regularitäten analysiert. Dieses tastende Suchen nach

Regularitäten führt notwendig zu Abweichungen, die integrierende Bestandteile des Erwerbsprozesses unter natürlichen ebenso wie gesteuerten Bedingungen sind;

- c) *Die Phase des „kohärenten Systemzustandes“*: Das Stadium, in dem sich die Regeln mit der zielsprachlichen Norm decken. Zwischen der turbulenten Phase und dieser Endphase liegen zahlreiche Zwischenstadien, d.h. dass die Ausdifferenzierung in einer bestimmten Reihenfolge, der sogenannten ‚Erwerbssequenz‘, geschieht. Alle Schüler laufen gleichermaßen diese Sequenz durch, und diese kann nicht durch den Grammatikunterricht gesteuert werden.

Die *formalen Grammatiken* haben im Mittelpunkt der Didaktik die Bewusstmachung der Regeln einer Sprache, d.h. sie zielen auf die reine Vermittlung des grammatikalischen Wissens. Sie betrachten Sprachen als autonome Symbolsysteme und tun, «als gäbe es nur in Form von (fertigen) Texten vorliegende Dokumente, von denen man zwar weiß, dass die darin vorkommenden Symbolketten nach bestimmten Regeln in die vorliegende Reihenfolge gebracht wurden, die aber vom kommunikativen Sinn der Texte absehen» (Multhaupt, 1995: 67). Unter Verweis auf die traditionellen Methoden definiert man den Grammatikunterricht eben als «gezielte und gesteuerte Beschreibung eines sprachlichen Phänomens und dessen Einübung durch Strukturübungen mit dem Ziel der Funktionalisierung im Rahmen des Lernvorgangs» (Königs, 1995: 71). In der Tat gilt für die traditionellen Methoden, dass:

Sprache als ein festgefügtes System von Zeichen im Mittelpunkt des Unterrichts steht; die weitgehende Konzentration auf die Form verstellt – zumindest partiell – den Blick für die Kommunikation. [...] zuerst muss die Form beherrscht werden, dann kann man an die Kommunikation denken. Daraus resultiert auch in diese Methodenkonzeptionen ein nicht unbeträchtliches Gewicht an strukturbezogener Spracharbeit (ebd.).

Diese formale Betrachtung der Sprache, die bis in die 1960er Jahre hinein als Grammatik-Übersetzungsmethode dominant war, wurzelte in traditionellen Lernmethoden des Lateins (d.h. einer toten und nur schriftlich überlieferten Sprache): «Grammatical rules were learnt formally and explicitly. [...] Application took place primarily by translation, with formal correctness and stylistic excellence being the ideals to be aimed for, not communicative skills in the spoken medium, which was neglected» (Durrell, 1993: 59-60). Grundsätzlich wurden Schrift, Rhetorik, Poetik, Übersetzungen und Grammatik als Grundlagen für einen systematischen Unterricht (s. Glinz, 2006: 18). Im Mittelpunkt dieser Grammatik-Übersetzungsmethode stand «die Kenntnis der Wörter (Bausteine) und der Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache» (Haß, 2013: 152).

Funktionale Grammatiken bemühen sich dagegen, «den Wirkungszusammenhang zwischen den (konventionell festgelegten) Sprachformen und ihren sozialen (kommunikativen) Bedeutungen zu berücksichtigen» (Multhaupt, 1995: 67). Der funktionale Ansatz versucht deswegen, die Grammatik aus semantischen und pragmatischen Verhältnissen zu begründen. Die Fokussierung auf die Funktionen der Sprache führte in der Praxis «zu einer Verstärkung der mündlichen Kommunikation und zu einer größeren Fehlertoleranz» (Gnutzmann, 2013: 113). Die Funktionen können aber unterschiedlicher Natur sein (s. Ivancic, 2003: 37):

- syntaktische Rolle konstituierender Elemente (z.B. Subjekt, Objekt, usw.);
- semantische Funktion linguistischer Elemente (wie Agens, Rezipiens, Direktional, Lokativ);
- kommunikativ-pragmatischer Aspekt der Elemente (Thema, Rhema, Topik, Fokus).

Die funktionale Grammatik hat aber die letzten beiden Bestandteile nicht immer in Betracht gezogen. Problematisch ist auch die nicht genaue Übereinstimmung zwischen syntaktischen Strukturen und Sprechakten. In der Tat kann man zu unterschiedlichen Strukturen greifen, um die gleichen Sprechakte zu vollbringen (z.B. „Es zieht hier“ kann eine reine Feststellung, eine indirekte Frage oder einen Befehl sein). Bei der Anlage der Grammatikprogression in dem funktionalen Konzept «wird man im Verlauf des Sprachkurses [...] Versprachlichungsmuster einführen sowie andere sprachliche Äußerungsmöglichkeiten, die den Lernenden schon bekannt sind, sammeln. Auf diese Weise kommt immer mehr Sprache „ins Spiel“: Es entsteht eine Lernprogression» (Neuner/Hunfeld, 1999: 91-92).

Die sogenannte *lexikalisch-funktionale Grammatik* (LFG) verbindet hingegen verschiedene Eigenschaften und Elemente der Sprache. Sie besteht aus drei Hauptteilen:

- (i) a consistent structure (c-structure) component that generates “surface structure” constituents and c-structure relationships; (ii) a lexicon, whose entries contain syntactic and other information relevant to the generation of sentences; and (iii) a functional component which compiles for every sentence all the grammatical information needed to interpret the sentence semantically. (Pienemann, 2003: 691)

Hieraus hat Pienemann (1998) die sogenannte ‚Processability Theory‘ (PT) konzeptualisiert, die die Grenzen der vorherigen Ansätze überwinden wollte: «[t]he implementation of the processability hierarchy into an LFG-based description of a given language affords us a prediction of the stages in which the language can develop in L2 learners. The main point of the implementation is to demonstrate the flow of grammatical information in the production of linguistic structures» (Pienemann, 2003: 693). Er beschreibt die Elemente der PT folgendermaßen:

- *The role of grammar*: Rather than assuming a set of strategies which operate on grammar, processes which create complexity are identified and implemented into a theory of grammar that is closely related to a psychologically plausible performance grammar.
- *Restriction to movement*: This limitation of the strategies approach was due to the choice of grammatical theory, namely transformational grammar. In PT, processing factors are integrated into lexical-functional grammar, a grammatical theory which is based on the systematic utilization of a psychologically plausible operation: feature unification. This process has implications for syntax and morphology.
- *Comprehension and production*: Processing strategies were conceptualized as short cuts within a full derivational process of TG. The features of language processing utilized in PT are far more general in nature. They are related to the linearity of speech production and the exchange of grammatical information (Pienemann, 2003: 687).

Die modernen grammatikalischen Ansätze kann man der sogenannten ‚kommunikativ-pragmatischen Wende‘ zuordnen, sie halten die Sprache hauptsächlich für eine soziale und interpersonelle Interaktion.

Die Sprache wird darum in drei Hauptfunktionen unterteilt: kommunikativ, kognitiv und sozial. Sie ist dann sowohl ‚Kommunikationsmittel‘ als auch ‚Instrument der Erkenntnis und der Bewusstseinsbildung‘ ebenso wie ‚Mittel der sozialen Zuordnung‘. Wir benutzen die Sprache also, um die Welt zu erforschen, unsere Gedanken zu entwickeln, mit einander zu interagieren. Infolgedessen konzentriert sich die Didaktik nun auf das Ziel der ‚kommunikativen Kompetenz‘. Zur Rolle der Grammatik in der auf einem kommunikativen Ansatz basierenden Didaktik ist die Diskussion sehr rege; in der Praxis steht aber weitaus fest, dass «explizite Grammatikvermittlung nicht auszuschließen ist, sie spielt aber keine zentrale Rolle» und dass «Lernerfehler toleriert [werden], wenn die Kommunikation gelingt: Lehrer versuchen, laufende Kommunikation nicht durch Fehlerkorrekturen zu unterbrechen» (Edmondson/House, 2006: 121). Aber die grammatische Kompetenz steht nicht im Gegensatz zu der kommunikativen Kompetenz, sondern sie ist ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz.

Sprache wird dann als kommunikativer und kontextualisierter Sprachgebrauch verstanden, weil «nur ein hierauf bezogenes Lehren und Lernen von Grammatik einen Transfer zum eigenständigen sprachlichen Handeln ermöglicht» (Gnutzmann, 2013: 114). Dadurch werden die Grammatik und das Sprachsystem im Kommunizieren mitgelernt. Im Unterricht ist die ‚inszenierte Kommunikation‘ dann «der Versuch, die für den natürlichen Spracherwerb charakteristische Teilhabe am Leben einer fremden Sprachgemeinschaft nachzubilden bzw. zu ersetzen» (ebd.).

Wenn man eine Situation bzw. Gesprächssituation versteht, bedeutet das also, dass man auch Äußerungen bzw. Äußerungsstrukturen (oder ihre Grammatik) versteht⁹:

[Man] muss nicht nur die Wortbedeutungen, sondern zugleich die Beziehungsbedeutungen im Satz erfasst haben, die beide zusammen erst den Sinn ergeben. So hat man zumeist mit dem Sinn eines Satzes auch intuitiv miterfasst, wie sprachliche Formen Inhaltliches abbilden. Auf dieser Grundlage kann der Lerner – unbewusst – Hypothesen darüber ausbilden, wie die Umsetzung von Sinn in sprachliche Form geregelt ist. Sprachenlernen heißt eben diese Regelungen erkennen und benutzen. Verstehen ist somit die Voraussetzung dafür, dass wir Sprache innerlich verarbeiten und ihre Grammatik schrittweise aufbauen. Im Verein sorgen die Gesprächspartner dafür, dass das Zugesprochene in doppelter Hinsicht – situativ wie struktural – verstanden wird. [...] es sei denn *comprehensible* oder *comprehended input* heisst situativ-funktional und zugleich struktural verstandene Sprache. (Butzkamm, 2002: 12)

Die Gegenüberstellung ‚starre Regel‘ vs. kommunikative Orientierung ist aber im Fremdsprachenunterricht ein Scheinproblem. Es geht vielmehr darum, die grammatische Lehre besser in die Sprachdidaktik zu integrieren: «[d]abei hat sich in der Theorie schon längst die Auffassung durchgesetzt, dass die Grammatik als Dienerin der praktischen Sprachbeherrschung unterzuordnen sei» (Butzkamm, 2002: 235).

Interessant wird dann die Behandlung der Grammatik in den sogenannten ‚alternativen Methoden‘, Dramapädagogik eingeschlossen. Die neuen Ansätze unterscheiden sich von der traditionellen Auffassung in zweierlei Hinsichten:

1. Die Sprache steht als Zeichensystem nicht im Mittelpunkt, sondern «dort geht es vor allem um das lernende Individuum. In dessen Sinne werden Sprache und Spracherwerb funktionalisiert» (Königs, 1995: 72);
2. Die Beschäftigung mit Sprache erfolgt aus dem solchermaßen funktionalisierten Sprachgebrauch heraus: «Unterstützt wird diese enge Verknüpfung von Kommunikation mit Sprache (und nicht von Sprache mit Kommunikation!) in manchen Konzepten durch die methodenimmanente Verknüpfung von Sprachgebrauch mit konkreten Handlungen» (ebd.: 73). Die gegensätzlichen Punkte dieser Auffassungen hinsichtlich der Grammatik sind dann (ebd.: 71):

⁹ Schon Webbe hatte in seinem „Appeale to Truth“ (1622) kommunikative Fertigkeiten gegenüber grammatischen Kenntnissen betont: «[e]r vertritt die Meinung, dass die Grammatik durch Kontakt mit der Fremdsprache und durch ihre Verwendung problemlos gelernt wird» (Edmondson/House, 2006: 53). Er hat dann auch zwei andere Aspekte des erfolgreichen Fremdsprachenlernens unterstrichen: «die Fähigkeit, unterschiedliche Stile zu erkennen und zu beherrschen (Registerdifferenzierung) und ein auditives Gedächtnis („the judgement of the ear“») (ebd.).

Traditionelle Methoden	Alternative Methoden
starke Orientierung an gerade aktuellen Lernkonzepten	Gängige Lernkonzepte zumeist verlassend
Tendenz zur Verabsolutierung des Lernbegriffs	größere Offenheit des Lernbegriffs
Dominanz des sprachlichen Aspekts und der linguistischen Ausrichtung	Konzentration auf das lernende Individuum und seine Befindlichkeiten
eher sprachbezogener Kommunikationsbegriff	auf außerunterrichtliche Kommunikation ausgerichtet
relativ festgefügtes Rollenverhalten	Aufbrechen der traditionellen Lehrer-Schüler-Rollen
partielle Medienzentrierung	medienunterstützt, aber nicht medienzentriert
große Verbreitung, bisweilen mit Alleinvertretungsanspruch	Keine flächendeckende Verbreitung, eher offen gegenüber anderen Lernkonzepten
überwiegend Vernachlässigung der schriftlichen Fertigkeiten; weitgehend Konzentration auf mündliche Fertigkeiten	Berücksichtigung von schriftlichen Fertigkeiten bei kommunikativer Einbettung möglich
unterschiedliche lange Phasen mit Strukturübungen	wenig Raum für Strukturübungen
eher Frontalunterricht	eher Gruppenaktivitäten

Diese stark kommunikativen Lernmethoden vermitteln gleichzeitig die Grammatik (s. z.B. die grammatikalischen Spielen in Rinvolucris 1995).

Schließlich identifiziert man vier ‚Dimensionen des Grammatiklernens‘ (DeKeyser, 2003: 314):

	Deductive	Inductive
Explicit	Traditional teaching	Rule discovery
Implicit	Using parameters	Learning L1 from input

Die Fähigkeit zum Beispiel, durch die Verwendung der Sprache induktiv Regeln zu vermuten und «to find strategies by which [learners] may discover rules and structures in the target language» (Durrell, 1993: 66) fällt unter das sogenannte induktive Lernen¹⁰. Das Gegenteil ist deduktives und explizites Lernen, d.h. «an instructional treatment is explicit if rule explanation forms part of the instruction» (Gass, 2003: 321). Was besonders wichtig für unsere theatralische Erfahrung mit der Fremdsprache war, ist das implizite Lernen, d.h. «learning without awareness of

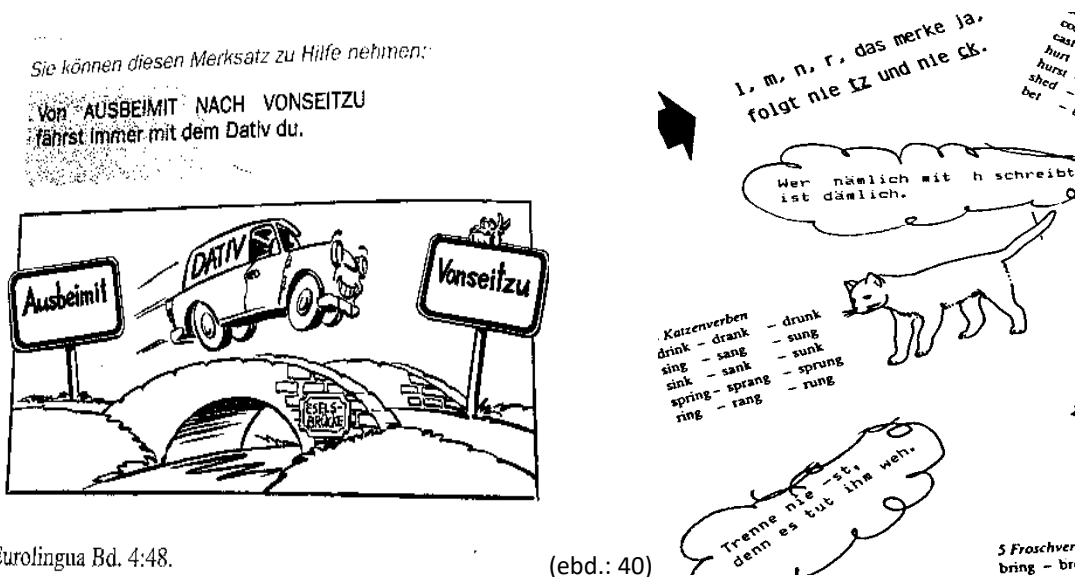
¹⁰ D.h. «going from the particular to the general, for example to rules» (Siehe DeKeyser, 2003: 314).

what is being learned» (ebd.). Auch im Theaterlabor wurde tatsächlich einerseits die Struktur der Verben mit Präpositivergänzung nie explizit erklärt oder unterstrichen, andererseits wurden auch zusätzliche Elemente des Deutschen durch Nachahmung und Übungen implizit erworben.

2.3. Die deutsche Grammatik lehren und lernen

In den 70er Jahren wurde eine ‚Sprechaktprogression‘ (jemanden begrüßen, nach Herkunft fragen, usw.) ins Zentrum aller didaktischen Bemühungen um Bewusstmachung gestellt. Mit Sprechakte bezeichnet man Einheiten des sprachlichen Handelns, wobei es wichtig ist, «dass derselben Äußerung in unterschiedlichen Situationen andere Bedeutung zukommen kann» (Barkowski/Krumm, 2010: 315). Viele Lehrwerke (z.B. *Deutsch aktiv*) folgten fast kompromisslos der Tendenz: «[w]enn die thematisierte Sprachfunktionen das Nebeneinander von Akkusativ- und Dativpronomen oder von Präteritum und Perfekt verlangten, dann wurden diese eben in einem Kapitel eingeführt» (Funk, 1995: 35).

In der Grammatikdidaktik der zweiten Hälfte der 80er Jahre war dagegen Hauptthema der ‚Lernweg‘, d.h. «die Frage nach dem Prozess der Kognitivierung und den Möglichkeiten, in Unterricht und Lehrwerk diesen Weg zu unterstützen» (ebd.: 38). Diese ‚Kognitivierung‘, d.h. «die Gerichtetheit des Lehrverhaltens auf kognitives Lernen als bewusstes, einsichtiges, sinnvolles Lernen» (Barkowski/Krumm, 2010: 154), wurde z.B. immer öfter durch Zeichnungen und Fotos in DaF-Lehrwerken unterstützt:



Eurolingua Bd. 4:48.

(ebd.: 40)

5 Froschver bring - br (Königs, 1995:93)

Außerdem war in vielen Lehrwerken (wie *Sprachbrücke*, *Eurolingua*, *Deutsch aktiv neu*) «ein Trend zu literarischen, humorvolleren und inhaltlich anspruchsvollen Texten und Themen als Ausgangspunkt grammatischen Lernens zu beobachten» (Funk, 1995: 39). Auch das ‚Spiel‘ wurde in DaF-Studieneinheiten aufgenommen: Grundprinzipien für Karten-, Brett- und Fragespiele wurden als «eine Reihe von einfach anzuwendenden, an Vorbereitung unaufwendigen Spielprinzipien vorgestellt, die je nach Grammatikstruktur abgewandelt werden können» (Funk, 1995: 41).

3.2 Ein Spiel: Fragen raten

Ziehen Sie eine Karte. Darauf finden Sie eine Frage mit -warum-. Flüstern Sie die Frage Ihrem Nachbarn / Ihrer Nachbarin ins Ohr. Er/sie gibt laut eine Antwort auf die Frage. Die anderen versuchen, die Frage zu erraten.



Spiele können tatsächlich einen starken Motivationsantrieb bedeuten: «It is far more motivating for a class to hear, 'Today we are going to learn how to ask the way in a strange town. Here is a map of XX to help us do it' than 'Today we are going to learn prepositions with the dative' even though in German both involve the same structures [...]» (Hawkins, 1993: 64). Sprachspiele können auch für die Memorierung von Lexikon, Strukturen und grammatikalische Phänomene sehr nützlich sein (Müller K., 1990: 8).

Ab den 1990er Jahren hat sich in der Bundesrepublik Deutschland ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsmethoden im Bereich DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) entwickelt (s. Edmondson/House, 2006). In dieser Zeit wurde die Dimension der ‚Kommunikation‘ als didaktisches Prinzip voll anerkannt und in der Praxis auch in Bezug auf den grammatikalischen Stoff angewendet. «Der beste Grammatikunterricht ist der auf mitteilungsbezogene Kommunikation angelegte Unterricht – weil bzw. insofern er den intuitiv-analytischen Zugriff der Lerner auf die Sprachstruktur fördert» (Butzkamm 2002: 240). Eine wichtige Neuigkeit dieses Ansatzes ist die ‚Rolle des Lehrers‘, der nicht mehr als der allwissende Vermittler von der Fremdsprache betrachtet wird, sondern als Helfer im offenen Lernprozess.

Auch die ‚Sozialformen‘ des Unterrichts verändert sich und Partner- und Gruppenarbeit gewinnt größer Bedeutung (Neuner/Hunfeld, 1999: 124). Interkulturelle Elemente werden auch durch die Prägung der Kultur in einer Sprache (s. ebd.: 140) explizit behandelt (ebd.: 125):

E1 Andre Länder – andere Gesten

1. Der Fingerkuß 2. Die lange Nase 3. Das Vogelzeigen

4. Das Kreiszeichen 5. Der gestreckte Daumen 6. Die Hand vor der Stirn

a) Was bedeuten diese Gesten? Was vermuten Sie?

Beispiele:
 Ich stelle mir vor, daß Geste 1 ... bedeutet.
 Ich denke mir, daß Geste 1 für ... steht.
 Ich habe mir überlegt, daß Geste 1 als ... gilt.
 Nein, das glaube ich nicht. Geste 1 bedeutet wohl eher ...
 Nein, auch nicht. Das ist weder eine Geste für ... noch für ..., das ist eine Geste für ...

b) Haben diese Gesten in Ihrem Land eine andere Bedeutung?

Alles in Ordnung!
 Klugheit Prima! Guten Tag!
 Phantastisch! Sehr gut! Dummkopf!
 Angst Du bist dumm! Frage?
 Ich bin ein Dummkopf Schadenfreude o.k.
 Ätsch! Ohne mich! Achtung!
 Alles ist gut gelaufen! Geh weg!

Auflösung für Deutschland:

1. phantastisch	6. Ich bin ein Dummkopf.
2. Ätsch! Schadenfreude	5. Alles ist gut gelaufen.
3. Du bist dumm!	4. prima
4. Alles in Ordnung	

In dieser Zeit wurde auch das in der angloamerikanischen Praxis etablierte Lehrkonzept ‚Drama in Education‘ in den deutschsprachigen Raum für die Fremdsprachendidaktik mit Schewes Standardwerk *Fremdsprache inszenieren* (1993) eingeführt. Es ist seitdem ein wichtiger Bestandteil von Unterrichtsformen geworden, die (Sprach-) Kommunikation holistisch auffassen.

3. Theater und Kommunikation

«Man kann nicht nicht kommunizieren» (Watzlawick u.a., 1969: 53): nach diesem Axiom findet Kommunikation statt, wo immer Menschen beisammen sind. Zu einem kommunikativen Austausch gehören unterschiedliche Elemente, die auch im Theater zu finden sind und die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

3.1. Die Elemente der Kommunikation

Ein kommunikativer Austausch ereignet sich auf verbaler und nichtverbaler Ebene. Eine Sprache ist nicht nur eine verbale Äußerung, sie ist auch mit Körperhaltung, Bewegungen und Mimik verbunden. Die Kommunikation bedient sich tatsächlich zweier unterschiedlicher Systeme: einem sprachlichen und einem nicht-sprachlichen System. In einem Gespräch stehen den Partnern außer Wörtern auch andere Mittel zur Ko-Orientierung zur Verfügung wie z.B. Stimmqualität, Sprechstil, Pausen, Betonung, Sprechmelodie, Mimik, Gestik, aber auch Bewegungen, Töne, Distanz (Kommnick, 2000: 158).

Die Signale der *nicht-sprachlichen Kommunikation* sind (s. Argyle, 1992 und Knapp, 1972):

1. Gesichtsausdrücke: Manche sind universell entzifferbar und auf bestimmte Gefühle rückführbar (z.B. verweisen die gewölbten Augenbrauen sofort an die Wut, während liegen die Augenbrauen beim traurigen bzw. weinenden Gesicht dicht an den Augen und sie biegen sich innen leicht nach oben). Es gibt aber auch Gesichtsausdrücke, die unterschiedliche Bedeutung in verschiedenen Ländern haben (z.B. Nicken kann entweder für ja oder für nein stehen).
2. Der Blick: Er untermalt, prägt und bereichert das Gespräch mit zusätzlichen Beiklängen. Die Augen sind Empfänger und Quelle von Informationen, sie unterstreichen die Wichtigkeit der Wörter und beeinflussen die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern (sie zeigen z.B. Sympathie oder Abneigung, Bereitschaft oder Desinteresse). Der Blick ist nuancenreich und wichtig für die Beziehung zwischen den Sprechern und ist folglich ein vielsagendes Mittel, um Gefühle und Verhältnisse zum Ausdruck zu bringen. Der Sprecher

schaut den Zuhörer an, um Reaktionen (wie Blicke, Kopfnicken, Gesichtsausdrücke) auf seine Wörter zu bekommen.

3. Gesten und Bewegungen: d.h. Körperbewegung oder kinetisches Verhalten. Mimik und Geste begleiten jede Rede und sind Teile der sogenannten Kinesik. Die verschiedenen Typen und Qualitäten von Gesten tragen bestimmte Bedeutungen, die manchmal menschlich und allseitig (z.B. kann das reibende Zusammenpressen der Hände Nervosität, Freude oder auch Frieren ausdrücken), manchmal kulturell geprägt sind. Eine eindeutige Behauptung über die Bedeutung einer Geste ist immer aus dem Kontext zu erschließen: «einzelne Zeichen stets mit der Situation, den Interaktionspartnern, den habituellen Eigenschaften einer Person in Verbindung zu bringen und nur im Zusammenhang mit anderen wahrnehmbaren Zeichen zu dekodieren sind» (Kommnick, 2000: 162). Die Mehrheit der Gesten haben zwei Funktionen: entweder Wörter oder Teile des Gesprächs hervorzuheben oder Objekte und Bewegungen (auch metaphorisch) darzustellen und zu erklären.
4. Die Haltung: Ekman und Friesen (1967: 723) schlugen vor, dass «[s]pecific emotions can frequently be perceived from facial expressions and from body acts, while both head orientation and body position will most frequently only allow perception of gross affective states». Ein Beispiel im Leben (aber auch auf der Bühne) kann ein Gespräch sein, wo die Ansprechpartner sitzen und einer sich herüberlehnt: das zeigt Interesse. Im Gegensatz dazu, bedeutet wenn der Zuhörer die Beine ausbreitet und den Kopf auf die Hand lehnt, dass er gelangweilt ist.
5. Parasprache: Stimmqualitäten (wie Tonhöhenspanne, Sprechtempo, Tonhöhen- und Rhythmuskontrolle, Resonanz) und Vokalisationen (stimmliches Verhalten einerseits, wie Lachen/Seufzen/Gähnen/Hüsteln usw., und lautlichen Qualifikatoren andererseits, wie Intensität/Tonhöhe/Dehnung).
6. Der Körperkontakt: alle Arten (z.B. aggressiv oder freundlich) des Sich-Berührens im Kontext von Kommunikationsprozessen.
7. Das räumliche Verhalten: wie z.B. die interpersonelle Distanz¹¹ oder die Proxemik¹², die eine bestimmte Kultur widerspiegelt und die sich auch durch die Sprache

¹¹ Nach Hall (1966: 126f), sind die verschiedene Distanzzonen folgenderweise: 1) intime Distanz (nah 0 - 15 cm, weit 15 - 45 cm; Beispiele sind der Mutter-Baby-Kontakt oder die Tanzhaltung), 2) persönliche Distanz (nah 45 - 75 cm, weit 75 - 120 cm, d.h. wo die Möglichkeit des Kontakts vorhanden ist, z.B. typischer Sitzabstand in der Klasse oder ins Kino), 3) soziale Distanz (nah 120 - 200 cm, weit 200 cm - 350 cm, außer der Intimsphäre, ohne Kontakt), 4) öffentliche Distanz (nah 350 - 700 cm, weit über 700 cm, wie z.B. in einer Unterricht oder am Badestrand).

manchmal erkennbar macht (mit Redewendungen wie „von jmdm. Abstand halten“, „sich von jmdm. distanzieren“ oder „mit jmdm. in Kontakt treten“). Die Entfernung und das räumliche Handeln tragen tatsächlich die Emotivität und die zwischenmenschlichen Mienen der an der Interaktion Beteiligten.

8. Das Aussehen (physische Eigenschaften eingeschlossen) und die Kleidung.
9. Die nicht-verbale Vokalisierung.
10. Situationsabhängige Faktoren.

Die Körperhaltung äußert sogar genauer als das, was wir sagen, was wir meinen, und verrät oft, was wir verschweigen oder was wir fühlen. Nicht nur sind Gesten «an integral part of language as much as are words, phrases and sentences. Gestures and language are one system» (McNeill, 1992: 2), die kommunikative Wirkung von nonverbalen Elementen ist vielen Untersuchungen zufolge sogar stärker als die Wirkung der sprachlichen Botschaft: «[d]ie nichtverbalen Schlüsselreize hatten sichtlich einen größeren Effekt als die verbalen» (Wessels, 1987: 11), d.h. dass beim Fehlen der nichtverbalen Kommunikation das verbale fast keinen Effekt erzielt. Der Körper (Gesten, Haltung, Gesichtsausdrücke) und die anderen, nicht-sprachlichen Parameter (z.B. die Distanz zwischen den Sprechern oder die Geschwindigkeit der Rede) sind Bauteile der Semantik unseres Sprechens sowie entscheidende Elemente der Interpretation und der Auswertung des kommunikativen Aktes: «[h]umans convey over two-thirds of their messages through the body, producing up to 700,000 physical signs, of which 1000 are different bodily postures, 5000 are hand gestures, and 250,000 are facial expressions» (Morris et al. 1979). Es ist errechnet worden, dass «in einer Konversation zwischen zwei Personen von dem, was über den direkten, greifbaren Inhalt hinaus an sozialer, interpersoneller Bedeutung vermittelt wird, durchschnittlich nur 35% durch das Verbale bewerkstelligt wird; 65% gehen auf Konto des Nonverbalen» (Birdwhistell in Hübler, 2001: 11).

Bewegungen, Gesichtsausdrücke und die Körperhaltung werden bei jeder Dekodierung eines Mitteilungsaktes genau wie die Wörter des Partners in Betracht gezogen: «gestures offer themselves as a second channel of observation of the psychological activities that take place during speech production» (McNeill, 1985: 350). Zum Beispiel erwerben und lernen Kinder nicht die Sprache an sich, sondern immer auch ein System von Gesten, das die Sprache begleitet:

¹² Die Proxemik beschreibt die kulturabhängig räumlichen Abstände und die subtilen Elemente des Diskurses, die jedes Mitglied einer Kultur unbewusst lernt, wie die ‚interpersonelle Distanz‘.

«Gesture and speech grow up together. We should speak not of language acquisition, but of language-gesture acquisition» (McNeill, 1992: 295):

- (1) Gesten treten nur während des Sprechens auf;
- (2) Gestik und Sprechen sind semantisch und pragmatisch ‚koexpressiv‘, d.h. ikonische, aber auch metaphorische Gesten, die sprachliche Äußerungen begleiten, beziehen sich auf die pragmatische Struktur des Gesagten;
- (3) das Zentrum der Geste (*stroke*) fällt typischerweise mit demjenigen Redesegment zusammen, das als Zentrum der betreffenden Sinn- und Redeeinheit betrachtet wird (s. McNeill, 1992: 83-89).

Die *Sprache* ist selbstverständlich der andere grundsätzliche Bauteil des kommunikativen Aktes. Darunter soll man auch phonetische Elemente wie die Anwendung der Stimme und die Prosodie einer Sprache und pragmatische Elemente wie Sprechakte und Untertexte verstehen. Auch das Schweigen ist bedeutsam und kann ein wichtiger Teil der Mitteilung sein. Eine Sprache besteht nicht aus einer Reihenfolge von ausgesprochenen strukturierten Wörtern; jedes Wort kann eine neue Bedeutung gemäß Parametern gewinnen, die die Stimme modulieren und beeinflussen. Die Bedeutung von Wörtern und Strukturen wird durch das Modifizieren des Tons oder durch Betonung verändert:

The same arrangement of words can be made polite, aggressive, tentative or pleading by changes of tonal quality, timing, stress and intonation and the accompanying facial expressions and body language. Drama techniques can directly engage the learner's feelings and make him aware that meaning is not conveyed just through words alone. (Hayes, 1984: 9)

Auch Prosodie und Stimmmodulation wirken an der pragmatischen Einheit der Kommunikation mit. In der Pragmalinguistik und in der Sprechakttheorie wird Sprache als ein Handeln betrachtet, bzw. als «Abfolge von kommunikativen Akten, wobei die Sprecherintentionen sich gerade auch über para- und außersprachliche Elemente wie Intonation, Sprechrhythmus, Körpersprache, Gestik und Mimik vermitteln» (Esselborn, 1988: 388). Die wichtigste Funktion der Sprache ist kommunikativ, indem sie die Interaktion ermöglicht; diese Kommunikation wird durch Sprechakte realisiert, die sich ihrerseits in kontextuellen und sozialen Sprechhandlungen vollziehen (s. Ortner, 1998: 140), d.h. sie implizieren nicht nur Rollen oder Intentionen, sondern auch Wirkungen und Reaktionen zwischen den Sprechern. Wörter können deswegen praktische und reale Wirkungen zwischen Menschen erzielen. Sie tragen Bedeutungen, die Wörterbücher ausführlich beschreiben,

aber auch subtile Untertexte¹³ und sogar persönliche und personenbezogene Konnotationen. Wie wir uns in einem Gespräch verhalten, hängt von unterschiedlichen, kontextverbunden Parametern ab, die wesentlich in alltäglicher Kommunikation sind:

- Gesprächspartner,
- Situation,
- Gemütszustände.

Außer dem Kontext spielen auch kulturelle und interpersonelle Elemente eine Rolle, die die wechselseitigen Wahrnehmung der Partner beeinflussen, z.B. schaut man sich in unserem Kulturraum «in die Augen, wenn man miteinander spricht, das erst gibt der Rede Gewicht. Sehverstehen, die Interpretation von Mimik und Gestik, sind Bestandteile dieser Fertigkeit» (Krumm, 2001a: 9).

Eine Mitteilung ist ein komplexes Phänomen, dessen Gelingen aus der ganzheitlichen Wahrnehmung der Situation abhängt, aber auch die ganze Person ins Spiel bringt¹⁴.

3.2. Beziehung zwischen Kommunikation und Theater

Das, was Schwanitz (1989: 155) die „Materialitäten der Kommunikation“ nennt, umfasst das Theater ganz: «Stimme, Akzent, Artikulation, Gang, Gesichtsausdruck, physische Expressivität und körperliche Präsenz». Diese Gemeinsamkeit macht die Theaterarbeit didaktisch so wertvoll: diese Eigenschaften und Mittel ermöglichen eine Besinnung auf die Wesenheit der Kommunikation und auf dessen bewusster Benutzung und Kodierung. Indem man eine Kommunikation ‚spielt‘, erprobt man, durch wie viele sprachliche und nicht-sprachliche Elemente wir unsere Gedanken und Gefühle mitteilen oder verbergen, Beziehungen aufbauen und unsere Identität bereichern. Ein täglicher kommunikativer Austausch kann tatsächlich durch das Theater bewusster erlebt und präziser analysiert werden, als unter dem Mikroskop:

¹³ Der Untertext stellt die Kette der Motive dar, die ureigene Angelegenheit des Sprechers (oder einer Figur), die vorantreibende Auseinandersetzung, die auf Entscheidung drängt (siehe Ebert/Penka, 1985: 85-87).

¹⁴ [...] nicht nur die verschiedenen Komponenten des über viele Areale beider Hemisphären des Neocortex verteilt gespeicherten Sprach- und Weltwissens, die an Kommunikationsprozessen beteiligt sind, es sind daneben auch die in den tieferen Schichten des Gehirns beheimateten Lust- und Unlustgefühle (Affekte) beteiligt, und es ist deshalb ein *Interesse* an kommunikativen Aktionen nötig, damit es zu den nötigen Impulsen für ihre Auslösung kommt. Erst ein Bedürfnis bzw. der Wille zur Kommunikation setzt die nötige *Energie* frei, die eine zielgerichtete Aktivität des Gehirns bewirken kann. An der Freisetzung dieser Energie sind die tieferliegenden und für das emotionale Gleichgewicht zuständigen Schichten des limbischen Systems beteiligt (Multhaup 1995: 220)

Real communication [...] may be full of sub-texts, innuendo and self-consciousness which in drama can be subject to more conscious control and manipulation. It works paradoxically by revealing complexities through simplification [...]. In practical terms that may mean freezing a moment in time, slowing the action down, replaying the action with different outcomes, juxtaposing thoughts with actual words spoken, repeating actions with different intonations, focusing on language without worrying about meaning, working towards fully-fledged performance and so on. (Byram/Fleming, 1998: 149)

Das Theater erlaubt eine totale, allumfassende Bearbeitung des kommunikativen Akts. Die Fähigkeit, die Kommunikation als Ganzes zu verstehen und zu koordinieren, kann durch Spielen entwickelt werden, weil «[d]ramatisation demands co-ordination of mind – governing what is to be expressed, of voice – controlling how it is to be expressed, and of body – reinforcing the effect of language through physical control and flexibility of movement» (Baird, 1984: 72).

Beim Theaterspielen findet ein künstlerischer – d.h. symbolisch kommunikativer – aber gleichzeitig auch wirklicher kommunikativer Austausch statt, bei dem jedes (sprachliche oder nichtsprachliche) Element, wenn auch nicht wirklich doch vielsagend ist, da alles auf der Bühne einen bestimmten Sinn hat. Das Theater bietet infolgedessen die Gelegenheit, mit einer realitätsnahen Sprache (im wahrsten Sinn des Wortes) zu ‚spielen‘ und die Kommunikation und alle ihre Eigenschaften wiederzuentdecken. Bedeutungsvoll ist auch die Sonderwirkung jener außersprachlichen Faktoren der Kommunikation (Stimme, Körper und Situation), die oben als wesentliche Bestandteile des kommunikativen Aktes bezeichnet worden sind und die auf einer Bühne dargestellt werden.

Die Biomechanik betont die direkte Verbindung zwischen Haltungen oder Gesten und Stimmungen oder Gedanken und stellt fest, dass die Haltung des Körpers das Aufkommen von einem Gefühl fördern kann¹⁵. Ekman hat in Experimenten mit Schauspielern nachgewiesen, «dass bestimmte Grundemotionen durch die Anspannung von Muskeln im Gesicht über das vegetative Nervensystem in Spielern erzeugt wurden. Diese Emotionen drücken sich dabei nicht nur in der Mimik, sondern auch in Gebärden, Ausrufen, Körperhaltungen und Bewegungen aus und können durch diese hervorgebracht werden» (Scheller/Schumacher 1987: 30). Theaterspielen, d.h. die Kopräsens Körper-Sprache symbolisch wiederzugeben, verhilft dazu, diese Verbindung auch in der Fremdsprache zu erleben und sich deren Wichtigkeit bewusst zu machen.

¹⁵ Bereits 1890 schrieb William James *Principles of Psychology*: «The theory holds that emotion is the mind's perception of physiological conditions that result from some stimulus. In James's oft-cited example; it is not that we see a bear, fear it, and run. We see a bear and run, consequently we fear the bear. Our mind's perception of the higher adrenaline level, heartbeat, etc., is the emotion».

Die ‚Dopplung‘ von Realität und Imagination wird «auf der einen Seite durch die *physische* Präsenz von Spieler/Materialien, die *soziale* Prägung der Inhalte/Formen sowie durch die Nähe des Spiels zu *alltäglicher* Interaktion und auf der andere Seite durch die Schaffung eines eigenen *theatralischen* Kosmos konstituiert, der die Realität übersteigt und doch wieder auf diese zurückwirkt, indem er (unter Umständen) psychische Fixierungen und sozial geprägte Muster transzendiert» (Weintz, 1998: 443-444). Die starke Expressivität des Kommunikativprozesses in der Gesamtheit seiner verbalen und nonverbalen Elemente entfaltet sich bei der Theaterarbeit in seiner vollen Ausdruckskraft.

4. Theater in der Fremdsprachendidaktik

«Il fare teatro, unendo alle parole le espressioni del viso, i gesti, gli oggetti, i tratti melodici della voce, e facendo accadere il tutto in un contesto strutturato ed identificabile [...] mi pare l'unica simulazione *full immersion* possibile in una lingua straniera nel concreto della nostra scuola» (Cangià, 1998: 201). Das Theater hat eine lange und reiche Geschichte, seit seiner Entstehung diente es der Vermittlung von sozialen und politischen Diskussionsthemen, zur Bearbeitung gesellschaftlicher Konflikte oder als Raum für menschliche Begegnungen. Sein Reichtum besteht eben in seiner vielfältigen Natur, die für unterschiedliche Zwecke genutzt werden kann.

Obwohl Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht schon seit Langem eine Rolle gespielt hat, ist diese Methode in den letzten dreißig Jahren intensiviert worden¹⁶.

4.1 Auf einer Fremdsprache spielen

Eine Fremdsprache zu lernen bedeutet nicht, dass man neue linguistische Etiketten den bekannten Objekten zuschreibt, sondern dass man die Realität anders auffasst und ausdrückt. Besonders wichtig sind die kommunikative ‚Intention‘ der Sprecher, der linguistische und situationsbezogene ‚Kontext‘ und die ‚Aktionen‘, die das Gespräch begleiten. Um eine Fremdsprache mündlich zu beherrschen, sollte man vier Kompetenzen haben:

1. sich grammatisch korrekt und durch geeignete Vokabeln ausdrücken;
2. sprachliche Formen benutzen, die zu der Situation, dem Thema und den Sprechern passen;
3. die Sprache mit den nonverbalen Systemen abstimmen;
4. die gesellschaftlichen und kommunikativen Konventionen respektieren.

Um diese Kompetenzen zu entwickeln, müssen Erfahrungen in der fremden Sprache gemacht werden. Hierzu ist die ‚Dramatisierung‘ ein wirksames Mittel, da sie Aspekte des Sprachgebrauchs und der jeweiligen Kultur aktiviert, die glottodidaktisch als wesentliche Bestandteile des

¹⁶ Es sei hier nur kurz an die Pädagogik Rudolf Steiners und an die Walddorfschulen erinnert, in denen Lehrplänen das darstellende Spiel seit jeher einen bedeutenden Platz einnimmt.

Sprachlernens anerkannt werden. Die folgende Tabelle (Bezug nehmend auf Cangia, 1998: 186-196) stellt diese Wechselbeziehungen dar:

WISSENSCHAFTEN	ELEMENTE u. BEGRIFFE	IM THEATER
Linguistik	Bedeutung, Kontext und Situation haben gleichen Wert, und die Äußerung bekommt durch Semantik und Pragmatik weitere Vitalität.	Die Situation und die Figuren verleihen dem kommunikativen Akt Komplexität, sie drücken Intentionen und pragmatische Funktionen des Diskurses erfolgreich aus.
Paralinguistik	Das nonverbale System ist ein wesentlicher und ausdrucksvoller Teil des kommunikativen Akts.	Vollständige Benutzung von Körper und Stimme, die die Fremdsprache auch als körperliche Stütze erleben lässt.
Semiotik	Es ist wichtig, Synergie zwischen den verschiedenen Kodexen zu schaffen, so dass jede semiotische Ressource ausgenutzt werden kann.	Das Theater ist überreichlich von Kodexen und es hebt die Synergie hervor.
Neurologie und Neurolinguistik	Die Tätigkeiten und die sensorischen Stimuli begünstigen die neuronale Aktivität und die dynamische Integration und Speicherung von Informationen.	Tätigkeiten werden ständig vorgeführt und wiederholt, und das aktiviert das Gehirn.
Erziehungspsychologie	Der Aufbau von Erkenntnis geschieht durch die kumulative, zweckgebundene und kontextualisierte Erfahrung.	Das Bühnenbild ist ein faszinierendes und motivierendes Element, das eine solche beschriebene Erfahrung erfasst.
Persönlichkeitspsychologie	Eine Beziehung ist Gegenseitigkeit, Gespräch und Zuhören, Solidarität und Bereitschaft.	In der Dramatisierung sind Bereitschaft, Flexibilität und Aufgeschlossenheit grundsätzlich.
Entwicklungspsychologie	Die physische, gesellschaftliche und emotionale Entwicklung verwirklicht man durch die Erfahrung, die Bewegung, die Handtätigkeit.	Die direkte Erfahrung und die Handtätigkeit haben eine wichtige Rolle im Theater.
Sprachphilosophie	Die Sprache hat eine pragmatische Wesensart: Sprechen bedeutet sagen und machen, Konsequenzen oder Wirkungen erzeugen.	Die Dramatisierung ist die glottodidaktische Situation, die am besten die pragmatische Kraft der Sprache entwickelt und verstärkt.

Soziolinguistik	Die Sprachen verwirklichen sich durch mehrere Stilebenen und in verschiedenen Situationen.	Die Sprache wird in zahlreichen sozialen Kontexten verwendet.
Psycholinguistik	Der Kontext und die Intentionen der Sprecher sind im Mittelpunkt des Verständnisses der Sprache.	Die Dramatisierung der Sprache erleichtert das Verständnis und den Erwerb der Sprache.
Pragmalinguistik ¹⁷	Die pragmatische Valenz des Sprechens entwickelt sich zuerst als Tat und dann als Wort.	Das Bühnenbild mischt schlechthin Tat und sprachliche Interaktion.

Eine auf die Kommunikation orientierte Sprachdidaktik muss neben der Behandlung von Strukturen und Lexik auch die pragmatische Verwendung jener ‚Bausteine‘ des Sprechens vermitteln. Selbstverständlich lernen Schüler im Unterricht vieles: «Tests beweisen, dass der Schüler Sätze imitieren, Sprachstrukturen manipulieren und Regeln reproduzieren kann. Nur scheint das, was er in Bereich dieser Fähigkeiten gelernt hat, für den Zweck spontaner und kreativer Kommunikation weitgehend nutzlos zu sein» (Felix Sascha, 1982: 183). Seit einigen Jahrzehnten ist die Diskussion um die sogenannte ‚Befähigung zur Kommunikation‘ in der Sprachdidaktik sehr rege und zeigt die Tendenz die Vermittlung von realitätsnahen, alltäglichen und kommunikativ relevanten Sprachverwendungsweisen zu betonen. Darum gehört auch die Theaterarbeit als Möglichkeit, mit der kommunikativen Dimension der Sprache zu ‚spielen‘ und sie zu reflektieren (s. Neuner/Hunfeld, 1999: 103)

Das Theater hat mit der Kommunikation viel gemeinsam:

- What is heard (all the sounds from noises to music, including talk – and at whatever volume or intensity);
- What is significantly *not* heard (noticeable quietness; absence of the expected);
- What is seen (arrangements of objects, people, surrounding backgrounds);
- What is noticeably *not able* to be seen;
- What moves and what is still. (Heathcote/Bolton, 1998: 132)

Durch Theaterübungen können Lerner bewusst reflektieren, wie alle Aspekte der verbalen und nonverbalen Kommunikation Bedeutungen und Expressivität eines Gesprächs bestimmen. Dadurch kann man auch neue Erfahrungen machen und neue Formen von Aneignung und Ausdruck entwickeln, die die Person als Ganzes erfassen, «die nicht nur die verbal-linguistische

¹⁷ «Die Pragmalinguistik betrachtet Sprache nicht als ein System von Formen, sondern als Aspekt menschlichen Handelns. Sie untersucht also, „was Menschen mit Sprache machen“, wenn sie sie zur Verständigung untereinander benutzen (Austin 1962). Dabei geht es vor allem um die Analyse des Sprechaktes (Searle, 1969)» (Siehe Neuner/Hunfeld, 1999: 88).

und logische Intelligenz beanspruchen, sondern auch andere Formen von Intelligenz, über die wir Menschen verfügen: die visuell-räumliche, die körperbezogen-kinästhetische, die musikalisch-rhythmische, die intra- und interpersonale» (Schewe, 1999: 56).

Dementsprechend erweist sich diese vielseitige Kunst als ein wichtiges didaktisches Mittel insbesondere für die Fremdsprachendidaktik. Eine unterrichtliche Verarbeitung von grammatikalischen Strukturen reicht tatsächlich nicht aus, eine umfassende kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Obwohl auch die aktuelle Didaktik menschlich-affektive und kommunikative Ansätze bereits einschließt, kann eine theaterbasierte Methode die Tendenz verstärken, die Fremdsprache auf eine emotive und kreative, sowie personelle und interpersonelle Weise zu erproben:

[d]urch den verstärkten Rekurs auf allgemein-kognitive Verarbeitungsmechanismen erreicht der Fremdsprachenunterricht primär eben nicht eine kreative Kompetenz, sondern eine recht spezifische, für die freie Kommunikation weitgehend unbrauchbare Manipulationsfähigkeit sprachlicher Strukturen. [...] Man könnte vermuten, dass Kommunikationsfähigkeit und kreative Kompetenz bei Fremdsprachenschülern in dem Maße steigern, wie die Beeinflussung ihrer Sprachproduktion durch Unterrichtstechniken nachlässt. [...] Diese Kommunikationsfähigkeit scheint umso größer zu werden, je mehr der Schüler Gelegenheit hat, in freier Konfrontation mit fremdsprachlichen Daten und auf der Grundlage seiner natürlichen spracherwerbsspezifischen Verarbeitungsmechanismen seinen Spracherwerbsstand anzuheben. (Sascha, 1982: 293-294)

Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich zum Beispiel auch, dass die ‚Grammatikprogression‘ sich «nicht mehr ausschließlich an formalen Aspekten der Sprachstruktur („Vom Einfachen zum Schwierigen“) orientiert, sondern dass Aspekte des Sprachgebrauchs (z.B. die Versprachlichung von Sprachabsichten) einbezogen werden» (Neuner/Hunfeld, 1999: 124).

4.2. Dramapädagogik

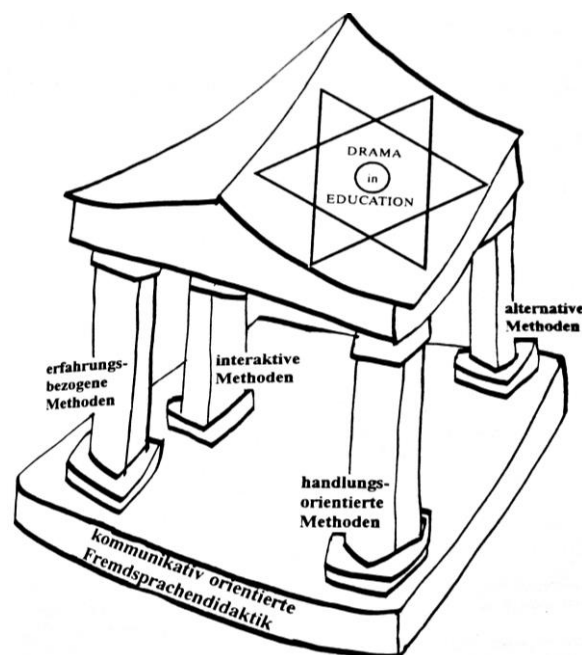
Dramapädagogik ist eine ganzheitliche Lern- und Lehrmethode, die ihre Wurzeln im britischen *Drama in Education* hat. „Drama“ spielt in diesem Fall nicht auf die literarischen theatralischen Werke an, sondern bedeutet „handeln“ und leitet sich aus dem Griechischen (δράω) ab.

Die Dramapädagogik kann folgendermaßen charakterisiert werden:

1. Sie bedient sich ‚theaterpädagogischer Methoden‘,

2. Das Ziel ist, ein ‚dynamischer Lernprozess‘ in Gang zu bringen (es ist ein prozessorientierter Ansatz). Deswegen ist eine abschließende Aufführung nicht zwingend¹⁸,
3. Die Entwicklung des Lerner, sein Wissen und seine Kreativität und Spontaneität sind einbezogen,
4. Der Lernprozess ist kooperativ,
5. Die Lernprozesse und die erreichten Lernziele sollen von den Teilnehmenden selbst nachvollzogen werden (‚metakognitive Denkprozesse‘ werden dadurch angeregt),
6. Wenn sie in der Fremdsprachendidaktik verwendet wird, wird das ‚sprachliche und körperliche Handeln‘ in fiktive Situationen umgesetzt.

In der deutschen Fremdsprachendidaktik wurde der Begriff „dramapädagogisch“ erstmalig in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (4/1988) von Manfred Schewe, dem bekanntesten Vertreter des dramatischen Ansatzes im deutschsprachigen Raum, eingebracht. 1993 entwickelte Schewe, bezugnehmend auf die lange britische Tradition des *Drama-in-Education*, eine Drama- Lehr- und Lernmethode für den L2-Unterricht. Er definierte diesen Drama-Ansatz als eine „methodische Konkretisierung des kommunikativen Ansatzes“ und stützte seine Ausführungen zum theoretischen Rahmen der Drama-Methode mit einer Graphik (s. Schewe, 1993a: 222):



¹⁸ Tatsächlich, «(ist) Dramapädagogik ein Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht primär das Ergebnis, nämlich die Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv.» (Tselikas, 1999: 21).

Die Graphik stellt ein antikes Gebäude vor, das den kommunikativen Ansatz verkörpert. Die vier Säulen sind die interaktiven, handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden, die das Dach (d.h. die dramaorientierte Methode) tragen. Eine zentrale Rolle für den Spracherwerb spielen auch die Körperbewegung und die Einbeziehung der rechten Gehirnhälfte. Weiterhin stellt die Drama-Methode die Persönlichkeitsentwicklung und deswegen die ganze Person, ihre intellektuellen und emotionalen Kapazitäten, in den Mittelpunkt (s. ebd.: 147).

Wie der Titel seiner Arbeit empfiehlt, ist Schewe „für ein Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe, 1993b). Im Vordergrund dieser Erfahrung steht aber nicht die künstlerischen Eigenschaften der Aufführung, sondern «die pädagogische Qualität von Lernprozessen» (Schewe, 1993a: 5), die in einem ‚integrativen‘ (auf der Basis eines kommunikativ orientierten Modells) und ‚ganzheitlichen‘ (indem mehrere Sinne- und Lernkanäle aktiviert werden) dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht sein sollen (s. ebd.: 6-7).

4.2.1 Weitere Ansätze

Das dramapädagogische Modell kann auf unterschiedliche Weise und mit verschiedenen Zwecken angewendet werden. Man kann sich beispielweise auf soziokulturelle und integrative Aspekte, auf die kreative Arbeit oder auf bestimmte sprachliche Kompetenzen und Fertigkeiten konzentrieren. Durch das Theater kann man auch landeskundliches Wissen auf unterhaltsame Weise vermitteln, es kann als künstlerischer Mittler zwischen Kulturen erfahren (s. Schewe, 1988).

In der sogenannten ‚linguistischen Psychodramaturgie‘ von den Mainzer Französischlehrern Bernard und Marie Dufeu werden die Sprache und die gemeinschaftlich-personelle Dimension verbunden. Sie haben diese psychodramatische Methode entworfen und bekannt gemacht. Als Quellen werden Jacob Levy Moreno mit seiner Spontanitätstheorie und seine therapeutische Methode des ‚Psychodramas‘, das ‚Theater der Unterdrückten‘ von Augusto Boal und das ‚Mythodrama‘ von Laura Sheleen angegeben. Übungen dieser Methode sind am Anfang Aufwärm- und Entspannungsübungen, Atem- und Stimmübungen; darauf folgt eine erste Fühlungnahme mit den Lauten, mit der Melodie der neuen Sprache. Bekannte Übungen sind dann das ‚Doppeln‘ und das ‚Spiegeln‘, die auch in der Dramamethode von Schewe verwendet werden. Später werden dazu Übungen eingesetzt, die die Vorstellungskraft der Gruppenmitglieder stimulieren sollen.

Schließlich werden Märchen, Mythen, Gruppenthemen symbolisch inszeniert. (s. auch Ortner, 1998: 74).

Eine Erweiterung der dramapädagogischen Konzepte hat dagegen mit der Sprache selbst zu tun, genauer gesagt mit dem Lernen grammatikalischer Strukturen. Susanne Even hat zum Beispiel die Dramapädagogik für einen expliziten Grammatikunterricht benutzt. Deswegen wurde ein neuer psycholinguistisch fundierter Grammatikunterricht entwickelt, «der sprachlichen Regelungen im Vollzug präsentiert, statt sie theoretisch, auf einer Meta-Ebene, zu formulieren» (Butzkamm, 2002: 154). Dieses Modell involviert den ganzen Menschen mit Körper und Geist in den Lernprozess (s. Even, 2003a: 109). In der Tat, wie Rinvoluceri (1991: 5) klar darstellt, «the fun generates energy for the achievement of the serious goal. [...] Meeting and interiorizing the grammar of a foreign language is not simply an intelligent, cognitive act. It is a highly affective one too».

Ein berühmtes Beispiel dieser Arbeit betrifft die deutschen Wechselpräpositionen. Die Statue der Bremer Stadtmusikanten, wo die Tiere übereinander stehen, wurde als Inszenierungstechnik ausgewählt¹⁹: die Schüler nehmen hier direkt mit dem Körper wahr, welche Unterschiede es zwischen den Wechselpräpositionen gibt²⁰.

Die handlungsorientierte Methode basierte auf der nachgewiesenen Voraussetzung, dass man, wenn man mit Sprache etwas tut (also handelt), sie viel direkter und unmittelbarer und auf eine zielgerichtete Weise erfährt. In dieser Methode «werden Kopf- und Körperarbeit als untrennbare Momente des Unterrichtsprozesses gesehen» (Schewe, 1993a: 119). Die wichtigsten Prinzipien des handlungsorientierten Spracherwerbs kann man folgendermaßen zusammenfassen:

- Gelernt wird, was Relevanz hat. (Relevanzprinzip)
- Die Grammatik entwickelt sich aus den Wörtern. Nicht umgekehrt. (Lexikalitätsprinzip)
- Gelernt wird, was im Vordergrund steht. (Salienzprinzip)
- Wenn Sprache in Situationen genutzt wird, dann ergeben sich sprachliche Differenzierungen und kulturelle Handlungsfähigkeit. (Situativitätsprinzip)
- Wenn Wörter und Grammatik als Handlungen verstanden werden, dann kann man an ihrem Erfolg lernen. (Handlungsprinzip)

¹⁹ Siehe <https://theaterdaf.wikispaces.com/file/view/Grammatiklernen+mit+Drama.pdf>.

²⁰ Für Beispiele von Übungen siehe Even, 2003a.

- In einer Umgebung, in der Deutsch Zielsprache oder Lingua Franca ist, geschieht das automatisch auf Deutsch. (Praktikabilitätsprinzip)
 - Handlungsfähigkeit ist die Grundlage für Vermittlungskompetenzen (Mediationsprinzip)
 - Experimentieren und „Fehler“ gehören zur Normalität des Lernens (Entwicklungsprinzip)
- (Siehe Roche/Reher/Simic, 2012: 32)

Weiterhin kann das Fremdsprachenlernen als ästhetischer und persönlichkeitskonstituierender Prozess betrachtet werden. Solcher ästhetische Prozess ist für die Identität des Lernalers als primäre Ressource zu sehen. Es geht deswegen um die Aktivierung aller ‚Lerner-Sinne‘. Diesen Gesichtspunkt betont Ruth Huber, die die Idee der kommunikativen Kompetenz mit besonderer Aufmerksamkeit für die Rolle der ‚emotionalen Intelligenz‘ entwickelt hat: «Diese Intelligenz des Herzens, deren Kernelemente Selbstwahrnehmung, Eigenmotivation, Einfühlungsvermögen und Takt im Umgang mit anderen sind, kann, wenn sie beim Erlernen einer Fremdsprache konsequent einbezogen wird, zur Entwicklung von interkultureller Empathie und Ambiguitätstoleranz beitragen» (Huber, 2003: 49). Huber (ebd.: 152) begründet ihre Unterrichtskonzepte mit dem Beispiel von visuellen Wahrnehmungsübungen: «Die Dinge anzusehen, zu erkennen und beim Namen zu nennen ist [...] ein archetypischer schöpferischer Vorgang. [...] Indem Sprache, von den Gesetzen des Sehens gelenkt, die Wahrnehmungsinhalte bündelt, verdichtet und deutet, wirkt sie als treibende Kraft im Prozess der Welterschaffung. Damit ist das übergeordnete Ziel dieser Wahrnehmungs- und Spracharbeit klar umrissen: Die Lernenden dabei zu unterstützen, eine Welt, ihre fremdsprachliche Welt, aufzubauen und darin heimisch zu werden». Die visuelle ‚Wahrnehmung‘, die Gehörsensibilisierung und das Theater sind die drei Bereiche, die sie in ihrem Unterricht entwickelt. Das Theater kann die Studierenden mit ihren Ressourcen und ihrem interaktiven Handeln ins Zentrum stellen und auch ihre neue ‚Rolle und Identität‘, die mit der Fremdsprache verbunden sind, hervorheben.

4.3 Sprache, Kommunikation, Interaktion und Theater in der Fremdsprachendidaktik

Die dramatische Methode begründet das Lernen aus handlungsorientierten, interaktiven und erfahrungsbezogenen Ansätzen heraus. Der Lernprozess zielt deswegen auf alle Persönlichkeitsbereiche: die Kognitivfähigkeiten, die Sozialität, die Emotionalität und die

Körperlichkeit²¹. Durch die Fokussierung auf die Kommunikation werden alle Aspekte des Sprachenlernens (Aussprache, Hörverstehen, Wortschatz, Grammatik, auch Leseverstehen bei der Arbeit am Text; ev. das Schreiben, wenn man die TeilnehmerInnen an der Entstehung des Regiebuches miteinbezieht) in der theatralischen Arbeit behandelt²².

Die Methodologie des Theaters stützt sich auf ‚Kommunikation und Aktion‘, die auch grundsätzliche Prinzipien der Sprachgestaltung sind (s. Kap. 3). Die Sprache wird also nicht monodimensional betrachtet, sondern wird lebendig: Im Theater widerspiegelt sie Personen und Objekte der realen Welt, wahrnehmbare und konkrete Situationen, explizite und implizite Bedeutungen. Darin befindet sich die fremdsprachendidaktische Valenz der Theaterarbeit und ihr Reiz, auf der Bühne (oder im Laborraum) eine symbolische Welt zu erfahren.

4.3.1. Ganzheitlichkeit: Stimme, Körper, Gefühle

In der Theaterarbeit wird die Person als Ganzes, als Einheit engagiert. Im Folgenden werden die sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdrucksmittel des Menschen dargestellt, die für das Theater in der Fremdsprache grundsätzlich sind.

Stimme: Die ‚Stimme‘, das eigentliche Medium des Sprechens, wird in jeder Form der Kommunikation, in ihrer Aussagekraft und in allen Komponenten benutzt. Die Möglichkeiten der Stimme variieren sehr und kennzeichnen die Bedeutung. Die Hauptvariablen der Stimme, die in der Theaterarbeit ins Spiel kommen, sind (s. auch Blasich, 1981: 113-114):

- Dauer (d.h. wie lange die Stimmbänder schwingen)
- Tonhöhe (die Tonart der Stimme, d.h. hohe oder tiefe Töne)
- Lautstärke oder Intensität (abhängig von der Weite der Schwingungen)
- Timbre oder Klangfarbe (d.h. die Qualität oder Art des Tones: hell, kehlig, zart, nasal, usw.)
- Rhythmus (schnell oder langsam).

Dazu kommen acht weitere Variierungen: die Dauerverhältnisse, die Redegeschwindigkeit, die Sprechstärke, die Stimm- und Lautfarbe, die Rhythmik, die Zäsuren- und Pausenhandlung, die

²¹ Wichtige bestätigende Erklärungen der Wirksamkeit einer solchen Arbeitsweise kommen aus der Psycholinguistik, durch deren Untersuchungen die Vorgänge des Lernens besser verstanden werden können (wie z.B. die holistische Arbeitsweise des Gehirns und die Funktionalität der Spiegelneuronen).

²² Für Beispiele siehe Schewe, 1993a.

Stimmhöhe. Schließlich spielt auch der Silbenakzent (*stress*) eine wichtige Rolle für die Verständigung und die Mitteilung (s. Multhaup, 1995: 51).

Diese nuancenreiche Stimmgestaltung hat eine entscheidende Aussagekraft: sie variiert auch in Bezug auf unterschiedliche Intonationsmöglichkeiten, auf die verschiedenen unterlegten Intentionen, auf Gefühle und Gedanken, auf die damit verbundenen körperlichen Handlungen und im situativen Kontext (s. Scheller, 1998: 45). Durch das Spielen kontextualisierter Sprechsituationen können die Lerner klar bewusstwerden «to what extent voice pitch, speech tempo, intonation, intermittent silences, facial expression and body language can intensify or transform the pure semantics of words» (Bourke, 1993: 229). Außerdem implizieren – und das ist für unsere Arbeitsweise grundlegend – das wiederholte Aussprechen von Sätzen oder gar das Auswendiglernen von Texten (z.B. die Einsätze der Rolle für die Aufführung) d.h. die sinnvoll und emotional geprägte Kommunikation in einem bestimmten Kontext, eine tiefgehende Arbeit mit Aussprache und Intonation, sowie mit kontextualisierten Vokabeln und Strukturen.

Die Stimme ist ein vielfältiges Instrument, das man in der theatergestützten Sprachdidaktik durch Artikulations-, Betonungs- und Rezitationsübungen aufwärmt (s. Kap. 7), um laut, deutlich und expressiv zu sprechen. Die richtige Verwendung der Stimme ist sehr wichtig, auch um erfolgreich und wirkungsvoll zu kommunizieren: «The more clearly and expressively we speak, the more effectively we convey our messages. What we say is often less important than the way we say it. The voice is also a badge of identity, and an infallible indicator of mood and attitude» (Duff/Maley, 2005: 69). Flüstern oder Schreien, tiefe oder hohe Töne, glatte oder modulierte Prosodie sind ausdrucksvolle Medien, um eine Person zu kennzeichnen oder ihre Innerlichkeit darzustellen. Das Stimmtraining hat deshalb das Ziel, den physiologisch-richtigen Stimmgebrauch aber auch auf die akustisch-ästhetische Dimension des Sprechens zu sensibilisieren und erfahren zu lassen, dass der Stimmklang von Atmung, Haltung und Intention abhängt und dass die Stimme sich durch Körperarbeit ändert (s. Kirsch, 2013: 33). Letztlich sollen Theatertexte im Fremdsprachenunterricht gesprochen werden, was ihre sprachliche Struktur bestimmt. Das sind wesentliche, doch in der traditionellen Sprachdidaktik oft vernachlässigte Bestandteile einer korrekten Kommunikation. Außerdem ahmen Texte oft das Register der gesprochenen Sprache, deren Merkmale sehr oft bewusst betont werden, eventuell auch mit einer umgangssprachlichen Färbung.

Die Sprache ist der tragende Bestandteil der dramatischen Aktion. Das heißt, dass die Sprache direkt die dramatisierten Handlungen konstituiert. Die sprachlichen Interaktionen im Theater sind

nie rein deskriptiv, sondern größtenteils performativ. Auf diese Weise verwirklicht das Theater die interpersonelle und ausführende Macht des Sprechens.

Körper und Gesten: Wenn wir etwas kommunizieren wollen, verwenden wir alle Mittel, die uns zur Verfügung stehen, also nicht nur Sprache und Stimme, sondern auch unseren Körper und weitere außersprachliche Elemente. Die nonverbale Kommunikation verschiedene Funktionen:

1. Gefühle auszudrücken (durch Gesicht und Körper, außer durch Stimme);
2. Haltungen zu kommunizieren (durch Distanz/Nähe, Ton, Körperkontakt, Blick, Gesichtsausdrücke usw.);
3. Die Rede zu untermalen (z.B. mit Kopfnicken, Blicken und nonverbalen Lauten);
4. die Person vorzustellen (durch Aussehen und Stimme);
5. Rituale durchzuführen(z.B. Begrüßungen) (s. Argyle, 1992: 5).

Eugenio Barba (s. Barba, 1985: 55), ein Hauptvertreter des Freien Theaters, versteht Stimme und Körper als unteilbare Elemente. Seiner Meinung nach ist die Stimme unsichtbarer Körper: «la voce [...] è una forza materiale, un vero atto che mette in moto, dirige, forma, arresta. In realtà si può parlare di azioni vocali che provocano una immediata reazione in chi ne è colpito» (ebd.: 54). Der Körper ist dagegen sichtbarer Teil der Stimme und es gibt keine Trennung oder Dualität, sondern sie reagieren und agieren als Einheit. Deswegen beeinflussen neben den Wörtern, auch außersprachliche Elemente das Gespräch.

Im Lernprozess spielt darum auch die körperliche Bewegung eine wichtige Rolle. Daher plädiert die Erziehungswissenschaftlerin Renate Zimmer für bewusste Inszenierungen von bewegungsorientierten Sprachlernprozessen. Sie unterstreicht (2009: 16): «Sprache und Bewegung - beides sind [...] wesentliche Mittel der Erkenntnisgewinnung, des Ausdrucks und der Mitteilung». Der Körper ist tatsächlich am Lernprozess stark beteiligt: «Wir lernen mit dem Körper. Wir sprechen mit dem Körper. Die Erfahrungen prägen sich in den Körper ein und rufen bestimmte Reaktionen hervor» (Tselikas, 1999: 137). Der Körper nimmt nur das auf, was «gets under the skin» (Hütner 2010, Tschurtschenthaler, 2013: 56). Das konfuzianische „Erzähl es mir und ich vergesse. Zeige es mir und ich erinnere mich. Lass es mich tun und ich verstehe“ wird in der Praxis des theaterdidaktischen Fremdsprachenunterrichtes tiefgreifend empfunden²³. Tatsächlich,

²³ 2002 hat „DIE ZEIT“ über die Untersuchung der American Audiovisual Society an die sinnliche Spur der Erinnerung erinnert. Der Mensch behält von dem, was er liest, 10%, von dem, was er hört, 20%, was er sieht, 30%, von dem aber, was er selbst ausführt, 90% (vgl. Chighini/Kirsch, 2009: 13).

Menschen erinnern sich generell an

- 10% von dem, was sie lesen
- 20% von dem, was sie hören
- 30% von dem, was sie sehen
- 50% von dem, was sie hören und sehen
- 70% von dem, was sie sagen oder schreiben
- 90% von dem, was sie sagen, während sie etwas tun (Sandhaas 1987: 19).

Die Körpersprache sagt über unsere Gefühle, Gedanken und Einstellungen mehr als viele Worte aus (s. Kommnick 2000). Auch wenn das nicht-sprachliche System mit der Sprache festverbunden ist, wird es normalerweise im Fremdsprachenunterricht ausgelassen. Die Theaterarbeit verbindet beide kommunikative Systeme; Körperübungen können Lernenden dafür sensibilisieren, dass mimisches und körperliches Handeln auch sprachliche und soziale Wirkungen verursachen, da Menschen eben sowohl sprachlich als auch körperlich aufeinander reagieren (Scheller, 1998: 43). Der Körper wird im Theater zum «Vehikel des beredten Ausdrucks» (Huber, 2003: 339) und durch die dramatischen Aktionen wird die Sprache mit allen Teilen unseres Körpers verbunden, sie wird nicht nur sprachlich, sondern in allen Gliedern erlebt. Wenn die Sprache, die benutzt wird, eine Fremdsprache ist, können die Lernenden sie folglich mit ihrem ganzen Sein erleben und das wird die Aneignung von der Sprache selbst und ihrer Strukturen innerlich fördern. «Körper- und Bewegungsübungen, mit denen beim szenischen Spiel gearbeitet wird, knüpfen an Handlungs- und Bewegungserfahrungen und –vorstellungen an, beleben vergessene Bewegungsmuster, Körpererlebnisse und –gefühle» (Scheller/Schumacher, 1987: 43). Das betrifft auch das Erlernen der grammatikalischen Strukturen: auch Grammatik entsteht «auf der Basis des Lexikons und damit letztlich auf der Basis von Bedeutungskonstruktion» (Roche/Reher/simic, 2012: 27) und kann durch klar kontextualisierte, auswendig gelernte und immer anders wiederholte, körperlich und persönlich erlebte Texten gut angeeignet werden. Das Theater als Gesamtheit von Körper und Sprache erweist sich als nützliches Mittel, um sowohl die sprachlichen Kompetenzen zu verbessern als auch die nicht-verbale Parameter und den sozialen Kontext besser zu verstehen.

Das Theater fördert das Lernen einer Sprache, da diese mit der ganzen Person körperlich, emotional und kognitiv wahrgenommen wird. Körper und Verstand zu verbinden und ganzheitlich zu verwenden ist somit das Mittel, womit man die sprachliche Nachricht übermittelt: «[students] feel that they have experienced the words. Dramatic memorization can assist acquisition of complicated language structure» (Burke/O' Sullivan, 2002: 4). Demzufolge, «[w]ork with the body, mimetic play and dramatic representation are thus not merely to be regarded as so many

additional aids to language teaching, but *should be recognized as primary tools*» (Erlenwein, 1993: 200).

Emotion, Empathie und Motivation: Durch die Theaterarbeit (Übungen sowie Aufführung) benutzen die TeilnehmerInnen nicht nur ihr sprachliches, körperliches und intellektuelles Vermögen, sondern auch «joint negotiation of meaning, and emotional understanding. These kinesthetic, social, and empathic learning moments make for intensive and lasting experiences with the foreign language, literature, and culture» (Even, 2008: 162). Und das hat auch auf Dauer Wirkung: «Was die Intensität von Erlebnissen ausmacht – Wünsche, Empfindungen, Gefühle, Übertragungen, körperliche und sprachliche Haltungen – ist der Sprache und dem Denken nur zum Teil zugänglich, bleibt aber wirksam» (Scheller/Schumacher, 1987: 20). Es existiert eine direkte Verbindung zwischen der Ganzheitlichkeit dramabasierter Arbeit und den Emotionen, die die Fremdsprachendidaktik beeinflussen kann. Die Emotionsforschung zeigt, dass es keine vom emotionalen Prozess losgelöste Kognition gibt (vgl. Huber, 2003: 513).

Eine entspannende Atmosphäre ist für ein positiv gekennzeichnetes Erwerben der Fremdsprache entscheidend. Eine theatralische Erfahrung kann folglich positive Verbindungen zwischen dem gelernten Element (d.h. der Fremdsprache) und der emotiven Sphäre herstellen. Dieses Lernen einer Sprache in einer positiven Atmosphäre kann durch unterschiedliche Theaterübungen gefördert, zum Beispiel durch ‚Spiele‘. Die spielerische Stimmung hilft dabei, den so genannten „affektiven Filter“²⁴ (Krashen, 1982) zu überwinden und kann die Entwicklung linguistischer Kompetenz in der Fremdsprache fördern. Zum Beispiel besitzen Spiele Eigenschaften, die dabei helfen können, die richtige lernende Haltung beizubehalten, wie:

- Spiele müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel.
- Sie müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust [...] an der konkreten Betätigung anregen.
- Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten.
- [...] ihr Ausgang und die konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.
- [...] Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.

²⁴ Diese affektive Barriere hält die Lerner davon ab, aus dem Input Sprache zu erwerben; betroffen sind Motivationen, Bedürfnisse, Haltungen und Emotionen. Der Filter kann hoch (up) oder niedrig (low) sein. Nur wenn er niedrig ist, dringt der sprachliche Input so tief in den Lerner ein, dass er zum Spracherwerb führt.

Weiterhin können Sprachspiele folgende Lernbereiche unterstützen:

- Teilbereiche des sprachlichen Systems (Phonetik/Phonologie, Lexiko-Semantik, Morpho-Syntax, Pragmatik).
- Einzelne Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen).
- Entwicklung einer positiven Einstellung zur Fremdsprache und zum Unterricht durch Spaß am Spiel [...]
- Antizipation von Situationen, in die Lerner in der realen Kommunikation mit Muttersprachlern kommen können [...]
- Einsatz und Erprobung von Kommunikationsstrategien [...] [und] von Lernstrategien [...]
- Rollenflexibilität und Empathiefähigkeit durch Übernahme unterschiedlicher Rollen. [...]
- Lernen mit allen Sinnen durch Einbezug des gesamten Körpers und nonverbaler Elemente in die Spielhandlung. (s. Kleppin, 2007: 264-265).

Schließlich kann man erneut unterstreichen, dass ein effektives Lernen in Übungen stattfindet, in der wir mit allen Sinnen eingebunden sind: «was die Intensität von Erlebnissen ausmacht – Wünsche, Empfindungen, Gefühle, Übertragungen, körperliche und sprachliche Haltungen – ist der Sprache und dem Denken nur zum Teil zugänglich, bleibt aber wirksam» (Scheller/Schumacher, 1987: 20).

Positiv beeinflusst wird das emotive Bereich nicht nur durch die spielerische entspannende Atmosphäre, die das Lernen fördert, sondern auch dank der dialogischen und interaktiven Übungen. Wenn wir kommunizieren, vermitteln wir auch etwas von uns selbst. Die Wörter, die wir benutzen, und unsere Haltungen und Gesten sind direkte Übersetzungen unserer Persönlichkeit, unseres Seins. Unser Körper passt sich unserer Biografie an. Diese Verbindung ist in jedem alltäglichen kommunikativen Austausch klar und kann durch die Theaterarbeit bewusster erlebt werden. Das Theater kann dabei helfen, uns selbst, unsere persönlichen Qualitäten und Mittel, unserer körperlichen und geistigen Eigenschaften wiederzuentdecken.

Aber im Theater wird man auch andere Identitäten annehmen. Die lernende Person übernimmt durch die Annahme einer theatralischen Rolle, die anders ist und die Fremdsprache spricht, eine Maske. Die Figuren oder die Masken bieten zahllose Möglichkeiten: sie können einem neue und vielleicht unbekannte Seiten von sich selbst entdecken lassen, oder weitere menschlichen Eigenschaften zeigen. «Rollenarbeit wohnt nicht nur deshalb eine gesellschaftliche Dimension inne, weil Themen, Inhalte, Werte, Methoden und Formen durch die soziale Lebenswelt der Spieler *geprägt* sind. Vielmehr ist sie auch eine Form der Auseinandersetzung mit dem *Fremden*, dem Nicht-Ich oder ‚Nicht-Identischen‘» (Weintz 1998: 445). Wenn er die Maske akzeptiert und

versteht «kann sich der Teilnehmer anders fühlen, anders verhalten, andere persönliche Anteile von sich zum Vorschein bringen, d.h. auch neue Ausdrucksweisen, neue Beziehungsstrukturen, einen neuen Zugang zu sich selbst und zu anderen erproben, eine Erweiterung seiner Identität anbahnen und einen neuen Freiraum erkunden» (Dufeu, 1991: 379-380). Dadurch wird die Fremdsprache nicht passiv übernommen, sondern die Lernenden können sie unter der Haut spüren: Sie wird Teil ihrer Person, eine neue Facette ihrer Persönlichkeiten.

Wenn man eine andere Persönlichkeit verkörpert, verändert man auch die Körperhaltung: durch den Körper drückt man seine Innerlichkeit aus. Wenn man infolgedessen die Haltung einer anderen Person annimmt, versteht man auch besser, wie sie sich fühlt und ist: «[w]hereas an outside observer keeps his/her distance and tends to interpret, the inside experiencer reflects and empathizes. Physically adopting another's posture helps in adopting an inner perspective» (Even, 2008: 166). Oft spüren Lernende, vor allem Erwachsene, die Gefahr, «dass sie etwas von sich selbst aufgeben müssen, um eine Fremdsprache auf den Ebenen der verbalen und nonverbalen Kommunikation beherrschen zu können. Oder dass sie im Fall einer Assimilation die Affinität zur eigenen Sprachgruppe und Kultur einbüßen» (Reinhardt, 2006: 480). Diese Dynamiken können folglich das Lernen der Sprache negativ beeinflussen. Die Maske kann deswegen gleichzeitig einen Schutz und eine Herausforderung sein, die bedeutet, sich damit zu schützen, aber sich auch den anderen Leuten auszusetzen. In der Identifikation mit einer Rolle sind die Lernenden dann zum einen «gewissermaßen geschützt, weil sie sich nicht ganz als Person zeigen und etwaiger Kritik aussetzen müssen, zum anderen ermöglicht das Spiel doch eine Selbstäußerung, bei der Emotionen beteiligt sind, und damit auch einen emotionalen Kontakt mit der verwendeten Fremdsprache» (Reichstein/Steinke, 1995: 643). Wenn man aber durch die Theaterarbeit diese neue Rolle spielerisch, angstfrei und emotionsgeladen erlebt, bekommt man die Chance, «sich ohne Beeinträchtigung des „Alltags-Selbsts“ etwas Neuem zu öffnen und sich frei darin zu bewegen. [...] in der Entfaltung von möglichen Selbstern (possible selves) die unverschämt, fies, tollpatschig, lächerlich sein dürfen, können Lernende den ausreichenden Mut finden, sich in der Fremdsprache „fallen zu lassen“ und mit Ausdrücken, Stimme, Klang und Tonart zu experimentieren» (ebd.: 481). Das heißt, dass wir durch fiktives und theatralisches Handeln und durch die Übernahmen einer fremden Rolle das, was fremd ist, direkt kennenlernen können. Da es im Spiel und auf der Ebene der dramatischen Realität passiert, wird die Identifikation mit dem Fremden und das vorübergehende Verlassen unserer Identität als nicht bedrohlich empfunden. «Diese Erlebnisse hinterlassen aber Spuren, die auch außerhalb des dramapädagogischen Treffens

wirken. Sympathie und Empathie für das Fremde wird durch die vorübergehende Identifikation aufgebaut» (Tzelikas, 1999: 35). Außerdem erlaubt diese Erfahrung ein personales und soziales Wachstum durch die Begegnung mit anderen Leuten und Kultur. Die Arbeit mit einer fiktiven Rolle und einem fremdsprachlichen Text bewirkt deswegen auf zwei Weise: «Through the process of taking on an imagined role learners, on the one hand, are lead to reflect upon what a situation might be like in someone else's place. On the other, this process is meant to lead them to understand themselves and the other people better. [...] While they are actively engaged in a make-belief situation, their emotional involvement is real and makes this experience an authentic one» (Tschurtschenthaler, 2013: 31).

Das Theater hat demzufolge auch in dem Bereich der Persönlichkeit eine Wirkung, die auch das Lernen positiv beeinflussen kann. Die Persönlichkeitsvariablen (siehe auch 1.4), wie Selbstwertgefühl, Spontaneität, Introversion oder Extroversion, Angstbereitschaft versus Risikobereitschaft, Sensibilität gegenüber Ablehnung, Empathie, Hemmung, Ambiguitätstoleranz, psychische Stabilität sowie Motivation, haben tatsächlich großen Einfluss auf den L2-Lernerfolg. Der Begegnung mit anderen Leuten und der sprachlichen und persönlichen Herausforderung bei der Theaterarbeit liegen zwei Dynamiken zugrunde: die Motivation des Einzelnen und die Beziehungen in der Gruppe. Die Motivation «besteht aus dem Grad der Anstrengung, dem Wunsch, ein Ziel zu erreichen und verschiedenen Einstellungen» (Edmondson/House, 2006: 200) und wird als integrativ oder instrumentell klassifiziert: «[d]ie integrative Motivation äußert sich im Bestreben des Lernens, sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren. [...] Dagegen ist die instrumentelle Motivation rein utilitaristischer Natur» (ebd.: 198). Die Kommunikation wird vollständiger, wenn die Identifikation mit der fremden Kultur und Sprache stattfindet, wenn also die Motivation integrativ ist. Die Automatisierung der Fertigkeiten tritt am ehesten ein, wenn «die Aufgaben, die zu bearbeiten sind, so spannend, so motivierend sind, dass die Benutzung der Sprache beiläufig passiert, als Mittel zum Zweck» (Krumm, 2001a: 11). Der Lernprozess wird dann eine kreative, persönliche, schwunghafte Handlung, die mit dem Leben und der Person direkt verbunden ist.

4.3.2 Kontext und Beziehungen

Ein Gespräch findet immer in einer Situation, in einem Kontext statt. Der betreffende Raum kann die Art und Weise, wie zwei Leute miteinander sprechen, beeinflussen: die physischen und

emotionalen Beziehungen zwischen Gesprächspartnern entwickeln sich immer in einem vorgegebenen Ort. Auch auf der Bühne ist das erste Element der Raum, wo sich die Beziehungen zwischen den Personen entwickeln. Dieser szenische Raum ist gleichzeitig soziokulturell und ästhetisch und wird durch die Objekte, den Zwischentext und die Personen erzeugt. Die Wichtigkeit des Raumes und aller seinen Elemente wird auf der Bühne augenfällig: die Quantität der Personen, die Objekte, die Distanz und die Nähe, die Gesten, Haltungen und Intentionen der Figuren bestimmen die Szene. «lo spazio scenico è nello stesso tempo icona di uno spazio socio-culturale e l'insieme di segni costruito esteticamente» (Cangià, 1998: 218). Alles was auf der Theaterszene dargestellt wird, interpretiert das Publikum durch das bildliche Arrangement, die Mimik und die Haltungen, die Beziehungen und die Perspektive, die Wörter und alle Bedeutungen, die dem ganzen Bild zugeschrieben werden.

Das Theater erhält deswegen auch eine spezifisch gesellschaftliche und ästhetische Relevanz, die sich konstituiert, «wenn in einem *raumzeitlich* determinierten Rahmen eine unmittelbare wechselseitige, *symbolische Interaktion* zwischen Akteuren und Publikum besteht, die auf der *demonstrativen* Produktion und Rezeption von als solchen ausgewiesenen *Als-Ob*-Handlungen beruht und sich in einem durch kulturelle Praxis entwickelten Sinnzusammenhang bewegt» (Paul, 1981: 239).

Die Interpretation eines Kontextes ist Teil des fremdsprachigen Erwerbsprozesses. Durch das kontextualisierte Material in der Fremdsprache kann man auch die psychologischen, kulturellen und gesellschaftlichen Regeln, die sich im Sprachgebrauch realisieren, lernen. Die Interpretation einer Situation und das Erkennen der inneren Dynamiken folgt dem Verarbeitungssystem bestimmter Wahrnehmungsprinzipien, die das Zusammensetzen der Informationen erleichtern. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, die Welt in Gegenstände zu gliedern und zu strukturieren
- die Fähigkeit, die nichtsprachlichen und später auch die sprachlichen Handlungen und Verhaltensweisen zeitlich zu gliedern und zu strukturieren
- die Fähigkeit, diese beiden gegliederten Welten [...] lautlich, gestisch und handlungsbestimmt in Beziehung zu bringen
- die Fähigkeit, symbolische Beziehungen zu erkennen (zum Beispiel ich und du als Symbole für Sprecher und Adressat zu identifizieren)
- die Fähigkeit, Sprache kreativ zu gebrauchen.

(Roche/Reher/Simic, 2012: 26)

Das heißt, dass Vorwissen und Kontext bei der Informationsverarbeitung eine ganz wesentliche Rolle spielen, «denn das, was wahrgenommen wird, wird instinktiv mit bekannten Mustern oder Elementen (Merkmale) von Mustern verglichen. [...] Der Wahrnehmungsapparat bemüht sich demnach ständig um die Konstruktion von Sinn» (ebd.: 26). Diese Konstruktionsprozesse benutzt man, um jede sprachliche und nicht-sprachliche Situation zu interpretieren und darauf zu reagieren.

Wenn man eine Rolle spielt: «When actors communicate on stage, they need to be acutely aware of each other. This awareness is based on careful observation of what is going on, including noticing where others are standing and how, their facial expressions, their tone of voice, and how the space is arranged. Observation is the key to anticipation» (Duff/Maley, 2005: 38). In einer natürlichen Kommunikation reagieren die Gesprächspartner aufeinander (Plank 1995: 651); man reagiert aber nicht nur bloß mit den Worten, den Einsätzen per se, sondern ganzheitlich (s. Kap. 3). Zu der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern «gehören nämlich außer dem Ort der Handlung zumindest auch das Rollenverhalten der Sprecher, ihre Gefühle und Haltungen sowie die gegenseitige Anerkennung der Gesprächspartner als Menschen, die über Lebenserfahrungen verfügen, die sie unausgesprochen voraussetzen, wenn sie miteinander umgehen» (Maley/Duff, 1985: 13-14). Damit sind zwei wichtige menschliche Eigenschaften angesprochen: die Identifikationsfähigkeit und die Empathiefähigkeit, besonders mit fremden und unbekanntem kulturellen Sicht- und Handlungsweisen.

Zusammenfassend involviert die soziale sowie die theatralische Interaktion die Person direkt und beeinflusst Einstellungen und Gesichtspunkte.

1. Eine offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituation erfordert eine stärkere sprachliche Interaktion und somit einen intensiveren Austausch unter den [Lernenden] in Bezug auf Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie soziale und demokratische Prozesse.
2. Die handlungsorientierte Lernsituation ermöglicht selbst gesteuertes Lernen und steigert somit die Motivation der [Lernenden].
3. Die hohe Motivation bewirkt ein gesteigertes Interesse an formaler Akkuratheit von Sprache und Kommunikation, das sich unter anderem in eigenen Recherchen und Fragen an die Lehrkraft äußert.
4. In der handlungsorientierten Lernsituation haben die [Lernenden] die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen und nutzen diese.

5. Durch die aufgabenbasierte Lernsituation und die Chance, das zu fragen, was sie interessiert, werden die [Lernenden] geübter in der Informationsbeschaffung und übernehmen somit Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs. [...]
6. Die offene Lernform ermöglicht allen [Lernenden] das Einbringen ihrer Stärken durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben und wird somit der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht.
(Roche/Reher/Simic, 2012: 100)

Die Studierenden fühlen sich persönlich angesprochen, sie bringen ihre Eigenschaften und Kenntnisse ein, sie entdecken die Sprache auf eine neue Weise, sie arbeiten und erschaffen etwas gemeinsam. Die Kompetenzen der Fremdsprache werden auch verfeinert, denn durch die dramatisierte und soziale Interaktion ist es möglich, neue sprachliche Kenntnisse zu entwickeln: «Cognition *originates* in social interaction. Constructing new knowledge is therefore *both* a cognitive *and* a social process» (Watson-Gegeo/Nielsen, 2003: 156).

4.3.3 Das Lernprozess: Wiederholungen, Automatisierung und Bearbeitung

Eine verbreitete Praxis in dem Fremdsprachenlernen ist das Wiederholen von (lexikalischen und grammatikalischen) Elementen. Durch gezielte Übung (wenn auch von kürzer Dauer) kann man eine große Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz (insb. Vokabel, Redewendungen, *chunks* usw.) erreichen, demzufolge «promoting automaticity is generally believed to require massive repetition experiences and consistent practice [...] The challenge then is to incorporate activities that promote automaticity into the language learning situation in a manner that respects transfer-appropriate processing and other positive features of communicative practices» (Segalowitz, 2003: 401-402). Die Verbindung zwischen Üben, Spracherwerb und Gedächtnis wurde auch von Robinson (2003: 651-652) dargelegt:

For newly detected information to be encoded in long-term memory [...] the information must enter focal attention and so short-term working memory, where rehearsals processes operate prior to encoding in long-term memory. Rehearsal processes can be of two kinds; *maintenance rehearsal*, requiring data-driven, instance-based processing, and *elaborative rehearsal*, requiring conceptually driven, schema-based processing.

Infolgedessen gibt es unterschiedliche Methoden, die eine Art von Wiederholung einschließen, aber diese ist oft mechanisch und „leer“, wie Multhaup (1992: 90) erklärt: «Wir wissen aus den schlechten Erfahrungen mit dem *pattern drill* [...], dass die Häufigkeit, mit der uns eine Vokabel begegnet, allein nicht ausreicht, um Lerneffekte zu bewirken». Im Theater ist

die Wiederholung auch anwesend, aber sie ist dagegen viel lebendiger und variiert. Das Wiederholen von Strukturen ist im theatralischen Üben nie eine reine *pattern-drill* Übung, sondern wird kontextualisiert und mit Bedeutungen des Gesagten verknüpft. Tatsächlich «[ist] die Arbeit an Sprache und Rolle, das Experimentieren und Feilen am Improvisierten, das Umgestalten der ersten Entwürfe im künstlerischen Formprozess ein „Wiederholen und Durcharbeiten“» (Huber, 2003: 436).

Ergänzend dazu ist die variierte Wiederholung im Theater nie sinnlos oder zecklos, sondern immer (durch Intentionen/Situationen usw.) motiviert: «pupils are practicing endless repetitions, and significantly close variations of lexis, phrases, gambits etc. because they are situationally motivated to do so. This is the strength of drama methods; they are a constantly developing process of experiment, modification and re-experiment» (Hawkins, 1993: 62).

Durch die ‚kontextualisierte und aktivierte Wiederholung‘ von sprachlichen Strukturen findet dann eine wirkungsvolle Aneignung, ein vertieftes Lernen solcher Elemente statt: « [...] frequency sensitivity pervades all aspects of language processing [...] language learning is exemplar based. [...] the knowledge underlying fluent use of language is not grammar in the sense of abstract rules or structure but a huge collection of memories of previously experienced utterances» (Ellis, 2002a: 166). Eine Theorie, die solche ‚Speicherungseffekte‘ der Wiederholung beinhaltet, ist die sogenannte „trace theory“:

[T]he more often or the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled. Retracing can be done verbally (e.g., by rote repetition) and/or in association with motor activity. Combined motor activity, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the probability of successful recall (Richards/Rodgers, 1986: 87).

Weiterhin können die ‚Imitation‘ und das ‚Auswendiglernen‘ mögliche Formen der Wiederholung darstellen. Das ganzheitliche Erwerbspotential der Imitation wurde zum Beispiel in der Fremdsprachenforschung untersucht: «Mittels Imitation können Lernende Äußerungen eines formalen Komplexitätsgrads, einer semantischen Dichte und/oder eines Grades an Korrektheit produzieren, die sich von ihren übrigen, kreativ konstruierten Äußerungen im Hinblick auf die genannten Aspekte deutlich unterscheiden» (Aguado, 2002: 42). Andere wichtige Elemente sind z.B. „semantic basicness, salience, communicative intent, relevance“ (s. Slobin, 1997), die in einer theatralischen Arbeit auch anwesend und prägnant sind. Folglich hilft diese Arbeit auch dabei, eine Automatisierung der Sprache aufzubauen: «Dieser Prozess der Automatisierung wird

einerseits durch isoliertes Üben einzelner Fertigkeiten beschleunigt, andererseits dürfen Fertigkeiten [...] als *Mittel zum Zweck* im Kontext kommunikativer Aufgaben trainiert werden» (Siehe Krumm, 2001: 5-6).

Die Automatisierung ist auch neuropsychologisch relevant, weil «as an individual becomes more skilled and thus presumably more automatic [...], the size of the region of the brain devoted to carrying out the task appears, on current evidence, to become smaller [...] one might have supposed that, with increased skill and increased performing experience, additional regions of the brain would be recruited to provide a richer basis for executing the task at hand. Instead, what may be happening is that processing becomes more efficient – less noisy in the sense that less brain tissue is recruited for carrying out the same task.» (Segalowitz, 2003: 393-394). Die Automatisierung der Aufgaben bedeutet somit, dass «we perform them without experiencing the need to invest additional effort and attention [...]. When the activity does become automatic in this sense, we often also find that performance has become relatively immune to disruption by potentially interfering events, such as external sights, sounds, concurrently performed tasks, intruding thoughts, or the like. Also, performance appear to be more efficient; it is faster, more accurate, and more stable» (ebd.: 383).

Der Wirkungsgrad solcher imitatorischen, wiederholten und mnemonischen Arbeit ist auch Gegenstand psychologischer Theorien und konkreter lernpsychologischer Studien gewesen, die davon ausgehen, dass «das Behalten im L2-Lernprozess durch Wiederholung, Auswendiglernen und motorische Synchronisation [...] die Speicherung von L2-sprachlichen Elementen im Kurzzeitgedächtnis verbessert werden kann. Auch neue Forschungen weisen darauf hin, dass Sprachverarbeitung und Behaltensleistung durch gleichzeitig ablaufende motorische Aktivität verbessert werden können» (Ortner, 1998: 156). Es ist offensichtlich, dass «since increases in verbalization ability always appear after performance increases, explicit knowledge develops as a *result of task experience*» (Doughty, 2003: 297).

5. *Alles paletti*

Das Theaterlabor an der Universität Pavia ist *alles paletti* genannt worden. Dieser Name stellt schon das Wesen des Labors dar: einen Raum, wo man entspannt und angstfrei mit der Fremdsprache spielt, wo man sich selbst und seine Kompetenzen und Talente entdeckt und ausdrückt, wo man reiche Erfahrungen mit anderen Leuten macht. Auf jedem Fall wird *alles paletti* sein!

Die theatralische Arbeit an der Universität Pavia ist das Angebot zu einer interaktiven, kreativen, kommunikativ sinnvollen und realitätsähnlichen Aktivität. Die Fremdsprache ist der Kern des Labors und deswegen gibt es immer eine besondere Aufmerksamkeit auf die Sprache, die in Übungen, Texten und der Aufführung verwendet wird. Aus der theaterdidaktischen Arbeit mit der Sprache ergab sich ein wissenschaftliches Interesse, das zu einem Forschungsprojekt wurde: kann das Theatertraining das Lernen von grammatikalischen Strukturen begünstigen? Wenn auch das Labor ganz kommunikativ gestaltet war, entsprangen aus dieser Frage wichtige organisatorische Konsequenzen. Der Fokus auf eine bestimmte Struktur bestimmte die Auswahl des sprachlichen Materials, das in den Übungen und im Stück verwendet wurde, wohlgemerkt: ohne dass es mit den TeilnehmerInnen expliziert thematisiert wurde. Das Training und die Sprachübungen sind demnach nicht nur in kommunikativer Hinsicht nützlich, da sie einen sinnvollen realitätsnahen Input erlauben, sondern auch wegen der Wiederholung und intensiven Verwendung von grammatikalischen Strukturen.

5.1. Das Theaterlabor an der Uni Pavia: sprachdidaktische Zielsetzungen und eine erwerbtheoretische Frage

Das Theaterlabor wird den Studierenden des *Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne/Letterature Europee Americane* seit 2009 als Wahlaktivität angeboten und wird seit 2013/14 mit 3 CFU bewertet. Die Gruppe formt sich jedes Jahr neu, aber immer mehr Studierende

haben mehrmals im Laufe des Studiums daran teilgenommen²⁵. Ihre Sprachkenntnisse sind unterschiedlich, manchmal umfasst die Gruppe sowohl AnfängerInnen als auch Fortgeschrittene. Die AnfängerInnen können sogar kaum auf dem Niveau A1 sein, da sie Deutsch nur seit Oktober studieren, d.h. seit nur drei Monaten. Theatralische Erfahrungen sind keine Voraussetzung. Die TeilnehmerInnen partezipieren, um ihre sprachliche Kompetenz zu verbessern und eine neue herausfordernde Erfahrung zu machen (vgl. Anhang).

Die Referenten änderten sich im Lauf der Jahre. Die erste Theaterleiterin für ein akademisches Jahr (2008-9) war Dr. Michaela Reinhardt (Università del Piemonte Orientale, Vercelli). Ab 2009 wird das Theaterlabor von Prof. Donatella Mazza (Universität Pavia) organisiert und geleitet. Seitdem arbeitet sie mit Prof. Heinz-Georg Held (Regiebuch und Sprachsupervision) und seit 2010 auch mit mir als Assistentin zusammen. Jedes Jahr helfen auch muttersprachliche Erasmus-StudentInnen als SprachassistentInnen. Die Sprache der Leiterin des Labors und der Übungen ist immer Deutsch, aber am Anfang werden manche Erklärungen auch auf Italienisch wiederholt, insbesondere für die Sprachanfänger. Die TeilnehmerInnen machen sich beim Training und bei der spielerischen Verwendung der Sprache Wörter, Wendungen, *chunks* und Strukturen zu eigen.

Das Theaterlabor dauert vier bis fünf Monate und setzt sich zum Ziel die Verbesserung der allgemeinen kommunikativen Sprachkompetenz. Am Ende des Labors wird ein originelles Theaterstück inszeniert.

Im Laufe der jährlichen theatralisch-sprachlichen Arbeit ist bei den Koordinatoren von *alles paletti* die Frage laut geworden: könnte man bei einer gezielten Anwendung von Satzstrukturen im Theatertraining deren Aneignung begünstigen, ohne dass sie explizit thematisiert werden? Die eigenartige Arbeitsweise im Labor, die aus einem öfters wiederholten, reichlich variierten, mit Bewegungen und Emotionen verknüpften sprachlichen Input besteht (s. unten), schien ein incidentales Lernen von grammatikalischen Strukturen begünstigen zu können. Ein 2012/13 durchgeführtes Pilottest ergab erfolgsversprechende Ergebnisse: in dem Labor wurde intensiv die Verbalklammer in vieler möglichen Variationen (trennbare Verben, Perfekt, Futur u.ä) angeboten und „gespielt“; die durchgeführten Tests²⁶ zeigten auch bei sonst sehr schwachen TeilnehmerInnen guten Erfolg (Mazza, in Vorbereitung). Die vorliegende Arbeit ist aus diesem

²⁵ 2001-12 nahm nur eine Person erneut an das Labor teil, 2012-13 waren es drei, im 2013-14 und 2014-15 waren 6 und stellten ungefähr die Hälfte der ganzen Theatergruppe, 2015-16.

²⁶ Zur Struktur des Experiments siehe s. Kap. 8 und 9, da die von mir durchgeführten Datenerhebungen gleich strukturiert waren.

Forschungsinteresse entstanden und hatte das Ziel Arbeitsweise und Testing zu evaluieren. Die hier dargelegten Ergebnisse der bei meinen Gruppen erhobenen Daten (s. Kap. 9) bestätigen und übertreffen sogar diejenige des ersten Versuchs.

5.2. Theatermethodologische Überlegungen bei *alles paletti*

Es gibt mehrere Übungen und unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten der theatralischen Arbeit im Fremdsprachenunterricht, und im Kapitel 7 werden manche Aktivitäten des Labors beschrieben, die besonders erfolgreich oder interessant aus didaktischer Sicht und unter dem Gesichtspunkt der Sprachlehrforschung sind.

Die theaterdidaktische Arbeit im Labor verläuft nach folgender Struktur: Unser theatralischer Unterricht beginnt mit ‚Aufwärmübungen‘, die normalerweise den Körper, die Stimme, d.h. sowohl die Bewegungen und als auch die Sprache involvieren. Die anfänglichen Aktivitäten sind vor allem *körperliche Übungen* (s. 7.1. und 7.2.), die eine Fokussierung auf die Körperhaltung erlauben, die wesentlich für die Natürlichkeit des Sprechens und des Handelns ist (s. 4.3.1.). Dazu kommt dann die Arbeit mit der Stimme, die dazu hilft, die Aussprache zu verbessern und mit der Fremdsprache zu spielen (s. 4.3.1. und 7.1.). Sie verhilft weiter hin, dann Selbstsicherheit und Sprachsicherheit zu erlangen. In der Tat ist Sprechen im Sprachunterricht normalerweise meist viel zu leise und ängstlich²⁷.

Nach der Aufwärmung folgen die sogenannten ‚theatralischen Übungen‘, die Sprache und Körper zunehmend verbinden, und die die Person *ganzheitlich* miteinbeziehen. Insbesondere für AnfängerInnen kann es nützlich sein, Sprachmaterial auswendig gelernt zu haben, woraus sie benutzbare Sprachelemente entnehmen können (s. z.B. die Monologe im 6.4.). Sie werden dann nie sprachlos sein. Diese Arbeit ist auch in Hinblick auf die Darstellungskraft und die Entwicklung der Phantasie sehr nützlich. Manche Möglichkeiten sind u.a. das Standbild, die Spiele, die Rollenarbeit (s. Kap. 7). Die Arbeit mit einer Rolle steht natürlich im Mittelpunkt. Diese kann man unterschiedlich entfalten: durch Rollenspiele, Monologe oder Dialoge, Improvisationen und in der Aufführung oder Dramatisierung. Jede Arbeit solcher Art schließt das Konzept der Einfühlung ein, das auch didaktisch relevant ist, indem es eine innere Haltung aktiviert, die sich dann Anderen und Fremden (Sprache und Kultur) annähert:

²⁷ Es wurde herausgefunden, dass «there appears to be a predictive quality to the correlation between self-esteem and the ability to orally produce a second language. Results indicate that students with high self-esteem received higher teacher oral production ratings than low self-esteem students» (Stern, 1980: 80).

Wer eine Rolle in einer bestimmten Situation spielen will, muss sich zunächst aufgrund der Rollen- und Situationsvorgaben eine Vorstellung davon machen, wer die Figur ist, was sie unter den gegebenen Umständen (Ort, Zeit, Ereignis, andere Figuren, deren Handlungsinteressen und Beziehungen) tun, denken und fühlen könnte. [...] Setzen die Spieler die inneren Haltungen, die sie sich aufgrund ihrer Einfühlung in eine Figur für das Spiel vorgenommen haben, in äußere Handlungen um, so aktivieren sie – zumeist unbewusst – das ihnen in analogen Alltagssituationen zur Verfügung stehende körperliche und sprachliche Ausdrucksrepertoire (Scheller 1986: 207).

Zum Beispiel kann man das *Rollenspiel* als Wiedergabe von Alltagssituationen auf die fremde Sprache beschreiben. Normalerweise bekommen die StudentInnen eine Situation und eine linguistisch-kommunikative Rolle (wie Mutter-Sohn, Lehrer-Schüler, Händler-Kunde) und sie denken sich dann kleine Szenen aus, die sie dann vor den Anderen spielen (siehe Freddi, 2012: 71). *Monologe und Dialoge* können auch in Aufwärmübungen bearbeitet und dann theatralisch vertieft werden.

„Improvisationen“ stellen normalerweise die letzte Phase jedes Unterrichts dar: «Improvisationen leben von den Aktionen und Interaktionen der Spieler. Sie müssen bereit und in der Lage sein, spontan Räume, Gegenstände, Personen, Situationen und sich selbst in der Vorstellung umzudeuten, die vorgestellten Rollen und Situationen wie reale zu akzeptieren, sich auf sie einzulassen, in der Rolle zu handeln und handelnd zu reagieren» (Scheller/Schumacher, 1987: 70). Darüber hinaus probieren die Teilnehmenden auch kreativ mit begrenzten Redemitteln umzugehen und «den „Subtext“ sprachlicher Äußerungen zu lesen, also was durch Tonfall und Haltung jeweils mit formuliert wird» (Holl, 2011: 13). Impro-Spiele erbringen, dass die Schüler sich schnell auf neue Situationen einstellen und entsprechend reagieren. Hinsichtlich der Didaktik erlaubt sie die Sprache mit Phantasie und Kooperation zu üben und Fehler zu machen, ohne die Angst beurteilt zu werden.

In den letzten Wochen erleben die Teilnehmenden die lebendige und ganzheitliche ‚Bearbeitung eines theatralischen Textes‘, den sie am Ende des Labors als Aufführung vor einem Publikum spielen werden. Bei unserer Arbeitsweise werden die Sätze und die auswendiggelernten Monologe (und folglich die grammatikalischen Strukturen, worauf die Labore sich konzentrierten), womit die TeilnehmerInnen schon während der anderen Phasen des Labors gearbeitet haben (s. 6.4. und Kapitel 7) in den Text eingearbeitet. Die Texte sind sehr kommunikativ und umgangssprachlich (s. Kap. 6).

Im Laufe der Zeit haben sich die TeilnehmerInnen zwar intensiv mit grammatikalischen Strukturen beschäftigt, aber es wurde stets auf die kommunikativen Kompetenzen Acht gegeben, wobei grammatikalische Aspekte nie thematisiert oder explizit erklärt wurden, auch wenn ab

einem gewissen Punkt die Teilnehmenden intensiv mit den Fokusstrukturen aktiv und passiv konfrontiert wurden.

5.3 Das sprachliche Material

Das sprachliche Material, womit wir arbeiten, ist sehr unterschiedlich, aber immer zeitgemäß, lebendig und witzig. Wenn im anfänglichen Teil des Labors, an die Bildung der Gruppe, an die Verstärkung der Motivation und an dem Abbau der Sprechangst gearbeitet wird, soll die Sprache eher rhythmisch, spielerisch und lustig sein; sie soll sich leicht an die Bewegungen, Körperhaltungen und an die Stimme anpassen. In dieser Phase werden einzelne Sätze oder kürzere Elemente bevorzugt. Inhaltlich spielen wir mit einzelnen Konzepten und Gattungen (wie Farben, Tiere, Körperteile, Speisen), Gefühlen (Traurigkeit, Zweifel, Verwunderung, Eifersucht, Wut, Melancholie usw.), oder Antinomien (wie Hass-Liebe), die die Möglichkeit anbieten, mit den unterschiedlichen Wortfeldern zu spielen; außerdem sind Zungenbrechern (z.B. Fischers Fritz fischt frische Fische, Hinter Hermanns-Hannes-Haus hängen hundert Hemden raus), Kinderreime z.B. (*Die Vögel wollten Hochzeit machen*) und Sprichwörtern (z.B. Aller Anfang ist schwer) sehr nützlich. Die spielende und entdeckende Verwendung der Fremdsprache ist der Kern dieser ersten Arbeit.

Hierauf wird das sprachliche Material an die theatralischen Übungen angepasst: es wird mit Rollen, mit Emotionen, mit Körperbewegungen experimentiert und intensiv mit Situationen gearbeitet, es wird aus vielen unterschiedlichen Anlässen heraus gesprochen. In dieser Phase bekommen die TeilnehmerInnen Monologen oder kurze Texte, die sie auswendig lernen sollen und hier bietet sich die Gelegenheit, mit einem sprachlichen Input zu arbeiten, der intensiv die gewünschte Struktur beinhaltet (s. 6.4. und Kap. 7). Das intensive Wiederholen von Strukturen in einem spielerischen und stimulierenden Kontext ist als incidentales Lernen sehr nützlich.

5.4 Auf der Bühne: die Rollen, die Proben, die Aufführung

Die Stücke, die die TeilnehmerInnen jedes Theaterlabors spielen, sind Texte, die Prof. Heinz-Gerg Held speziell für diesen Anlass geschrieben hat. Die Erarbeitung solcher performativen Werke ergibt sich aus Sprechübungen und Training während des Workshops. Übungssätze mit Bewegungselementen sind die Ansatzpunkte der schriftlichen Arbeit, d.h. dass die definitive

Aufführung durch die Sprache selbst erzeugt wird. Viele Sätze, die in den Übungen unterschiedlich und manchmal auch absurd in Gesprächen und Situationen wiederholt gesprochen worden sind, werden dann zu konkreten dramatischen Szenen verarbeitet und folglich zu einer kohärenten dramatischen Aktion umgestaltet. Die Situationen entwickeln sich deswegen durch das sprachliche Material, das im Labor verwendet und bearbeitet wurde. Überdies schreibt der Autor jede Rolle gemäß der sprachlichen Kompetenz und der darstellerischen Begabung der einzelnen TeilnehmerInnen. Die Rollen sind deswegen ‚ad personam‘ verfasst und es gibt keine große oder kleine Rolle, sondern die Texte sind immer für die gesamte Gruppe gedacht.

Sobald die TeilnehmerInnen das Stück bekommen, folgen das Lesen und die Analyse des Textes. Jede/r Schauspieler/In untersucht folgende für die eigene Rolle konstituierende Elemente: Charakter (Wer bin ich?); Ort (Wo bin ich?); Zeit (Wann findet das Ereignis statt?); Ereignis (Warum entscheide ich mich für jene Handlung und was ist das Dramatische daran?) (s. Kempe/Winkelmann, 1998). Daraus ergibt sich auch die besondere sprachliche Haltung der Personen, die über den bloßen Text hinausgeht. Die TeilnehmerInnen solle sich die eigene Figur vorstellen: Wie sieht sie aus? Was macht sie? Was will sie ... usw. aber auch und vor allem: Wie spricht sie? In eine Rolle zu treten heißt zu verstehen, dass die Person aus einem bestimmten Blickpunkt heraus agiert²⁸ und dass die Worte, die sie sagt, damit zu stimmen sind. Die Person muss in der Tat sehr klar für den Darsteller identifizierbar sein, und der Aufbau der Figur ergibt sich natürlich auch aus den Einsätzen, die sie sagt. Das ‚Auswendiglernen‘ des Regiebuches kommt direkt nach diesen ersten Betrachtungen.

Diese dramaturgische und darstellerische Textarbeit hat unterschiedliche Eigenschaften und Zwecke: außer der Verbesserung der sprachlichen Kompetenz (durch die wirkliche praktische Erfahrung der Sprache und ihrer Wirkungen), auch die Besinnung auf und Verwendung von nonverbaler Kommunikation, und dazu ein erneutes Interesse für die fremde Kultur und Sprache. Schließlich fördert sie eine persönliche Entwicklung, eine intellektuelle Reflexion und verschiedenartige Mentalprozesse.

Students are rarely allowed to view a text as anything but abstract, flat piece of printed matter, isolated from and irrelevant to their lives. Thus they never really enter into the text or believe in the characters' lives and motivations. [...] The key notions underlying [the drama] approach [...] are:

²⁸ Dabei sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Absicht: Es ist wichtig, sich klarzumachen, welche Absicht mit der Rolle im Drama verfolgt wird. Die Absicht einer Rolle kann sich im Verlauf des dramapädagogischen Prozesses verändern. Status: [...] Der Status beeinflusst den zwischenmenschlichen Kontakt und hat somit großen Einfluss auf das Spiel. Einstellung: In jedem Drama vertreten die Personen bestimmte Einstellungen (z.B. Umweltbewusstsein, Religiosität o.Ä.). Beim Einnehmen einer Rolle sollten die Gründe, warum die Person jene Einstellung vertritt, begründbar, in sich schlüssig und im Spiel ersichtlich sein (Kempe/Winkelmann, 1998: 37).

- creating a need for action
- infusing dramatic tension
- stepping into role
- seeing beyond the immediate
- slowing down the experience
- encouraging students to take decisions. Wessels (1987: 93)

Der Aspekt des dramatischen Spielens einer Rolle ist ein integraler Bestandteil des Sprachgebrauchs (s. 4.3.2.): «Verstehen und Kommunizieren bedeutet also sich so zu verhalten, als ob man eine andere Position einnimmt, als man tut; die Fähigkeit zur Empathie und zum Rollenspiel hat die gleiche Wurzel» (Schwanitz, 1989: 154). Außerdem erweist sich das Geschehen auf der Bühne oft sogar als näher und wahrhaftiger als unsere Realität. Mit anderen Wörtern, «Fiktion und Bühne eröffnen Möglichkeiten, denen wir uns im Alltag verschließen» (Tselikas, 1999: 16). Durch die theatralische Bearbeitung eines (literarischen) Textes wird dann die Sprache «ganzheitlich in konkrete sinnliche Bilder übersetzt, mit Handlung und Emotionen erlebt» (Kirsch, 2013: 32).

Das bringt natürlich auch eine emotionelle Perspektive des Lernens²⁹ ins Spiel, die einen weiteren Motivationsantrieb ermöglicht (s. 4.3.1.). Das Verstehen und Lernen der Fremdsprache wird durch diese bildlichen und spielenden Darstellungen deutlicher und wahrnehmbarer.

[i]m Gegensatz zu abstrakten Textinhalten erleichtern es uns realistische Erzählungen nämlich, uns ein „Bild“ von den Dingen zu machen, über die berichtet wird. Und es fällt uns augenscheinlich leichter etwas zu verstehen, wenn wir uns eine relativ konkrete Vorstellung davon machen können. Aus der Unterrichtspraxis ist dazu bekannt, dass viele Schüler einen Text von dem Augenblick an besser verstehen, an dem man sie dazu bringt, sich konkret auszumalen wie sich etwas z.B. in einer Filmszene darstellen ließe und wie die darin auftretenden Personen aussehen, reden und gekleidet sein sollten. (Multhaupt, 1992: 75)

Was das holistische Lernen betrifft, kann man zusammenfassend sagen:

- the acquisition of meaningful, fluent interaction in the target language;
- the assimilation of a whole range of pronunciation and prosodic features in a fully contextualized and interactional manner;
- the fully contextualized acquisition of new vocabulary and structure;
- an improved sense of confidence in the student in his or her ability to learn the target language. (Wessels, 1987: 13)

Die Interaktion zwischen Wörtern und Körper, Figuren und Beziehungen, Außen und Innen, Sprache und Gefühlen ist bei dem theatralischen Training im Fremdsprachenunterricht keine

²⁹ In der Tat «kommt man nun auch über empirische Befunde der Hirnforschung zur Ganzheitlichkeit, zum Miteinbeziehen von Körperlichkeit bzw. Emotionalität in den Lernprozess. [...] Der Lern- und Behaltenseffekt ist also umso grösser, je mehr der Lernende sich affektiv angesprochen fühlt» (Mairose-Parovsky, 1997: 114).

fiktive Erfahrung, sondern ein Entwicklungsprozess, der die TeilnehmerInnen voll und ganzheitlich in Anspruch nimmt und ihr Lernen begünstigt.

Was insbesondere die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen sowohl im kommunikativen als auch in strukturellen Hinsicht angeht, sind das Erlernen des Textes und die ‚Proben‘ natürlich auch wesentlicher Teil des Erwerbs³⁰. Durch solche dramatische Arbeit kann man bemerken, dass die TeilnehmerInnen

will be able to use the words of the play not only during rehearsals, but spontaneously at other times as well, provided that the language of the play meets the students' linguistic needs and is accessible to them; and provided that the lines are learned through rehearsals and not through 'parrot-fashion' memorization. Rehearsals usually concentrate intensively on small, coherent passages from the play. The lines are thus assimilated through constant repetition, which is assisted by the use of gestures, facial expressions, movement, emotions, and background knowledge, and the assimilation is reinforced regularly by other rehearsals. [...] So instead of learning functions and notions in [the foreign language] in isolation or separate units (a principle of so many so-called 'communicative' textbooks), participants in a play are able to acquire a considerable amount of language naturally in a fully contextualized and integrated manner (Wessels, 1987: 111).

Durch die theatralische Arbeit hat sich tatsächlich die sprachliche Kompetenz der TeilnehmerInnen verbessert und nicht nur auf der Bühne:

The artificial fluency acquired in learning a role well develops into a nascent natural fluency once the lab is over. Students who have participated in the program use German more willingly, both in class and in extracurricular activities, than they did before participation in the lab. This has resulted in increased fluency through practice as well as in a realization by the students that language is a dynamic force which exists independently of language textbooks» (Cernyak/Reimer, 1980: 397).

³⁰ Die Effektivität der typischen Aktionsspannung des Theaters liegt nach lernpsychologischen Erkenntnissen auf der Hand, wie Mairose-Parovsky (1997: 42) erklärt: «der dramatische Kontext bewirkt durch die emotionelle Beteiligung des Lernenden eine gesteigerte Aufnahme und bessere Speicherung von Wortmaterial und Strukturen»

6. Werthervariationen: das Jahr 2014/15

Die 2014/15 in zwei Laboren durchgeführte Arbeit ist Teil des Forschungsprojekts, das aus dem Theaterlabor *alles paletti* entstand (s. Kap. 5.1). Neben der Durchführung von zwei Theaterlaboren, die die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden verbessern sollten, war Ziel meiner Arbeit:

- 1) die Validierung der Arbeitsmethode;
- 2) die Herausarbeitung von einem eigenen den theoretischen Voraussetzungen genau angepassten Set von Übungen (s. Kap. 7);
- 3) eine Pilotdatenerhebung, wodurch die Testmethode in Hinblick auf die Konsolidierung der geplanten Weiterführung des Experimentes erprobt werden sollte (s. Kap. 8 und 9).

Aus der allgemeinen Frage, ob und inwiefern eine theatralische Trainingsmethode die Aneignung und Verwendung einer grammatikalischen Struktur der deutschen Sprache fördert und unterstützt, untersuchte ich in den von mir geleiteten Laboren Verben mit Ergänzungen (s. 6.2.1. und Kap. 7). Die Arbeit mit solchen Strukturen wurde immer ohne eine explizite Fokussierung auf die Grammatik und ausschließlich theatralisch im Kontext ausgeführt. Die Wiederholungen der Strukturen waren also nie eine reine *pattern-drill* Übung, sondern kontextualisiert und mit der Intention und Bedeutung des Gesagten sowie mit dem körperlichen Betragen verknüpft.

6.1. Überblick und Organisation

Das linguistisch-theatralische Projekt wurde im Jahr 2014/2015 an dem neusprachlichen Gymnasium „A. Cairoli“ und an dem Germanistischen Seminar der Universität Pavia durchgeführt. Die Klassen des Sprachgymnasiums, die in das Projekt einbezogen wurden, waren zwei 4. Klassen. Aus den zwei Klassen haben 14 Schüler an dem Theaterworkshop teilgenommen. Das Sprachniveau war durchschnittlich B1³¹ des GeRS (Gemeinsame europäische Referenzrahmen für

³¹ B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung : Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über

Sprachen). Das Labor fand zwischen November und Mai statt (insgesamt etwa 30 Stunden) und endete mit einer Aufführung auf Deutsch mit Klassenkameraden und Familien als Publikum.

An dem Theaterlabor der Universität haben 11 StudentInnen aus unterschiedlichen Jahrgängen teilgenommen³², das Sprachniveau war ebenfalls durchschnittlich B1 des GeRS. Das Labor fand zwischen Februar und Juni (insgesamt etwa 20 Stunden) statt und endete mit einer Aufführung auf Deutsch mit anderen Studierenden und den Familien als Publikum. Die Datenerhebungen fanden vor dem Anfang, gleich nach der Beendigung und nach 6 Monaten statt. Außer den Theatergruppen unterzogen sich dem Test auch jeweils zwei Gruppen von Klassen-, bzw. StudienkameradInnen, die an dem Theaterlabor nicht teilgenommen hatten (s. Kap. 9).

Jedes Labor fand zweistündig pro Woche statt; die Sprache der Leitung war Deutsch, nur bei offensichtlichen Verstehensschwierigkeiten wurden die Anleitungen übersetzt. Methodologisch ging man mit beiden Gruppen gleich um (Übungen u. Beispiele, s. Kapitel 7). Anders waren hingegen die allgemeinen Themen, mit denen wir arbeiteten und die vom Prof. Held in den Stücken bearbeitet wurden: mit der 4. Klassen war „Die Leiden des jungen Werther“ von J.W. Goethe im Mittelpunkt; das aufgeführte Stück hieß „Werther in der Schule“; die Studierenden verkörperten hingegen mehrere Figuren aus wichtigen Werken der deutschen Literatur in einem „Fakebook Arkadien“ betitelten Stück³³.

Als Bericht nach jedem Treffen wurde ein Schema wie das folgende ausgefüllt:

WS 2014-2015

Datum:

Aktivität	Phase/Zielsetzung	Sprachlicher Aspekt	Anmerkungen
AUFWÄRMÜBUNGEN: 1. 2. 3.			

vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (s. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>).

³² 9 Studierenden aus dem Bachelor (sieben des ersten Jahres, eine des zweiten Jahres und eine des dritten Jahres) und 2 aus dem Master (beide des zweiten Jahres).

³³ Das war als dritter Teil einer Trilogie konzipiert, deren Hauptthema die Suche von Arkadien war. Im ersten „Auch wir in Arkadien“ betitelten Stück (2012/13) spielten die SchauspielerInnen Märchenfiguren; im „Programm Arkadien TV“ (2013/14) mythologische Gestalten.

THEAT. ÜBUNGEN: 1. 2. 3.			
IMPROVISATION: 1. 2.			

Durch eine solche Tabelle wurden alle Elemente des Labors (zum Beispiel wie die Sprache benutzt und entwickelt wurde, welche artistischen und kreativen Aspekte einfließen, wie sich die TeilnehmerInnen persönlich und gegenseitig verhielten usw.) klar notiert und analysiert, so dass die weitere Strukturierung und Leitung des Labors besser und genauer zur Entfaltung kommen konnte.

6.2 Die Studie

Wie bereits erwähnt, stellte sich meine theaterdidaktische Arbeit auch das Ziel, bestimmte Strukturen in die Übungen einzubauen, um dann durch einen Test Ergebnisse über den Erfolg des Lernprozesses zu sammeln (S. Kap 8 und 9). Hauptzwecke waren eine Validation sowohl der Arbeitsmethode als auch der Testmethode und darüber hinaus einen Pilotversuch zu liefern, um weitere Phasen der gesamten Forschung vorzubereiten.

Als Struktur wurden Verben mit Präpositivergänzungen aus unterschiedlichen Gründen gewählt. Da im Vorjahr mit einer reinen syntaktischen Struktur (der Verbalklammer) experimentiert worden war (s. Mazza, in Vorbereitung), schien es in dieser zweiten Phase angebracht, ein sprachliches Phänomen mit zusätzlichen semantischen Implikationen auszuwählen. Aus diesem Grund wurde die Verbalphrase mit obligatorischer Präpositivergänzung gewählt, die sowohl syntaktische als auch lexikalische Implikationen aufweist: im normaldidaktischen Unterricht werden solche erweiterten Verben selten als Konstrukt behandelt; das Lernen der morphosyntaktischen Struktur (Rektion, Satzstellung) und der lexikalischen Bedeutung verläuft meist getrennt und unsystematisch. Wir erhofften uns die Möglichkeit, die Testergebnisse und die sprachliche Produktion (z.B. in den Improvisationen) jeder TeilnehmerInnen nicht nur rein quantitativ, sondern auch qualitativ bewerten zu können:

Verwendeten die Lernenden die geübten Verben? Verwendeten sie auch andere ähnliche Strukturen? (s. Kap. 7). Außerdem sind diese Strukturen für die theatralische Arbeit sehr gut geeignet, da sie in verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichen kommunikativen Zielen verwendet werden können. Diese Strukturen erlauben auch eine umfangreichere Wortschatzarbeit, die um dem relativ guten Sprachniveau der zwei betroffenen Gruppen gut passten.

6.2.1 Die erforschte Struktur

Jedes Verb regiert bestimmte Ergänzungen und «[d]iesen Sachverhalt bezeichnet man als Wertigkeit (Valenz) des Verbs» (Duden – Deutsches universal Wörterbuch, 2007: 34). Viele Verben haben nicht nur eine Akkusativ- oder Dativergänzung, sondern eröffnen eine dritte Leerstelle³⁴, in die sich eine Präpositionalphrase einfügen kann, die je nachdem eine (obligatorische oder fakultative) Ergänzung bzw. eine Angabe sein kann.

Präpositionen zählen zu den kasusregierenden Kategorien und dafür sind bestimmte Kasusformen notwendig. Die Präpositionen regieren Akkusativ, Dativ oder Genitiv. Kasus³⁵ wird im Deutschen an Nomina, Artikel, Pronomina und Adjektiven markiert. Die Kategorisierung des Kasus wird als «Äquivalenzklasse bezüglich bestimmter syntaktische Kontexte» etabliert (s. IDS – Grammatik der deutschen Sprache, 1997: 1290). Es ist eine syntaktische und morphologische ‚Kasusmarkierung‘, bei der Kasus, Numerus und Genus zusammenkommen:

Bei der Deklination der *Nomina* kommen nur drei Markierungen in Betracht: -s (masc./neutr. sing.) für den Genitiv; -e (masc./neutr. sing.) für den Dativ und -n (m/n/fem. plur.), ebenfalls im Dativ. [...] Bei (definiten und indefiniten) *Artikeln*, *Adjektiven* und *Pronomen* wird unterschieden zwischen pronominaler Flexion (im Wesentlichen für Artikel, Possessivpronomen und Demonstrativpronomen, sowie für attributive Adjektive ohne vorangehende Determinanten) und schwacher Flexion (vor allem für Adjektive nach Determinanten, welche nicht mit \emptyset markiert sind). (Meisel, 1985: 5)

³⁴ Auch reflexive Verben, wie z.B. *sich über etw. ärgern*, *sich in jmdn. verlieben*, *sich an etw. erinnern*, *sich nach etw. sehnen*, *sich für etw. interessieren*, *sich vor etw. fürchten* und *sich mit jmdm. streiten* (s. Duden, 2016: 409).

³⁵ Die Markierung des Kasus hat drei Hauptfunktionen: «Zum einen handelt es sich dabei um die syntaktischen Funktionen ‚Subjekt‘ und (‚direktes‘ und ‚indirektes‘) ‚Objekt‘. Des Weiteren werden auch semantische Rollen mithilfe von Kasusmarkierungen und Wortstellung ausgedrückt. Darunter werden semantische Relationen verstanden wie ‚Agens, Objektiv, Rezipiens, Direktional, Lokativ, etc.‘; sie sind aus der sogenannten ‚Kasusgrammatik‘ [...] ebenso bekannt wie aus der Funktionalen Grammatik [...]. Der dritte Typus von Funktionen umfasst die pragmatischen Funktionen, [...] für die möglicherweise aber auch Kasusmarkierungen eine Rolle spielen können [...]. Zu den pragmatischen Funktionen rechnen Thema, Rhema, Topik, Fokus, etc.» (Siehe Meisel, 1985: 4).

In welchem Kasus das Nomen steht, hängt von der Präposition selbst ab. Diese Ergänzungen können unterschiedliche Rollen realisieren, die irgendwie einen Zusammenhang mit den typischen Anwendungen der jeweiligen Präposition aufweisen (s. Duden – Die Grammatik, 2016: 400):

PRÄPOSITIONEN	ROLLE	VERB + PRÄPOSITION (Beispiele)
<i>mit, durch</i>	Mittel, Werkzeug, Ausstattung	etw. mit etw. erklären; jmdn./etw. mit jmdm./etw. verbinden; jmdn. durch Argumente überzeugen
<i>an, auf, in, zu</i>	Ziel	jmdn. an etw. einnern, jmdn. zu etw. überreden, etw. auf etw. zurückführen, etw. auf etw. stützen, etw. in etw. verwandeln
<i>von, aus</i>	Quelle, Ursprung, Substanz	jmdn./etw. von jmdm./etw. trennen, etw. aus etw. machen
<i>wegen</i>	Ursache, Anlass	jmdn. wegen etw. beschuldigen
<i>um</i>	Maßdifferenz	etw. um etw. verlängern

Wenn die Präpositivergänzung als festes Glied zur Verbalphrase gehört, wird sie mit diesem zusammen zur Semantik des Konstrukts beitragen. Die Präposition regiert weiter den Kasus der darauffolgenden Nominalphrase, behält also ihre grammatikalischen Eigenschaften, verliert aber dabei Teil der eigenen Bedeutung (z.B. lokal u.ä.) und nimmt mit dem Verb zusammen eine bestimmte Semantik auf; daher kann sie nicht durch eine andere Präposition ersetzt werden (Kaiser 2008, 158). Wie bereits gesagt, schienen uns solche Strukturen gerade aus diesem Zusammenspiel von Grammatik und Semantik besonders für unser Experiment geeignet. Die in unterschiedlichen Sprachen anders realisierten Ergänzungen bereiten Lernenden großen Schwierigkeiten, aber sind selten im Sprachunterricht gezielt behandelt; auch Valenzwörterbücher werden eher selten neben den traditionellen Wörterbüchern verwendet (Nied 2008, 148).

In der Darstellung des Erwerbs deutscher Kasusmarkierungen hat Clahsen (1984) drei Phasen der Entwicklung bei monolingualen Kindern nachgewiesen:

- (a) *Keine systematische Markierung* : keine oder «nur vereinzelte Markierungen tauchen auf, am Nomen gar nicht, und Determinanten fehlen auch meist»;
- (b) *„neutrale Markierungen“* : sie sind «in aller Regel Nominativsuffixe in der Nominalphrase und Nominativformen der Personalpronomen»;
- (c) *Akkusativmarkierung u. Dativkontexte*: es gibt eine deutliche Zunahme der Kasusmarkierungen. In diesem Abschnitt der Entwicklung ist eine Unterteilung vorzunehmen. Nämlich, «Phase (C) a), erscheinen Akkusativformen, die auch in Dativkontexten verwendet werden. Man kann hier somit eine Opposition zwischen dem zuvor vorherrschenden Nominativ (in Phase B ausgedehnt auf Dativ- und Akkusativkontexte) und dem nun auftauchenden Akkusativ konstatieren. Erst später, in Phase (C) b), kommt es zu einer Differenzierung zwischen Akkusativ- und Dativmarkierungen»³⁶.

Warum bevorzugt man die Akkusativformen? Es gibt mehrere Antworten auf diese Frage. Zuerst könnte die *Homonymie* verschiedener Kasusformen die Differenzierung von Akkusativ und Dativ erschweren (s. Tracy, 1984). Andererseits führt diese Homonymität auch dazu, dass bestimmte Formen besonders häufig vertreten sind, und folglich betrachtet man sie als Grund für die *„Obergeneralisierung“* der Artikelform ‚die‘. Es ist auch wichtig zu bemerken, dass Dativformen nicht in Akkusativkontexten verwendet wurden. Tatsächlich kann diese Übergeneralisierung verständlich sein, wenn man berücksichtigt, dass «die in der entsprechenden Erwerbsphase besonders wichtigen semantisch-pragmatischen Funktionen an die Akkusativform gebunden sind, z.B. Objektiv und Direktional» (Meisel, 1985: 16).

Außerdem wird die Tatsache, dass «das Deutsche ein *Mischsystem* besitzt (Numerus, Genus, Kasus) als wesentlicher Grund für den relativ späten und langsamen Erwerb des Kasussystems angegeben. Und endlich mag die *Optionalität* des Artikelgebrauchs in manchen Kontexten der Anlass dafür sein, dass Artikel nach Präpositionen ausfallen können» (ebd.: 13).

Weitere Faktoren, die zur Bevorzugung bestimmter Formen führen könnten, sind dann *Inputfrequenzen* (darauf verweist Tracy, 1984: 391) und *semantische Faktoren*. Die Rolle von semantischen Faktoren betrifft «zum einen die Wahl der Präpositionen, zum anderen aber auch den Gebrauch der Kasusflexive. So kann man vermuten, dass einige Flexive und Präpositionen an

³⁶ Zitate aus Meisel, 1985: 11.

bestimmte semantische Rollen gebunden sind, z.B. Lokativ an Dativformen, Direktional an Akkusativformen, Benefizienz an Präpositionen wie für und zu und an den Dativ» (ebd.: 14).

Darüber hinaus ergeben sich besondere Erwerbsprobleme, wenn mehrere Elemente flektiert werden müssten. Probleme sind z.B. für *Präposition+Artikel-Folgen* dokumentiert (s. Mills, 1985: 81-92): «[z]unächst werden Artikel nach Präpositionen häufig ausgelassen; vor allem nach an und in. Dann wird vorzugsweise der Akkusativ markiert, auch in Dativkontexten. Belege für den Gebrauch der Nominativform gibt es hier kaum». Ergänzend dazu wurde bemerkt, wie Meisel (1985: 65) berichtet, dass die Präpositionen, die in der Zielsprache ausnahmslos mit dem Dativ verbunden sind, auch fast fehlerfrei mit Dativmarkierungen kombiniert wurden (wie z.B. mit *dir*, *bei mir*, *zu mir* usw.). Wenn Präpositionen aber in der Zielsprache «sowohl den Akkusativ als auch den Dativ regieren können – weil etwa das Verb die Kasuswahl mitbeeinflusst – dann schwankt der Gebrauch auch bei den Kindern» (wie z.B. *in*, *an*, *auf*).

Schließlich wurde eine Bindung von Kasusformen an *semantische und pragmatische Funktionen* vermutet. Insbesondere für zwei semantische Funktionen, „Goal“ und „Direction“, wurde behauptet, «sie seien an eine bestimmte Kasusform gebunden – nämlich an den auch sonst im Deutschen häufig „übergeneralisierten“ Akkusativ». Wie Clahsen (1984) richtig bemerkt hat, ist der funktionale Wert des Kasusform sonst sehr begrenzt, da «die Präposition „bereits die generelle semantische Funktion“ ausdrückt»³⁷.

6.3 Die Gestaltung einer Laboreinheit

Die Unterrichtsstunden begannen und endeten mit einer Begrüßung im Kreis und drei oder vier Aufwärmübungen (Sprech-, Intonations-, Koordinations- und Bewegungsübungen), diese erste Phase dauerte ungefähr 45 Minuten. Danach folgten weitere 45 Minuten mit theatralischen Übungen unterschiedlicher Länge und Komplexität. Die letzte halbe Stunde wurde dann der Improvisation gewidmet (s. Kapitel 7).

6.3.1 Aufwärmübungen

«Das erste Wort des Theatervokabulars ist der menschliche Körper. Um die Ausdrucksmittel des Theaters beherrschen zu können, muss man den eigenen Körper beherrschen; damit er

³⁷ Zitate aus Meisel, 1985: 72.

ausdrucksfähig wird, muss man ihn kennen» (Boal, 1989: 46). Unsere ganze Person ist die Hauptvermittlung unserer Expressivität, und im Theater sogar mehr als im Leben: auf der Bühne spricht nicht nur der Mund sondern das ganze Gesicht, nicht nur die Stimme, sondern alle Teile unseres Körpers (s. auch Kap. 3 und 4).

Die Phase der Aufwärmung bereitet die Lernenden «einerseits körperlich, stimmlich und imaginativ auf die folgenden Lernerfahrungen vor, andererseits weckt sie die Spiellust und erleichtert den Gruppenaufbau» (Tselikas, 1999: 57). Die Zwecke der Verwendung von Aufwärmübungen wurden ausführlich von Duff und Maley (2005: 6) aufgelistet.

Die Aufwärmübungen helfen dabei:

- [Getting ready non-verbal and verbal activities] all involve a degree of physical activity, thus helping to restore the balance between thinking and doing.
- They help put students in a relaxed, less inhibited state, in which they are more receptive than they might otherwise be. This helps to lower the threshold of unconscious resistance to learning a foreign language, and to foster more open, creative work in subsequent activities.
- They help to develop confidence and cooperation with others. (Duff/ Maley, 2005: 6)

Die Arbeit mit der ‚Stimme‘ ist grundlegend und soll bei der Zwerchfellatmung, d.h. der Bewusstmachung vom Atmenprozess, und mit Übungen anfangen, wodurch die Teilnehmenden alle ausdrucksvollen Möglichkeiten der vokalisch-sprachlichen Aussagekraft ausprobieren und bewusst benutzen (s. unten 7.1.), wobei man auch emotionale und kommunikative Aspekte des Gebrauch der Stimme berücksichtigt soll. Auch Stimmlagen und Lautstärke sind wichtige Instrumente der Ausdrucksfähigkeit und sie bereichern das künstlerische Instrumentarium der TeilnehmerInnen: Wir kommunizieren Bedeutungen und Intentionen, Gefühle und Gedanken auch durch die Art und Weise, wie wir die Stimme benutzen (s. 4.3. und 7.1., 7.2.).

Nach der Stimme soll auch der ‚Körper‘ erwärmt werden. Unser Körper betont Wörter und Konzepte, äußert Gefühle und Gedanken, stellt Identität und Haltungen dar³⁸. Weiterhin ist es manchmal der Körper selbst, der die Wörter verursacht, d.h. dass wir zuerst physisch reagieren, was dann zu den Wörtern und zu dem sprachlichen Ausdruck unserer Gedanken und Gefühle führt³⁹. Wie schon mehrmals angedeutet, ist diese Beziehung Körper-Sprache didaktisch sehr wichtig und wertvoll: «great attention must be paid to physical movement, for this acts often as a

³⁸ Siehe auch 3.1., die Theorie von McNeill.

³⁹ Wie Merkel (2005, online) festhält: «*Sprachliche Äußerungen erfolgen aus der körperlichen Bewegung heraus* [...] Die sprachliche Äußerung steht immer in einem engen Kontext mit der Handlung, in die sie eingebettet ist, die sie sprachlich weiterführt und die darüber wirkungsvoller gemacht wird» (zitiert in Roche/Reher/Simic, 2012: 17).

release mechanism to elicit verbal expression» (Baird 1984: 72). Diese sehr physische Arbeit, die Körper und Sprache, Kognition und Beteiligung, Spannung und Konzentration gleichzeitig involviert, erlaubt und stützt die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses. Schon mit diesen ersten einführenden Übungen beginnt das Lernen.

Atem- und Stimmübungen aus der Schauspielerausbildung und Aufwärm- sowie Entspannungsübungen sind unabdingbarer Einstiegsbestandteil [...] Bewegung, Entspannung, Körperhaltung, Atmung, aufmerksames inneres und äußeres Zuhören sollen den Behaltensprozess unterstützen [...] Emotionale Ausdrücke und Interjektionen regen die Vorstellungskraft an und helfen damit auch, die Erinnerungskraft und das Behalten der L2 zu verbessern. (Ortner 1998: 77)

Schon in dieser Phase kann die Arbeit mit den gewählten Strukturen anfangen. Hier wie später bei vielen Übungen liegt die Konzentration auf der Aktion und nicht auf den Wörtern (s. z.B. *Der Stuhl*, 7.2.): «[i]m Tun wird Sprache wie in einem unbewussten Osmosevorgang aufgesogen, sie durchdringt das Tun, steuert es, begleitet es, schließt es ab, ohne dass sich die Handelnden ihrer so recht bewusstwerden» (Butzkamm, 2002: 155).

6.3.2 Theaterübungen

Die zweite Phase besteht aus Übungen, die aus der Praxis des Theatertrainings stammen. Sie helfen den Teilnehmenden dabei, die Essenz jedes kommunikativen Aktes aufzufinden (s. Kap. 3 und 4), die einem jeden eigene Bezeugung Körper/Sprache zu untersuchen und sich im Sprechen und Denken, Handeln und Ausdrücken, Interagieren und Reagieren praktisch zu erproben. Dadurch kann auch der Gestus sprachlicher Äußerungen untersucht, präzisiert und – mimisch und gestisch verstärkt – interpretiert werden (s. z.B. *Die gegensätzliche Figur*, 7.2.). Da, «was die Lernerinnen und Lernen gestisch, mimisch oder durch Bewegung im Raum zum Ausdruck bringen, wird immer wieder zum Sprechanlass» (Schewe, 1998a: 337). Die Körperlichkeit und die Haltung einer Figur zu finden, ist keine abstrakte oder intellektuelle Arbeit, sondern eine handelnde Suche, die man auch durch Dialogzeilen und Intentionen der Person weiterführt.

Um Körper und Sprache durch das Theater weiter zu verbinden, haben die TeilnehmerInnen kurze oder anspruchsvollere Texte (wie *Monologe*, s. 7.3.) in vielen Variationen „auswendiggespielt“, d.h. sie haben Wörter, Bewegungen, Gefühle und Spaß miteinander verknüpft. Sie haben die Texte immer wieder gesprochen, mit Intentionen und Gesten, auch in einem anderen Kontext, mit dazu passenden und bizarren Körperhaltungen und Gemütslagen verwendet. Es heißt einerseits, den Text nicht nur als Bedeutung, sondern als körperliche Stütze

aufzufassen, und konkret die Verflechtung zwischen Wort, Stimme, Geste, Haltung und Ausdruck experimentell selbst zu erleben (wie in *Spiegelneuronen*, s. 7.2.). Andererseits bedeutet das auch, Texte nicht mehr schulisch herunterzuwürgen, sondern sie zu „erleben“. Aus didaktischer Sicht ist das Auswendiglernen von Monologen oder Äußerungen ein sehr nützliches Mittel zum Zweck gewesen, wodurch die StudentInnen sich Wörter, Sätze und *Chunks* aneignen konnten, die ihre Sprechfähigkeit deutlich verbessert haben. Sie haben jedoch nie bewegungslos oder emotionslos gesprochen: in den Monologen wurden die untersuchten Strukturen wiederholt, variiert und immer wieder verwendet, aber in einem kommunikativ sinnvollen, lustigen Kontext, wo alle Sinne mitwirkten (s. Kap. 7).

6.3.3 Improvisation

Improvisieren gehört zum alltäglichen Leben. Wir spielen alle eine Rolle, die von dem Kontext, dem Gesprächspartner, unseren Intentionen und Haltungen abhängt. Wir sind daran gewöhnt, auf das Unvorhergesehene zu reagieren, uns der Situation⁴⁰ anzupassen. Oft richten wir während des Sprechens unser geplantes sprachliches Verhalten an den derzeit sichtbaren Reaktionen des Gesprächspartners neu aus. In einer Fremdsprache zu improvisieren, bedeutet diese Schlagfertigkeit und Geistesgegenwart durch andere sprachlichen Strukturen zu üben. «Improvisation is a group activity in which students create people and relationships in time and place, and act out a situation using speech and movement, but usually without any preconceived plan. It is a process, not a performance, and the emphasis is on thoughts, feelings, and language which arises out of it» (Hayes 1984: 90). Ein Ziel der Improvisation ist dann, die Fremdsprache in einer facettenreichen und realitätsnahen (aber auch ‚geschützten‘) Situation zu üben. Improvisieren hilft also dabei, fremdsprachliche Kompetenzen zu verfeinern: Nur wer kommuniziert, lernt kommunizieren. Dazu muss die sprachliche Struktur neben der Situation durchschaut werden⁴¹. Die improvisierten Szenen⁴² nehmen Gestalt durch die theatralische

⁴⁰ Eine Situation ist «das Wirkungsgefüge aus (1) dem Ort und der Zeit, zu der ein Gespräch stattfindet (*setting*), (2) seinem Thema bzw. Gegenstand (*topic*) und (3) den sozialen *Rollen* bzw. hierarchischen Positionen der Gesprächspartner sowie (4) der psychologischen Einstellung des einen gegenüber dem anderen» (Siehe Multhaup, 1995: 55).

⁴¹ In der Tat, «conversational interaction in a second language forms the basis for the development of language rather than being only a forum for practice of specific language features. This has been most recently expressed by Long (1996, pp. 451-2) as the Interaction Hypothesis». Weiterhin, «[i]t is through interaction (e.g., negotiation, recasts) that a learner's attention is focused on a specific part of the language, specifically on those mismatches between target language forms and learner-language forms. [...] There is anecdotal and empirical evidence in the literature that

Beziehung zwischen den Schauspielern an, das bildet den situationellen Rahmen, in dem die Lernenden auf alle sprachliche und nichtsprachliche Mittel und Fähigkeiten zurückgreifen, die sie besitzen oder die sie durch die gesamte Arbeit entwickelt haben. In der Tat zielt dramaorientiertes Lehren darauf ab,

fiktive Handlungskontexte zu konstruieren, die den Lernenden Identifikations- und sprachliche Handlungsmöglichkeiten bieten, durch die Imaginären reale Sprache angewendet werden kann. [...] Dramaorientiertes Lehren soll durch das besondere Setting alltägliche Fähigkeiten der Lernenden im Bereich der Wahrnehmung, der (nonverbalen) Bewegung und der (verbalen) Rede nutzbar machen und so L2-Lernen in der L2-Anwendung in Gang setzen. (Ortner, 1998: 142)

Durch das sprachliche spielerische improvisierte Handeln werden «all die sprachlichen *Fertigkeiten* (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben), *Kenntnisse* (Lexik, Syntax, Morphologie) und *Kompetenzen* (in den Funktionsbereichen Ausdruck, Darstellung, Verständigung) gefördert, d.h. gefestigt, ausgebildet oder auch neu erworben werden können» (Hoppe, 1984: 290).

Improvisieren spiegelt wichtige Entwicklungsstufen des Individuums wider und fördert «den Rückgriff auf das Kreativitätspotential, das wir als Kind bei dem Erwerb unserer Muttersprache eingesetzt haben» (Dufeu, 1991: 373). Die Improvisation ermöglicht deswegen eine Entwicklung der Kreativität, die in verschiedenen Aspekten unseres Lebens bedeutungsvoll ist. In der Tat setzt das Improvisieren auch die persönliche und emotionelle Sphäre voraus, die für das Erwerben einer Sprache eine entscheidende Rolle spielen kann-

Überdies verwenden TeilnehmerInnen in Übungen (z.B. wie *gekreuzte Monologe*, s. 7.3.) die auswendiggelernten Monologe in einem kommunikativen Austausch. So werden die Strukturen in einer kommunikativen und interaktiven Weise experimentiert: Grammatik und Kommunikation sind kein Widerspruch⁴³. Spracherwerb «vollzieht sich [...] am besten im Dialog, in dem der Lernende aktiv nach Lösungen sucht und durch vielerlei Rückmeldung erfährt, wie und wo er seine Worte setzen muss.» (Butzkamm, 2002: 31).

indeed learners are capable of noticing mismatches. [...] There is also anecdotal evidence that suggests that learners learn new forms as a result of conversation» (Zitate aus Gass, 2003: 234 und 244-245).

⁴² Eine Szene kann man folgenderweise beschreiben: «[...] eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen. Dabei ist der Körper mit allseinen Sinnen konstituierend» (Bonnet/Küppers, 2011: 34).

⁴³ Es sei hier an das sehr interessante „Drama Grammatik“ von Even Susanne erinnert, das «als konsequente Weiterführung kommunikativer und interaktiver Ansätze mit bewusster Einbeziehung von Sprachanalyse und dramatischem Handeln. [...] Die Verschränkung von konkretem Sprachgebrauch und bewusster Sprachanalyse macht es möglich, Grammatik in bedeutungstiftenden Zusammenhängen zu erfahren» (Even, 2011: 71)

Zu den bedeutenden Erfolgen der gesamten im Labor gemachten Arbeit zählt zweifelsohne, dass die TeilnehmerInnen sehr oft Sätze oder Satzteile - auch und vor allem jene, die eine der geforschten Strukturen enthielten - aus den Monologen oder aus dem Stück in den Improvisationen frei, aber immer situativ verwendeten (s. Kap. 7), was ein klares und bedeutungsvolles Zeichen des Lernprozesses und des Lernerfolgs ist.

6.4 Das sprachliche Material der Übungen

Die zwei Labore konzentrierten sich auf die Aneignung und Realisierung von Verben mit Objektivweiterungen und Verben mit Präpositivergänzung. Die verwendeten Realisierungen waren:

<p>Im THEATERLABOR und im TEST</p>	<p><i>Angst haben vor</i></p> <p><i>aufpassen auf</i></p> <p><i>bitten um</i></p> <p><i>danken für</i></p> <p><i>denken an</i></p> <p><i>fragen nach</i></p> <p><i>gehören zu</i></p> <p><i>glauben an</i></p> <p><i>leiden unter</i></p> <p><i>nachdenken über</i></p> <p><i>passen zu</i></p> <p><i>sich erinnern an</i></p> <p><i>sich hüten vor</i></p> <p><i>sich interessieren für</i></p> <p><i>sich verlieben in</i></p>
------------------------------------	--

	<i>sprechen über</i> <i>überzeugen von</i> <i>warten auf</i> <i>wissen von</i> <i>zweifeln an</i>
Nur im THEATERLABOR	empfinden für finden an halten an halten von sich ärgern über sich besinnen auf sich halten an sich halten für sich täuschen in sich trennen von sich verlassen auf sich wundern über sprechen mit rechnen auf reden mit warnen vor

Die Strukturen würden in Übungssätzen und Monologen immer wieder verwendet und wiederholt (s. Kap. 7), d.h. die Teilnehmenden haben sie sie aktiv und passiv intensiv geübt. Das konkrete sprachliche Material war, wie bereits erwähnt, je nach Gruppe unterschiedlich: die

SchülerInnen haben die Geschichte von Lotte und Werther gespielt, die StudentInnen hingegen Stoffe aus der Literaturgeschichte (über die Ergebnisse s. Kap. 9).

Hier folgen als Beispiel einige der Sätze und der Monologe, die in den zwei Laboren in vielen Übungen mit vielen Variationen verwendet und dann teilweise auch in den Aufführungen eingebaut wurden. Das Auswendiglernen von Sätzen und kurzen Monologen ist Mittel zum Zweck: Es bietet sich als fassettenreiche Möglichkeit, sich beim Sprechen zu bewegen und mit Gefühlen und Emotionen zu spielen, ohne lang überlegen zu müssen, was man nun sagen soll. Darüber hinaus erlaubt es auch eine tiefgreifende Einübung von Strukturen, die ohne Fokussierung wiederholt werden. Hier einige Beispiele.

a) Sätze:

1. Ich will nicht mehr mit dir sprechen! Du bist schon wieder mit Bettina ausgegangen! Jetzt ist Schluss! Ich glaube nicht mehr an dich: du hast mich zu oft betrogen.
2. Ich glaube, ich bin noch immer in Andreas verliebt! Ich muss den ganzen Tag an ihn denken. Und ich freue mich so auf unsere nächste Verabredung!
3. Er tut so, als würde er sich für keine anderen Mädchen interessieren. Aber ich weiß, dass ich aufpassen muss. Bei ihm muss man mit allem rechnen.
4. Ich habe überhaupt keine Lust darauf. Allerdings habe ich mich für die Einladung bedankt. Man kann ja nie wissen. Vielleicht gehe ich doch hin.
5. Darf ich dich um einen Gefallen bitten? Wenn du mir hilfst, schaffen wir es in einer halben Stunde... Ich wollte es dir eigentlich nicht sagen, aber ich bin mit Ilse verabredet!

b) Monologen:

1. Werther (*eitel, anmaßend, selbstverliebt*)

He, Charlotte! Warte doch! Ich muss mit dir reden. Weißt du - als ich dich das erste Mal sah, auf der Sommerparty, da hat mich das wie ein Blitz getroffen... Du hattest dieses Top an, das dir so gut steht, Lacoste, Türkis. Meine Lieblingsfarbe! Superchic! Ich war noch nie so verliebt, echt wahr! Und du - du denkst nur an deinen Albert... Ich musste an mich halten, als ich dich gestern mit ihm sah. Was findest du nur an diesem Typen?

2. Werther (*schüchtern, ängstlich, bittend*)

Lotte! Lotte, ich muss dir was sagen... Sei bitte nicht böse! Es ist so: Ich weiß, dass du mit Albert zusammen bist. Und Albert ist echt ein prima Kerl. Nur: als ich dich zum ersten Mal gesehen habe, da war mir das alles nicht so richtig klar, ich meine: das mit dir und Albert.

Erinnerst du dich noch an das Fest, als plötzlich das Gewitter kam? Da - da ist es einfach passiert. Da habe ich mich in dich verliebt. Verstehst du? Ich liebe dich!

1. Lotte (*sehr wohlerzogen, schon sehr vernünftig*)

Wie bitte? Was willst du damit sagen? Ich denke nicht im Traum daran, Albert zu verlassen. Ich liebe Albert! Wir sind fest verlobt! Also bitte, jetzt mach doch nicht so eine Szene! Das nützt doch überhaupt nichts. Nimm doch endlich Vernunft an! Wenn du weiter so redest, werde ich mich noch über dich ärgern. Ja, ich glaube, ich habe mich gründlich in dir getäuscht. Geh jetzt bitte! Ich muss für die Deutsch-Prüfung lernen...

2. Lotte (*betroffen, verständnisvoll, voller Mitgefühl*)

Was sagst du? Du liebst mich? Aber glaubst du denn, dass ich deswegen mit Albert Schluss mache? Das denkst du doch nicht im Ernst, oder? Albert und ich verstehen uns ja so gut. Es gibt für mich gar keinen Grund, weißt du.... Das musst du doch verstehen! Ja, ich verstehe dich ja auch. Wenn wir uns früher kennengelernt hätten... Komm, versuch jetzt, nicht mehr daran zu denken, ja? Kann ich mich auf dein Wort verlassen?

6.5 Die Proben, die Aufführungen⁴⁴

Das Makrothema „Werther und Lotte“ wurde mit der Lehrerin zusammen gewählt und bearbeitete ein Werk, das sie im Unterricht behandelten hatten. Im Uni-Labor war das Stück das dritte Teil der Arkadien-Trilogie, wo schon Märchenfiguren und mythologischen Gestalten sich auf der Suche gemacht hatten. Demzufolge trafen sich diesmal Figuren aus Hauptwerken der deutschen Literatur, um nach Arkadien zu reisen. Viele Ereignisse und viele sprachliche Äußerungen der Stücke ergaben sich, wie bereits erwähnt, aus dem beim Training erarbeiteten Material und auch aus den Anregungen, die dabei von den TeilnehmerInnen kamen. Dabei selbstverständlich auch viele Wendungen, die die erforschten Strukturen beinhalteten, die dann noch weiter und öfter wiederholt und neu im Kontext gesprochen wurden (s. Kap. 7). Die Proben wurden folgenderweise organisiert: sobald die Memorierung des Textes fertig war, wurde die Arbeit am Stück begonnen. Jede Szene wurde teils von den TeilnehmerInnen improvisiert, teils von der Lehrerin geleitet. Die szenischen und schauspielerischen Vorschläge der Teilnehmenden wurden dann angenommen und bearbeitet. In ungefähr drei Unterrichtseinheiten wurde die

⁴⁴ Siehe auch 5.4.

gesamte Arbeit darstellerisch vorbereitet. Auch die Sprache (Intonation, Aussprache, Bedeutung usw.) wurde analysiert und präzisiert. Danach begannen die echten Proben: jedes Mal spielten die TeilnehmerInnen das ganze Stück mit allen Szenen hintereinander. Hier wurden insbesondere die theatralischen Aspekte vertieft, z.B. die Interpretation und Darstellungen der Figuren (d.h. Stimme, Körper, Bewegungen, Haltungen und Beziehungen). In dieser Phase stellte das Auswendiglernen kein Problem mehr dar, demnach konnte die Sprache (und auch die grammatikalischen Strukturen) besser fließen und immer besser angeeignet werden. Die letzte Phase war natürlich die Aufführung, wo alles zusammenkam: die sprachliche Aneignung und Verbesserung, die schauspielerische Interpretation, die Gruppenarbeit, aber auch der Spaß, den Gruppeneinklang und die Emotionen. Die Aufführungen fanden am 9. Mai und am 24. Juni 2015 statt.

6.5.1 „Werther in der Schule“

In der vierten Klasse wurde Goethes tragische Geschichte von Werther und Lotte bearbeitet, zuerst durch die Monologe und Theaterübungen, und dann durch die Aufführung. Das Stück enthält die oben zitierten und weiteren Monologe und rahmt das Ereignis in einem schulischen Raum. Das eigens geschriebene Werk wurde deswegen in einer modernen Situation überführt und mit einem umgangssprachlichen Deutsch bereichert. Die Handlung lässt sich folgenderweise zusammenfassen. In einer Klasse beginnt die Unterrichtsstunde von deutscher Literatur mit "Die Leiden des jungen Werthers" von Goethe. Drei Leute stellen Werthers unglückliche Liebe zu Lotte vor, die mit Albert verlobt ist. Eine Dreiecksbeziehung, die das Verhältnis reflektiert, das genau zwischen diesen drei Personen vorhanden ist. Die verschiedenen Charaktere der Schüler offenbaren sich sofort: Es gibt diejenigen, die alle Antworten kennen, und diejenigen, die tausend Fragen haben. Einen anderen, der witzig sein will, und jemand, der eine spitze Zunge hat. Jemand, der immer abgelenkt ist und jemand, der einen guten Eindruck machen will. Jemand, der melancholisch ist, und eine andere, die dagegen gut gelaunt ist. Die Lehrerin fragt: wie die unglücklichen Geliebten sich getroffen hätten? Und so, wie von Zauberhand, werden wir zu diesem ersten Treffen teletransportiert. Werther gesteht, wie dieses Treffen, während draußen der Sturm gab, ihn verliebt machte. Aber Lotte will nichts davon hören. Eine Debatte entflammt: Hatte Lotte Angst? Oder bevorzugte sie einfach den zuverlässigen Albert? Könnte eine ähnliche Geschichte heutzutage passieren? Ein unterwürfiger und schleimender Werther tritt ein und

versucht, die Aufmerksamkeit einer eitlen und zerstreuten Lotte auf sich zu lenken. Dann zeigt sich ein letztes Bild: der Abschied. Ein moderner und tapferer Werther äußert, dass diese Liebe, die er ständig im Sinne hat, wie eine Drogenabhängigkeit ist. Obwohl sie von diesem Interesse begeistert ist, räumt eine fröhliche und selbstbewusste Lotte ein, dass es Albert gibt. Der Unterricht geht weiter, aber der Werther der Klasse steht plötzlich auf, gesteht seine Liebe zu Lotte, und eilt er hinaus. Er wird von dem Mädchen und dem Albert der Situation gefolgt, die Schulkameraden lächeln, die Lehrerin fragt: Was ist los? Sie erklären: wir haben den Werther in der Schule gespielt.



Abb. 13

"Werther in der Schule"

6.5.2 „Fakebook Arkadien“

Dieses Stück stellt den dritten Teil einer drei Jahre dauernden Arbeit des Theaterlabors dar, die in einer imaginären Reise nach Arkadien besteht. Die letzte Phase dieser Reise besteht hier von Figuren der deutschen Literatur unternommen, die durch die Worte aus literarischen Werke versuchen, Arkadien zu erreichen. Berühmte und künstlerische Passagen finden neben umgangssprachlichen Redewendungen und witzigen Wortspielen einen Platz in dieser fast traumhaften Szene, wo die Figuren sich entwickeln und Beziehungen miteinander herstellen. Übungssätze, grammatikalische Beispiele, idiomatische Wendungen, die zum Fremdsprachenerwerb immer wiederholt werden müssen, verdichten sich zu konkreten

Beziehungen zwischen den Sprechenden und gewinnen allmählich Realität. Die Studierenden des Theaterlabors reflektieren über ihre Situation und fragen sich, ob es sich überhaupt noch lohnt, an Arkadien zu denken. Aber wie sonst könnten sich die vielen Zukunftshoffnungen erfüllen? Sie beschließen, es noch einmal zu versuchen. Über ein kommerzielles „Fakebook“ finden sie Hinweise, wie man dorthin gelangen kann. Nach einer unbequemen Busfahrt erreichen sie das „Hotel Arkadien“. Vor dem Hotel müssen sie feststellen, dass sie nicht durch die Tür eintreten können. Ganz zufällig begreifen sie, dass sie sich nunmehr in literarische Gestalten verwandeln müssen, um nach Arkadien zu kommen. Doch gerade in den verschiedenen literarischen Gestalten, die nun aufeinandertreffen, kehren die Eitelkeiten, die Ängste und Frustrationen der Studierenden wieder. Mephisto erweist sich als Macho, Wilhelm Meister träumt von künftiger Karriere, Mignon trauert um ihren Geliebten, Hyperion spricht von ewigem und Penthesilea von momentanem Liebesglück, Anton Reiser und Malte verlieren sich in Erinnerungen, der Taugenichts rühmt und Tonio Kröger verachtet Italien, der Baccalaureus feiert die Jugend, und die beiden Doppelten Lottchen versuchen sich als Bankerinnen. Fakebook-Arkadien erweist sich als genauso beschränkt und repressiv wie die Wirklichkeit, der man entkommen wollte. Ein musikalischer Deus ex machina löst die Erstarrung. Die Studierenden entdecken, dass sie erneut den falschen Weg eingeschlagen haben. Man ist wieder am Ausgangspunkt, aber vielleicht doch um eine Erfahrung reicher. Vielleicht können ja Literatur und Fremdsprache dazu beitragen, die eigene Realität besser zu verstehen?



Abb. 14
"Fakebook Arkadien"

7. Aus der Werkstatt von *alles paletti*: die Validierung der Arbeitsmethode

Im Folgenden wird das ‚Rezept‘ von *alles paletti* beschrieben⁴⁵: Es werden unterschiedliche Übungen erklärt, die didaktisch mit Erfolg angewandt wurden, insbesondere aber diejenige die sich als besonders geeignet gezeigt haben, um eine bestimmte Struktur – hier Verben mit Objekterweiterung und Verben mit Präpositivergänzung – immer wieder und in vielen unterschiedlichen kommunikativen Kontexten zu variieren und wiederholen zu lassen.

7.1 Aufwärmübungen

Im Labor werden viele Übungen ausgeführt, die den Körper aktivieren, zuerst allein und dann mit der Sprache. Die Verbindung zwischen Klang und Bedeutung von Wörtern und der Expressivität des Körpers wird deswegen durch das Theater neu entdeckt und erprobt. Manche Übungen, dienen den SchauspielerInnen dann den Körper und die Stimme aufzuwärmen und zu benutzen, sowie die Verbindung zwischen nonverbaler und verbaler Kommunikationen zu entdecken und zu vertiefen, wie im Folgenden erklärt und analysiert wird.

a. Bewegungsübungen

Der Gang

Die TeilnehmerInnen gehen durch den Raum und folgen den Anweisungen der Leiterin; dabei sollen sie immer darauf achten, sich gut im Raum zu verteilen, als ob sie auf einem Floss stünden, das nicht umkippen soll. Die unterschiedlichen Varianten wärmen den Körper auf und verfeinern die Aufmerksamkeit und das Reaktionsvermögen sowie das gegenseitige Zuhören der Lernenden. Alle diese Fähigkeiten sind sehr wichtig, wenn man mit anderen Leuten auf einer Bühne spielt, aber auch in jedem kommunikativen Austausch, insbesondere, wenn man in einer Fremdsprache sprechen und reagieren muss.

⁴⁵ Die Übungen und die Theateraktivitäten, die für das Labor gewählt wurden, gehen auf meine Erfahrungen als professionelle Schauspielerin, sowie von Büchern und Handbüchern, die in der Bibliographie aufgezeigt sind.

Mögliche Varianten sind: die Richtung, die Geschwindigkeit und Rhythmus je nach Anweisung der Leiterin ändern oder im Einklang mit der Gruppe halten. Man kann auch die Befehle (wie *gehen – stoppen, laufen – rückwärts, springen – klatschen*) in der entgegengesetzten Bedeutung aufteilen.

Der Körper als Maschine

Die Gruppe verteilt sich in zwei Untergruppen: Publikum und Schauspieler. Die Leiterin sagt ein Wort, wie ein Objekt, eine Gestalt oder etwas Abstraktes (wie Adjektive) und die Schauspieler sollen, ohne nachzudenken und instinktiv Bewegungen (ohne oder mit Lauten) vortragen, die das Wort inspiriert. Nachdem jede Person die Bewegung wiederholt und sich zu Eigen gemacht hat, wird die Gruppe damit eine rhythmische Choreographie organisieren und darstellen. Darin können die Phantasie und die Kreativität der TeilnehmerInnen körperlich und symbolisch zum Ausdruck kommen und als Gruppe entwickeln sie etwas Expressives. Auch wenn hier die sprachlichen Elemente untergeordnet sind und die Pantomime dominiert, hilft diese Übung jedenfalls, um eine Verbindung zwischen Bedeutung und Darstellung herzustellen, sowie die Mitarbeit und die Dimension der Gruppe weiter zu fördern.



Abb. 1.

Die körperliche Maschine

b. Sprech- und Stimmübungen

Das Instrument der Stimme kann unterschiedlich ergründet werden, wie die aufgelisteten Übungen hierhin zeigen.

Die Zwerchfellatmung und die Tonarten

Im Kreis sprechen die Lernenden die Vokale (zuerst allein und dann als Aneinanderreihung) beim Atmen (zuerst lang und dann kurz) aus. Die Zwerchfellatmung ist entscheidend, um die Stimme im vollen Umfang gezielt und sicher zu benutzen.

Dann werden mit den Vokalen die drei Haupttonlagen geübt: die Stimme im Bauch (die im theatralischen Training Stimme des Wolfes genannt wird), das Brustregister (oder Stimme der Mutter) und die Kopfstimme (d.h. die Stimme von Rotkäppchen). Die Intensität, von überleise bis überlaut, wird auch geübt. Wir sind normalerweise nicht gewöhnt, verschiedene Tonarten unserer Stimme zu erforschen und deswegen gibt diese Übung neue und weitere Möglichkeiten, um die Stimme aussagekräftig zu verwenden.

Die Expressivität der Stimme

Die TeilnehmerInnen gehen in den Raum herum und wiederholen, Intention und Ton nachahmend, die Sätze, die die Leiterin sagt. Hier bietet sich die Möglichkeit, Sätze, die die erforschte Struktur beinhalten, mit unterschiedlichen Intentionen und Stimmlagen wiederholen zu lassen. Jeder Satz wird mit Variationen durchschnittlich viermal wiederholt⁴⁶. Mittels dieser variierten Wiederholungen entdecken und besinnen sich die Lernenden darauf, dass die Sätze nicht nur einen Brennpunkt oder einen möglichen Unterton haben können, sondern mehrere und unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten, um darunterliegende Absichten zu artikulieren.

Hier bietet sich die Gelegenheit, die erforschte Struktur unfokussiert zu benutzen und durch das Wiederholen unbewusst verarbeiten zu lassen: «[u]ndoubtedly, while processing oral L2 input for meaning, as in naturalistic or immersion environments and during L2 reading, learners do

⁴⁶ Z.B. waren die Äußerungen mit Verben mit Präpositivergänzungen: Ich habe lange darauf gewartet!, Ich mag nicht daran denken..., Ich will nicht weiter davon hören!, Ich weiß, dass ich an dich nicht glauben kann!, Ich interessiere mich gar nicht dafür!, Bitte, sprechen wir nicht mehr darüber!, Er konnte mich nicht davon überzeugen.

unintentionally attend to, notice, and learn many vocabulary or grammatical and pragmatic features of the L2 (incidental learning)» (Robinson, 2003: 641)⁴⁷.

Das Echo

Die TeilnehmerInnen teilen sich in zwei Gruppen und stellen sich in Reihen auf. Der Erste einer Reihe sagt ein Wort und die andere hinter ihm werden es einer nach dem anderen wiederholen. Sie werden es ohne Pause und mit absteigendem Ton sagen, wie ein Echo. Dann ist der Erste der gegenüberstehenden Reihe dran, er wird ein anderes Wort sagen, das von seiner Gruppe wiederholt wird. Der Reihe nach wird der Zweite ein Wort aussprechen usw. Das zweite Mal, wird das Wort auch mit einem bestimmten Gefühl gesagt. Die TeilnehmerInnen lernen dadurch den Anderen genau anzuhören und sich daran vokal anzupassen. Bei unserer Arbeit haben die Lernenden Wörter aus den Monologen gewählt.

Lächeln und Weinen

Um die Stimme und spielerisch die Fremdsprache zu üben:

- alle zusammen, mit allen Vokalen zuerst weinen und dann lächeln;
- einer nach dem anderen, mit dem Lächeln oder Weinen anfangen, den Kopf auf die Person daneben drehen und dann zu dem gegenteiligen Gefühl gelangen. Die Person übernimmt sozusagen dasselbe Gefühl und denselben Vokal und wandelt sie dann um;
- Jeder sucht ein beliebtes deutsches Wort oder einen Satz (selbstverständlich auch aus dem bearbeiteten, die Struktur enthaltenden Material) und wird in den Vokalen der Wörter entweder weinen oder lachen. Dieser Teil wurde zweimal wiederholt, d.h. mit beiden Emotionen ausgesprochen

Zuerst wird die Übung technisch ausgeführt und dann kreativ geleitet. Die Verbindung zwischen Emotionen und ihrer sprachlichen Expression wird dadurch von Anfang an hergestellt. Dazu werden auch die Sätze aus den Monologen (und folglich auch die erforschten Strukturen) emotional gefärbt.

⁴⁷ Siehe auch Gass, 1999; Huckin/Coady, 1999; Hulstijn, 2003; Rott, 1999; Schmidt, 1990, 1995.

Die Synchronisierung

a. im Kreis; Sätze werden ausgeteilt, die mit dem Thema und den Strukturen zu tun haben, und sie werden alle zusammen gelesen⁴⁸. Dann verteilen sich die Studenten im Raum und teilen sich in Paaren auf. Sie stehen einander gegenüber, eine Person spricht den Satz nur mit den Lippen aus, die andere flüstert ihn gleichzeitig, wie eine Synchronisierung. Dann wird der Satz in zwei Teilen geteilt und die Rollen werden gewechselt. Diese Übung erlaubt mehrere Wiederholungen des Satzes, durchschnittlich viermal pro Person. Im Mittelpunkt dieser Übung stehen selbstverständlich das Zuhören und die Genauigkeit.

b. Die Paare stellen sich in zwei Reihen auf und zeigen den anderen die Synchronisierung, zuerst wie sie vorher geübt haben und dann mit der Stimme oder der eigentümlichen Art ihrer Rolle. Die Aufmerksamkeit der Lernenden wird hierdurch auf die strukturellen Phänomene gelenkt, beispielweise auch durch Sprachverlangsamung, Wiederholung und Betonung. Dieser letzte Teil wird als eine Art Performance betrachtet und deswegen nur einmal (mit jedem Satz) durchgeführt.

Gegensätzliche Emotionen

Alle stehen im Kreis. Einige Sätze (mit der Struktur⁴⁹) werden verteilt, eine Person nach der anderen liest ihren Satz mit dem instinktiven Gefühl und der Emotion, die sich konsequent und logisch daraus ergeben (wie z.B. *Niemand interessiert sich für mich!* mit einer weinenden Stimme). In der zweiten Runde wird die Person den gleichen Satz wiederholen, aber diesmal mit einer entgegengesetzten Emotion (wie z.B. Wut). Emotionen werden dann von der Leiterin empfohlen:

Traurigkeit	Freude	Unruhe	Zweifel
Angst	Selbstsicherheit	Verwunderung	Eifersucht
Verlegenheit	Wut	Verachtung	Sorge
Liebe	Hass	Verwirrtheit	Bitterkeit
Belustigung	Ungläubigkeit	Scham	Melancholie
Sorglosigkeit	Seelenruhe	Frechheit	Enttäuschung

⁴⁸ Z.B., ‚Ich habe überhaupt keine Lust, auf dich aufzupassen: Ich bin doch kein Babysitter!‘, ‚Ich danke dir für deine Offenheit. Jetzt weiß ich wenigstens, woran ich bin.‘, ‚Ich will jetzt echt nicht darüber sprechen! Kannst du das bitte akzeptieren?‘.

⁴⁹ Z.B., ‚Ich musste an mich halten, als ich das sah!‘, ‚Ich denke nicht im Traum daran, das zu tun!‘, ‚Ich verlasse mich nicht darauf!‘, ‚Ich rechnete auf deine Hilfe!‘, ‚Du hältst dich wohl für besonders klug?‘.

Man kann die gleiche Übung mit den wichtigsten Sätzen der Monologe durchführen. Jeder Satz wird deswegen mindestens zweimal mit zwei unterschiedlichen Gefühlen wiederholt. Wenn mehrere Emotionen von der Lehrerin vorgeschlagen werden, können natürlich die Sätze nochmals mit diesen neuen Intentionen gesagt werden.

Diese erste Untersuchung der sprachlichen Expressivität kennzeichnet die Sätze emotionell. Eine Verbindung zwischen Wörtern und Emotionen ist durch die Variierung des Ausdrucks hergestellt und damit weiter experimentiert⁵⁰.

Weiterhin sind die Strukturen, die uns interessieren, nebenher mit einem Kontext verbunden und werden folglich sinnvoller und stärker wahrgenommen: «Die neue Grammatik ist eine – zumeist bilinguale – Grammatik im Sprachvollzug. [...] Man erlernt die Grammatik einer Sprache durch den sinnvollen Gebrauch dieser Sprache. [...] Situativ-funktionales und struktureles Verständnis fallen zusammen» (Butzkamm, 2002: 261).

c. Körperlich-sprachliche Übungen

Gesten und Wörter – Aktion und Reaktion

Zwei gegenüberstehende Gruppen: die erste Person einer Gruppe schlägt eine Geste mit einem Wort vor, die die Gruppe wiederholt. Die erste Person der anderen Gruppe antwortet und reagiert mit einer Geste und einem Wort, die die Gruppe wiederholt und so weiter. Es ist wie eine Schlacht und die Gesten/Wörter sind die Waffen. In dieser ersten kreativen Erprobung von Verbindung zwischen Körper und Sprache haben alle eine Möglichkeit sich auszudrücken und ein langsames Einvernehmen der Gruppe wird teilnahmsvoll gespürt.

Später können sie auch Hauptsätze der Monologe, die die Strukturen enthalten, in Verbindung mit Gesten als „Waffen“ benutzen. Da jede Person mindestens zweimal die Aktion vorführte, wurden auch die Sätze genauso oft wiederholt.

⁵⁰ Butzkamm (2002: 216-217) liefert ein deutliches stellvertretendes Beispiel dieses Phänomens: «Man wird fragen, wie weit isolierte Einzelsätze überhaupt kommunikative Momente aufnehmen können. Sprechen wir einmal folgende Sätze mit passender Intonation und untermalender Gestik vor: [...] Was soll ich bloß mit meiner kleinen Schwester machen? Sofort fallen einem dazu passende Situationen ein. Jedes Verstehen, hatten wir gesagt, ist nicht nur Sinnaufnahme, sondern auch Sinngebung. [...] What shall I do with my baby sister? (She's crying all the time) So können kraft unserer Imagination auch Einzelsätze ohne visuelle Stützen oder weitere Einkleidungen Situationen und Konstellationen vorführen, die zu kommunikativen Reaktionen veranlassen.»

Wörter werfen

- a. im Kreis: jede Person benutzt die Stimme und verschiedene Teile des Körpers (*Hand, Fuß, Kopf, Knie, Ellbogen, Brust, etc.*), um Wörter den anderen TeilnehmerInnen wie einen Ball zuzuwerfen. Ein mögliches Beispiel sind Wörter aus Zungenbrechern (wie ‚frische Fische‘, ‚hundert Hemden‘, ‚zwanzig Zwerge‘, ‚zehn Zentner Zucker‘, ‚freche Frösche‘ usw.). Später können auch *chunks* geworfen werden, wie Teile von Sätzen aus den Monologen mit den erforschten Strukturen (s. z.B. Übung *Die Expressivität der Stimme*).
- b. in dem Raum werden die gleichen Wörter immer mit dem Körper geworfen, aber die Stimme mäßigt man je nach der Distanz (*Schrei, Flüstern, normaler Ton, usw.*).

Durch diese Übung benutzen die TeilnehmerInnen den ganzen Körper und fangen an, die Stimme bewusst nach der Distanz zu modulieren. Wenn sie auch kurze Sätze mit den Strukturen in unterschiedlichen Tönen und mit verschiedenen Intensitäten sagen, indem sie sie mit dem Körper ‚werfen‘, werden sie auch eine erste Bearbeitung und Aneignung solcher Strukturen erfahren. Jeden Satz kann man mehrmals wiederholen, zuerst im Kreis (ungefähr zweimal) und dann im Raum (auch mehr als zehnmal).

Die Schar

Die Übung besteht in einem rhythmischen Hin- und Herschreiten und wird von der ganzen Gruppe gleichzeitig ausgeführt. Das Ziel besteht erneut damit Wort und Körper zusammen zu benutzen und miteinander zu verknüpfen, aber auch das gegenseitige Zuhören zu entwickeln.

Die TeilnehmerInnen stellen sich in einer Reihe auf und machen acht Schritte, vor und zurück. Am Anfang müssen sie auf Rhythmus und Einklang der Bewegung achten und Exaktheit mit dem Körper finden, dann werden auch Laute oder Wörter hinzugefügt. Die Leiterin wird spezifizieren, was zu sagen und wann dies zu sagen ist (z.B. „Ja!“ beim 3. Schritt). Die Laute oder Wörter werden eins nach dem andern eingesagt und wiederholt. Schließlich, wenn der Körper sicher, präzise und fast automatisch läuft, rezitieren die Teilnehmer die gelernten Sätze, die immer die Struktur enthalten. Sie konzentrieren sich dabei vor allem auf die Bewegung, und die Wörter werden dann einfach fließen. Man kann viele Variationen durchprobieren: alle Sätze gleichzeitig, eine Person

nach der anderen (von der ersten Person bis zu der letzten Person und zurück), oder auch die erste und dann die letzte Person der Reihen, dann die zweite und dann die vorletzte, usw.

Das Lernen der Sprache (und insbesondere der Struktur im Mittelpunkt) wird durch die Bewegung erlangt, die Wörter körperlich (und infolgedessen auch emotionell und wahrnehmbar) erlebt. Diese Übung dauerte eine halbe Stunde und wurde in zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten gemacht. Infolgedessen wurden die Sätze etwa dreißig Male pro Unterricht wiederholt. Weiterhin verweist die chorische Arbeit «auf die soziale Basis des Lernens, das Miteinander des einen mit dem anderen, des gut Deutschsprechenden mit dem schwachen, des Sicherem, der den Unsicheren stützt, ihm Zutrauen vermittelt. [...] Chorisches Sprechen verlangt für das Sprechen, die Rhythmisierung, die Bewegungschoreographie viele Wiederholungen. [...] Chorisches Sprechen verlangt aber als Grundlage einen gemeinsamen Atem, eine Sensibilisierung für den Atem des anderen» (Kirsch, 2013: 48).



Bandiera (Fahne)

Es handelt sich um ein Kinderspiel, wo zwei Gruppen sich vor einander reihen und eine andere Person eine Fahne hochhält. Die Mitglieder der Gruppen sind alle Nummern und sobald die Leiterin eine Nummer ruft, müssen die zwei Lernenden, die diese Nummer darstellen, rennen und die Fahne als Erster greifen. Was im Labor hinzugefügt wurde, ist, dass sie dann Sätze aus den Monologen, die Verben mit Präpositivergänzung einbezogen, ohne Fehler sagen mussten, um

wirklich zu gewinnen. In der zweiten Runde sollten sie auch ein bestimmtes Gefühl aufnehmen. Das Spiel wurde in einem Unterricht zweimal gemacht und jede Person mindestens drei Male genannt. Deswegen haben die Teilnehmenden den Satz etwa zwei- oder dreimal gesagt.

Diese Spiele sind tatsächlich für den Erwerb der Grammatik sehr nützlich, zumal sie eine lustige und entspannte, aber auch konzentrierte und fruchtbare Atmosphäre erschafft.

Piloten und Kopiloten

Die StudentInnen stehen im Kreis. Eine Person sagt "Gehen wir!" und läuft der gegenüberstehenden Person entgegen. Sie sagt gleichzeitig einen Satz aus dem Monolog und sobald sie geht, folgen die zwei Personen neben ihr. Sie sind der Pilot und die Kopiloten. Sie stoppen alle vor den gegenüberstehenden Personen und springen zusammen auf, dann wird der Pilot "Gehen wir zurück!" sagen und sie laufen alle rückwärts. Diesmal aber sind es die Kopiloten, die den Satz aus dem Monolog beim Gehen sagen sollen. Die Sätze, die benutzt wurden, waren umgangssprachlich und kommunikativ und wiesen die Struktur auf⁵¹.

Im Mittelpunkt des Interesses stehen in dieser Übung das gegenseitige Zuhören, die Bewegung in Verbindung mit dem Sprechen und eine erste Annäherung an das chorische Sprechen⁵². Die Wiederholung der Sätze fördert dann gleichzeitig das Sicheinprägen und das Verarbeiten von Chunks und Strukturen auf eine bewegte und belebte Weise. Die Übung wurde in zwei Treffen durchgespielt, demnach wurde jeder Satz von dem Pilot und den Kopiloten mindestens viermal wiederholt.

Das Orchester

In dieser Übung wird ein Orchester von Körpern und Charakteren gebildet.

Jede Person macht mit einem Teil des Körpers eine bestimmte rhythmische Bewegung. Die Gesten werden dann mit Lauten/Wörtern verbunden und das Ganze kennzeichnet die bestimmte theatralische Gestalt des Monologs. Dann ahmen alle im Kreis die Bewegung nach. Danach fängt eine Person mit der Geste an, um einen Grundklang zu erstellen, die Anderen sollten dann ihre

⁵¹Im Jahr 2014/15 gingen die Monologe um die Geschichte von Werther und Lotte und die Sätze waren z.B.: ‚Was findest du nur an diesem Typen?‘, ‚Aber trotzdem: ich glaube an dich!‘, ‚Das denkst du doch nicht im Ernst, oder?‘, ‚Nein, ich wundere mich nicht darüber‘.

⁵² Tatsächlich: «Chorisches Sprechen, lange verpönt, entwickelt sich so zu einem ausgezeichneten Mittel, sich in die Sprache zu trauen. Durch den Wechsel zwischen den Gruppen entsteht, wie in der Musik, Spannung, ist die Dynamik der Sprache körperlich zu erfahren.» (Siehe Kirsch, 2013: 10).

Gesten und Laute einbringen, um eine rhythmisch gegliederte Sequenz als Orchester hervorzubringen. Außerdem sollen die TeilnehmerInnen auch eine Haltung der Person finden, die dann in einer bestimmten Position dargestellt wird. Diese Position ist der Ansatzpunkt für die Gesten der Charaktere und deswegen der orchestralen Sequenz.

Diese rhythmische Arbeit erlaubt den Lernenden differenziert, aber harmonisch schöpferisch zu sein. Sprache und Körper werden präzise und darstellerisch zu einem kooperativen Orchester verbunden, wo das Zuhören der Kameraden und des Dirigenten in jeder Wiederholung oder Modulation zentral ist. Dabei kann das dynamische und kreative Ergebnis eine symbolische Zusammenfassung der Haupteigenschaft oder der Haltung der Gestalten verkörpern.



Abb.3. Das Orchester der Figuren



Die Abschnitte des Monologs

Die Lernenden sind in dem Raum angeordnet. Sie laufen, aber wenn die Leiterin in die Hände klatscht, stoppen alle außer einer Person, die den Monolog sagen muss. Sie geht dynamisch durch die Gruppe und wechselt die Richtung, sooft ein neuer Abschnitt stattfindet (z.B. nach einer Pause, wie in einem geschriebenen Text nach dem Komma oder dem Punkt). Unterdessen soll die Person auch die andere anschauen, körperlich auf sie eingehen und mit ihnen in Verbindung treten.

Diese Übung dient dann eine Beziehung mit den anderen sowohl sprachlich als auch mit Blicken und Gesten zu etablieren und erlaubt es die Wörter (d.h. die Strukturen, aber auch die expliziten und impliziten Bedeutungen) eingehend und bewusst zu untersuchen. Der ständige Richtungswechsel der Bewegung hilft dabei, sich auf die Elemente des Satzes, die Intonation und die Prosodie zu besinnen. Die Verbindung zwischen sprachlicher Bedeutung und körperlicher Bewegung hilft auch bei dem Auswendiglernen der Strukturen. In der Tat ist es eine weitere Möglichkeit, um die Ganzheitlichkeit des Gehirns zu stimulieren. Diese Übung wurde bei zwei verschiedenen Treffen durchgeführt.

Umgedrehter Figurenschwanz

Diese Übung funktioniert wie das Kinderspiel "Umgedrehter Heringsschwanz", aber wenn die TeilnehmerInnen anhalten und in einer Position stehen bleiben, muss diese wie eine Statue ihrer Gestalten sein, die zum Charakter und der Haltung der dramatischen Person passt. Um zu gewinnen, sollen sie am Ende einen Satz deklamieren, der den Höhepunkt des Monologs darstellt. Die erforschten Strukturen werden in den gewählten Sätzen nicht immer, aber oft vorhanden. Die Positionen, die sie während des Stoppens annehmen, stellen eine Überarbeitung und eine Weiterentwicklung der physischen, aber auch der emotiven Haltung der Rollen dar. Ergänzend dazu schildert die Auswahl des Satzes die Anschauung und die Einfühlung der Gestalt für die Schauspieler. Dieses Spiel wurde dreimal ausgeübt.

7.2 Theaterübungen

Theatralische Übungen, wo die TeilnehmerInnen ausdrucksvoll und kreativ die Sprache (insbesondere die für uns interessante Struktur) und die Stimme, die Körperlichkeit und die Interaktion gebrauchten, werden im Folgenden dargestellt und erklärt.

a. Körperlich-sprachliche Übungen

Die kodierte Statue

a. Die TeilnehmerInnen teilen sich in drei oder vier Gruppen. Eine Person jeder Gruppe fischt einen Zettel, auf dem ein (etwa abstraktes) Wort geschrieben ist. Die anderen gehen hinaus,

während diese Person die Position einer Statue annimmt, die das Wort verkörpert. Ein anderes Mitglied der Gruppe kommt zurück, nimmt genau die gleiche Position an und wechselt die erste Person aus. Das passiert mit allen Mitgliedern der Gruppe. Am Ende versuchen sie das Wort zu raten und die erste Statue wird mit der letzten verglichen. Die Wörter waren:

Glaube	Erinnerung
Warnung	Vertrauen
Warten	Interesse
Verliebtheit	Ärger
Verwunderung	Enttäuschung

b. Jede Person bekommt einen Satz, der zu dem Konzept des abstrakten Wortes der Statuen zurückkehrt. Die Sätze sind immer von der Struktur gekennzeichnet⁵³. Jede Person wird dann die Position der Statue annehmen und den Satz sagen. Sie kann auch weitere Wörter hinzufügen. Beide Übungen implizieren eine symbolische und theatralische Verwendung des Körpers. Die Wörter und Sätze werden durch die körperliche Übersetzung mit weiterer Bedeutung aufladen. Die Expressivität und Kreativität dieser Arbeit wandelt abstrakte Wörter um, sie werden zu leibhaftigen Entitäten. Die Körperlichkeit der Sprache unterstützt weiterhin die Aneignung der Strukturen. Diese Arbeit schließt auch präzise Imitation, Zusammenarbeit und physische Darstellung von Emotionen ein.

Spiegelneuronen

Diese Übung ist ein imitatorisches Spiel, das Bewegung und Rezitation verbindet. Sie wurde in drei Unterrichtsstunden wiederholt. Jede Person hat deswegen mindestens zweimal die Übung wiederholt. Die TeilnehmerInnen stellen einen Spiegel dar. Der „Spiegel“ ahmt die Bewegung, Mimik und Pantomime⁵⁴ der Leiterin nach und rezitiert dabei einen Text, normalerweise einen Monolog. Der Monolog wurde mindestens viermal während der Nachahmung rezitiert. Der Spiegel muss nicht nur die Bewegungen nachahmen und die Wörter sagen, sondern sich auch an den Gemütszustand anpassen, der aus den Haltungen und der Mimik abgeleitet wurde. Dadurch wird der Text aus den „Zwängen“ der Bedeutung befreit und die Performance verlagert sich vom dem

⁵³ In meinem Projekt waren Verben mit Präpositivergänzung im Mittelpunkt und die gewählten Sätze waren: Ich glaube an dich!, Erinnerst du dich nicht daran?, Ich habe dich vor ihm gewarnt., Darf ich mich fest auf dein Wort verlassen?, Worauf wartest du noch?, Dafür interessiere ich mich gar nicht., Ich habe mich in ihn verliebt!, Sie ärgert sich ständig darüber!, Ich muss mich doch sehr darüber wundern!, Ich habe mich in dir gründlich getäuscht.

⁵⁴ Mit Mitteln der Pantomime können körperliche Haltungen und Ausdrucksweisen erprobt, präzisiert, in ihrer Wirkung auf andere untersucht und interpretiert werden (beispielsweise durch Verzögerung, Betonung, Temposteigerung; vgl. z.B. Kramer, 1975).

„Was-soll-ich-sagen“ zum „Was-soll-ich-machen“. Tatsächlich haben die SchauspielerInnen Körperhaltung, Bewegung, Gesichtsausdruck und Stimme auf die Situation abgestimmt, abgesehen vom Sinn der Rede. Die Wechselbeziehung zwischen Emotivität und Körperlichkeit wird dynamisch weiter entwickelt und untersucht. Obwohl es auch von Zeit zu Zeit fast surreal sein könnte (hinsichtlich der Verbindung zwischen Wörtern und Bewegungen), waren die sprachliche und körperliche Situation und Verhältnis realer als eine Art des Sprechens, das sonst in den üblichen schulischen Lernsituationen stattfindet. Da die Monologe viele erforschte Strukturen enthalten, hilft solche Übung auch der Speicherung der Strukturen. Die Monologe werden dadurch tatsächlich automatisiert und die Strukturen und Wörter handelnd angeeignet.



Der Stuhl

Es geht um eine Sequenz von Sätzen und Bewegungen. Diese Übung wurde in drei Unterrichtsstunden wiederholt, so dass die Einprägung (von Bewegungen und Sätzen mit den Strukturen) graduell und tiefer sein konnte.

- a. Am Anfang sagt die Leiterin einen Satz und führt eine bestimmte Bewegung um einen Stuhl vor (z.B. läuft sie im Kreis um den Stuhl und sagt bei jedem Schritt ein Wort). Nachdem alle TeilnehmerInnen nacheinander die Bewegung und den Satz wiederholt haben, wird die Leiterin diesen ersten Teil wiederholen und dann einen anderen Satz und eine neue Bewegung hinzufügen. Und so weiter und so fort, bis die ganze Sequenz ausgeführt wird. Oft – aber nicht immer - sind Bewegungen und Sätze in bestimmter Weise verbunden.
- b. Die gleiche Sequenz wird mit präziser Stimmung oder bestimmtem Gefühl wiederholt.
- c. Da die TeilnehmerInnen Monologe hatten, die die Sätze der Sequenz enthielten, wurde noch die folgende Variante vorgeschlagen: jede Person rezitiert den Monolog und improvisiert körperlich um den Stuhl herum. Wenn sie den Satz des Monologs sagt, der in der Sequenz enthalten ist, nimmt die Person die dementsprechende Position ein. Sie verkörpert dann die emotionale Klimax durch die körperliche und sprachliche Verbundenheit. Dadurch wird die körperliche Erinnerung aktiviert und dann beim Improvisieren verarbeitet. Die Emotion in dem Satz und in der Haltung wird wieder aufgenommen und durch eine Klimax in den ganzen Monolog versetzt.

Diese Übung ist wiederum imitatorisch, aber in einer genauen und ausdrucksvollen Folge von Sätzen und Bewegungen angeordnet. Das Ziel ist, Wort und Körper noch tiefer durch Aussagekraft und Wiederholung zu verbinden. Außerdem unterstützt diese Aktivität ein tieferes Aneignen von Sätzen und folglich von den Strukturen, da sie eine physische und kreative Erfahrung der Sprache erlaubt und die Bindung zwischen Intentionen und Körper unterstreicht.



b. Arbeit an der Rolle

Die Gangart der Figuren

1) die TeilnehmerInnen befinden sich im Raum; es wird ihnen gesagt, die Beine auf verschiedene Weise zu bewegen. Dann sollen sie versuchen eine bestimmte Person darzustellen (wie z.B. einen Schnellläufer, eine alte Dame, ein Kind, einen Skifahrer usw.). Nach einer Weile werden sie alle gefragt, wer sie sind und sie müssen mit einer Stimme antworten, die aus der Haltung entsteht. Weitere Fragen können auch hinzugefügt werden: was sie machen, wohin sie gehen, wie sie sich fühlen, usw. Die gleiche Übung kann auch mit Armen, Hüften oder Augen betrieben werden.

2) sie gehen im Raum und die Leiterin zeigt, wie sie den Körper den Personen entsprechend bewegen sollen (z.B. Werther und Lotte). Wenn die TeilnehmerInnen sich treffen, müssen sie „Hallo!“ sagen, aber mit der Stimme, die aus diesem bestimmten Körper und seiner Position und Haltung herkommt. Nach einer Weile, versuchen sie, die Körperlichkeit ihrer Gestalten besser und genauer zu bestimmen.

3) diese Übung wurde zweimal pro Person durchgeführt. Jeder wählt einen Ausschnitt des Monologs aus, der das Sinnbild der Person repräsentieren kann. Die erforschte Struktur ist oft, aber nicht immer in dem gewählten Ausschnitt enthalten. Dann:

- Sie gehen schräg durch den Raum, sie behalten die Haltung der Person und erfinden eine Aktion, bei der sie den Satz sprechen können.
- Sie gehen im Raum und behalten die Körperhaltung. Wenn die Leiterin klatscht, stoppen sie alle. Sie wird dann zwei an der Schulter berühren und diese werden einen Dialog improvisieren. Sie müssen auch den Körper und den gewählten Einsatz bewahren.

Die Verbindung zwischen Wörtern, die sie auswendig gelernt haben, und die Körperlichkeit, die sie damit lebendig verknüpfen, hilft auch beim aktiven Memorisieren der Sprache und der Strukturen sowie bei deren Verankerung. Zugleich gilt, dass eine Struktur umso fester verankert und gespeichert ist, wenn sie auch bedeutungsmäßig erfasst worden ist.

Die Statue und der Bildhauer

Diese Übung ist der erste Teil einer größeren Arbeit. Hier konzentriert man sich darauf, die Gestalten des Stücks und ihre Beziehungen körperlich und darstellerisch als Statuen zu verkörpern.

Die Sprache wird deswegen noch nicht miteinbezogen. Der zweite Teil involviert dagegen Wörter und Körper zusammen und ist eine improvisatorische Übung (s. *Statue Impro*).

a. In Paaren, eine Person ist die bewegliche Statue, die andere ist der schöpferische Bildhauer. Das gestaltete Standbild wird die Wesensart der Rolle (z.B. Werther, Lotte oder Albert) darstellen und kann auch in einem Kontext oder einer Tätigkeit aufgenommen werden. Der Bildhauer gibt einen Titel und die verschiedenen Werke werden vorgestellt und erklärt.



Abb. 6. Die Statue und der Bildhauer



b. Zu dritt wo eine Person der Bildhauer und die anderen die Statuen sind. Diesmal treten die Standbilder in Verbindung (z.B. Werther und Lotte oder Lotte und Albert) und stellen einen Zeitpunkt der Geschichte oder einen Aspekt der Beziehung dar. Der Bildhauer gibt dann den Titel und es folgt eine Führung der Kunstgalerie.



Abb. 7. Die Statuen und der Bildhauer



Beide Variante verkörpern eine Art Rückgabe, die die Personen und Beziehungen der Geschichte zusammenfassend kreativ darstellt⁵⁵.

Die gegensätzliche Figur

Diese Übung wurde in zwei Unterrichtsstunden praktiziert. Die Arbeit war sowohl sprachlich (mit einem neuen Monolog, der andere Beispiele der erforschten Struktur enthielt) als auch persönlich (indem die Rolle einen Gegensatz darstellte).

- a) Die Monologe, die für diese Übung verteilt werden, stellen einen Charakter dar, der entweder einen Gegensatz zu der Person bildet, die die TeilnehmerIn schon gespielt hat, oder zu der TeilnehmerIn selbst. Der Monolog enthält auch diesmal die Struktur und wird beim Laufen auswendig gelernt, denn körperlich aktiviert zu werden «wirkt einer Lernmüdigkeit entgegen und fördert die Konzentration und Aufnahmekapazität» (Schewe, 1998a: 337), außerdem hat es das Ziel, «das Lernen auf der physischen, emotionalen und kognitiven Ebene in Ganz zu setzen und zu fördern» (Tselikas, 1999: 24). Dann wird die ganze Gruppe die Augen schließen. Eine Person geht jeweils zwischen den anderen und wiederholt den Monolog. Schließlich schließlich rezitiert sie den Monolog einer anderen Person und sie schauen sich auch in die Augen. Jede Person sollte deswegen zuerst beim Gehen mehrmals mit den anderen Teilnehmenden gleichzeitig den Monolog wiederholen und dann einmal allein, vor den anderen, laut rezitieren.
- b) Zwei Gruppen, eine als Publikum, die andere als Schauspieler. Die Schauspieler beschließen eine Aktion oder Bewegung, die sie für sich selbst ständig wiederholen. Nach einer Weile identifizieren die beobachtenden Leute die Geste, die sich am besten ihren Gestalten (der Haltung, den Gefühlen o.ä.) nähert. Sie wiederholen die Bewegung zusammen, um sie zu lernen und zu perfektionieren. Sobald die Person die Geste beherrscht, wird sie auch die Wörter damit verbinden und einmal den Monolog rezitieren.

Die Bewegungen werden als Spiegel der Wesensart der Rolle betrachtet und angeeignet. Dann werden die Einzelsätze (beziehungsweise die Texte, die auch die Struktur kontextualisiert und sinnvoll enthalten) mit dem Körper ausdrucksvoll verknüpft und emotionell integriert, was das

⁵⁵ Mit Standbildern können Körperhaltungen, Gestik und Mimik, die einzelne oder mehrere Personen in einer bestimmten realen oder vorgestellten Situation zeigen oder zeigen könnten, demonstriert werden (vgl. z.B. Boal, 1979; Scheller/Schumacher, 1984).

Erwerben weiter fördert. Weiterhin ist die Entdeckung und Darstellung einer entgegengesetzten Person in künstlerischer wie in persönlicher Hinsicht sehr interessant. In diesem szenischen Spiel, das «[v]on innen heraus motiviert und gerechtfertigt [ist], können die Teilnehmer ihr körperliches und sprachliches Verhaltens- und Ausdrucksvermögen situationsgerecht ausschöpfen» (Scheller/Schumacher, 1987: 26).



7.3 Improvisationen

Manche Improvisationsübungen, mit denen die Lernenden alle sprachlichen und körperlichen Mittel weiterentwickeln und damit kreativ eine Szene herstellen, werden im Weiteren präsentiert und analysiert.

a. Dialoge

Zu zweit improvisieren bedeutet, auf die andere Person ständig zu reagieren. Es folgen ein paar improvisatorische Übungen in kleinen Gruppen. Jede Improvisation wurde mindestens einmal ausgeführt, manche auch bei zwei unterschiedlichen Treffungen wiederholt.

- *Gegensätzliche Intentionen* = Entweder zu zweit oder zu dritt. Jede Gruppe bekommt Sätze⁵⁶. Sie müssen dann eine Szene schaffen, wo es eine Auseinandersetzung oder einen Widerspruch gibt, und sie werden auch die Sätze auf mindestens zwei verschiedene Weisen benutzen. Die TeilnehmerInnen sollen die Beziehungen deutlich darstellen und den ganzen Körper ausdrucksvoll benutzen. Die emotionsgeladenen Sätze werden dadurch in einem Kontext sinnvoll und kreativ benutzt, mit dem ganzen Körper ausgedrückt und in einer

⁵⁶ Z.B. jene aus der *Gegenteilige Emotionen* Übung, die nochmals die erforschte Struktur enthalten.

Beziehung zu den Rollen hervorgebracht. Diese Emotionen drücken sich dabei nicht nur in der Mimik, sondern auch in Gebärden, Ausrufen, Körperhaltungen und Bewegungen aus und können durch diese auch hervorgebracht werden⁵⁷.

- *Gekreuzte Monologe* = Die TeilnehmerInnen ziehen Nummern, die unterschiedlichen Monologen entsprechen. Die Paare versuchen, die Monologe als Dialoge zu sprechen, wobei die Intentionen und Gefühle der Personen hervortreten sollen. Die daraus resultierende Beziehung soll auch erlauben, verschiedene Dynamiken zu entwickeln. Das Verhältnis und die Reaktionen zwischen den Personen werden dadurch entfaltet: was auswendig gelernt wurde (d.h. auch die Strukturen innerhalb der Monologe) ist hierzu gemäß der Situation und der Wesensart der Personen lebendig wiedergegeben. Die schauspielerische Einfühlung wird dann dynamisch und neu erprobt und erfunden.
- *Die Überzeugung* = in Paaren. Eine Person muss die andere überzeugen, etwas zu tun. Nur am Ende darf diese Person antworten. Dann wechseln sie die Rollen. Der Zuhörer muss aber immer reagieren, sei es auch nur mit dem Körper.
- *Improvisierte Stille* = zu zweit. Eine TeilnehmerIn tritt ein und mimit eine Aktion. Die andere ist bestrebt, die große Anzahl von Details intuitiv zu erfassen: der Kontext, die Stimmung, die Tätigkeit, das Gefühl. Sobald sie Einblick darin gewonnen hat, betritt sie die Bühne. Die Beziehung und die Interaktion werden nur durch Blicke, Haltungen und Gesten bestimmt. Wenn die Leiterin erlaubt, dass es wieder gesprochen wird, darf jede TeilnehmerIn nur einen Satz sagen, der sich aus der Situation konsequent erleben hat und der auch aus dem Monolog entnommen sein kann. Die ausdrucksvollen Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation werden auf diese Weise ergründet und die gewählten Wörter ergeben sich aus der Beziehung und der Stimmung in der konstituierten Situation.
- *Improvisierte Statue* = die Statuen, die in *Die Statue und der Bildhauer* gestaltet wurden, werden jetzt beseelt: der Bildhauer berührt eine oder beide Gestalten, die eine Interaktion aufgrund der Positionen und des Titels improvisieren. Dadurch untersuchen sie eingehend

⁵⁷ Auf diesem Wissen basiert zum Beispiel das asiatische Theater: seine Schauspieler erwerben durch ein jahrelanges Training die Fähigkeit, «Mimik, Gestik, Bewegungen, körperliche Haltungen und Ausdrucksformen so bewusst einzusetzen, dass sich die damit verbundenen Gefühle logisch einstellen» (Siehe Scheller, 1998: 30).

und körperlich die Dynamiken und Verhältnisse zwischen den Gestalten. Sie können Sätze der Monologe benutzen und daher ist es eine Möglichkeit, die gelernten Wörter (und Strukturen) im Zusammenhang mit der Situation und im Rahmen der Interaktion zu verwenden.



Abb. 9.
Statue
Impro

- *Improvisierte Werther-Lotte* = die TeilnehmerInnen laufen durch den Raum und finden eine bestimmte Gangart für ihre Rolle. Sie werden dann mit dieser herausgefundenen Gangart (und Stimme) die Monologe von Werther und Lotte in Paaren als Dialoge rezitieren. Die Grammatikstrukturen sind nochmals in einer lebendigen neuen Situation gesagt und erlebt.



Abb. 10.
Impro
Werther
und
Lotte

b. Monologe

Auch allein zu improvisieren, ist aus künstlerischer Sicht sehr wichtig. In der Improvisation einer Rolle kann der Spielende Absichten, Haltungen und Emotionen, sowie Situationen und Beziehungen verarbeiten. Manche improvisatorische Einzelarbeit wird im Folgenden beschrieben.

- *Monologe bearbeiten* = Die auswendig gelernten Monologe werden strukturell bearbeitet: im Mittelpunkt stehen der Körper, der Raum, die Haltung und der Charakter der Gestalt, die Expressivität und die Bedeutungen der Wörter. Diese Arbeit involviert auch auf ein Verständnis der Intentionen und Gefühle der Person, die sie durch die Wörter äußert oder sogar verbirgt. Außerdem wird der Raum auch erkundet und die Beziehungen zwischen den (anwesenden, genannten oder impliziten) Personen bewusst elaboriert. Die Fertigkeit des Sprechens sowie insbesondere die grammatischen Strukturen werden durch diese Verarbeitung noch mehr geübt und die Textdeutung körperbezogen-symbolisch präsentiert. Man lernt Fremdsprachen am besten ganzheitlich, von Kopf bis Fuß, mit allen Sinnen. Jede Person machte diese Übung dreimal oder viermal bei einem Treffen und dann einmal während der nächsten Unterrichtsstunde.
- *Zitate Impro* = Jeder TeilnehmerIn bekommt ein Zitat, das evokativ ist und das die erforschte grammatikalische Struktur enthält, die im Mittelpunkt unserer Interesse steht⁵⁸. Sie werden über eine persönliche Erfahrung nachdenken, die den Inhalt des Satzes irgendwie erfasst. Einer nach dem anderen wird sich auf einen Stuhl setzen und eine Anekdote erzählen. Das Publikum kann auch Fragen stellen und die Person muss das Zitat in die Geschichte als Ausgangspunkt oder als Schluss einsetzen. Diese sprachliche und persönliche Übung wurde nur bei einem Treffen ausgeführt.
- *Stuhl und Satz* = eine Person setzt sich auf einen Stuhl und bekommt einen Satz, der die sprachliche Struktur aufweist. Die anderen TeilnehmerInnen schlagen eine Position und ein Gefühl vor. Die sitzende Person improvisiert einen kurzen Monolog, der sich der Haltung und dem Gemüt entsprechend entwickelt und der mit dem vorgegebenen Satz beginnt oder endet. Dadurch konstruiert sie einen Diskurs, in dem der Satz mit der

⁵⁸ Es wurden diese Zitate verwendet: „Erfahrungen sind die Fehler, an die wir uns erinnern sollten.“ – Voltaire; „Wenn du dich immer an die Regel hältst, verpasst du eine Menge Spaß.“ - K. Hepburn; „Der Verstand sagt zum Herzen: Ich werde mich immer in dir täuschen.“ - F. de La Rochefoucauld; Früher habe ich auf mich gerechnet, künftig werde ich mit mir rechnen.“ - N. Chamfort; „Wir warten oft auf das große Zusammentreffen und versäumen die wirklichen Begegnungen.“ - A. Rademacher; „Man sollte sich immer darauf besinnen, wie viel mehr man hat, als man will.“ - J. Addison; „Zu viele Menschen denken an Schwierigkeiten, zu wenige Menschen denken an Möglichkeiten.“ - J. Hader; „Wenn man sich für völlig normal hält, ist das die mildeste Form des Verrücktseins.“ - E. Ferstl; „Interessiere dich für dein Leben: Du bist die Einzige die etwas daraus machen kann.“ - E. Pannek; „Auf eines kann man sich immer verlassen: auf die menschliche Dummheit.“ - L. Hirn; „Die Hauptsache war, dass ich anfang, an mich zu glauben.“ - H. Löns; „Man verliebt sich nur in den Schein, man liebt aber die Wahrheit.“ - I. Kant.

grammatikalischen Struktur einen sinnvollen und logischen, sowie haltungsmäßigen und emotionell-determinierten Platz findet. Die Übung wurde bei zwei Treffen gemacht.



c. Gruppe

Alle Mitglieder sind aktiviert und neben dem sprachlichen Lernen werden auch das instrumentelle, soziale, expressive und ästhetische Lernen gefördert. Die ganze Gruppe wird eine Szene improvisieren, in der sie alle die Personen spielt, die sie früher in den anderen Übungen erfunden hat. Die Leiterin benennt den Ort (wie z.B. ein Wartezimmer beim Arzt, oder den Wartesaal in einem Bahnhof/am Flughafen, einen Aufzug und so weiter). Nach einer Weile wird sie zusätzliche Hinweise geben (z.B.: der Aufzug wackelt, klemmt oder fährt schlagartig hinunter). Auch in diesen Gruppenszenen haben die TeilnehmerInnen Sätze aus Monologen benutzt und somit die Strukturen in einer neuen lebendigen Situation sinnvoll und kontextualisiert verwendet.

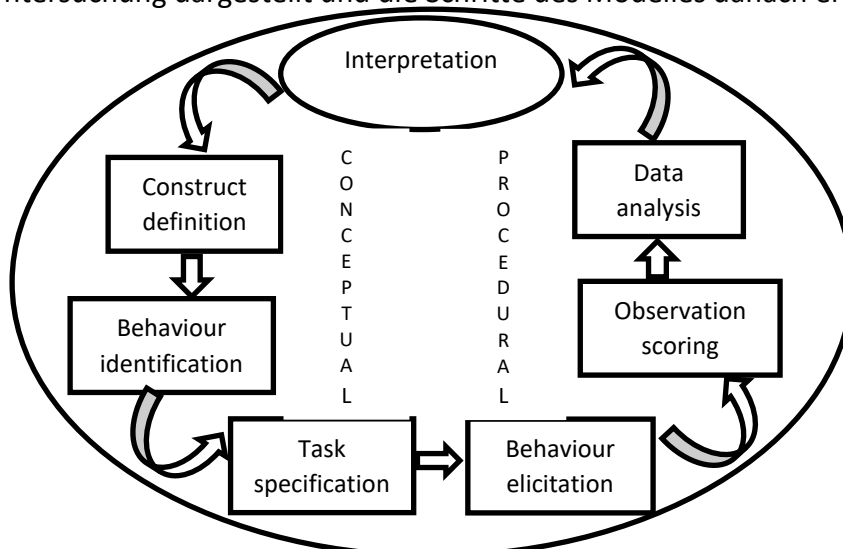


8 Der Test

Um festzustellen, ob die theatralische Methode didaktisch wirksam dem Erlernen der erforschten Strukturen geholfen und im Allgemeinen die mündliche Fertigkeit verbessert hat, wurden die TeilnehmerInnen vor, kurz nach dem Labor sowie nach 6 Monaten einen Test unterzogen, der somit die Fortschritte der Einzelnen und der Gruppe festhielt. Es wurde auch eine gleich große Gruppe von Mitschüler und Kommilitonen getestet, die am Labor nicht teilgenommen hatten (s. auch Kap 9). Sie bestand aus Gleichaltrigen mit entsprechendem Sprachniveau, die in den Aulen mit den ‚SchauspielerInnen‘ zusammen Deutsch traditionell lernten. Aus praktisch-organisatorischen Gründen war es unmöglich, außer der Konstitution der Gruppe (Anzahl, Sprachniveau) auch die Tatsache zu berücksichtigen, dass den Theatergruppen rein quantitativ mehr Stunden Sprachunterricht erteilt wurden. Die erhobenen Daten sind also als solche nicht vergleichbar. Sie stellen nur dar, wie erfolgreich die Struktur im normalen Unterricht einerseits und andererseits dank der zusätzlichen theatralischen Didaktik erlernt wurde. Wie erwähnt (s. Kap. 6), wurde in dieser der tatsächlichen Untersuchung vorbereitenden Phase die Struktur Verb + Präpositionalergänzung als Forschungsobjekt gewählt: Es erlaubte, eine erste pilotartige Sammlung von Daten, die sowohl den strukturellen als auch den lexikalischen Bereich erhellen.

8.1 Struktur der Untersuchungsmethode

Eine Untersuchung erfasst die ‚Sammlung von Daten‘, die folgenden ‚Ergebnisse‘ und die Herstellung einer ‚theoriebasierten Interpretation‘. Norris und Ortega (2003: 720-721) haben den Ablauf einer Untersuchung dargestellt und die Schritte des Modelles danach erklärt:



Construct definition: «For a given measure, researchers explicate exactly what it is that they want to know based on what kinds of interpretations are going to be made». In meinem Fall war der Versuch dieser Tests Beweis der positiven Beeinflussung des Theaters in der Didaktik einer Fremdsprache, insbesondere hier in Bezug auf das Erwerben und die Verwendung von Verben mit Präpositivergänzung.

Behavior identification: «Researchers decide what particular behavior or constellation of behaviors needs to be observed, as well as what qualities or variations in those behaviors are important, in order to provide sufficient evidence for a given construct interpretation». Es gab unterschiedliche Typologien von Tests, die auf verschiedene Weise eine Übersicht des Erwerbsprozesses geben konnten. Dazu war auch für die wissenschaftliche Qualität des Tests wichtig, dass es eine Kontrollgruppe gab, um präzisere Vergleiche und Schlussfolgerungen daraus abzuleiten.

Task specification: «The researcher specifies a particular set of tasks or situations for the elicitation/observation of targeted behaviors». Besonders wichtig war für diese Untersuchung der 'Reaction Time' Test, wie in dem folgenden Paragraph erklärt wird.

Behavior elicitation: «Data on targeted behaviors are elicited, observed, and recorded via the administration of tasks or the observation of situations, while the potential influence of other variables is carefully controlled or accounted for». Die Tests waren meistens schriftlich, deswegen hatten wir die konkreten Elemente zu analysieren. Die Interviews waren dagegen mündlich und wurden aufgenommen.

Observation scoring: «Data are attributed initial construct-relevant meaning by researchers classifying variations in observed behaviors according to the range of previously identified critical values; the score should summarize observations in a way that may be clearly linked to intended interpretations». In diesem Fall hatte man einerseits die Bewertungsrichtlinie des ÖSD Tests, andererseits war die Auswertung der anderen Tests ziemlich objektiv, dadurch dass Geschwindigkeit der Antwort, Fehler und Verwendung der Struktur alle einfach bestimmbar und auswertbar waren.

Data analysis: «Individual scores and patterns of scores are compared and summarized in light of various categorical and probabilistic properties. Behavioral predictions from the

construct definition stage (e.g., in the form of hypotheses) are evaluated using various techniques (statistical description and inference, implicational scalar analysis, etc.)».

Was meine Arbeit betrifft, soll betont werden:

1. Mein Versuch stellte sich zum Ziel, den positiven Einfluss von Theateraktivitäten in deutscher Sprache bei dem Erlernen der Fremdsprachen im schulischen und universitären Kontext und insbesondere in Bezug auf das Lernen von einer bestimmten Verbalstruktur, d.h. Verb + Präpositivergänzung darzustellen.
2. Besondere Aufmerksamkeit galt neben dem Gebrauch der erforschten Struktur auch der sich verbessernden Sprachfähigkeiten.
3. Die Datenerhebung betraf einerseits das gesamte Lernen durch ein Proficiency-Test, andererseits speziell die Aneignung von den erforschten Strukturen durch einen gezielten Test (Reaction-Time-Test).
4. Die schriftlichen Tests wurden einzeln sowohl hinsichtlich der grammatikalischen Richtigkeit als auch der inhaltlichen Sprachfertigkeit analysiert. Die Interviews waren mündlich und wurden aufgenommen.
5. Die Proficiency-Tests wurden strikt nach den Richtlinien des ÖSD bewertet. Der RT-Test erlaubt eine objektive Auswertung von Fehlern und Geschwindigkeit der Antworten, die elektronisch registriert werden.
6. S. Kapitel 9.

Die von Norris und Ortega erwähnten kritischen Punkte (s. ebd.: 722), d.h. *construct underrepresentation*, d.h. «the degree to which test fails to capture important aspects of the construct», und *construct-irrelevant variance*, d.h. «the degree to which test scores are affected by processes that are extraneous to its intended construct», trafen in meinem Fall nicht zu: Der RT-Test wurde gezielt auf die erforschte Struktur gestaltet und der einzige ‚externe‘ Faktor, der aber die Messung nicht beeinflusste, war die um eine Woche verspätete Testdurchführung seitens seiner Teilnehmerin.

8.2 Ablauf und Bestandteile des Tests

Chaudron (2003: 764) hat die Methoden der Sammlung von Daten klassifiziert:

<i>Naturalistic (contextualized)</i>	<i>Elicit production</i>	<i>Experimental (decontextualized)</i>
Learner speech production		
Recorded natural (spontaneous) speech	Role play	On-line processing measures (sentence matching/verification, signal detection, word recognition, decision)
Communication task	(meaning-focused)	
Unstructured interview	Story (video) retelling Structured interview	Utterance completion Elicited imitation
Classroom observation	Picture description / picture prompts Instruction giving Discourse completion	Word association Elicited translation Sentence manipulation
Communication task	(structure-focused)	
Diary (self)	Structured questionnaire OPJ SOPJ Stimulated recall (verbal reports, etc.) Integrated (e.g., cloze) tests	Discrete-point tests Metalinguistic tests (card sorting, grammaticality judgments, magnitude scaling, paired comparisons, sentence correction, rule expression)
Observational notes		
Reflection on production: perception/interpretation		

Außer den ‚observational notes‘, d.h. die regelmäßige Sammlung von Anmerkungen der durchgeführten Arbeit betreffend (s. 6.1.), bestand jeder Test aus vier Teilen: Reaction Time Test, d.h. ein ‚metalinguistischer‘ Test, der oft in sprachlichen Untersuchungen verwendet wird und der eine mathematische Genauigkeit der Daten erlaubt (s. 9.1.); Proficiency, der die sprachlichen Kenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen (Verständnis, Argumentation, Logik u.a.) prüft und sowohl ‚elicited‘ als auch ‚experimental‘ Sprachproduktionen enthielt (s. 9.2.); Interviews (s. 9.3.), Fragebögen (s. Kap. 10). Diese Tests wurden vor und nach dem Projekt durchgeführt. Der Prä-Test wurde einen Monat vorher und der Post-Test wurde einen Monat nach dem Theaterlabor durchgeführt. Beide schlossen alle Tests ein, die genau erklärt wurden. Der Delayed-Test wurde nach sechs Monaten gemacht und bestand dagegen nur in dem ‚Reaction Time‘ Test.

8.2.1 Reaction time oder grammaticality judgement test (GJT)

Dieser Test ist das am meisten verwandte Mittel, um metalinguistische Kompetenzen abzufragen. Zum ersten Mal wurde er in den 60er Jahren benutzt, um die Akzeptabilität der Syntax

zu beurteilen. Es gibt aber mehrere Eigenschaften des GJT, die Ellis (1991: 797) aufgelistet hat und die Wirksamkeit dieses Tests beeinflussen können:

target items: syntactic, lexical, phonological;
order of presentation: ± randomized;
distractors: ± other target structures;
medium of presentation: written/aural;
complexity: controlled or not;
contextualized: in discourse or not;
nature of response: binary, multiple choice, preference, ranking;
immediacy of response;
timed response;
familiarization with task requirements.

Gass (1994: 320) behauptete, dass «there is evidence to suggest that low reliability occurs in just those areas where greater indeterminacy is predicted...[I]t has been shown that judgement data can, when used properly and appropriately, be useful in second language acquisition research». Darüber hinaus haben auch Kempe und MacWhinney (1998) dargestellt, inwiefern dieser Test fruchtbar analysiert werden kann, um Tendenzen beim Erwerben festzustellen.

Unser ‚Reaction Time Test‘ wurde mit dem Programm ‚Paradigm‘ durchgeführt. Das Experiment-Design wurde von Prof. Dr. Stefano Rastelli (Greenwich) konzipiert; die statistische Datenbearbeitung des zentralen Tests (d.h. Reaction Time) wurde von Herrn Prof. Marco Panizza (Atos Spa⁵⁹) durchgeführt (s. Kap. 9). Der Test bestand aus vierzig Sätzen, die Verben mit Ergänzungen enthielten: 20 waren grammatikalisch richtig und 20 falsch. Hier folgen die Sätze mit Verben mit Präpositivergänzungen⁶⁰, die verwendet wurden:

Kasusmarkierung

RICHTIG	FALSCH
Sie <i>leidet unter</i> schlimmen Kopfschmerzen.	Sie <i>leidet unter</i> schlimme Kopfschmerzen.
Er ist ein Betrüger: <i>hüte dich vor ihm!</i>	Er ist ein Betrüger: <i>hüte dich vor ihn!</i>
<i>Zweifelst du an mir?</i>	Zweifelst du an mich?
Ich <i>glaube nicht an dich</i> : du hast so oft gelogen.	Ich glaube nicht an dir: du hast so oft gelogen.

⁵⁹ Atos SE (Societas Europaea) ist eine führende Gesellschaft, die Digitaldienste weltweit erbringt. Sie bietet Beratungs- und Systemintegrationsdienste, Managed Services & BPO, Cloud-Operationen, Big Data & Cyber-Security-Lösungen sowie Transaktionsdienste. Mit ihrer tiefen Technologiekompetenz und ihrer Branchenkenntnis, arbeitet die Gesellschaft mit Kunden aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren.

⁶⁰ Zeichenerklärung: die Kursivschrift zeigt die Verben mit Präpositivergänzung in den Sätzen. Dagegen hebt die halbfette Schrift hervor, dass die Fehler entweder in der Kasusmarkierung oder in der Präpositionswahl waren.

Wir <i>denken</i> mit Freude an unsere erste Begegnung.	Wir denken mit Freude an unserer ersten Begegnung.
Ich muss es dir sagen: ich bin immer noch in dich <i>verliebt!</i>	Ich muss es dir sagen: ich bin immer noch in dir verliebt!
Er <i>gehört</i> schon ganz zu unserer Familie.	Er gehört schon ganz zu unsere Familie.

Präpositionswahl

RICHTIG	FALSCH
Es war schrecklich, ich will <i>mich</i> nicht mehr daran <i>erinnern</i> .	Es war schrecklich, ich will mich nicht mehr davon erinnern.
Keine Sorge, jetzt werde ich nach dem Weg <i>fragen</i> .	Keine Sorge, jetzt werde ich von dem Weg fragen.
Leider konnte ich sie nicht davon <i>überzeugen</i> .	Leider konnte ich sie nicht darüber überzeugen.
Ich will von ihm nichts mehr <i>wissen!</i>	Ich will aus ihm nichts mehr wissen!
Er <i>hat</i> große Angst vor der Prüfung.	Er hat große Angst gegenüber der Prüfung.
Ich glaube, dass sie gut zu dir <i>passt!</i>	Ich glaube, dass sie gut mit dir passt!
Ich habe lange auf seine Antwort <i>gewartet</i> .	Ich habe lange für seine Antwort gewartet.
Meine Mutter wird heute auf die Kinder <i>aufpassen</i> .	Meine Mutter wird heute für die Kinder aufpassen.
Der Junge <i>interessiert sich</i> noch nicht für Mädchen.	Der Junge interessiert sich noch nicht an Mädchen.
Das Geschenk war sehr schön: ich <i>danke</i> dir oftmals dafür!	Das Geschenk war sehr schön: ich danke dir oftmals darüber!
Darüber darf ich zu niemandem <i>sprechen</i> .	Darauf darf ich zu niemandem sprechen.
Wir sollen über das Problem lange <i>nachdenken</i> .	Wir sollen an das Problem lange nachdenken.
Darf ich Sie um einen Gefallen <i>bitten?</i>	Darf ich Ihnen einen Gefallen bitten?

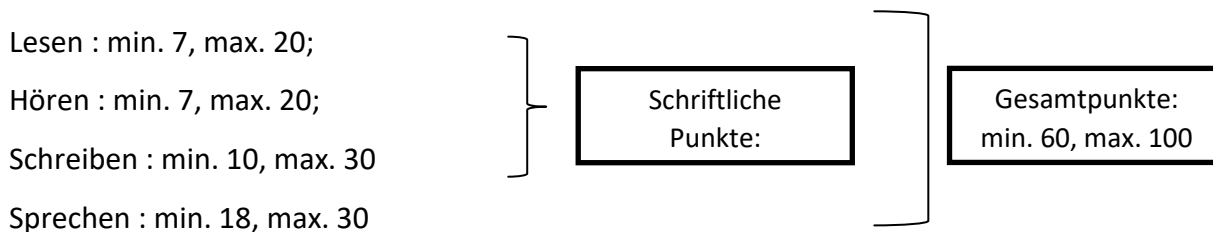
Ergänzend dazu gab es andere ablenkende Sätze mit unterschiedlichen grammatikalischen Elementen: Deklination des Adjektivs, Modalpartikeln, Personalpronomen, Verbflexion, Präpositionen und Negation. Es waren 80 zusätzliche Sätze, die nur einmal vorkamen und entweder richtig oder falsch waren. Alle Test-Sätze wurden in einer zufälligen Ordnung gezeigt. Die Lernenden sollten durch das Drücken entweder der linken Maustaste (wenn der Satz richtig war) oder der rechten Maustaste (wenn der Satz falsch war) so schnell wie möglich antworten. Am

Ende des Tests wurde eine zusammenfassende Tabelle erstellt, die die Geschwindigkeit und die Korrektheit der Antworten wiedergibt. Alle der Struktur betreffenden Daten wurden aus den Tabellen gewonnen und bewertet (s. unten 9.1.).

8.2.2 Proficiency

Um eine genaue Einsicht über das Sprachniveau der Einzelnen und der Gruppen zu haben, wurde ein Proficiency Test vor dem Labor gemacht und am Ende wiederholt. Da die Teilnehmenden am Anfang auf dem Niveau B2 des GERS (Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, Europarat 2001) arbeiteten, wurden sie auf diesem Niveau getestet. Es wurde den Test aus dem B2-Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)⁶¹ gewählt⁶².

Es wurden der Teile des ÖSD verwendet: Schreiben – Lesensverständnis – Hörverstehen. Das Sprechen wurde ausgeschlossen, weil es auf die Überprüfung von anderen Kompetenzen abzielte, die nicht unter dieses Projekt fielen. Der sprachliche Aspekt wurde dann durch strukturierte Interviews geprüft (s. 8.2.3.). Die Bewertung solcher Teste hat den Regeln der ÖSD-Prüfungen gefolgt, und normalerweise folgen die Bewertungen folgenden Anweisungen:



Da nur die ersten drei Teile (und nicht vier) in diesem Fall durchgeführt wurden (d.h. 30 Punkte weniger), ergab sich das Endresultat aus einer Verhältnisgleichung. Diese Bewertungskordinaten folgten:

0 – 41	42 – 51	52 – 61	62 – 70
0	1	2	3
Nicht bestanden	Ausreichend	Befriedigend	Gut

⁶¹ Siehe <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=50&LAid=1&ARid=107>.

⁶² Die Prüfung des Goethe Institut konnte nicht verwendet werden, weil die Schüler sie schon im Unterricht benutzt hatten.

8.2.3 Die Interviews

Es gibt eine Reihe von Techniken, wodurch die produktive sprachliche Performance der Lernenden in fokussierter Weise bewertet werden können, u.a. *structured interviews* : «intended to elicit particular target forms (e.g., past tense, hypotheticals, adjectives, and relative clauses) or topics (e.g., family relationships)» (s. Chaudron, 2003: 773). Bei unserer Untersuchung wurden Interviews und Bilderbeschreibungen verwendet.

Die ‚Interviews‘ dauerten durchschnittlich 5 Minuten und wurden alle registriert, um sie dann analysieren zu können. Vor dem Interview wurde die Struktur des Gesprächs auf Italienisch genau erklärt. Man fing mit allgemeinen Fragen an, die dazu dienten, eine angenehme Atmosphäre zu erstellen und nicht analysiert wurden:

a) Sich vorstellen:

Wie heißt du?

Wie alt bist du?

Wie lange studierst du Deutsch?

Wo wohnst du?

Wie ist deine Familie? (Mutter und Vater, Geschwister, Tiere, ...)





b) Themen

Hast du ein Hobby? (Sport, Bücher, mit Freunden ausgehen, Musik, kochen, malen usw.)

Hast du andere europäische Länder schon besucht? (Wo, wie lange, hat es dir gefallen?)

Was möchtest du nach der Schule studieren oder als Arbeit machen? (Wünsche, Pläne).

Dann folgte der Kernpunkt des Gesprächs: 6 Bilder wurden gezeigt und die Lernenden sollten die Situation und die Gefühle beschreiben, die in der Zeichnung dargestellt wurden. Diese bestimmten Bilder wurden gewählt, weil sie irgendwie die Verwendung der erforschten Struktur anregen konnten. Das Interview des Post-Tests fing direkt mit diesem Teil an, weil die Lernenden schon stressfrei und mit dem allgemeinen Prozess vertraut waren. Die Bilderreihenfolge und die möglichen daraus stammenden Verben mit Präpositivergänzung waren:

BILDER	Verb mit Objekt- bzw. Präpositionalergänzung (z.B.)
	<p>streiten mit/um, glauben an, hören auf/zu, sich ärgern über;</p>
	<p>warten auf, weinen vor, sich beklagen über, bitten um;</p>
	<p>sich anlehnen an, trauern um, denken an, rechnen auf, sorgen für, sich kümmern um, leiden unter;</p>
	<p>schreiben an, klagen über, denken an, sich erinnern an, berichten über, nachdenken über, sich aufregen/ärgern über;</p>

	<p>sich wenden an, denken an, helfen bei, sich sorgen um, sich verlassen auf, fragen nach, hören auf/zu, sprechen über, überzeugen von, wissen von, sich beschäftigen mit;</p>
	<p>glauben an, nachdenken über, bitten um, sich wundern über, danken für, rechnen auf, sich entscheiden für, hoffen auf, vertrauen auf, sich verlassen auf.</p>

8.2.4 Die Fragebögen

Fragebögen⁶³ (s. Anhang) fordern «a more reflective, metalinguistic analysis or description of their language use, and internal representations or reconstructions of what they have said and how they arrived at their performance» (Chaudron, 2003: 782).

Der Fragebogen des Prä-Tests betraf eine Selbstevaluierung der eigenen fremdsprachigen Kompetenz auf unterschiedlichen Niveaus und die Erwartungen in Bezug auf die theatralische Erfahrung. Im Fragebogen des Post-Tests wurden andere Elemente angesprochen: die Fragen betrafen eine Kommentierung und Bewertung des Theaterlabors und Bemerkungen über die festgestellten Wirkungen der theatralischen Arbeit sowohl vom sprachlichen als auch vom

⁶³ Es wurden die von Reinhardt (2010) verfassten und in ihrer Praxis verwendeten Fragebögen angewandt.

persönlichen Gesichtspunkt her. Dieser zweite Fragebogen wurde in unserer Analyse sorgfältig in Betracht gezogen, weil er uns mit weiteren hilfreichen Elementen versorgte, um einen genauen Lagebericht über die Ergebnisse dieses Projekts zu verfassen.

8.3 Abschließende Überlegungen

Die Gesamtbilanz der Aufführung und des Projekts ist sehr positiv. Sowohl auf sprachlichem als auch auf theatralischem Niveau haben alle TeilnehmerInnen Bühnenpräsenz und sprachliche Natürlichkeit gezeigt. Dieser Erfolg war ebenso individuell wie gemeinsam und betraf die Verwendung der Fremdsprache ebenso wie die Inszenierung.

Die allgemeinen Lernziele wurden auch erreicht: «Abbau von Hemmungen, Entwicklung von Selbstsicherheit, Verbesserung der Selbstwahrnehmung, Erwerb von Fertigkeiten zum Umgang mit schwierigen Menschen und schwierigen Situationen, Vergrößerung des Rolles- oder des Durchsetzungsvermögens, Verbesserung der Reflexion und der Motivation, Erhöhung der kommunikativen Effizienz und viele andere mehr» (Bliesener 1994: 13-14). Außerdem bot die Theater-Arbeit die Möglichkeit, «die Ausdruckskraft von Körper und Stimme kennenzulernen, sich neu zu erfinden und in andere Rollen zu schlüpfen. [...] Durch abwechslungsreiche Spiele [...] wurde das Bewusstsein für den eigenen Körper gestärkt und der kontrollierte Einsatz von Mimik, Gestik, Bewegung und Stimme in Interaktion mit den anderen Gruppenmitgliedern erprobt. Gezielte Sprachübungen [...] sensibilisieren für feine Nuancen und helfen [den Lernenden], ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern und Betonungen gezielt einzusetzen. [...] [Jede Person] seine eigene Rolle entwickelte und sich für diese einen charakteristischen, in einer konkreten Gemütslage gesprochenen Satz und eine dazu passende Geste oder Bewegung überlegte» (Roche/Reher/Simic, 2012: 66-67).

Durch das handlungsorientierte Lernen wurden unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen vernetzt und gefördert, die sich gut auf andere Lern- und Alltagssituationen transferieren lassen. Außerdem zeigt sich in Lernsituationen wie Theaterworkshops, dass die Lernenden fokussiert und diszipliniert Selbstverantwortung für das Lernen übernehmen können und dies gerne tun. Schließlich fördert die Methode der Improvisation den Spracherwerb weiter, weil «durch den Versuch, sich in der Fremdsprache mit teilweise unsicher beherrschten Sprachmitteln auszudrücken, werden vorhandene Kenntnisse aktiviert, vertieft, neu miteinander in Verbindung gebracht und automatisiert – was das Sprachenlernen fördert» (Edmondson/House, 2006: 270).

Das sprachliche Üben im Zusammenhang mit der Theaterarbeit führt zu einer wahrnehmbaren Verbesserung der kommunikativen Kompetenz der Teilnehmenden; das Labors findet in einer entspannten Arbeitsatmosphäre statt; die Aktivitäten ermöglichen eine positive Identifikation, erwecken Interesse und Spaß und können abwechslungsreich und kreativ gestaltet werden. Nebenher ist ein Vorteil der improvisierten Dramatisierung tatsächlich ‚exposure‘: «[i]t is language ‘exposure’ rather than language ‘study’ that is going to promote skill and confidence» (Heathcote D., Bolton, 1998: 159). Die Verknüpfung zwischen den verschiedenen Elementen der Kommunikation (Sprache, Körper, Stimme, Gesten, Distanz, Intentionen, Gefühle, Kontext, Beziehungen usw.) werden durch das Theater deutlich und lebendig erfahren und ausprobiert.

Diese vielfältige und multimodale Arbeit fördert die Speicherung der Fremdsprache, auch und insbesondere der Strukturen. Wie meine noch zu verfeinernde Untersuchung und Datenerhebungen bereits zeigen, begünstigen theaterdidaktische Aktivitäten, in denen Sätzen und Texten variationsreich und gefühlsbetont immer wieder gesprochen und auswendiggelernt werden, ein tieferes und dauerhaftes Erlernen von Strukturen.

9 Die Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Tests dargestellt: Reaction Time Test und die durch die ÖSD-Zertifikatprüfung getestete Proficiency. Es werden außerdem die Realisierungen der erforschten Struktur beim Schreiben und bei den Interviews kommentiert.

9.1 Reaction Time Test

Dieser Test prüft die Korrektheit bzw. Unkorrektheit von grammatikalischen Beurteilungen. Unser Test bestand aus 120 Sätze, 40 davon enthielten Verben mit Objekt- bzw. Präpositionalergänzung, 80 ablenkende Elemente.

9.1.1 Ergebnisse am Sprachgymnasium

Durch die folgenden Tabellen werden die Ergebnisse von der Theatergruppe der SchülerInnen dargestellt. Es werden die schnellsten und langsamsten Antworten für jede TeilnehmerIn und jeden Test sowie die Zahl der richtigen und falschen Antworten in den Tests aufgezeigt.

NAME	PRÄ-TEST – schnellste Antwort	PRÄ-TEST – langsamste Antwort	POST-TEST – schnellste Antwort	POST-TEST – langsamste Antwort	DELAYED TEST – schnellste Antwort	DELAYED TEST – langsamste Antwort	RICHTIGE Antworten (Prä-Post- Delayed)	FALSCH Antworten (Prä-Post- Delayed)
C4ThCAZO	5164.63	23894.42	2054.69	18331.08	1046.52	17713.46	21 - 25 - 21	19 - 15 - 19
C4ThCHTE	3154.60	31989.02	1896.49	16118.08	NA ⁶⁴	NA	27 - 33 - NA	13 - 7 - NA
C4ThELPI	1007.70	23316.94	NA	NA	2064.34	17754.85	25 - NA - 28	15 – NA - 12
C4ThFRDO	3000.44	41191.43	2301.17	26712.80	2063.08	28632.58	28 – 26 - 24	12 – 14 - 16
C4ThGIST	294.24	55088.44	129.98	33361.29	118.57	10199.43	18 – 23 - 23	22 – 17 - 17

⁶⁴ N.A. d.h. not available, weil die TeilnehmerInnen diesen Teil des Tests nicht gemacht haben.

C4ThMAGR	3451.69	25726.53	138.97	8586.97	NA	NA	24 – 38 - NA	16 – 2 - NA
C4ThMILA	4349.29	26937.44	2404.73	21817.33	1662.24	17668.51	30 – 26 - 24	10 – 14 - 16
C4ThSABE	4266.51	60005.30	3804.84	39420.16	2035.82	16253.74	30 – 37 - 35	10 – 3 - 5
C4ThSACA	2608.13	49288.22	1037.85	33380.14	1259.78	9895.41	25 – 26 - 25	15 – 14 - 15
C4ThSADI	3832.99	30534.67	1006.57	23985.87	1879.31	9654.30	22 – 27 - 23	18 – 13 - 17
C4ThSICO	4119.77	26971.24	3225.94	19883.31	1668.78	15336.68	23 – 28 - 28	17 – 12 - 12
C4ThVALO	3521.65	33377.29	2293.48	21627.85	2197.08	18756.60	24 – 30 - 27	16 – 10 - 13
C4ThVITO	3805.92	41661.01	241.93	31837.33	133.48	20129.29	20 – 26 - 25	20 – 14 - 15

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse durch durchschnittliche Zahle zusammen.

THEATERGRUPPE	DURCHSCHNITT DER SCHNELLSTEN ANTWORTEN	DURCHSCHNITT DER LANGSAMSTEN ANTWORTEN	DURCHSCHNITT DER RICHTIGKEIT DER ANTWORTEN
<i>PRÄ-TEST</i>	3275.19	36152.45	24.3/40
<i>POST-TEST</i>	1711.32	24588.51	28.75/40
<i>DELAYED-TEST</i>	1466.27	16544.98	25.7/40

Hiernach kann man bereits einige Fortschritte bemerken. Zuerst zeigt der Durchschnitt der schnellsten Antworten, dass sich die Geschwindigkeit verglichen mit dem Prä-Test in dem Post-Test fast verdoppelt (1.91) und im Delayed-Test definitiv verdoppelt (2.23) hat. Der Durchschnitt der langsamsten Antworten zeigt ähnliche Ergebnisse: verglichen mit dem Prä-Test wurde die Langsamkeit im Post-Test fast 1,5-mal geringer (1.47) und im Delayed-Test mehr als 2-mal geringer (2.18). Schließlich zeigt die durchschnittliche Richtigkeit der Antworten, dass eine gute Verbesserung erreicht wurde: von einem Prozentsatz von 60.75% der richtigen Antworten im Prä-Test zu einem von 71.87% im Post-Test. Im Delayed-Test blieb eine Verbesserung festzustellen, aber vermindert auf 64.25%, was bei einem nach einigen Monaten durchgeführten Test zu erwarten ist. Das bedeutet, dass der Lernprozess noch im Gang ist; trotzdem bleiben die Ergebnisse in den letzten zwei Tests durchschnittlich doppelt so schnell und auch der Prozentsatz der korrekten Antworten bleibt höher.

9.1.2 Ergebnisse an der Universität

Mit den folgenden Tabellen werden die Ergebnisse von der Theatergruppe der Studierenden dargestellt. Die schnellsten und langsamsten Antworten für jede TeilnehmerIn und jeden Test sowie die Zahl der richtigen und falschen Antworten in den Tests werden aufgezeigt. Es folgt eine zusammenfassende Tabelle der durchschnittlichen Zahlen.

NAME	PRÄ-TEST – schnellste Antwort	PRÄ-TEST – langsamste Antwort	POST-TEST – schnellste Antwort	POST-TEST – langsamste Antwort	DELAYED TEST – schnellste Antwort	DELAYED TEST – langsamste Antwort	RICHTIGE Antworten (Prä-Post- Delayed)	FALSCH Antworten (Prä-Post- Delayed)
UB2ThDAMI	2968.28	25172.84	1881.44	23663.66	1229.47	10995.33	26 - 32 - 33	14 - 8 - 7
UB2ThFEGI	2386.17	14565.97	1544.06	14404.27	NA	NA	25 - 29 - NA	15 - 11 - NA
UB2ThFRMU	3014.21	43843.22	1441.79	10763.40	1615.62	12588.75	33 - 34 - 33	7 - 6 - 7
UB2ThGICO	2814.48	10874.87	1004.56	9771.70	1944.87	7222.29	24 - 34 - 30	16 - 6 - 10
UB2ThGIPO	1397.40	8694.29	1657.75	7899.24	1410.14	8920.14	29 - 35 - 36	11 - 5 - 4
UB2ThGIBA	3387.93	21405.64	1579.13	14442.77	2341.27	11491.98	24 - 29 - 32	16 - 11 - 8
UB2ThGIDA	2208.29	17070.94	1579.13	9260.27	1100.84	10888.37	31 - 35 - 36	9 - 5 - 4
UB2ThLICA	2340.32	13383.10	1838.24	8098.67	NA	NA	28 - 35 - NA	12 - 5 - NA
UB2ThMAME	2072.06	21095.17	1679.91	10431.20	1583.91	7859.11	36 - 39 - 39	4 - 1 - 1
UB2ThRUSA	2064.88	17211.68	1984.32	10009.95	2108.97	10499.03	22 - 32 - 33	18 - 8 - 7
UB2ThSAGE	3432.12	34942.24	2102.65	13559.30	2277.60	10910.20	24 - 35 - 34	16 - 5 - 6

THEATERGRUPPE	DURCHSCHNITT DER SCHNELLSTEN ANTWORTEN	DURCHSCHNITT DER LANGSAMSTEN ANTWORTEN	DURCHSCHNITT DER RICHTIGKEIT DER ANTWORTEN
----------------------	---	---	---

PRÄ – TEST	2553.28	20750.90	27.45/40
POST-TEST	1662.99	12027.67	33.5/40
DELAYED-TEST	1734.74	10152.8	34/40

Aus diesen Daten lassen sich bereits Verbesserungen ablesen. Zuerst zeigt der Durchschnitt der schnellsten Antworten, dass die Geschwindigkeit verglichen mit dem Prä-Test in dem Post-Test 1,5-mal höher (1.53) und im Delayed-Test fast 1,5-mal höher (1.47) ist. Der Durchschnitt der langsamsten Antworten zeigt sogar noch bessere Ergebnisse: verglichen mit dem Prä-Test wurde die Langsamkeit im Post-Test mehr als 1,5-mal weniger (1.72) und im Delayed-Test 2-mal weniger (2.04). Schließlich zeigt die durchschnittliche Richtigkeit der Antworten, dass eine definitive Verbesserung stattfand: von 68.6% der richtigen Antworten im Prä-Test zu 83.75% im Post-Test. Im Delayed-Test gab es sogar einen Zuwachs bis zu 85%. Das bedeutet, dass die Ergebnisse in den letzten zwei Testen durchschnittlich mindestens 1,5-mal schneller und deutlich richtiger waren.

9.1.3 Ergebnisse der Parallelgruppen

Hier werden die Ergebnisse der RTT bei der Parallelgruppen zusammengefasst. Wie bereits erwähnt, bekamen diese Gruppen, die am Theaterlabor nicht teilnahmen, auch quantitativ weniger Unterricht. Deshalb sind die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar und wurden als methodologisches Hinweis und als Vorbereitung einer nachfolgenden Versuchsreihe aufgefasst. Da allerdings das Theaterlabor relativ kurz dauerte (knapp 4 Monate an der Universität und fast 6 Monate in dem Sprachgymnasium) und da die Ergebnisse denen, die daran teilnahmen, sich als dauerhaft gezeigt haben, sind meiner Meinung nach auch diese Daten interessant und lassen auf gute Ergebnisse einer künftigen Untersuchung hoffen.

Die Ergebnisse des Sprachgymnasiums werden in der folgenden Tabelle dargestellt. Auch in diesem Fall werden die schnellsten und langsamsten Antworten für jede TeilnehmerIn und jeden Test sowie die Zahl der richtigen und falschen Antworten gezeigt. Eine zusammenfassende Tabelle der durchschnittlichen Zahlen folgt.

NAME	PRÄ-TEST – schnellste Antwort	PRÄ-TEST – langsamste Antwort	POST-TEST – schnellste Antwort	POST-TEST – langsamste Antwort	DELAYED TEST – schnellste Antwort	DELAYED TEST – langsamste Antwort	RICHTIGE Antworten (Prä-Post- Delayed)	FALSCH Antworten (Prä-Post- Delayed)
C4PaALBA	3542.36	16379.58	1967.81	23284.32	1607.87	64578.41	23 – 26 - 24	17 – 14 - 16
C4PaCAGA	6057.71	39483.40	3268.72	39322.88	3460.86	22271.64	20 – 26 - 25	20 – 14 - 15

C4PaCACR	2944.69	51471.43	2225.38	21285.71	1824.35	15656.11	24 – 20 - 20	16 – 20 - 20
C4PaFEDI	2679.58	19457.71	1540.93	12960.27	1786.55	16906.02	24 – 32 - 33	16 – 8 - 7
C4PaFRBA	3641.40	22145.81	3147.53	31558.27	2219.93	9658.33	21 – 19 - 21	19 – 21 - 19
C4PaGIGA	3073.54	27152.88	4142.10	21571.29	2185.49	16034.69	21 – 20 - 24	19 – 20 - 16
C4PaLEST	2445.25	12577.48	2009.98	12225.48	2119.37	11571.30	27 – 26 - 25	13 – 14 - 15
C4PaMAAR	2872.23	19836.37	2343.57	18125.71	1926.94	12976.47	32 – 23 - 25	8 – 17 - 15
C4PaMAME	3140.99	14884.12	2295.65	18320.88	NA	NA	19 – 26 - NA	21 – 14 - NA
C4PaSAMA	3180.38	31146.80	2187.86	15875.41	2079.52	14950.02	21 – 23 - 27	19 – 17 - 13
C4PaSICI	2691.45	17134.90	3338.90	21445.13	2080.98	56486.21	24 – 26 - 21	16 – 14 - 19
C4PaSIMA	2545.95	11574.73	2675.01	11437.58	1739.37	11534.80	23 – 19 - 18	17 – 21 - 22
C4PaSICA	2852.68	30010.80	1775.15	17890.13	1547.22	14303.79	19 – 20 - 20	21 – 20 - 20

PARALLELGRUPPE

**DURCHSCHNITT DER
SCHNELLSTEN
ANTWORTEN**

**DURCHSCHNITT DER
LANGSAMSTEN
ANTWORTEN**

**DURCHSCHNITT
DER RICHTIGKEIT
DER ANTWORTEN**

<i>PRÄ – TEST</i>	3205.24	48193.23	22.9/40
<i>POST-TEST</i>	2532.19	20407.92	23.5/40
<i>DELAYED-TEST</i>	2048.20	22243.98	23.5/40

Auch in diesem Fall ist eine Verbesserung zu beobachten. Zuerst zeigt der Durchschnitt der schnellsten Antworten, dass die Geschwindigkeit verglichen mit dem Prä-Test in dem Post-Test mäßig (1.26) stieg und im Delayed-Test um die Hälfte zunahm (1.56). Der Durchschnitt der langsamsten Antworten zeigt bessere Ergebnisse: verglichen mit dem Prä-Test wurde die Langsamkeit im Post-Test doppelt geringer (2.36) und im Delayed-Test ein bisschen verschlechtert (2.16). Schließlich zeigt aber die durchschnittliche Richtigkeit der Antworten, dass fast keine Verbesserung stattfand: von einem 57.25% Prozentsatz der richtigen Antworten im Prä-Test zu 58.75% im Post-Test. Im Delayed-Test blieb der Prozentsatz gleich wie im Post-Test (58.75%). Das bedeutet, dass die Ergebnisse in den letzten zwei Tests durchschnittlich fast doppelt so schnell aber die Richtigkeit der Antworten kaum zugenommen hatte.

Anhand der folgenden Tabellen werden nun die Ergebnisse der Parallelgruppe der Universität dargestellt. Auch in diesem Fall werden die schnellsten und langsamsten Antworten für jede

TeilnehmerIn und jeden Test, sowie die Zahl der richtigen und falschen Antworten in den Tests gezeigt. Es folgt eine zusammenfassende Tabelle der durchschnittlichen Zahlen.

NAME	PRÄ-TEST – schnellste Antwort	PRÄ-TEST – langsamste Antwort	POST-TEST – schnellste Antwort	POST-TEST – langsamste Antwort	DELAYED TEST – schnellste Antwort	DELAYED TEST – langsamste Antwort	RICHTIGE Antworten (Prä-Post- Delayed)	FALSCH Antworten (Prä-Post- Delayed)
UB2PaDEPU	3128.99	41451.76	2825.69	24053.62	2186.09	19553.94	24 - 23 - 24	16 - 17 - 16
UB2PaERDO	1416.15	29436.48	2528.21	15462.02	1922.76	12755.60	29 - 24 - 26	11 - 16 - 14
UB2PaGISA	3074.78	32675.37	2324.84	18653.13	2202.29	17507.07	35 - 32 - 30	5 - 8 - 10
UB2PaGIDO	5291.45	34809.88	4132.01	21902.78	NA	NA	22 - 21 - NA	18 - 19 - NA
UB2PaGRPE	3022.69	27233.26	2576.25	15198.65	2266.77	16850.77	24 - 24 - 21	16 - 16 - 19
UB2PaMIMI	2954.06	20059.15	1709.68	11301.06	1700.46	5944.88	21 - 21 - 19	19 - 19 - 21
UB2PaVEBO	2685.23	34497.92	3091.57	20834.64	2840.08	18027.80	21 - 19 - 21	19 - 21 - 19

PARALLELGRUPPE **DURCHSCHNITT** **DURCHSCHNITT** **DURCHSCHNITT**
DER **DER** **DER RICHTIGKEIT**
SCHNELLSTEN **LANGSAMSTEN** **DER ANTWORTEN**
ANTWORTEN **ANTWORTEN**

<i>PRÄ – TEST</i>	3081.90	31451.97	25.1/40
<i>POST-TEST</i>	2741.17	18200.84	23.4/40
<i>DELAYED-TEST</i>	2186.40	15106.84	23.5/40

Auch hieraus lässt sich schon Einiges ablesen. Zunächst zeigt der Durchschnitt der schnellsten Antworten, dass die Geschwindigkeit im Post-Test verglichen mit dem Prä-Test einmal höher (1.12) und im Delayed-Test fast 1,5-mal höher (1.40) ist. Der Durchschnitt der langsamsten Antworten zeigt weitere Ergebnisse: verglichen mit dem Prä-Test wurde die Langsamkeit in dem Post-Test mehr als 1 und halb weniger (1.72) und in dem Delayed-Test zweimal weniger (2.08). Schließlich zeigt die durchschnittliche Richtigkeit der Antworten, dass sich das Ergebnis sogar verschlechterte: von einem 62.75% Prozentsatz der richtigen Antworten in dem Prä-Test zu einem 58.5% in dem Post-Test. Im Delayed-Test ergab sich eine Zunahme von 58.75%. Das bedeutet, dass in den letzten zwei Testen die Ergebnisse durchschnittlich mindestens einmal schneller aber weniger korrekt waren.

9.2 Proficiency (ÖSD Prüfung)

Die durchgeführten Teile des ÖSD waren Schreiben, Lesen und Hören. Die Bewertungskordinaten waren, wie schon erwähnt (s. Kap. 8) die folgenden:

0 – 41	42 – 51	52 – 61	62 – 70
0 Nicht bestanden	1 Ausreichend	2 Befriedigend	3 Gut

Im Allgemeinen bekamen die Gruppen an dem Sprachgymnasium schon im Prä-Test schlechtere Noten als die Gruppen der StudententInnen, was leicht verständlich ist.

9.2.1 Ergebnisse am Sprachgymnasium

Die Resultate für die Theatergruppe der Schule waren folgende:

a. Prä-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
C4ThCAZO	10/20	9/20	21/30	40/70	0 nicht bestanden
C4ThCHTE	17/20	16/20	22/30	55/70	2 befriedigend
C4ThELPI	14/20	10/20	27/30	51/70	1 ausreichend
C4ThFRDO	12/20	15/20	24/30	51/70	1 ausreichend
C4ThGIST	12/20	11/20	24/30	47/70	1 ausreichend
C4ThMAGR	14/20	17/20	20/30	51/70	1 ausreichend
C4ThMILA	11/20	16/20	20/30	47/70	1 ausreichend

C4ThSABE	15/20	15/20	27/30	57/70	2 befriedigend
C4ThSACA	11/20	8/20	12/30	31/70	0 nicht bestanden
C4ThSADI	15/20	12/20	22/30	49/70	1 ausreichend
C4ThSICO	12/20	14/20	19/30	45/70	1 ausreichend
C4ThVALO	13/20	16/20	25/30	54/70	2 befriedigend
C4ThVITO	12/20	13/20	17/30	42/70	1 ausreichend

b. Post-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
C4ThCAZO	11/20	12/20	17/30	40/70	0 nicht bestanden
C4ThCHTE	17/20	17/20	22/30	56/70	2 befriedigend
C4ThELPI	9/20	14/20	23/30	46/70	1 ausreichend
C4ThFRDO	14/20	14/20	22/30	50/70	1 ausreichend
C4ThGIST	14/20	18/20	25/30	57/70	2 befriedigend
C4ThMAGR	14/20	17/20	NA	31/70	0 nicht bestanden
C4ThMILA	11/20	15/20	22/30	48/70	1 ausreichend
C4ThSABE	18/20	16/20	27/30	61/70	2 befriedigend

C4ThSACA	20/20	11/20	22/30	53/70	2 befriedigend
C4ThSADI	20/20	18/20	25/30	63/70	3 gut
C4ThSICO	13/20	13/20	19/30	45/70	1 ausreichend
C4ThVALO	17/20	16/20	26/30	59/70	2 befriedigend
C4ThVITO	15/20	15/20	23/30	53/70	2 befriedigend

Zusammenfassend, kann man die deutlichen Fortschritte folgendermaßen darstellen:

THEATERGRUPPE **0 NICHT** **1 AUSREICHEND** **2 BEFRIEDIGEND** **3 GUT**
BESTANDEN

<i>PRÄ – TEST</i>	2	8	3	0
<i>POST-TEST</i>	2	4	6	1

Die schlechteren Noten wurden halbiert, während sich die guten Noten verdoppelten. Außerdem waren im Prä-Test die Gesamtpunkte der unterschiedlichen Teile durchschnittlich 47.6/70, im Post-Test dagegen 50.9/70. Das zeigt, dass sich nicht nur die Endnoten definitiv verbesserten, sondern dass auch durch die einzelnen Tests höhere Punkte erreicht wurden.

9.2.2 Ergebnisse an der Universität

Die folgenden Resultate wurden für die Theatergruppe festgehalten:

a. Prä-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
UB2ThDAMI	16/20	16/20	28/30	60/70	2 befriedigend

UB2ThFEGI	10/20	14/20	24/30	48/70	1 ausreichend
UB2ThFRMU	18/20	19/20	30/30	67/70	3 gut
UB2ThGICO	15/20	17/20	29/30	61/70	2 befriedigend
UB2ThGIPO	12/20	15/20	24/30	51/70	1 ausreichend
UB2ThGIBA	15/20	14/20	27/30	56/70	2 befriedigend
UB2ThGIDA	17/20	17/20	29/30	63/70	3 gut
UB2ThLICA	16/20	14/20	25/30	55/70	2 befriedigend
UB2ThMAME	18/20	19/20	28/30	65/70	3 gut
UB2ThRUSA	15/20	14/20	21/30	50/70	1 ausreichend
UB2ThSAGE	16/20	19/20	26/30	61/70	2 befriedigend

b. Post-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
UB2ThDAMI	16/20	19/20	29/30	64/70	3 gut
UB2ThFEGI	14/20	15/20	25/30	54/70	2 befriedigend
UB2ThFRMU	18/20	18/20	30/30	66/70	3 gut

UB2ThGICO	15/20	20/20	29/30	64/70	3 gut
UB2ThGIPO	17/20	17/20	28/30	62/70	3 Gut
UB2ThGIBA	16/20	20/20	28/30	64/70	3 Gut
UB2ThGIDA	18/20	18/20	30/30	66/70	3 Gut
UB2ThLICA	16/20	18/20	26/30	60/70	2 Befriedigend
UB2ThMAME	19/20	19/20	30/30	68/70	3 Gut
UB2ThRUSA	15/20	18/20	21/30	54/70	2 Befriedigend
UB2ThSAGE	15/20	17/20	27/30	59/70	2 Befriedigend

Die entscheidend verbesserten Noten lassen sich auch der folgenden Tabelle entnehmen:

THEATERGRUPPE **0 NICHT** **1 AUSREICHEND** **2 BEFRIEDIGEND** **3 GUT**
BESTANDEN

<i>PRÄ – TEST</i>	0	3	5	3
<i>POST-TEST</i>	0	0	4	7

Alle TeilnehmerInnen haben tatsächlich im Post-Test sehr positive Ergebnisse erreicht und die Mehrheit hat die höchste Note bekommen. Außerdem waren im Prä-Test die Gesamtpunkte der unterschiedlichen Teile durchschnittlich 57.9/70, im Post-Test dagegen 61.9/70. Das zeigt, dass nicht nur die Endnoten entscheidend verbessert wurden, sondern dass auch in den einzelnen Tests definitiv höhere Punkte erreicht wurden.

9.2.3 Ergebnisse der Parallelgruppen

Für die Parallelgruppe des Sprachgymnasium kann man folgende Resultate beobachten:

a. Prä-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
C4PaALBA	14/20	15/20	25/30	54/70	2 befriedigend
C4PaCAGA	11/20	11/20	22/30	44/70	1 ausreichend
C4PaCACR	16/20	12/20	20/30	48/70	1 ausreichend
C4PaFEDI	14/20	12/20	21/30	47/70	1 ausreichend
C4PaFRBA	13/20	12/20	22/30	47/70	1 ausreichend
C4PaGIGA	12/20	18/20	21/30	51/70	1 ausreichend
C4PaLEST	15/20	15/20	27/30	57/70	2 befriedigend
C4PaMAAR	15/20	17/20	26/30	58/70	2 befriedigend
C4PaMAME	9/20	13/20	14/30	36/70	0 nicht bestanden
C4PaSAMA	12/20	14/20	22/30	48/70	1 ausreichend
C4PaSICI	12/20	17/20	23/30	52/70	2 befriedigend
C4PaSIMA	10/20	14/20	21/30	45/70	1 ausreichend
C4PaSICA	11/20	14/20	23/30	48/70	1 ausreichend

b. Post-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
C4PaALBA	13/20	20/20	24/30	57/70	2 befriedigend
C4PaCAGA	14/20	18/20	20/30	52/70	2 befriedigend
C4PaCACR	12/20	13/20	20/30	45/70	1 ausreichend
C4PaFEDI	15/20	16/20	22/30	53/70	2 befriedigend
C4PaFRBA	12/20	18/20	19/30	49/70	1 ausreichend
C4PaGIGA	13/20	16/20	20/30	49/70	1 ausreichend
C4PaLEST	17/20	19/20	25/30	56/70	2 befriedigend
C4PaMAAR	14/20	20/20	24/30	58/70	2 befriedigend
C4PaMAME	10/20	17/20	4/30	31/70	0 nicht bestanden
C4PaSAMA	13/20	14/20	26/30	53/70	2 befriedigend
C4PaSICI	13/20	19/20	22/30	54/70	2 befriedigend
C4PaSIMA	13/20	15/20	23/30	51/70	1 ausreichend
C4PaSICA	11/20	14/20	22/30	47/70	1 ausreichend

Die folgende Tabelle fasst die positiven Resultate der Parallelgruppe zusammen:

PARALLELGRUPPE 0 NICHT 1 AUSREICHEND 2 BEFRIEDIGEND 3 GUT
BESTANDEN

<i>PRÄ – TEST</i>	1	8	4	0
<i>POST-TEST</i>	1	5	7	0

Ergänzend dazu waren im Prä-Test die Gesamtpunkte der unterschiedlichen Teile durchschnittlich 48.8/70, d.h. ein bisschen besser als die der Theatergruppe. Im Post-Test waren sie aber 50.3/70. Das zeigt, dass die einzelnen Tests höhere Punkte im Post-Test bekamen, aber der Verbesserungsgrad geringer als für die Theatergruppe war.

Zwei Anmerkungen sind deswegen nötig: Einerseits hatte die Parallelgruppe im Prä-Test schon bessere Ergebnisse als die Theatergruppe, andererseits hat sich aber die Situation im Post-Test nicht so verbessert wie bei der Theatergruppe.

Die Ergebnisse der Parallelgruppe der Universität sind die Folgenden:

a) Prä-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
UB2PaDEPU	13/20	15/20	25/30	53/70	2 befriedigend
UB2PaERDO	17/20	17/20	28/30	62/70	3 gut
UB2PaGISA	18/20	16/20	28/30	62/70	3 gut
UB2PaGIDO	16/20	18/20	26/30	60/70	2 befriedigend
UB2PaGRPE	17/20	16/20	29/30	62/70	3 gut
UB2PaMIMI	12/20	11/20	25/30	48/70	1 ausreichend
UB2PaVEBO	15/20	12/20	25/30	52/70	2 befriedigend

b) Post-Test

NAME	LESEN	HÖREN	SCHREIBEN	GESAMTP.	ERGEBNIS
UB2PaDEPU	15/20	16/20	21/30	52/70	2 befriedigend
UB2PaERDO	19/20	19/20	27/30	65/70	3 gut
UB2PaGISA	17/20	18/20	28/30	63/70	3 gut
UB2PaGIDO	18/20	19/20	27/30	64/70	3 gut
UB2PaGRPE	17/20	18/20	26/30	61/70	2 befriedigend
UB2PaMIMI	14/20	12/20	25/30	51/70	1 ausreichend
UB2PaVEBO	14/20	16/20	24/30	54/70	2 befriedigend

Die folgende Tabelle fasst die positiven Resultate der Parallelgruppe zusammen:

PARALLELGRUPPE **0 NICHT** **1 AUSREICHEND** **2 BEFRIEDIGEND** **3 GUT**
BESTANDEN

<i>PRÄ – TEST</i>	0	1	3	3
<i>POST-TEST</i>	0	1	3	3

Ergänzend dazu ist zu bemerken, dass im Prä-Test die Gesamtpunkte der unterschiedlichen Teile durchschnittlich 57/70 waren, d.h. nur ein bisschen weniger als die der Theatergruppe. Im Post-Test dagegen waren es 58.5/70. Deswegen bekamen die einzigen Tests wenig höhere Punkte in dem Post-Test, aber der Verbesserungsgrad war fast gleich Null.

9.3 Verbergänzungen beim Schreiben und in den Interviews

Die schriftlichen Prüfungen und die Interviews wurden analysiert, um festzustellen, welche und wie viele solche Konstruktionen in Prä-Test und Post-Test verwendet wurden.

9.3.1 Ergebnisse am Sprachgymnasium

Die Theatergruppe der Schule hat die folgenden verbalen Strukturen⁶⁵ verwendet:

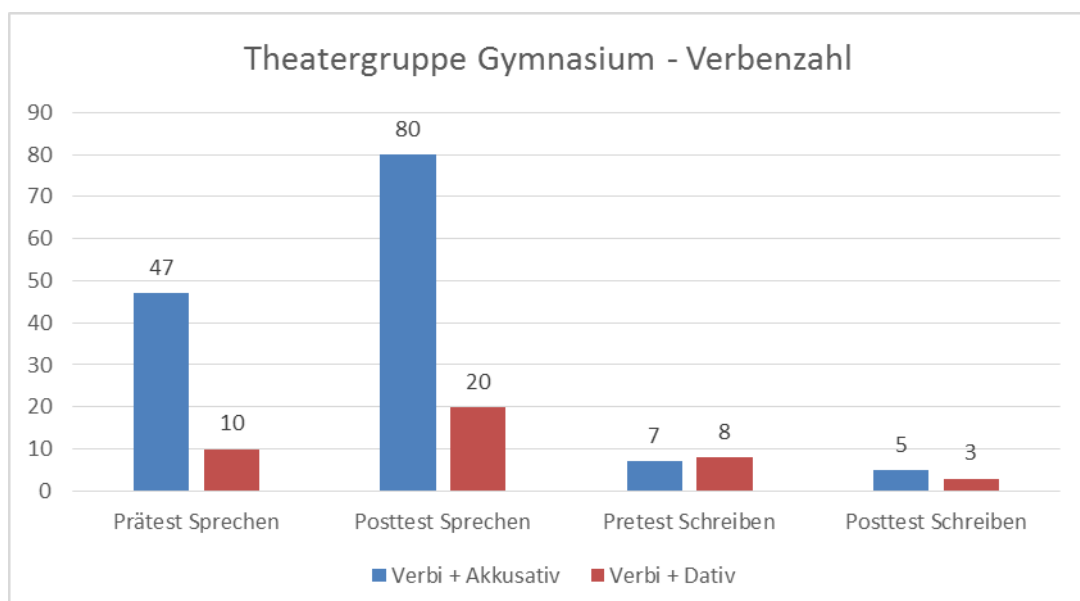
	PRÄ-TEST	POST-TEST
SPRECHEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>denken an (12)</p> <p>diskutieren über (1)</p> <p>glauben an (7)</p> <p>nachdenken über (2)</p> <p>sich ärgern über (4)</p> <p>sich entscheiden für (1)</p> <p>sich Sorgen machen um (1)</p> <p>sprechen über (4)</p> <p>verliebt sein in (3)</p> <p>warten auf (12)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>Angst haben vor (1)</p> <p>sich erinnern an (3)</p> <p>sprechen mit (3)</p> <p>überzeugen von (1)</p> <p>wissen von (2)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>bitten um (7)</p> <p>denken an (12)</p> <p>diskutieren über (2)</p> <p>glauben an (12)</p> <p>nachdenken über (4)</p> <p>rechnen auf (1)</p> <p>sich ärgern über (8)</p> <p>sich entscheiden für (2)</p> <p>sich interessieren für (1)</p> <p>sich kümmern um (5)</p> <p>sich Sorgen machen um (2)</p> <p>sprechen über (5)</p> <p>verliebt sein in (6)</p> <p>warten auf (13)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>fragen nach (4)</p> <p>leiden unter (1)</p> <p>sich erinnern an (4)</p>

⁶⁵ Zeichenerklärung: die grünen Worte unterstreichen die Verben, die im Posttest hinzugefügt wurden; die roten Worte dagegen zeigen die Verben an, die im Pretest aber nicht mehr im Posttest vorhanden waren. Die Zahlen in Klammern geben an, wie viele Male diese Verben verwendet wurden. Da einige schriftliche Aufsätze weggeworfen wurden, konnten die Verben dieser Arbeiten leider nicht berücksichtigt werden. Es ist daher anzunehmen, dass insgesamt mehr Verben auftraten.





		sprechen mit (4) überzeugen von (2) wissen von (5)
SCHREIBEN	<i>Mit Akkusativ:</i> denken an (3) sich interessieren für (2) sich kümmern um (2) <i>Mit Dativ:</i> abhängig sein von (1) sich beschäftigen mit (2) teilnehmen an (1) überzeugen von (1)	<i>Mit Akkusativ:</i> danken für (2) denken an (1) sich interessieren für (1) sich kümmern um (1) sprechen über (1) verzichten auf (1) warten auf (1) <i>Mit Dativ:</i> sprechen mit (1) teilnehmen an (1) verlieren an (1)

Aus dieser Tabelle kann man schon ersehen, dass im Post-Test die Zahl der Verben gestiegen ist, und dass sie durchgängig in höherem Maß auftreten. Im Allgemeinen wurden in dem Prä-Test 72 Verbalstrukturen (54 Akkusativ + 18 Dativ) benutzt, während es im Post-Test 108 Verbalstrukturen (85 Akkusativ + 23 Dativ) gab.

Zusammenfassend:



Darüber hinaus kann man ‚Korrektheit / Unkorrektheit‘ der Verbalkonstruktionen beobachten, deren unterschiedliche Prozentsätze aus der folgenden Tabelle zu ersehen sind.

	Fehlerfreie Verben	Unrichtige Verben	Prozentsätze der Korrektheit
PRÄ-TEST	<i>mit Akkusativ: 44</i> <i>Mit Dativ: 13</i>	<i>andere Präposition: 10</i> <i>Falscher Kasus: 2</i> <i>‚Sich‘ weggelassen: 3</i>	<i>Richtig: 57 vs. Falsch: 15</i>   79% vs. 21%
POST-TEST	<i>Mit Akkusativ: 73</i> <i>Mit Dativ: 15</i>	<i>Andere Präposition: 13</i> <i>Falscher Kasus: 5</i> <i>‚Sich‘ weggelassen: 2</i>	<i>Richtig: 88 vs. Falsch: 20</i>   82% vs. 18%

Wenn man diese Daten betrachtet, kann man feststellen, dass die Mehrheit der Fehler mit der gewählten Präposition und nur selten mit der Kasuswahl zu tun hatte, und dass mit der zunehmenden Zahl der Verben auch eine steigende Korrektheit zu verzeichnen ist.

9.3.2 Ergebnisse an der Universität

Die Theatergruppe von Studierenden machte von folgenden verbalen Strukturen Gebrauch:

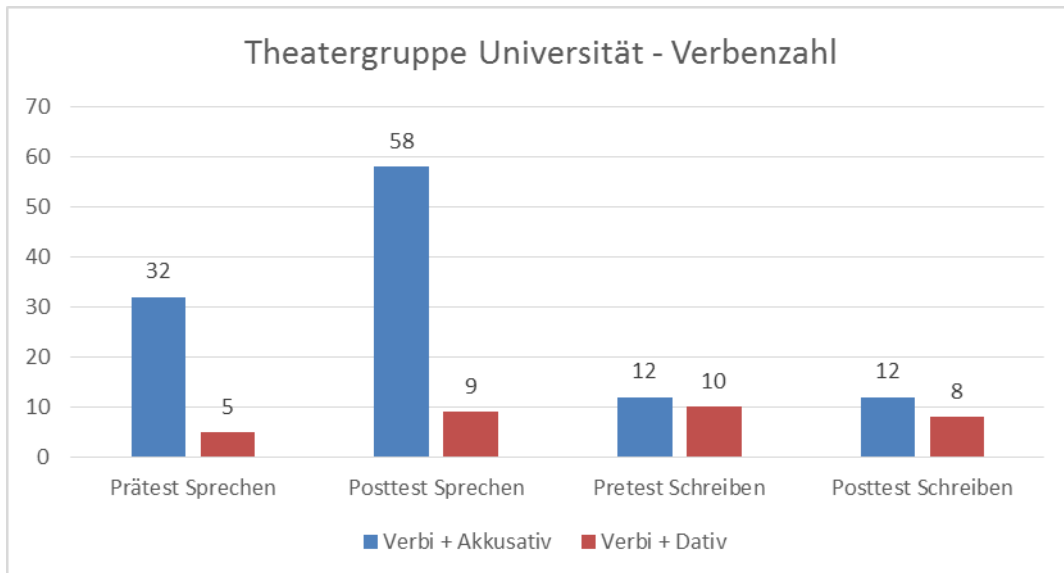
	PRÄ-TEST	POST-TEST
SPRECHEN	<i>Mit Akkusativ:</i> bitten um (2) denken an (8) diskutieren über (1) glauben an (6) nachdenken über (1) sich ärgern über (1) sich kümmern um (1) sprechen über (2) verliebt sein in (1) warten auf (9)	<i>Mit Akkusativ:</i> bitten um (1) denken an (10) diskutieren über (3) glauben an (10) nachdenken über (4) sich ärgern über (7) sich entscheiden für (1) sich kümmern um (2) sich verlassen auf (1) sprechen über (8) warten auf (11)

	<p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>sprechen mit (3)</p> <p>suchen nach (1)</p> <p>wissen von (1)</p>	<p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>Angst haben vor (1)</p> <p>fragen nach (2)</p> <p>sich erinnern an (1)</p> <p>sprechen mit (1)</p> <p>suchen nach (1)</p> <p>überzeugen von (1)</p> <p>wissen von (2)</p>
SCHREIBEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>aufpassen auf (1)</p> <p>denken an (1)</p> <p>glauben an (1)</p> <p>nachdenken über (2)</p> <p>sich kümmern um (1)</p> <p>sich wenden an (1)</p> <p>sprechen über (1)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>verzichten auf (2)</p> <p>warten auf (1)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>abhängig sein von (1)</p> <p>Angst haben vor (1)</p> <p>fragen nach (1)</p> <p>suchen nach (2)</p> <p>teilnehmen an (1)</p> <p>überzeugen von (1)</p> <p>verlieren an (3)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>aufpassen auf (2)</p> <p>danken für (2)</p> <p>denken an (2)</p> <p>nachdenken über (1)</p> <p>sich kümmern um (1)</p> <p>sich wenden an (1)</p> <p>verzichten auf (2)</p> <p>warten auf (1)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>Angst haben vor (2)</p> <p>fragen nach (1)</p> <p>leiden unter (2)</p> <p>teilnehmen an (1)</p> <p>überzeugen von (1)</p> <p>verlieren an (1)</p>

Anhand dieser Tabelle lässt sich erkennen, dass in den Interviews des Post-Tests die Zahl der Verben beträchtlich gestiegen ist und dass auch mehrere Verbalkonstruktionen hinzugefügt wurden. Beim Schreiben werden manche Verben im Post-Test nicht wiederbenutzt, aber die Zahl

der Auftritte hat sich nicht sehr geändert. Man kann tatsächlich bemerken, dass im Prä-Test 59 Verbalkonstruktionen (44 Akkusativ + 15 Dativ) benutzt wurden, während es im Post-Test 87 (70 Akkusativ + 17 Dativ) waren.

Zusammenfassend:



Darüber hinaus kann man ‚Korrektheit / Unkorrektheit‘ der Verbergänzungen analysieren, die in der folgenden Tabelle prozentual dargestellt werden.

	Fehlerfreie Verben	Unrichtige Verben	Prozentsätze der Korrektheit
PRÄ-TEST	Mit Akkusativ: 39 Mit Dativ: 12	Andere Präposition: 4 Falscher Kasus: 4 ,Sich‘ weggelassen: 0	Richtig: 51 vs. Falsch: 8 ↶ ↷ 86% vs. 14%
POST-TEST	Mit Akkusativ: 65 Mit Dativ: 15	Andere Präposition: 6 Falscher Kasus: 1 ,Sich‘ weggelassen: 0	Richtig: 80 vs. Falsch: 7 ↶ ↷ 92% vs. 8%

Durch diese Daten lässt sich zeigen, dass schon der Prä-Test einen hohen Prozentsatz von fehlerfreien Verben aufwies, aber im Post-Test haben die Zahl der Verben und deren Korrektheit noch zugenommen.

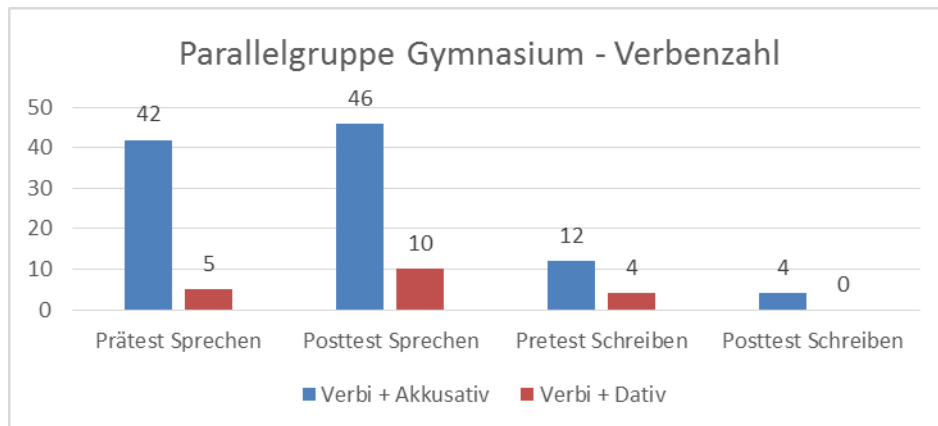
9.3.3 Ergebnisse der Parallelgruppen

Bei der Parallelgruppe der SchülerInnen wurden die folgenden Verben verwendet:

	PRÄ-TEST	POST-TEST
SPRECHEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>denken an (13)</p> <p>diskutieren über (4)</p> <p>glauben an (7)</p> <p>sprechen über (5)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>warten auf (12)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>sich erinnern an (2)</p> <p>sprechen mit (1)</p> <p>wissen von (2)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>denken an (13)</p> <p>diskutieren über (6)</p> <p>glauben an (7)</p> <p>nachdenken über (1)</p> <p>sich ärgern über (1)</p> <p>sich kümmern um (1)</p> <p>sich Sorgen machen um (1)</p> <p>sprechen über (5)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>warten auf (10)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>fragen nach (2)</p> <p>sich erinnern an (2)</p> <p>sprechen mit (4)</p> <p>wissen von (2)</p>
SCHREIBEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>aufpassen auf (1)</p> <p>denken an (3)</p> <p>glauben an (1)</p> <p>sich interessieren für (2)</p> <p>sich kümmern um (3)</p> <p>sprechen über (1)</p> <p>verzichten auf (1)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>Angst haben vor (1)</p> <p>leiden unter (2)</p> <p>wissen von (1)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>danken für (1)</p> <p>denken an (2)</p> <p>warten auf (1)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>/</p>

Aus dieser Tabelle lässt sich ersehen, dass die Anzahl der Verben beim Sprechen des Post-Tests gestiegen ist, beim Schreiben hingegen gesunken. Im Allgemein wurden im Prä-Test 63 Verbalstrukturen (54 Akkusativ + 9 Dativ) benutzt, im Post-Test dagegen nur 60 (50 Akkusativ + 10 Dativ).

Zusammenfassend:



Außerdem kann man ‚Korrektheit / Unkorrektheit‘ der Verbalergänzungen nachprüfen, deren unterschiedlichen Prozentsätze die folgende Tabelle darstellt.

	Fehlerfreie Verben	Unrichtige Verben	Prozentsätze der Korrektheit
PRÄ-TEST	Mit Akkusativ: 40 Mit Dativ: 5	Andere Präposition: 14 Falscher Kasus: 1 „Sich“ weggelassen: 3	Richtig: 45 vs. Falsch: 18 ↶ ↷ 71% vs. 29%
POST-TEST	Mit Akkusativ: 36 Mit Dativ: 6	Andere Präposition: 12 Falscher Kasus: 2 „Sich“ weggelassen: 4	Richtig: 42 vs. Falsch: 18 ↶ ↷ 70% vs. 30%

Diese Daten unterstreichen, dass die gesunkene Zahl der Verben auch weniger Korrektheit zeigt. Darüber hinaus betrifft die Mehrheit der Fehler auch für die Parallelgruppe die gewählte Präposition, aber in diesem Fall wird häufig das Reflexivpronomen weggelassen.

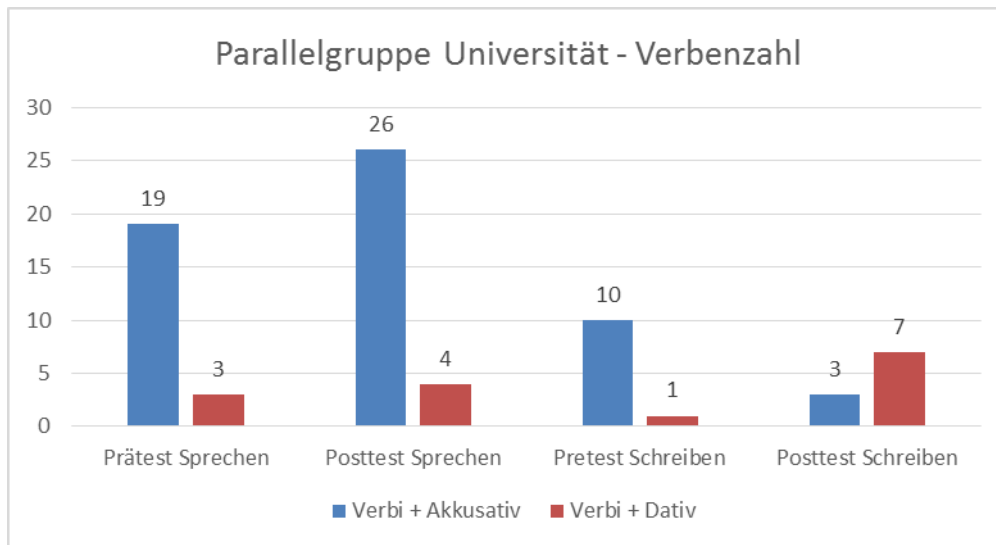
Hinsichtlich der Parallelgruppe an der Universität wurden die folgenden Verben erfasst:

	PRÄ-TEST	POST-TEST
SPRECHEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>bitten um (1)</p> <p>denken an (5)</p> <p>diskutieren über (2)</p> <p>glauben an (3)</p> <p>nachdenken über (1)</p> <p>sprechen über (3)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>warten auf (3)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>suchen nach (1)</p> <p>wissen von (2)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>bitten um (1)</p> <p>denken an (6)</p> <p>diskutieren über (1)</p> <p>glauben an (5)</p> <p>nachdenken über (2)</p> <p>sich ärgern über (1)</p> <p>sprechen über (3)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>warten auf (6)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>Angst haben vor (1)</p> <p>suchen nach (1)</p> <p>wissen von (2)</p>
SCHREIBEN	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>diskutieren über (1)</p> <p>glauben an (1)</p> <p>sich kümmern um (1)</p> <p>sprechen über (1)</p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>verzichten auf (1)</p> <p>warten auf (4)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>gehören zu (1)</p>	<p><i>Mit Akkusativ:</i></p> <p>verliebt sein in (1)</p> <p>warten auf (2)</p> <p><i>Mit Dativ:</i></p> <p>abhängig sein von (2)</p> <p>gehören zu (1)</p> <p>sich erinnern an (1)</p> <p>teilnehmen an (1)</p> <p>überzeugen von (1)</p> <p>verlieren an (1)</p>

Die Zahl der Verben im Post-Test ist leicht gestiegen. Größere Unterschiede zwischen den Tests kann man beim Schreiben bemerken, wo viele Verben weggelassen wurden aber andere auch hinzugefügt. Im Allgemeinen wurden im Prä-Test 33 Verbalergänzungen (29 Akkusativ + 4 Dativ)

benutzt, im Post-Test dagegen 40 Verbalergänzungen (29 Akkusativ + 11 Dativ).

Zusammenfassung:



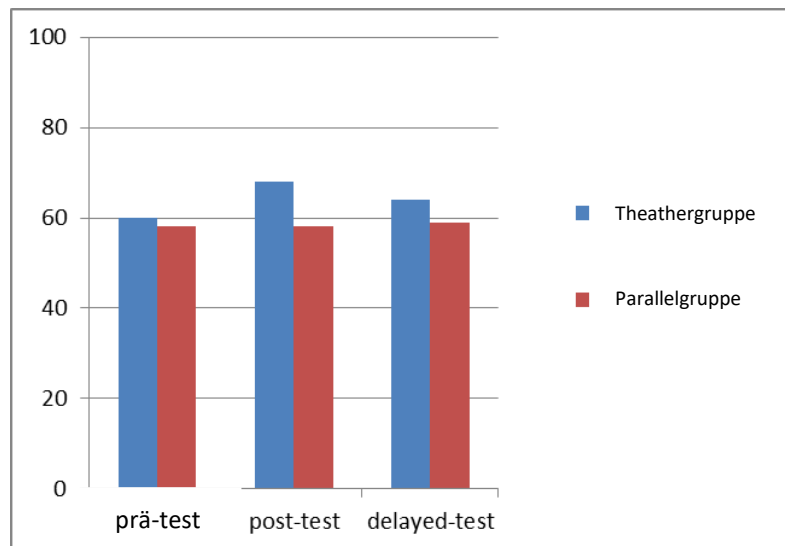
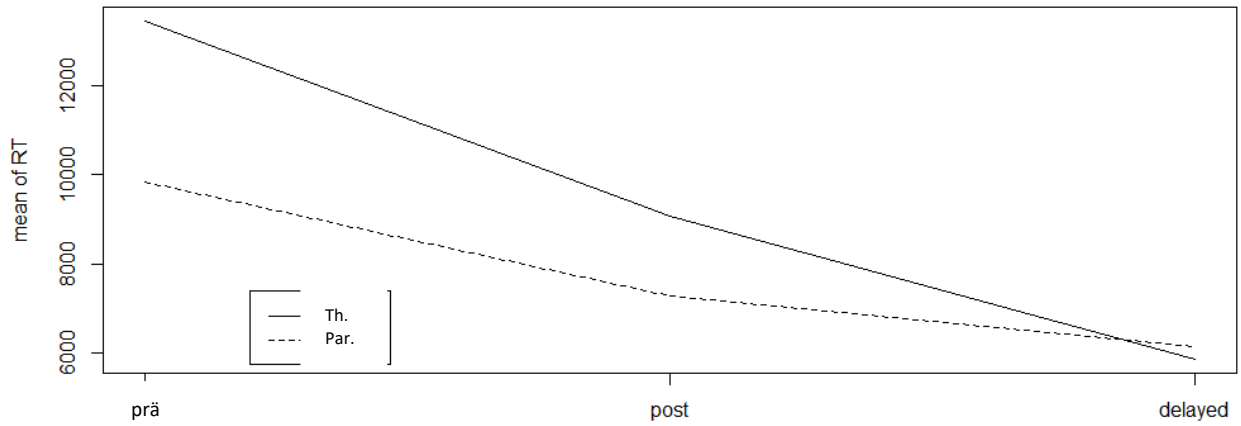
Außerdem kann man ‚Korrektheit / Unkorrektheit‘ der Verbalergänzungen analysieren. Die folgende Tabelle stellt die Prozentsätze der richtigen / unrichtigen Verben dar.

	Fehlerfreie Verben	Unrichtige Verben	Prozentsätze der Korrektheit
PRÄ-TEST	Mit Akkusativ: 26 Mit Dativ: 4	Andere Präposition: 2 Falscher Kasus: 1 „Sich“ weggelassen: 0	Richtig: 30 vs. Falsch: 3 ↻ ↻ 91% vs. 9%
POST-TEST	Mit Akkusativ: 27 Mit Dativ: 11	Andere Präposition: 2 Falscher Kasus: 0 „Sich“ weggelassen: 0	Richtig: 38 vs. Falsch: 2 ↻ ↻ 95% vs. 5%

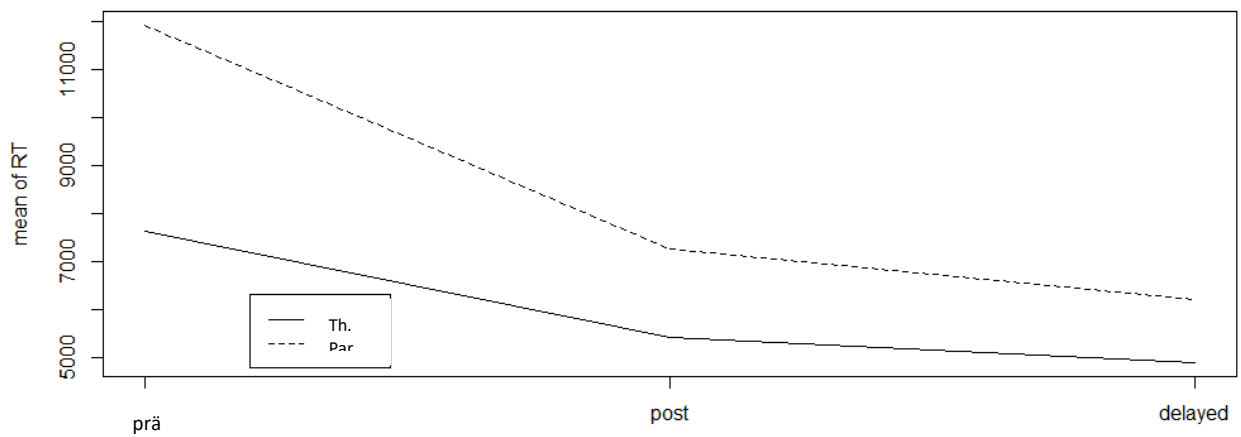
Im Fall der Parallelgruppe hat sich die gesamte Zahl fast nicht geändert. Die Zahl der Fehler ist etwas geringer als die der Theatergruppe, aber das verbesserte Endresultat ist sehr viel weniger beeindruckend als bei der Theatergruppe. Schließlich haben beide Gruppen nie das Reflexivpronomen weggelassen.

9.4 Zusammenfassende graphische Darstellungen⁶⁶

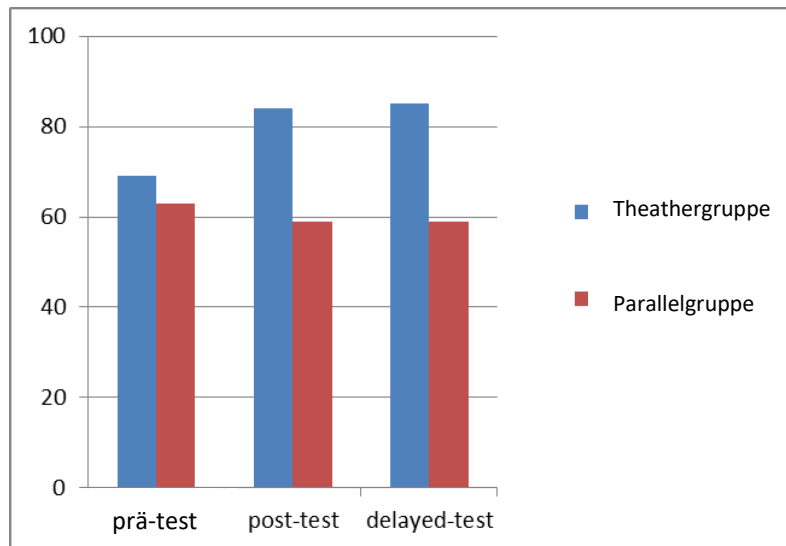
a) Sprachgymnasium



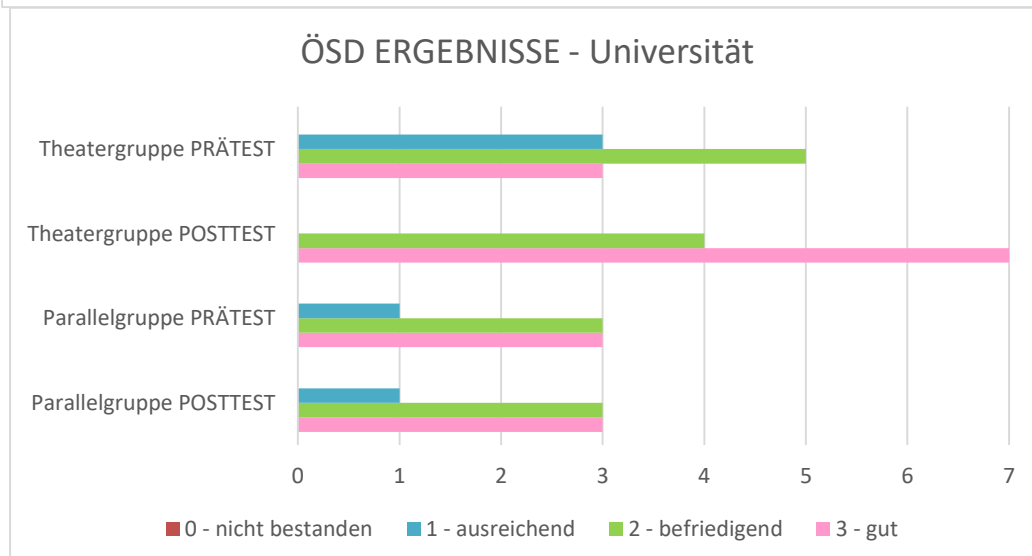
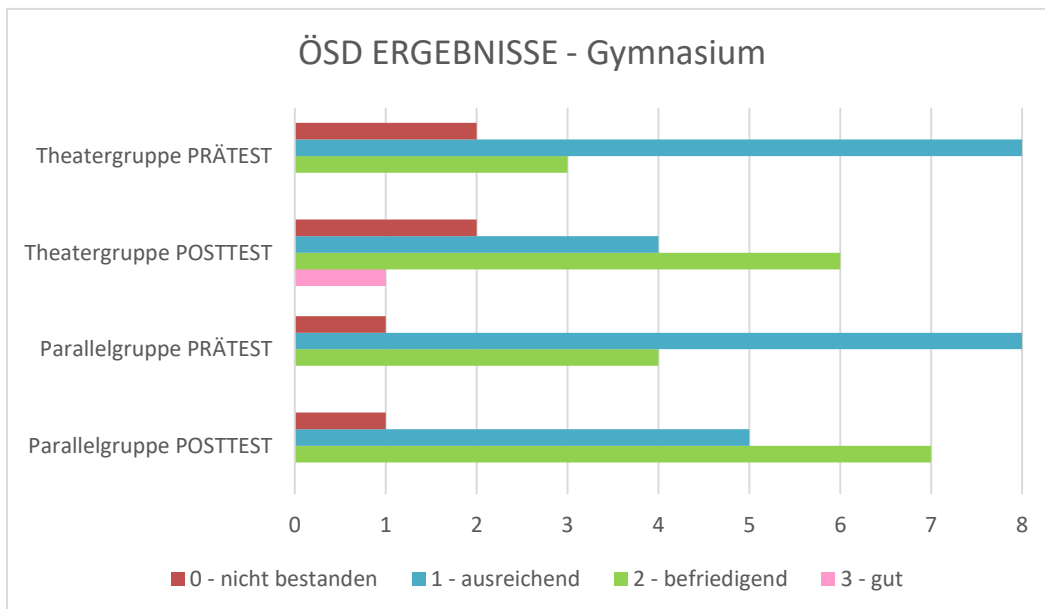
b) Universität



⁶⁶ Die Datenverarbeitung verdanke ich Herrn Prof. Marco Panizza (Atos Spa; s. 8.2.1.).



Die darauffolgenden Graphen präsentieren die Ergebnisse der Testteile (Lesen, Hören, Schreiben) von beiden Gruppen (Theater-/Parallelgruppe) am Sprachgymnasium und an der Universität.



10 Die Fragebögen

Die Fragebögen (s. Anhang) enthalten Kommentare und Bewertungen über die im Labor gemachte Theaterarbeit und deren Wirkung, sowohl von einem sprachlichen wie auch von einem persönlichen Gesichtspunkt aus.

10.1 Erster Teil des Fragebogens: Wertschätzung des sprachlichen Niveaus

Vor dem Beginn der Theaterarbeit wurde von den TeilnehmerInnen den ersten Teil eines Fragebogens ausgefüllt. Gefragt wurden generelle Informationen über die besuchten Sprachkurse in der Schule oder an der Universität und eine Selbsteinschätzung des Sprachniveaus nach den verschiedenen Kompetenzen. Die meisten vermieden nach einem synthetischen Urteil (elementare, discreto, buono, ottimo) auf weitere Hinweise bzw. Problemen einzugehen. Die meisten gaben als besondere Schwierigkeit und auch als Grund zur Teilnahme ans Labor Hemmungen beim Sprechen.

10.2 Zweiter Teil des Fragebogens: Theaterlabor

Im zweiten Teil des Fragebogens, der gleich nach dem Abschluss des Labors ausgefüllt wurde, wurden die TeilnehmerInnen detailliert auf die Erfahrung gefragt.

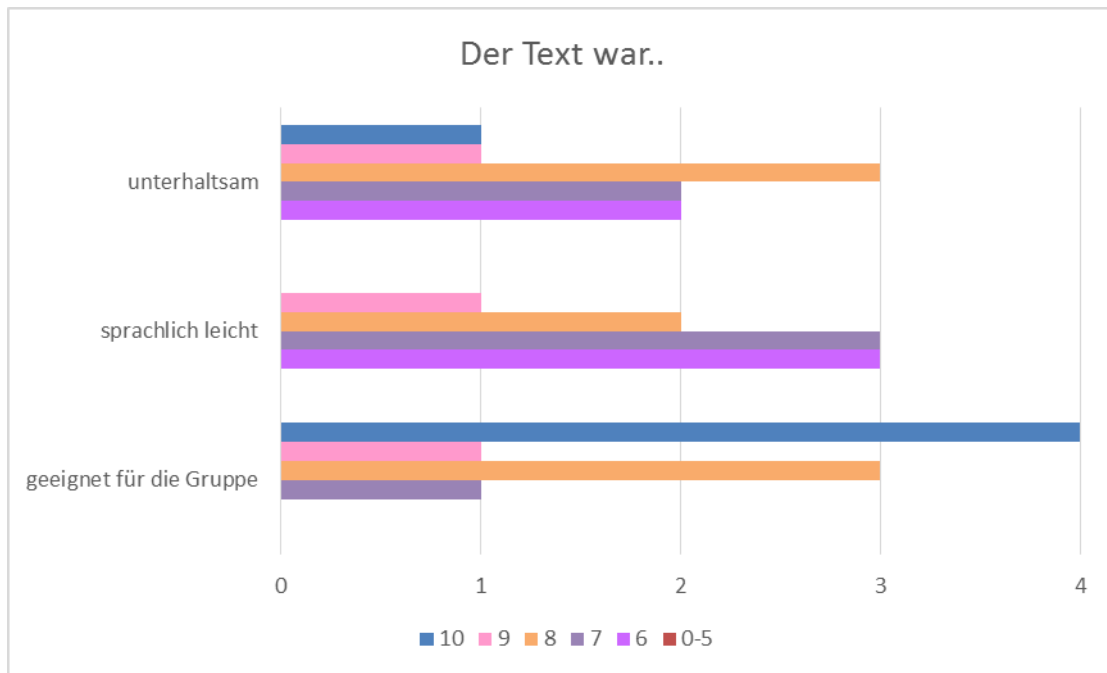
10.2.1 Ergebnisse am Sprachgymnasium

Die Schüler der vierten Klasse, die an der Theaterarbeit teilgenommen haben, waren 13, aber leider haben nur 9 die Fragebogen ausgefüllt und abgegeben. In den folgenden Abschnitten werden ihre Antworten wiedergegeben und kommentiert.

Theatererfahrung - Auf die Frage, ob sie diese Erfahrung wiederholen würden oder nicht, haben 8 Mädchen mit ja geantwortet, nur eins nein mit folgender Begründung: «Auch wenn das Theater dabei helfen kann, Schwächen, Schüchternheit und Ängstlichkeit zu überwinden (und dessen bin

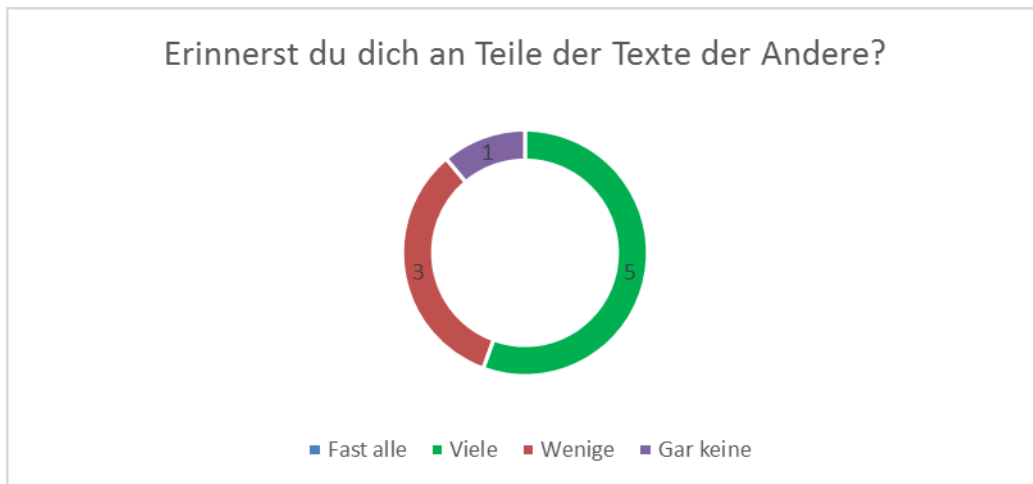
ich mir wohl bewusst), ist das Theater nicht ganz meine Sache. Vor Leuten, die ich nicht kenne, zu spielen, macht mir mehr Sorgen und Ängste, als es mir hilft, diese zu überwinden».

Hinsichtlich des Theaterstückes konnten die Schüler eine Note von 1 bis 10 für drei Aspekte geben: wie unterhaltsam, wie leicht und wie geeignet für die Gruppe der Text war. Die folgende Tabelle stellt die Antworten dar.

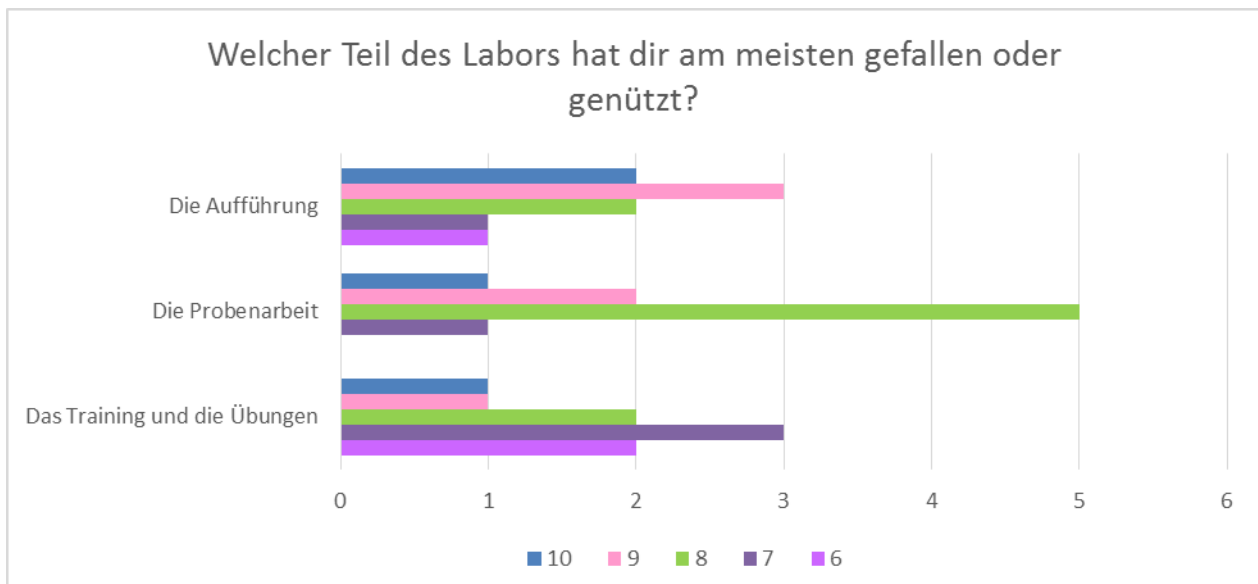


Hieraus lässt sich schließen, dass das Stück für die Mehrheit sehr unterhaltsam (5 Personen haben eine Note zwischen 8 und 10 gegeben) war. Der Text wurde auch als besonders geeignet für die Gruppe angesehen (8 Mädchen haben eine Note zwischen 8 und 10 gegeben). Dagegen wurde der Text als ziemlich schwierig betrachtet (6 haben entweder 7 oder 6 als Note gegeben). Interessant ist auch, was ein Mädchen als Kommentar geschrieben hat: «Meiner Meinung nach passte der Text zu unserer Gruppe. Außerdem ist die Bearbeitung dieses Klassikers amüsant, modern, scharfsinnig und wir fühlten uns auch angesprochen. Die Schwierigkeit war für mich nicht besonders die Sprache, sondern eher der Zeitrahmen, wann wir sprechen sollten und dazu ein kontinuierliches körperliches Reagieren auf die Einsätze der Anderen».

Auf die Frage, ob die Mädchen sich auch an Teile der Texte der Anderen erinnern, haben sie mit einem positiven Feedback geantwortet:



Schließlich wurde gefragt, welcher Teil des Labors ihnen am meisten gefallen oder genützt hat. Sie konnten nochmals eine Note (0-10) geben und sie haben folgendermaßen geantwortet:



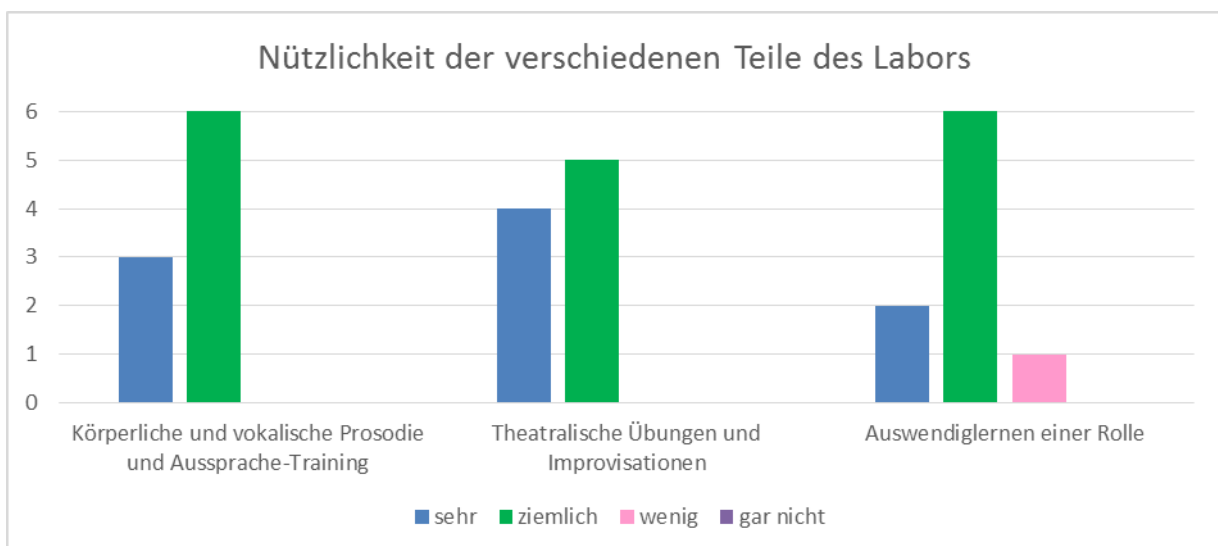
Augenfällig ist, dass die Mehrheit sehr positive Noten gegeben hat. Für 7 Personen entsprach die Aufführungserfahrung einer hohen Note (von 8 bis 10), während die Proben sogar für 8 Mädchen ebenso positiv waren. Das Training wurde von der Hälfte sehr geschätzt, von der anderen Hälfte um ein Geringes weniger (dreimal 7 und zweimal 6 wurden gegeben).

Arbeit mit der Sprache - Die erste Frage betraf die Beziehung zwischen der Fremdsprache und der Theatererfahrung. Die Befragten hatten verschiedene mögliche Beschreibungen der Erfahrung und sollten eine oder mehrere wählen, die für sie am besten ihre Meinung darstellen konnten.



Für fast alle Mädchen hatte die Theaterarbeit eine positive Wirkung auf ihre Beziehung zu der Fremdsprache. Tatsächlich hatten sie danach weniger Angst, auf Deutsch zu sprechen, oder waren motivierter. Nur eine Person antwortete, dass die Theaterarbeit nicht in signifikanter Weise die Situation geändert hat.

Hier folgt die detaillierte Bewertung der einzelnen Teile des Labors: Training (körperliche Übungen, der Aussprache, Stimmtraining), Übungen (theatralische und improvisatorische Übungen), die Gedächtnisarbeit (das Auswendiglernen einer Rolle).



Weitere Kommentare zum Training waren:

1. Es ist nützlich, um sich aufzuwärmen (was entscheidend ist), oder um sich auf Worte und Aussprache zu konzentrieren. Ich habe bemerkt, dass das Aufwärmen erforderlich war, um die Arbeit zu beginnen und um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen;
2. Viele Wörter kannte ich am Anfang nicht, aber durch das ständige Zuhören habe ich sie gelernt.

Bemerkungen wurden von manchen Teilnehmerinnen auch über Theaterübungen und Improvisationen gemacht, wie zum Beispiel:

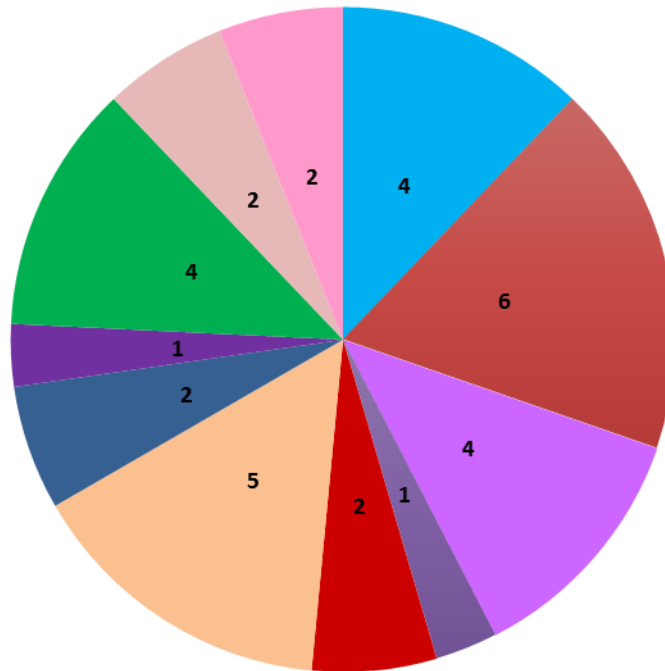
1. Wenn man spielt, benutzt man oft Ausdrücke des alltäglichen Lebens, deswegen ist es ein unbeschwerter Gebrauch der Sprache, der meiner Meinung nach das Lernen der Sprache fördert;
2. Diese Übungen helfen dabei, die Sprache locker zu benutzen. Dazu probiert man auch ein realitätsnäheres Sprechen durch Mimik und Gefühle aus;
3. Durch Improvisationen lernt man, immer eine sprachliche Alternative zu finden, um ein Konzept auszudrücken, wenn man die genauen Ausdrücke in der Fremdsprache nicht kennt.

Schließlich gab es ein Paar Kommentare zum Memorieren einer Rolle:

1. Durch die Anwendung von Mimik oder Rhythmus lernt man Wortschatz und Sätze, die man dann im richtigen Moment wiedereinsetzen kann;
2. Manche Redewendungen haben sich in meinem Gedächtnis tief eingepägt.

Danach wurde gefragt, was ihnen geholfen hat, sich alles einzuprägen. Es gab unterschiedliche mögliche Antworten, unter denen sie eine oder mehrere wählen sollten, die für sie galten.

Was hat dir geholfen, dir alles einzuprägen?

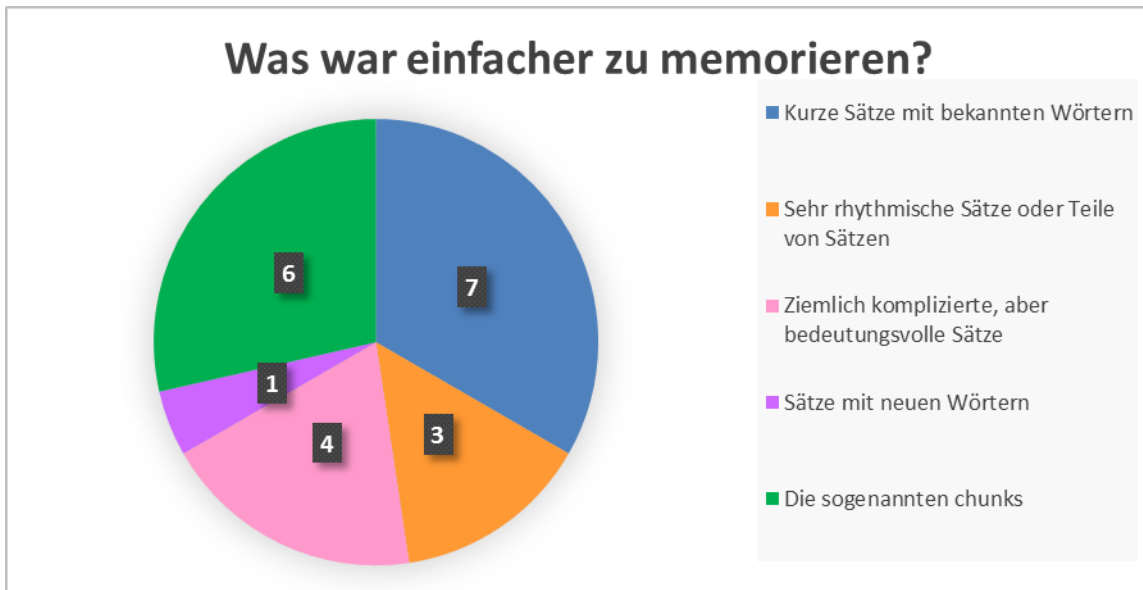


- Mein gutes Gedächtnis
- Dass der Text einfach, lustig und/oder rhythmisch war
- Dass der Text von Gesten, Mimik und Bewegungen begleitet war
- Dass ich als "jemand anders" sprechen konnte
- Die Lust zu spielen
- Mein Interesse für die Rolle, die ich gespielt habe
- Die Lust, mit der Sprache zu experimentieren
- Die Angst vor der Theatervorstellung
- Die Art und Weise, wie wir als Gruppe gespielt, gesprochen und experimentiert haben
- Die Stimmung in der Gruppe
- Der Spaß an dieser Art von Arbeit

Die Mehrheit hat bestätigt, dass für sie der lustige und rhythmische Text (6) und das Interesse für die Personen (5) grundlegend waren. Darüber hinaus haben viele auch die Wichtigkeit von drei anderen Elementen betont: Mimik und Bewegungen in Verbindung mit den Ausdrücken (4), das Experimentieren und das Spielen der Gruppe (4) und das gute Gedächtnis (4), das sie besaßen.

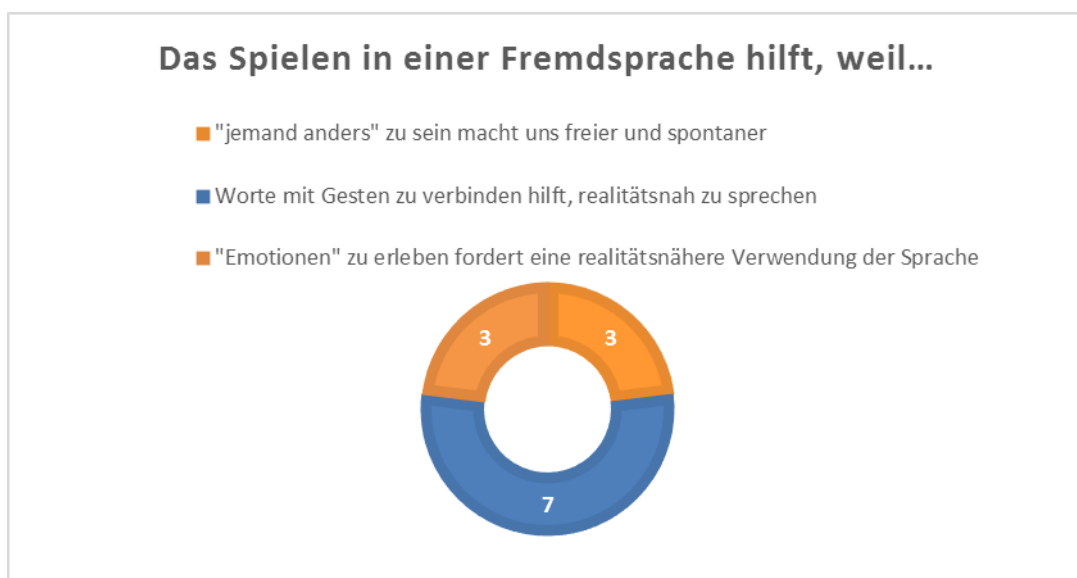
Es ist außerdem interessant, dass ein Mädchen erklärt hat, dass auch das Verständnis und die Klarheit von dem, was sie zu sagen hatte, und die Anweisungen bezüglich des Gefühls der Figur sehr nützlich für die Gedächtnisarbeit waren.

Die folgende Frage betraf die Elemente, die für sie einfacher zu memorieren waren. Sie konnten mehrere Antworten geben, wie die Tabelle zeigt:



Fast alle haben behauptet, dass kurze Sätze mit bekannten Wörtern (7) und die sogenannten Chunks (6) die Elemente waren, die sie am einfachsten auswendig gelernt haben. Viele haben auch die ziemlich komplizierten, aber bedeutungsvollen Sätze (4) erwähnt.

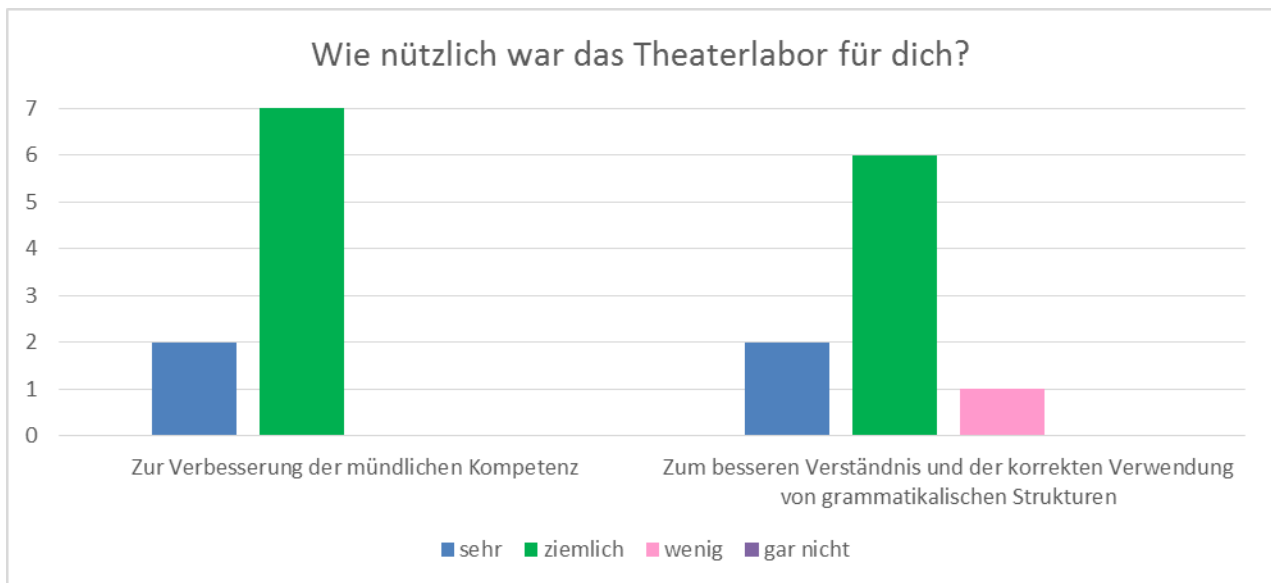
Nochmals wurden sie dann gefragt, warum das Spielen in einer Fremdsprache nützlich sei. Sie hatten drei mögliche Antworten, unter denen sie eine oder mehrere wählen konnten.



Fast alle haben die Wirkungskraft der Verbindung zwischen Worten und Gesten (7) betont, die dabei hilft, auf eine realistische Art und Weise die Sprache zu benutzen. Die anderen Optionen wurden gleichermaßen von drei Personen gewählt. Ein Mädchen hat dazu notiert, dass alle

Antworten für sie gültig waren, ebenso wie, dass «das Theater dir hilft, offener und lockerer zu sein, weil niemand dich beurteilt, und deswegen kann man mit der Sprache experimentieren und Spaß haben».

Schließlich wurde ein Urteil in Bezug auf die Nützlichkeit der Theaterarbeit für die Sprache verlangt, insbesondere die mündliche Kompetenz und grammatikalischen Strukturen betreffend.



Manche Lernenden haben auch Anmerkungen dazu geschrieben. Hinsichtlich der mündlichen Kompetenz, wurde folgendes bemerkt:

1. Bei mir war es besonders für die Flüssigkeit und für die Aussprache nützlich und um fließender sprechen zu können, auch durch das Zuhören der Anderen;
2. Jetzt fühle ich mich selbstsicherer.

Bezüglich der grammatikalischen Strukturen haben sie kommentiert:

1. Es hat mir sehr geholfen, einige deutsche Verben mit Präpositionen zu lernen⁶⁷;
2. Zum Beispiel erinnern ich mich leichter an Verben mit Präpositivergänzungen, dank der Übung mit dem Stuhl;
3. Ich erinnere mich besser an die Regeln der Nebensätze, an die Kasusmarkierung und an die richtige Verwendung von Konjunktionen.

⁶⁷ Ähnliche Kommentare haben auch andere zwei Mädchen gegeben. Wichtig ist auch festzuhalten, dass nie explizit gesagt wurde, worauf sich die Theaterarbeit konzentrierte.

Zusätzliche Bemerkungen

Andere nützliche und interessante Vermerke sind die folgende:

- a. Auf die Frage, ob das Theater die Art und Weise verändert hat, wie man am traditionellen Unterrichten teilnimmt, haben 6 Schüler ja gesagt und nur 3 nein.
- b. Nur 2 hatten schon Theatererfahrungen gehabt, aber nicht in einer Fremdsprache.
- c. Auf die Frage, warum sie sich entschieden haben, an dem Labor teilzunehmen, haben fast alle (8) die Sprache als Hauptgrund angegeben: um sie zu verbessern oder weil sie Gelegenheit haben wollten, sie auch auf eine andere und kreative Weise zu benutzen. Für 2 Mädchen war es auch eine persönliche Herausforderung: sie wollten z.B. ihre Schüchternheit überwinden, die anderen Mitschüler besser kennenlernen, etwas Neues machen und einen Herausforderung für sich annehmen.
- d. Als Meinung und Kommentare zu dieser Arbeit wurden die folgende Elemente aufgelistet: der Spaß, die Nützlichkeit, die Beteiligung, die entspannte Atmosphäre, die präzise und sorgfältige Organisation, die nützlichen und lustigen Improvisationen, die Einheit der Gruppe, die Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz, die positive Teilnahme der Deutschlehrerin der Schule.
- e. Auf die Frage nach erhaltenen Anregungen wurden folgende Angaben genannt: Spaß beim Lernen, erneutes Interesse an der deutschen Sprache, sprachliche und persönliche Verbesserungen, Verlegenheit überwinden und Herausforderungen annehmen, neue Erfahrungen machen, Entdeckung des Theaters, Erinnerungstraining mit der Sprache.
- f. Manche haben auch betont, dass die Änderungen nicht nur sprachlich waren, sondern auch persönlich (wie gestiegenes Selbstvertrauen oder die Öffnung den anderen gegenüber).

10.2.2 Ergebnisse an der Universität

Es haben 13 StudentInnen an der Universität, die am Theaterlabor teilgenommen haben, aber auch in diesem Fall haben leider nur 9 die Fragebogen ausgefüllt und abgeschickt. In den folgenden Paragraphen werden ihre Antworten wiedergegeben und analysiert.

Theatererfahrung - Wie schon gesagt, betraf die erste Frage das Theaterlabor, nämlich ob sie diese Erfahrung wiederholen würden oder nicht: alle haben ja gesagt.

Hinsichtlich des Theaterstücks, konnten die Studierenden eine Note von 1 bis 10 geben. Die folgende Tabelle stellt die Antworten dar, die die vorher erwähnten drei Eigenschaften des Textes beurteilen.



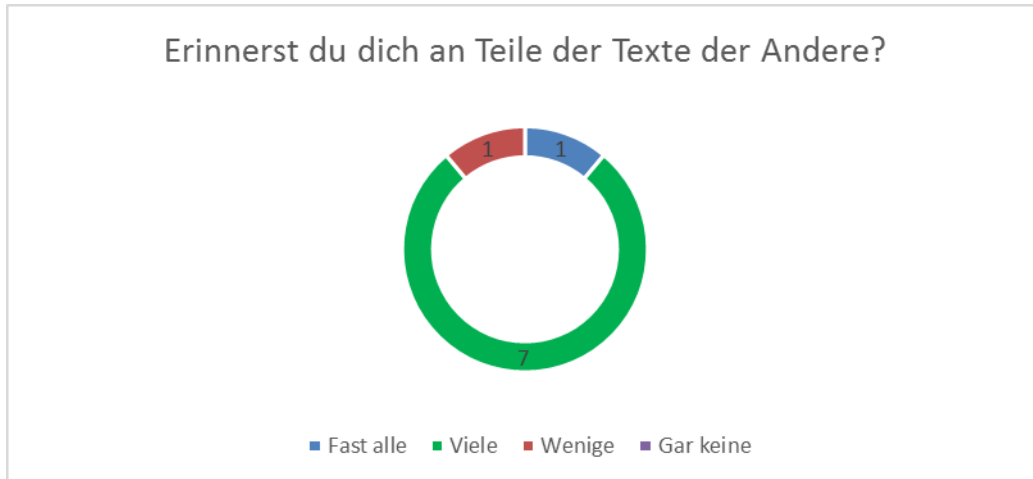
Hieraus lässt sich ableiten, dass das Stück sehr unterhaltsam (alle haben eine Note zwischen 8 und 10 gegeben) war. Der Text wurde von der Mehrheit als geeignet für die Gruppe gesehen (6 Studenten haben eine Note zwischen 8 und 10 gegeben). Dagegen wurde der Text als sprachlich schwierig betrachtet (6 haben 7, 6 oder weniger als Note gegeben).

Interessante weitere Kommentare folgen:

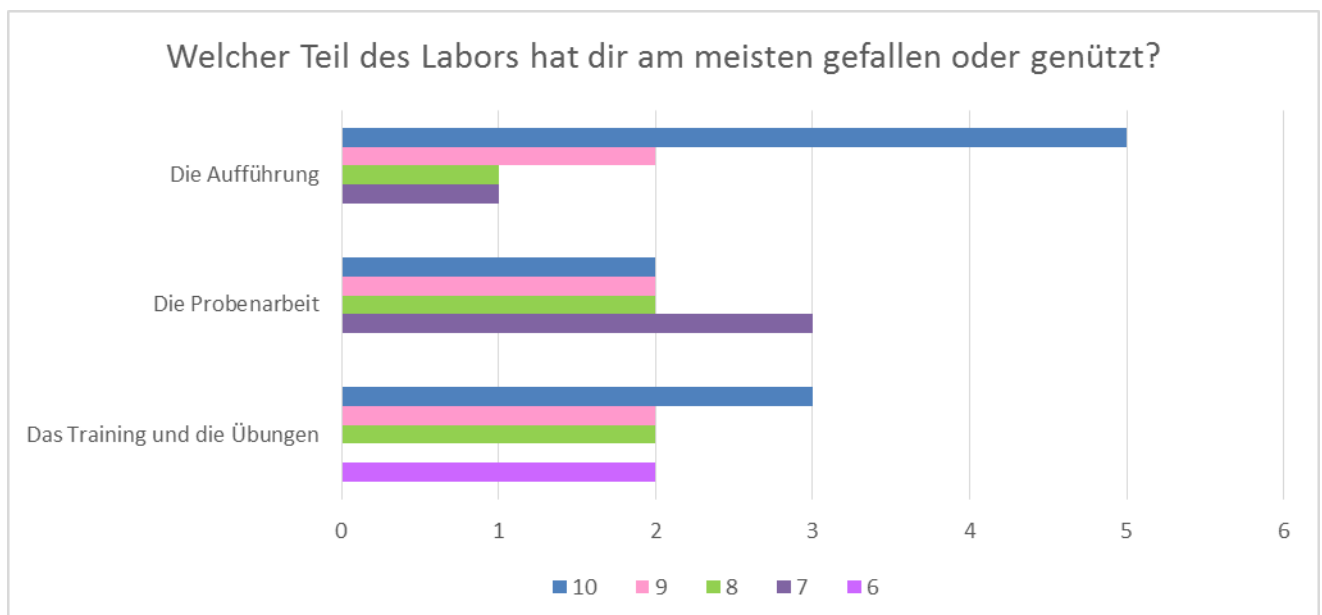
1. Ich denke, dass das Drehbuch sehr schön, reich an literarischen Ideen und nicht langweilig war. In der Tat war es auch zeitkritisch. Ich wage zu sagen, dass ein paar Einsätze wirklich geistvoll und lustig waren. Aber ich denke auch, dass wir Schauspieler nicht vollständig den Text verstanden haben, weil wir nicht alle literarischen Werke und zitierten Autoren im Detail kannten. Auf jeden Fall war es aber lustig zu spielen.
2. Mir hat es sehr gefallen, dass der Text voll von Zitaten und Andeutungen auf die deutsche Literatur war. Und zugleich war der Text lustig und wunderbar zu spielen. Er ist einer jener Texte, den man mehrmals lesen und spielen sollte, um ihn vollständig zu verstehen.
3. Es war schön, neue Wörter und Sätze zu lernen, und es hat auch Spaß gemacht, zu bemerken, wie unsere Figuren etwas von unserer realen Persönlichkeit hatten. Ich habe

auch sehr gemocht, dass es um einen kollektiven Text ging und dass wir viel in Verbindung zusammen arbeiten mussten.

Auf die Frage, ob die Lernenden sich auch an Teile der Texte der Anderen erinnern, haben sie mit einem sehr positiven Feedback geantwortet. In der Tat erinnern sich, wie die Tabelle zeigt, fast alle Studenten (7) an den Großteil der Texte der anderen TeilnehmerInnen:

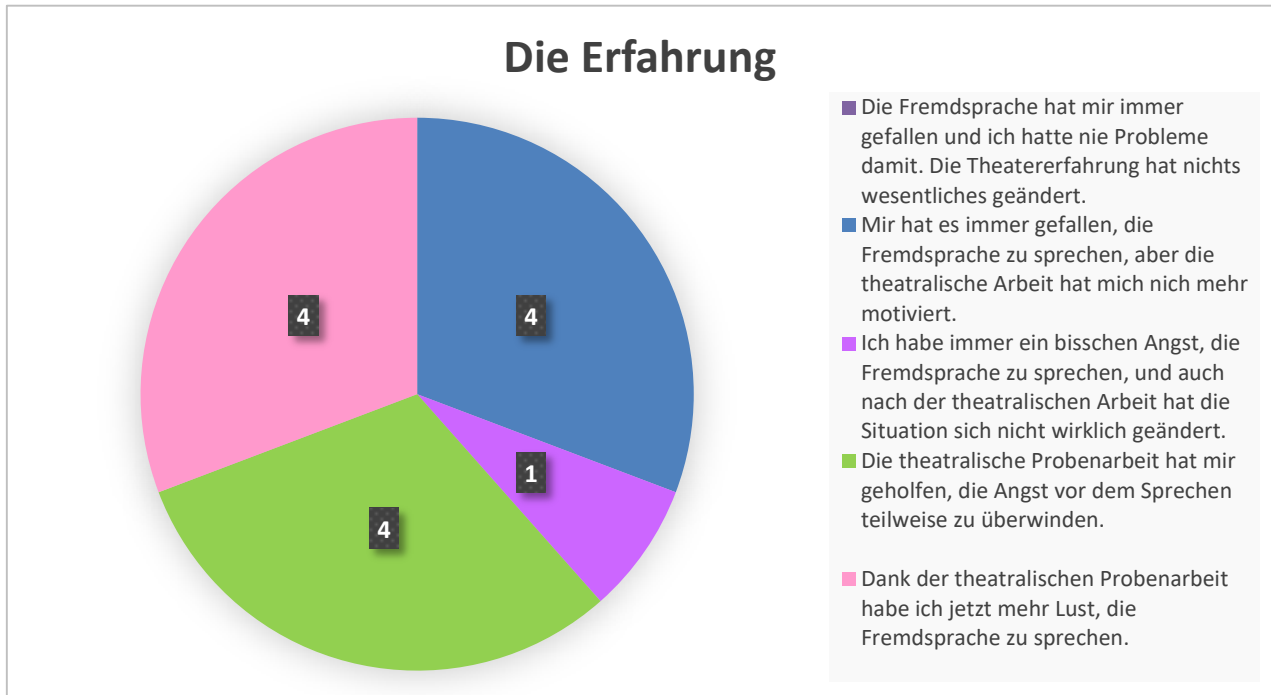


Schließlich wurde gefragt, welcher Teil des Labors ihnen am meisten gefallen oder genützt hat. Wie beim Text, konnten sie eine Note von 0 bis 10 geben. Sie haben Theaterarbeit folgenderweise bewertet:



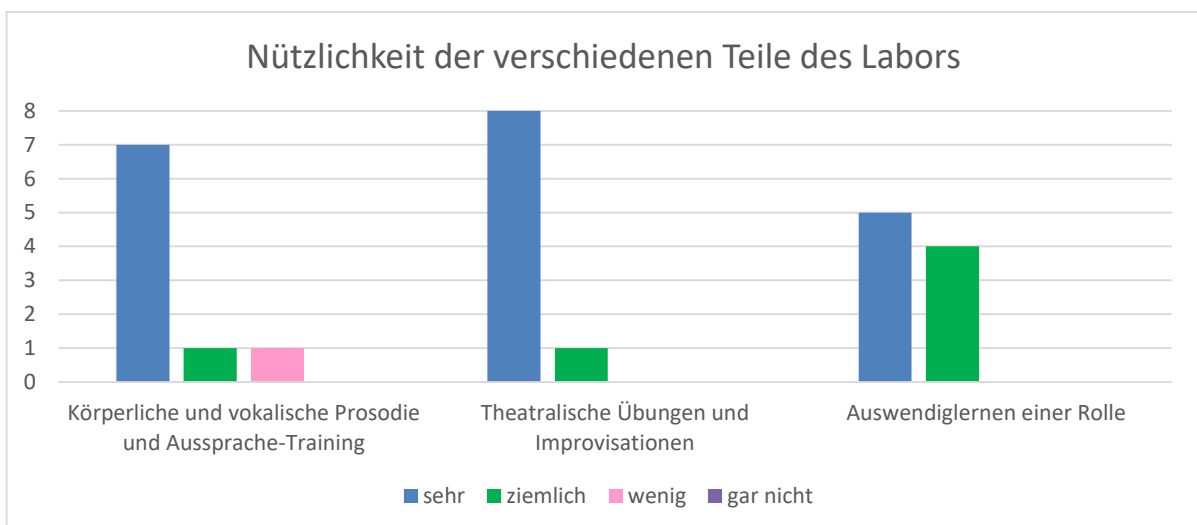
Die Studenten haben noch bessere Noten als in der Schule gegeben. Für 8 Personen war die Aufführungserfahrung sehr positiv (Noten von 8 bis 10). Die Proben wurden auch für die Mehrheit (6) als positiv und nützlich bewertet. Das Training war für fast alle (7) ebenso eine wertvolle Arbeit.

Arbeit mit der Sprache - Durch die erste Frage wurde die Beziehung zwischen der Fremdsprache und der Theatererfahrung untersucht. Die Studierenden konnten mehrere Antworten auswählen.



Als Folgerungen kann man festhalten, dass alle TeilnehmerInnen eine positive Wirkung auf ihre Beziehung zu der Fremdsprache durch das Theater erfahren haben. Tatsächlich hatten sie danach weniger Angst und mehr Lust, die Fremdsprache zu sprechen oder waren motivierter. Nur für eine Person hat die Theaterarbeit nicht dazu beigeholfen, ihre Angst zu überwinden.

Danach haben auch sie eine Bewertung der Nützlichkeit der verschiedenen Teile des Labors abgegeben. Die überprüften Teile waren wie oben das Training, die theatralischen und improvisatorischen Übungen, das Auswendiglernen. Sie wurden von der Mehrheit (7/8) als sehr nützlich beschrieben, insbesondere das Training und die Übungen, wie die Tabelle darstellt.



Zusätzliche Kommentare

Über die Aussprache:

1. Meine Aussprache hat sich stark verbessert, vor allem aufgrund der Übungen und dank der Ratschläge der muttersprachlichen Mitarbeiterin, die die typischen Fehler der italienischen Lerner betont hat;
2. Wenn Sie mir diese Frage vor dem Theaterkurs gestellt hätten, hätte ich wahrscheinlich "gar nicht" geantwortet, aber ich erkenne jetzt, dass ich viele Ausdrücke genau in diesem Teil des Kurses gelernt habe;
3. Vor allem wichtig waren die Übungen zur Aussprache und das vokalische Training, die dazu beigetragen haben, Laute gut zu artikulieren, die für uns Italiener ziemlich schwierig sind.

Über Theaterübungen und Improvisationen:

1. Sie sind sehr nützlich, weil sie Bereiche der Sprache in die Praxis umsetzen, die selten im akademischen Unterricht verwendet werden.
2. Ich denke, sie waren sehr nützlich, um Hemmungen zu überwinden, was auch wichtig ist, wenn man eine Fremdsprache sprechen muss. Wir mussten sprechen und deswegen mussten wir uns auf die Probe stellen, und auch wenn es am Anfang ziemlich peinlich war, hatte ich im Laufe der Zeit keine Angst mehr und versuchte, einfach zu sprechen und den anderen näherzubringen, was ich zum Ausdruck bringen wollte.
3. Vor allem waren die Improvisationsübungen sehr nützlich, weil man keine Zeit hatte, eine Antwort zu formulieren, weil man schnell reagieren muss. Fast, als ob die Sprache ein Automatismus werden würde.
4. Ich finde, dass Improvisation wesentlich für die ganze Gruppe war; sie hat uns erlaubt, die Zaghaftheit und die Verlegenheit abzutun, sie hat uns sozusagen gezwungen, uns zu vertrauen und zu interagieren.
5. Die Improvisation und die Gruppenarbeit sind sehr wirkungsvoll gewesen, weil sie uns zwangen, unsere Kenntnisse anzuwenden und eventuelle alternative Formulierungen zu finden. Wir lernen voneinander und haben Spaß dabei.

Über das Auswendiglernen einer Rolle:

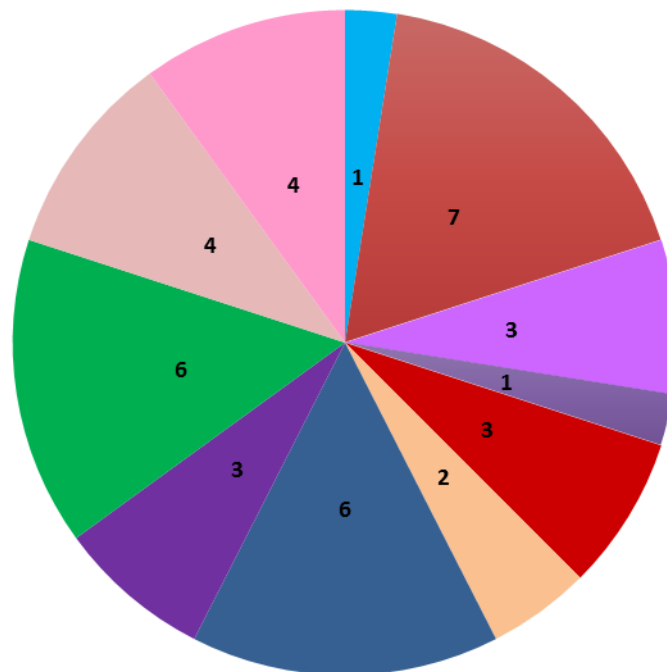
1. Das Auswendiglernen erlaubt, Kontakt mit der wirklichen deutschen Sprache herzustellen, die aus syntaktischen Strukturen und typisch umgangssprachlichem Wortschatz (manchmal sogar Slang und Jugendsprache) besteht.

2. Während des Post-Tests erkannte ich, dass ich viele Fragen jetzt beantworten konnte, weil ich mich an meine Rolle oder die Rollen meiner KommilitonInnen erinnerte.

3. Dadurch kann man neue Wörter und interessante Ausdrücke kennen lernen, die dann Teil unseres eigenen Wortschatzes werden.

Danach wurde gefragt, was ihnen geholfen hat, sich alles einzuprägen. Sie konnten eine oder mehrere Möglichkeiten wählen, die für sie galten.

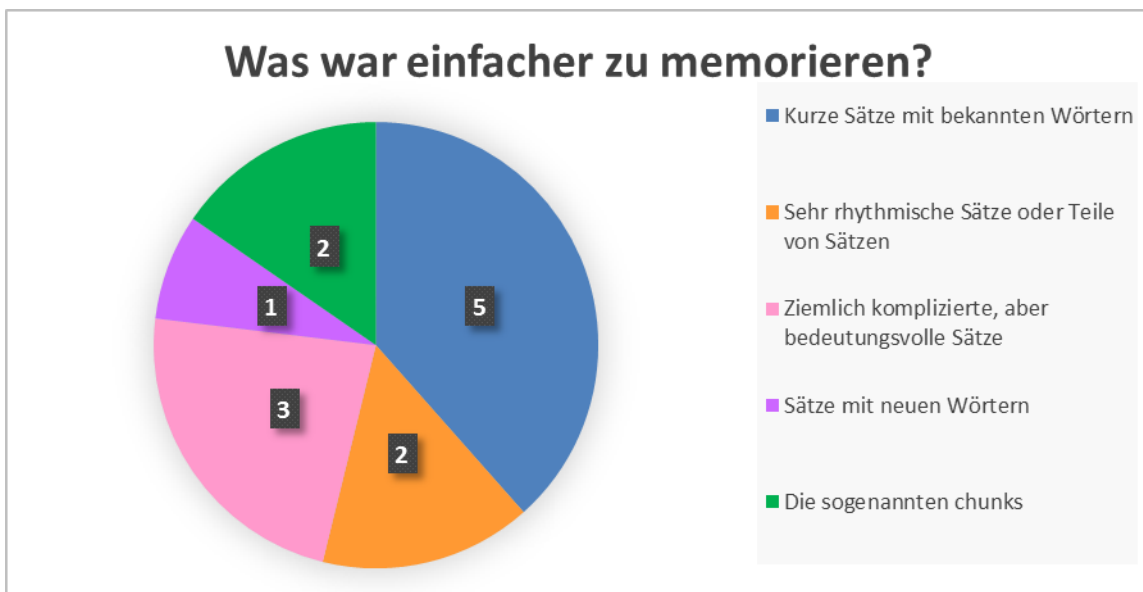
Was hat dir geholfen, dir alles einzuprägen?



- Mein gutes Gedächtnis
- Dass der Text einfach, lustig und/oder rhythmisch war
- Dass der Text von Gesten, Mimik und Bewegungen begleitet war
- Dass ich als "jemand anders" sprechen konnte
- Die Lust zu spielen
- Mein Interesse für die Rolle, die ich gespielt habe
- Die Lust, mit der Sprache zu experimentieren
- Die Angst vor der Theatervorstellung
- Die Art und Weise, wie wir als Gruppe gespielt, gesprochen und experimentiert haben
- Die Stimmung in der Gruppe
- Der Spaß an dieser Art von Arbeit

Auch in diesem Fall erweist sich der lustige und rhythmische Text als besonders wichtig (7). Ebenfalls sehr wichtig waren die Lust, mit der Sprache zu experimentieren (6), und das Spielen der Gruppe (6). Letztlich haben viele auch die Wichtigkeit der Stimmung in der Gruppe (4) und den Spaß dieser Art von Arbeit (4) betont.

Die folgende Frage betraf die Elemente, die für sie am leichtesten auswendig zu lernen waren. Sie konnten mehrere Antworten geben. Fast alle (5) haben angegeben, dass kurze Sätze mit bekannten Wörtern die am leichtesten zu lernenden Elemente waren. Manche (3) haben auch die ziemlich komplizierten, aber bedeutungsvollen Sätze gewählt, wie die Tabelle zeigt:

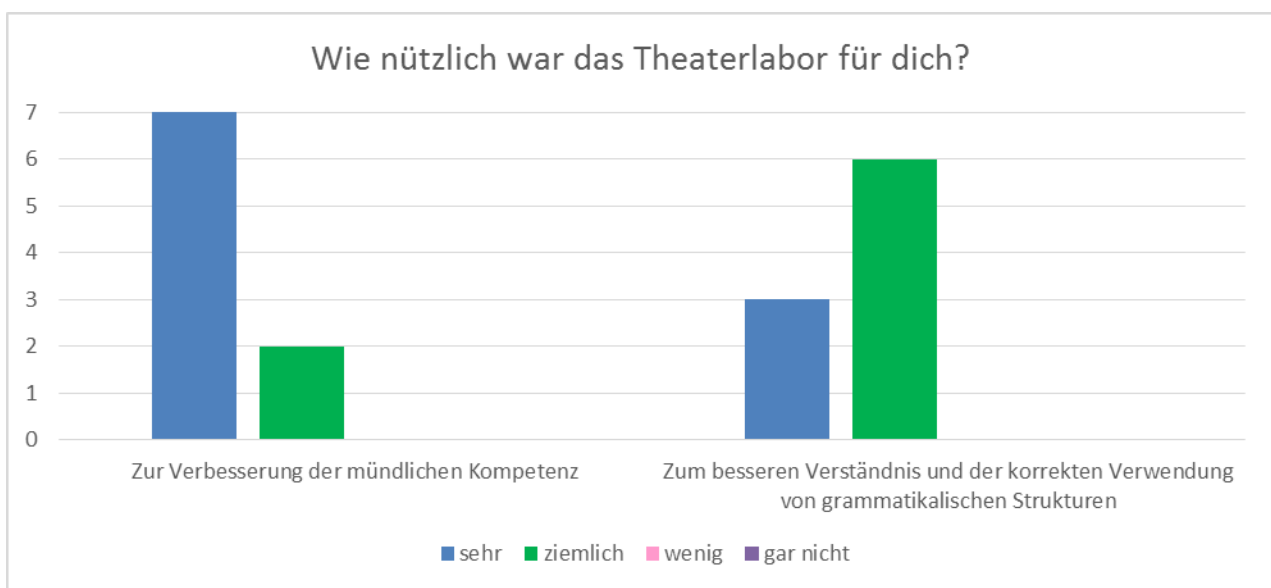


Daraufhin wurde gefragt, warum das Spielen in einer Fremdsprache nützlich ist. Sie konnten eine oder mehrere Antworten auswählen.



Fast alle haben in diesem Fall die Rolle der Emotionen in Verbindung mit einer realitätsnäheren Verwendung der Sprache (7) unterstrichen. Die anderen Optionen wurden eigentlich gleichermaßen gewählt, mit einem kleinen Vorzug für die realistische Benutzung und Verbindung zwischen Worten und Gesten (4).

Schließlich sollte eine Beurteilung der Nützlichkeit der Theaterarbeit für das Erlernen der Fremdsprache gegeben werden, insbesondere hinsichtlich der mündlichen Kompetenz und der grammatikalischen Strukturen. Die Einschätzungen waren sehr positiv, wie die folgende Tabelle darstellt:



Weitere Kommentare hinsichtlich der mündlichen Kompetenz:

1. Dank der Improvisation kann ich fließender sprechen. Das Stück hat zum Erlernen neuer Ausdrücke und Redewendungen geholfen.
2. Wirklich sehr nützlich, das ist besonders auffällig in den Prüfungen. Eine wöchentliche Übung wie das Theater in einer Fremdsprache, obwohl es in den Augen eines Außenstehenden dumm oder trivial erscheinen kann, hilft viel, diese Kompetenz zu verbessern. Ohne diese würde ich nicht in der Lage sein, eine Prüfung vollständig in deutscher Sprache abzulegen. Oder vielleicht wäre ich es, aber mit viel größerer Anstrengung.
3. Am Anfang überkam mich die Angst, Fehler zu machen, aber durch den Theater-Workshop habe ich gelernt, dass es wichtiger ist, einfach zu reden und sich zu trauen.
4. Ich glaube, ich habe weniger Angst, nicht die Worte zu finden oder sprachliche Schwierigkeiten zu haben.

5. Ich finde meine Aussprache erstaunlich verbessert, ich spreche flüssiger und schneller. Ich bin wirklich sehr zufrieden.
6. Zwei Stunden pro Woche, in denen ich nur Deutsch sprach, waren für mich sehr nützlich, um die Sprache fließender zu sprechen und neue Wörter zu lernen, aber zugleich hatte ich auch Spaß.

Über grammatikalischen Strukturen:

1. Ich habe ein besseres Sprachgefühl für Modalpartikel entwickelt, die ich früher gar nicht hatte.
2. Durch das Grammatiklernen war ich zum Beispiel nie in der Lage gewesen, die Verwendung von Partikeln (doch, mal, usw.) zu verstehen. Sie in Dialogen zu benutzen, hat mir dagegen geholfen, besser ihre Bedeutung zu begreifen.
3. Im Grunde genommen hat die Theaterarbeit mir geholfen, zwei Aspekte zu verbessern: die Verwendung von Verben mit Präpositivergänzung (und die entsprechenden Präpositionen und Rektionen) und die Deklination von Adjektiven und Pronomen.

Zusätzliche Bemerkungen

- a. Auf die Frage, ob das Theater die Art und Weise verändert hat, wie man am traditionellen Unterricht teilnimmt, haben 6 TeilnehmerInnen ja gesagt (mehr Selbstsicherheit und Beteiligung, weniger Schüchternheit) und nur 3 nein.
- b. Schon 5 hatten eine theatralische Erfahrung gemacht: 3 auf Italienisch und 2 in einer Fremdsprache (ein Mädchen hatte schon das deutsche Theaterlabor an der Uni besucht, ein anderes Mädchen hat einen ‚Drama‘-Kurs in Australien besucht).
- c. Auf die Frage, warum sie sich entschieden haben, an dem Labor teilzunehmen, haben viele (6) die Sprache als Hauptgrund angegeben, um sie zu verbessern oder weil sie Gelegenheit haben wollten, sie auch auf eine andere und kreative Weise zu benutzen. Für 4 Studenten war es auch eine persönliche Herausforderung: sie wollten spielen, etwas Neues erleben und sich einer Herausforderung stellen.
- d. Als Meinung und Kommentare zu der Arbeit wurden die folgende Elemente aufgelistet: der Spaß, die Nützlichkeit, die Beteiligung der Einzelperson und der Gruppe, die entspannte Atmosphäre, die präzise und sorgfältige Organisation, die nützlichen und lustigen Improvisationen, das Zuhören und die Einheit der Gruppe, die gezielte Vorbereitung.

- e. Unter daraus erhaltenen Anregungen, haben sie die folgenden Aspekten zitiert: spielende Verwendung der Sprache, Gruppenarbeit, sprachliche und persönliche Verbesserungen, Verlegenheit überstehen und sich aufs Spiel setzen, lernwillige Haltung, Begeisterung und Beteiligung von TeilnehmerInnen und Lehrern, Entdeckung des Theaters, das erneute Interesse an der deutschen Sprache, fortlaufende Ergebnisse und Verbesserungen.
- f. Manche haben auch betont, dass die Änderungen nicht nur sprachlich waren, sondern auch persönlich (wie gestiegenes Selbstvertrauen).

10.2.3 Zusammenfassung

Im Allgemeinen haben die Antworten der Fragebogen eher positive Feedbacks ergeben. Hinsichtlich mancher Aspekte kann man zusammenfassende Rückschlüsse ziehen.

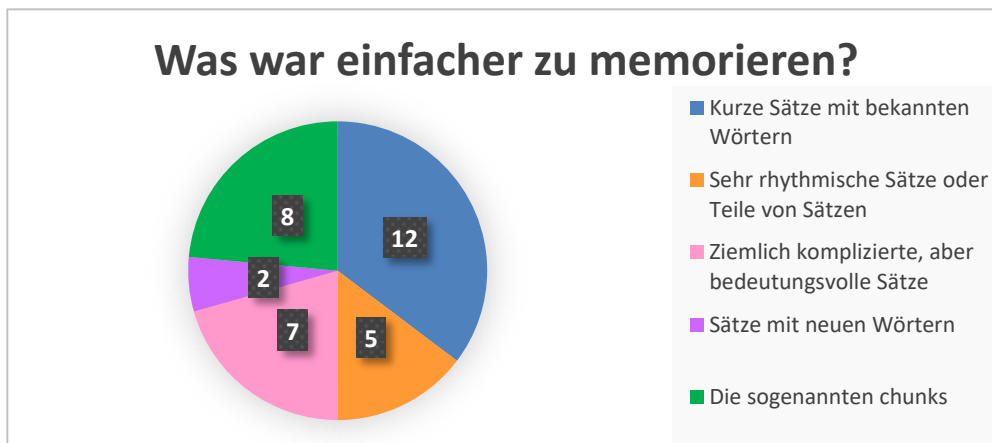
Von 18 Personen haben 17 mit „ja“ auf die Frage geantwortet, ob sie die theatralische Erfahrung wiederholen würden. Bezüglich des Auswendiglernens einer Rolle und der Proben für die Aufführung gab es ebenso gute Ergebnisse. Zum Beispiel kann die Mehrheit der TeilnehmerInnen (12) noch viele Teile der Texte der Anderen erinnern, und 4 können sich mindestens zum Teil daran erinnern. Die Bewertung der Nützlichkeit von und Spaß bei den verschiedenen Teilen des Labors war auch durchschnittlich sehr positiv, insbesondere in Bezug auf die Aufführung (15 haben eine Note zwischen 8 und 10 gegeben) und Proben (14 Personen haben diese mit 8 oder mehr benotet). Das Training wurde von der Mehrheit (11) als sehr positiv bewertet, nur eine Minderheit hat 7 oder 6 als Note gewählt.

Wenn man die Bewertung der theatralischen Erfahrung betrachtet, kann man feststellen, dass die am häufigsten gewählten Antworten waren, dass die Fremdsprache schon vorher geschätzt wurde, aber die Theaterarbeit die TeilnehmerInnen noch mehr dafür motiviert hat (9) und dass die Theatererfahrung ihnen geholfen hat, die Angst vor dem Sprechen teilweise zu überwinden (8). Manche (4) haben auch angegeben, dass sie dank der theatralischen Probearbeit mehr Lust bekommen haben, die Fremdsprache zu sprechen. Auf die Frage nach Nützlichkeit für die fremdsprachige Kompetenz von den Teilen des Labors waren alle Feedbacks sehr positiv. In Bezug auf das körperliche und vokalische Training haben 10 ‚sehr‘ und 7 ‚ziemlich‘ gesagt, und nur eine ‚wenig‘. Die theatralischen Übungen und die Improvisation hielt man für die nützlichsten: 12 haben ‚sehr‘ und 6 ‚ziemlich‘ gewählt. Die Nützlichkeit des Auswendiglernens einer Rolle wurde folgenderweise eingeschätzt: 10 haben ‚ziemlich‘, 7 ‚sehr‘ angekreuzt, und nur eine hat ‚wenig‘

geantwortet. Die Antworten auf die Frage, was ihnen geholfen hat, sich alles einzuprägen, sind unterschiedlich (siehe die nachfolgende Tabelle). Die Mehrheit hat sich aber für die folgenden drei Möglichkeiten angegeben: dass der Text einfach, rhythmisch und lustig war (13), wie die Gruppe gespielt, gesprochen und experimentiert hat (10) und die Lust, mit der Sprache zu experimentieren (8).



Dagegen wurden die Elemente, die am leichtesten auswendig zu lernen waren, unterschiedlich beurteilt. Wie die Tabelle zeigt, waren die meist gewählten davon kurze Sätze mit bekannten Wörtern (12) und Chunks (8).



Auf die Frage, warum das Spielen in einer Fremdsprache hilft, wurden zwei Hauptgründe genannt: die realitätsnahe Verbindung zwischen Worten und Gesten (11) und das Erlebnis von Emotionen, das eine realitätsnähere Verwendung der Sprache fördern kann (10). Auch die Frage nach der Nützlichkeit des Theaterlabors ergab sehr positive Feedbacks. Zwecks der Verbesserung der mündlichen Kompetenz haben die Hälfte (9) ‚sehr‘ und die andere Hälfte ‚ziemlich‘ gewählt. Besseres Verständnis und kontextualisierte Verwendung von grammatikalischen Strukturen wurden unterschiedlich bewertet: 12 haben ‚sehr‘, 5 ‚ziemlich‘ und nur eine ‚wenig‘ gekreuzt.

Zu den weiteren Punkten der allgemeinen Antworten des Fragebogens:

- ▶ Fast alle haben die wichtige Rolle von Bewegungen/Gesten (die das Sicheinprägen unterstützten) und die Gruppenarbeit angegeben und unterstrichen
- ▶ Allgemeine Meinung über die Arbeit : Spaß, Nützlichkeit, Beteiligung der Einzelperson und der Gruppe, entspannte Atmosphäre, präzise und sorgfältige Organisation, Nützlichkeit und Spaß der Improvisation, Zuhören und Einheit der Gruppe, gezielte Vorbereitung, Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz, positive Teilnahme der Lehrerin des Gymnasiums.
- ▶ Daraus gewonnene Anregungen : spielerische Verwendung der Sprache, Gruppenarbeit, fortlaufende Ergebnisse und Verbesserungen, Verlegenheit überwinden und sich Herausforderungen stellen, lernwillige Haltung, Spaß beim Lernen, Begeisterung und Beteiligung von TeilnehmerInnen und Lehrern, Entdeckung des Theaters, sprachliche und persönliche Verbesserungen, Erinnerungstraining mit der Sprache.
- ▶ Manche haben auch betont, dass die Änderungen nicht nur sprachlich waren, sondern auch persönlich (wie gestiegenes Selbstvertrauen oder die Öffnung den anderen gegenüber).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Fragebögen die positive Wertung der TeilnehmerInnen ergeben und auch bei ihrem subjektiven Empfinden die guten Ergebnisse bestätigt haben, die sie bei den Tests (ÖSD, Interviews, Reaction Time) erzielt haben.

Schluss

Die Ergebnisse der Theaterarbeit mit zwei Gruppen von Deutschlernenden (Sprachgymnasiums und Universität) sind sehr positiv: die Entwicklung von Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. s. Hayes, 1984: 6) sowie die Rezeptivität und Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache waren deutlich verbessert. Stimme, Gestik und Körpersprache wurden kommunikativ mit der Fremdsprache verbunden⁶⁸ und förderten hierdurch wiederum das Lernen der Fremdsprache. Die Sprache wurde in erster Linie als Mittel zur Kommunikation betrachtet und benutzt. Insofern ist das erworbene Sprachmaterial «das Ergebnis der entstandenen Kommunikationssituationen; die Sprache wird also nicht gelernt, sondern erworben, indem der Sprecher auf realer oder imaginärer Ebene als Person im Sprechakt eingebunden ist» (Dufeu, 1991: 382). Die Lernenden gelangten deswegen über Wörter hinaus zu den Handlungen und den Funktionen (wie Überreden, Zustimmung, Ablehnen usw.) (s. Maley/Duff, 1985: 14).

Diese Art des Lernens unterscheidet sich von einem althergebrachten, typisch schulischen Erwerb, der häufig emotionale Inhalte der Sprache ausblendet. Wie Even (2003a: 100) hervorhebt, fördert das dramatische Lernen eine affektive Verbindung zur Fremdsprache: «Drama-oriented exercises motivate the learner to show emotions, become aware of them and connect them to a language situation» (Ronke, 2005: 83). Übungen, Spielen, Improvisationen und Proben erlauben dem Lernenden tatsächlich «die Herstellung eines subjektiven Bezuges zur Fremdsprache [...], einen freien und kreativen Umgang und somit eine Identifikation mit der Fremdsprache» (Kessler, 2008: 40). Es ist also wichtig zu bedenken, dass Lernprozesse nicht nur von den Inhalten abhängig sind, sondern sie sind «eng mit Erlebnissen verknüpft und Erlebnisse entstehen immer in oder als Reaktion auf Szenen, in die wir körperlich, emotional, denkend und handelnd eingebunden sind» (Scheller/Schumacher, 1987: 18). Durch das Theater ist tatsächlich die ganze Person angesprochen (s. Dufeu, 1991: 384-385).

⁶⁸ In der Tat: «[d]ramatisches Lernen ist nämlich nicht nur insofern holistisch, als es auch auf die Ausbildung persönlichkeitsbezogener und emotionaler Zielsetzungen Wert legt, sondern auch weil es dem mentalen Lernprozess ein physisch-sinnliches Pendant zur Seite stellt. Wie Peter Erlenwein richtigerweise betont, ist das Gewinnen eines „körperlichen Bewusstseins“ von größter Bedeutung für ein umfassendes Verständnis von eigener und fremder Kultur» (Siehe Kessler, 2008: 54).

Was die Zielsetzungen meiner Arbeit angeht, wurde die Arbeitsmethode durch das äußerst positive Feedback der TeilnehmerInnen, als auch durch die Ergebnisse der durchgeführten Tests positiv bewertet. Die zwei Laboren boten auch die reichliche Gelegenheit mit Aktivitäten zu experimentieren und das Übungsbuch von *Alles paletti* zu bereichern. Die Ergebnisse dieser Studie, die denen der Pilotstudie über die Verbalklammer im Haupt- und Nebensatz entsprechen, sind erfolgversprechend und aussichtsreich sowie zukunftssträchtig für die weitere Forschung.

Das gesamte noch laufende Projekt und die zwei bis jetzt vorgeführten Teilstudien werfen manche wichtigen, noch zu beantwortenden Fragen auf. Das Theaterlabor findet als freiwillige Aktivität außerhalb des schulischen bzw. universitären Zeitplans statt; deshalb genießen die TeilnehmerInnen rein zeitlich mehr Input als die Parallelgruppe. Es handelt sich um zwei Stunden pro Woche für drei bis vier Wochen. Reicht das allein, um die besseren Leistungen der Theatergruppe zu erklären? Oder – auch an die mechanischen Drill- Übungen der Vergangenheit und an deren nicht zufriedenstellenden Erfolg im Lernprozess zurückdenkend – ist es vielmehr die ‚Qualität‘ der Theaterarbeit, die ausschlaggebend ist? In Anlehnung an viele dramapädagogische Arbeiten und neurowissenschaftliche Forschungen sowie fremdsprachendidaktische Theorien wird die in dieser Arbeit und im gesamten Projekt gestellte Hypothese, dass die Ergebnisse eine qualitative Verbesserung spiegeln, durch zusätzliche Datenerhebungen weiter gestützt.

Anhang – Fragebögen

TEATRO IN LINGUA TEDESCA

CODICE

QUESTIONARIO A

autovalutazione in ingresso

corso di laurea:

curriculum:..... anno di corso:

tedesco: I II III lingua

in corso: non in corso

segue la didattica integrativa di lingua tedesca regolarmente?

sì no

gruppo

prossima annualità di tedesco (prove propedeutiche) da superare:

conoscenza della lingua in ingresso in università: principianten. anni

se non principiante, autovalutazione delle proprie conoscenze all'inizio dell'università:

I elementari discrete buone ottime

autovalutazione complessiva delle proprie conoscenze attuali:

I elementari discrete buone ottime

comprensione lingua orale

I elementare discreta buona ottima

giudizio analitico e particolari problemi nella comprensione lingua orale:

.....
.....
.....

comprensione lingua scritta

elementare discreta buona ottima

giudizio analitico e particolari problemi nella comprensione lingua scritta:

.....
.....
.....

produzione orale

 elementare discreta buona ottima

giudizio analitico e particolari problemi nella produzione orale:

.....
.....
.....

produzione scritta

elementare discreta buona ottima

giudizio analitico e particolari problemi nella produzione scritta:

.....
.....
.....

particolari difficoltà di carattere generale riscontrate nell'apprendimento della lingua tedesca:

.....
.....
.....

aspettative rispetto al Laboratorio teatrale in lingua tedesca:

.....
.....
.....

osservazioni varie:

.....

TEATRO IN LINGUA TEDESCA

CODICE

QUESTIONARIO B

autovalutazione in uscita

1) il laboratorio

perché hai deciso di prendere parte al laboratorio di 'Teatro in lingua tedesca'?

.....
.....

avevi già qualche esperienza di teatro /di teatro in lingua straniera?

sì no

se sì, specificare

cosa ti è piaciuto in modo particolare? (ad esempio: esercizi preparatori in coro; lavorare in gruppo; lavorare in un'atmosfera di divertimento; lavorare privi di costrizioni; parlare muovendosi ecc.)

.....
.....

giudizio globale sul lavoro svolto durante il laboratorio:

.....
.....

difficoltà incontrate:

.....
.....

stimoli ricevuti:

.....
.....

quale fra le seguenti situazioni rispecchia meglio la tua esperienza?

mi è sempre piaciuto parlare la lingua e non ho mai avuto grandi problemi. Il lavoro di teatro sostanzialmente non ha cambiato niente.

mi è sempre piaciuto parlare la lingua, ma il lavoro di teatro mi ha motivato ancora di più.

Ho sempre un po' di paura quando devo parlare in lingua, anche dopo il lavoro di teatro non è cambiato molto.

Il lavoro delle prove di teatro mi ha aiutato a vincere in parte la paura di parlare in lingua. Il lavoro delle prove di teatro mi ha fatto venire una grande voglia di parlare in lingua.

Altro:

come giudichi l'organizzazione del laboratorio di 'Teatro in lingua tedesca'?

.....
.....

ripeteresti una simile esperienza in futuro ?

Sì No

osservazioni e suggerimenti:

.....
.....

2) testo e messa in scena

il testo era (su una scala da 0 a 10):

adatto per il gruppo: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

facile dal punto di vista linguistico: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

divertente: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

altro/ commenti:

.....

la parte che hai recitato (su una scala da 0 a 10)

ti è piaciuta 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

è stata facile da interpretare 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

perché?

.....

la parte del laboratorio che ti è piaciuta/ti è servita di più

il training e gli esercizi preparatori 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

il lavoro delle prove 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

lo spettacolo finale 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

altro/ commenti:

.....

3) teatro e apprendimento linguistico

gli esercizi di riscaldamento fisico e vocale, di pronuncia, prosodia, domanda/risposta sono utili per l'apprendimento della lingua:

molto abbastanza poco per niente

commenti:

.....

.....

gli esercizi di 'recitazione' e di improvvisazione sono utili per l'apprendimento della lingua:

molto abbastanza poco per niente

commenti:

.....

.....

lo studio a memoria di una parte è utile per l'apprendimento della lingua:

molto abbastanza poco per niente

commenti:

.....

.....

è stato difficile imparare a memoria una parte?

molto abbastanza poco per niente

cosa ti ha aiutato a memorizzare? (anche più risposte)

la mia buona memoria

il fatto che il testo era: facile divertente ritmico accompagnato da mimica, gesti, movimenti

il fatto che potevo parlare nel ruolo di 'un altro'

la voglia di recitare

il mio interesse per il personaggio da me interpretato

la voglia di sperimentare con la lingua

la paura dello spettacolo finale

- il modo di recitare in gruppo, di parlare in coro, di sperimentare insieme
- l'atmosfera nel gruppo
- il divertimento in generale insito in questo tipo di lavoro
- altro:

quali parti sono state più facili da imparare a memoria? (anche più risposte)

- frasi brevi con parole conosciute
- frasi/brandelli di frase molto ritmici
- frasi abbastanza complicati ma molto significative
- frasi che contengono parole per me nuove
- i cosiddetti *chunks* (= espressioni fisse ed esclamazioni, p.e. *Ganz einfach! So ein Quatsch!*)

recitare in lingua straniera aiuta perché:

- essere 'qualcun altro' rende più liberi e spontanei
- unire alle frasi dei gesti aiuta a parlare più realisticamente
- vivere delle 'emozioni' rende l'uso della lingua più vero
- altro/ commenti:

ai fini del miglioramento della produzione orale, quanto ti è stato utile frequentare il laboratorio di teatro?

- molto abbastanza poco per niente

commenti:

.....

il laboratorio teatrale ti ha aiutato a comprendere meglio delle forme grammaticali e a usarle in modo corretto anche in altri contesti ? ad esempio quali:

- molto abbastanza poco per niente

ricordi anche parte dei testi recitati da altri ?

- quasi tutto molto poco niente

il fatto di frequentare il laboratorio teatrale ha cambiato anche il tuo modo di partecipare alle esercitazioni 'tradizionali'?

- sì no

come:

.....

Bibliographie

AA.VV., 2005, "15° Seminario Internazionale per insegnanti di lingua", Dilit International House, Roma.

AA. VV., 2007, *Duden – Deutsches Universalwörterbuch*, Bibliographisches Institut, Mannheim.

AA. VV., 2016, *Duden – Die Grammatik*, Bibliographisches Institut, Mannheim.

AA. VV., 2008, "Italiano L2: inchiesta sulla certificazione e atti del convegno Teatro e Glottodidattica", in *Culturiana*, Vol. 3, Issue 4.

AA.VV., 2009, "Seminario internazionale DILIT, Utilizzo di tecniche e prassi teatrali nell'insegnamento linguistico", Roma (www.dilit.it/formazione/seminari-dettaglio.php?seminario=11).

AA.VV., 2009, "Teatro e didattica delle lingue moderne", in *Culturiana*, Vol. 3, Bonacci, Firenze (Atti Convegno Frascati 12-13/12/2008).

AA.VV., 2009, *Il metodo Glottodrama: risorse e strumenti*, Novacultur, Roma.

Aguado K., 2002, "Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb", in *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, Vol. 37, S. 27-49.

Ahrenholz B., 2008, "Zum Erwerb zentraler Wortstellungsmuster", in *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitsprachenerwerbsforschung*, Lang, Frankfurt/M, S. 165–177.

Alessio L., Scaglione A., 2007, *Insegnare l'italiano attraverso testi teatrali italiani*, Edilingua, Roma.

Amtmann P., 1967, *Darstellendes Spiel im neusprachlichen Unterricht*, Manz, München.

Anderson J. R., 1983, *The architecture of cognition*, Harvard University Press, Cambridge.

Apeltauer E., 2002, "Motivation und Mehrsprachigkeit, Veränderungsprozesse während der Aneignung", in Wolff A., Lange M. (Hrsg.), 2002, "Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa", *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 65, S. 143-164.

Argyle M., 1992, *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non-verbale*, Zanichelli, Bologna.

Arndt H., Janney R. W., 1987, *InterGrammar: Toward an Integrative Model of Verbal, Prosodic and Kinesic Choices in Speech*, Mouton de Gruyter, New York.

- Arnone R., 2004, "Il teatro in classe: Alcune proposte didattiche", in *Bollettino Itals*, anno II, Vol.5, Venezia.
- Asher J. J., 1986, *Learning Another Language through Actions. The Complete Teacher's Guidebook*, Sky Oaks, Los Gatos.
- Austin J.L., 1987, *Fare le cose con le parole*, Marietti, Torino.
- Axtmann A., 2002, "Transcultural Performance in Classroom Learning", in Bräuer G., 2002, *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, Ablex Publishing, Greenwood, S. 37-50.
- Baird E., 1984, "Language through Drama. The Choice of Goals and Controls", in *World Language English*, Vol. 4/1, S. 71-75.
- Balboni P. E., 2008, *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- Barba E., 1985, *Al di là delle isole galleggianti*, Ubulibri, Milano.
- Barkowski H., 2004, "Wie der Mensch seine Sprachen erwirbt und was daraus für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts zu lernen ist – eine Zwischenbilanz", in *Daf-Werkstatt*, Vol. 3, S. 79-96.
- Barkowski H., Krumm H.-J. (Hrsg.), 2010, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Franke, Tübingen.
- Baur R. S., Grzybek P., 1984, "Zur (Re-)Integration natürlicher Verhaltensformen in den Fremdsprachenunterricht. Nonverbale Kommunikationsmittel im (fremdsprachlichen) Erwerbsprozess", in *Zielsprache Deutsch*, Vol. 2, S. 24–33.
- Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.), 2003, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen/Basel.
- Bausch K.-R., Königs F.G., Kogelheide R., 1986, "Sprachlehrforschung - Entwicklung einer Institution und konzeptuelle Skizze der Disziplin", in Seminar für Sprachlehrforschung, 1986, *Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung, Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*, Frankfurt, S. 1-22.
- Bernini G., 1999, "Percorsi di apprendimento della negazione", in Dittmar N., Giacalone Ramat A. (Hrsg.), 1999, *Grammatik und Diskurs. Grammatica e discorso. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco*, Stauffenburg, Tübingen.
- Berruto G., 2003, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma/Bari.
- Bimmel P., Rampillo U. (Hrsg.), 2000, *Lernautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin.
- Bird A., 1979, "The Use of Drama in Language Teaching", in *English Language Teaching*, Vol. 33, S. 290-296.

Blahak B., 2006, "Zur Rolle eines internationalen deutschsprachigen Theaterfestivals bei der Fremdsprachenvermittlung. Eine vorläufige Bilanz", in *Info DaF*, Vol. 33, S. 557 – 568.

Blasich G., 1981, *Drammatizzazione nella scuola. Proposte e interventi per la creatività di gruppo*, Leumann, Elle Di Ci, Torino.

Blex K., 2001, "Zur Wirkung von Instruktionsmaßnahmen auf den Fremdsprachenerwerb", in *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 4, S. 226-232.

Bliesener T., 1994, "Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen", in Bliesener T., Brons-Albert R. (Hrsg.), 1994, *Rollenspiele im Kommunikations- und Verhaltenstrainings*, Opladen, Wiesbaden.

Bliesener T., Brons-Albert R. (Hrsg.), 1994, *Rollenspiele im Kommunikations- und Verhaltenstrainings*, Opladen, Wiesbaden.

Boal A., 1989, *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*, Suhrkamp, Frankfurt.

Boal A., 1993, *Il poliziotto e la maschera. Giochi esercizi e tecniche del teatro dell'oppresso*, La Meridiana, Molfetta/Bari.

Bolton G., 1992, *New perspectives on classroom drama*, Simon and Schuster Education, London.

Bonnet A., Küppers A., 2011, "Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen", in Küppers A., Schmidt T., Walter M. (Hrsg.), 2011, *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, Braunschweig.

Börner W., 2000, "Das ist eigentlich so ‚ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß‘ – Lernermeinungen zu Grammatikübungen", in Riemer C. (Hrsg.), 2000, *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Narr, Tübingen, S. 323-337.

Börner W., Vogel K. (Hrsg), 2002, *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Narr, Tübingen.

Börner W., Vogel K. (Hrsg), 2004, *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen.

Bosisio C. (ed.), 2011, *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier Università, Milano.

Bosisio C., 2005, *Dagli approcci tradizionali al Quadro Europeo di Riferimento*, I.S.U., Milano.

- Bourke E., 1993, "Work at the Coalface: An Empirical Approach to Foreign Language Theater for Students", in Schewe M., Shaw P. (eds.), 1993, *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/M et al., S. 227-248.
- Brandorff Senna C., 2009, *Szenisches Spielen zur Sprachförderung DaF. Eine Handreichung für den Integrationskurs*, AVM, München.
- Bräuer G. (ed.), 2002, *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*, Ablex Publishing, Greenwood.
- Bredel U., Günther H., Klotz P., Ossner J., Siebert-Ott G. (Hrsg.), 2006, *Didaktik der deutschen Sprache*, Schöningh, Paderborn.
- Bredella L., Legutke M. (Hrsg.), 1985, *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*, Kamp, Bochum.
- Broich J., 1999, *Rollenspiel-Praxis. Vom Interaktionstraining und Sprachtraining bis zur fertigen Spielvorlage*, Maternus, Köln.
- Bruner J. S., 1983, *Children's Talk: Learning to Use Language*, Norton, New York.
- Bünger U.C., 1999, "La 'drammapedagogia' nell'insegnamento delle lingue straniere", in *Quaderni del LEND*, anno XXVIII, Vol. 5, Milano, S. 18-24.
- Burke A., O'Sullivan J., 2002, *Stage by Stage: A Handbook for Using Drama in the Second Language Classroom*, Heinemann, Portsmouth.
- Butterfield T., 1989, *Drama through Language through Drama*, Kemble Press, Banbury.
- Butzkamm W., 2002 (3. Auflage), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterricht. Natürliche Künstlichkeit. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen.
- Byram M., Fleming M. (eds.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cambiaghi B., 2000, *Lezioni di Glottodidattica*, I.S.U., Milano.
- Cangia C., 1998, *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera tra teatro e computer*, Giunti, Firenze.
- Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue : una prospettiva glottodidattica*, UTET libreria, Torino.

- Cavallini E., 2010, *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache. Eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb*, Meidenbauer, München.
- Cernyak S.E., Reimer R.C., 1980, "The 'Real' Use of Drama in the Classroom", in *Foreign Language Annals*, Vol. 13, S. 395-397.
- Chaudron C., "Data Collection in SLA Research", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, S. 764-808.
- Chekhov M., 1953, *To the Actor: On the Technique of Acting*, Harper&Row, New York.
- Chighini P., Kirsch D., 2009, *Deutsch im Primarbereich: Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
- Chini M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Chini M., Desideri P., Favilla M.E., Pallotti G. (a cura di), 2007, *Atti del 6. Congresso internazionale dell'Associazione italiana di linguistica applicata: Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative, Napoli, 9-10 febbraio 2006*, Guerra, Perugia.
- Ciliberti A., 1994, *Manuale di glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Scandicci, La nuova Italia, Firenze
- Clahsen H., 1982, *Spracherwerb in der Kindheit – eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*, Narr, Tübingen.
- Clahsen H., 1984, "The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to L2 development", in Andersen R.W. (ed.), 1984, *Second languages: A cross-linguistic perspective*, Newbury House, Rowley, S. 219-242.
- Clahsen H., Felser C., 2006, "Continuity and shallow structures in language processing", in *Applied Psycholinguistics*, Vol. 27, S. 107-126.
- Clahsen H., Meisel J.M., Pienemann M., 1983, *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen.
- Clahsen H., Muysken P., 1986, "The availability of universal grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order", in *Second language Research*, Vol. 2, S. 93-119.
- Clahsen H., Penke M., Parodi T., 1993-94, "Functional categories in early child German", in *Language Acquisition*, Vol. 3, S. 395-429.
- Cook G., 1997, "Language Play, Language Learning", in *English Language Teaching*, Vol. 51, Issue 3, S. 224-231.

- Cook V., 1993, *Linguistics and second language acquisition*, Macmillan, London.
- Corder S.P., 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- Costa M., 2008, "Datensammlungen als Lehr- und Lernmittel", in *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 45/3, S. 33-39.
- Costa M., 2009, "Wie sagt man? Wortsuchprozesse in berufsbezogenen Kommunikationssituationen mit Deutsch als Fremdsprache", in Bauer G.U. (Hrsg.), 2009, *SichtWechsel: Festschrift für Bernd Müller-Jacquier zu seinem 60. Geburtstag*, Iudicium Verlag, München.
- Costa M., 2010, "Deutsch-Italienisch", in Fandrych C. et al. (Hrsg.), 2010, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Handbücher zur Sprache und Kommunikation*, De Gruyter, Berlin.
- Creative Drama, Theatre Education. Resource site (<http://creativedrama.com/index.html>).
- Crespi Günther M., 1998, *Frasî complesse in tedesco L2 : percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*, F. Angeli, Milano.
- Cronin B., Roth S., Wrentschur M. (eds.), 2005, *Training Manual for Theatre Work in Social Fields*, Brandes & Aspel, Frankfurt.
- Culman H., Henry N., VanPatten B., 2009, "The role of explicit information in instructed SLA: an on-line study with processing instruction and German accusative case inflections", in *Unterrichtspraxis/Teaching German*, Vol. 42/1, S. 19–31.
- Curcio M., 1996, *Zur Dependenz italienischer und deutscher Verben*, Tectum Verlag, Marburg.
- Curcio M., 2000, *Verbale Polysemie und ihre Schwierigkeiten im Erwerb Deutsch-als-Fremdsprache. Forschungsbericht*, DAAD, Bonn.
- De Libero M., 2006, "Theater in der Schule", in *PerVoi Didaktisch-Kulturelle Zeitschrift für DeutschlehrerInnen*, Goethe-Institut Italien, Vol. 1, S. 4-12.
- Decke-Cornill H., Lutz K., 2010, *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Narr, Tübingen.
- DeKeyser R., "Implicit and Explicit Learning", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- DICE [*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*, N.d.A.] Consortium (eds.), 2010, *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*, European Commission, Budapest (www.dramanetwork.eu).

Diehl E. (Hrsg.), 2000, *Grammatikunterricht: alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweisprachenerwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen.

Diehl E., Pistorius H., 2002, "Grammatikunterricht am Wendepunkt: Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes 'Grammatik'", in *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 2, S. 226-231.

Dietrich R., Klein W., Noyau C., 1995, *The acquisition of temporality in a second language*, Benjamins, Amsterdam.

Di Pietro R. J., 1987, *Strategic interaction. Learning languages through scenarios*, Cambridge University Press, New York.

Dittmar N., Giacalone Ramat A. (Hrsg.), 1999, *Grammatik und Diskurs. Grammatica e discorso. Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco*, Stauffenburg, Tübingen.

Dodson S., 2000, "Language Through Theater: Using Drama in the Language Classroom", in *Texas Papers in Foreign Language Education*, Vol. 5, S. 12-42.

Domkowsky R., 2011, *Theaterspielen – und seine Wirkungen*, Dissertation an der Universität der Künste, Berlin (<http://opus.kobv.de/udk/volltexte/2011/37>).

Dörnyei Z., 2009, *The Psychology of Second Language Acquisition. Individual Differences in Second Language Learner*, Oxford University Press, Oxford.

Dörnyei Z., Skehan P., 2003, "Individual Differences in Second Language Learning", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Doughty C. J., 2003, "Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, S. 256-310.

Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Dufeu B., 1991, "Psychodrama, Dramaturgie oder Pädagogik: Die Psychodramaturgie", in Batz R., Bufe W. (Hrsg.), 1991, *Moderne Sprachlehrmethoden*, Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt, S. 372-387.

Dufeu B., 1998, *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*, Edizioni Alpha & Beta, Merano.

Duff A., Maley A., 2005, *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

Durrell M., 1993, "Can we Teach Grammar to Students?", in Harden T., Marsh C. (Hrsg.), 1993, *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*, Iudicium, München.

Early M., Tarlington C., 1982, "Off Stage. Informal Drama in Language Learning", in *ELT Documents*, Vol. 113, S. 41-49.

Ebert G., 1993, *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*, Henschel Verlag, Berlin.

Ebert G., Penka R. (Hrsg.), 1985, *Schauspielen*, Henschelverlag, Berlin.

Eckberth J., Riemer C., 2000, "Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens", in Riemer C. (Hrsg.), 2000, *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Narr, Tübingen, S. 228-246.

Eckstein K., Schmidt H., Schmidt S., Streble I., 2004, *Spiel mit Körper-Sprache-Medien*, Deutscher Theaterverlag, Weinheim.

Edmondson W. J., 1999, *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*, Narr, Tübingen.

Edmondson W. J., House J., 2006, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Francke, Tübingen/Basel.

Eggert B., 1911, *Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht*, Quelle & Meyer, Leipzig.

Ekman P., Friesen W. V., 1967, "Head and Body Cues in the Judgement of Emotion: A Reformulation", in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 24, S. 711-724.

Ellis N., 2002a, "Frequency effects in language processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 24, Cambridge University Press, S. 143-188.

Ellis N., 2002b, "Reflections on frequency effects in language processing", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 24, Cambridge University Press, S. 297-339.

Ellis N., 2003, "Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Ellis R., 1994, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Engelkamp J., Krumnacker H., 1980, "Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials", in *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Vol. 27, S. 511-533.

England A., 1981, *Scripted Drama. A practical guide to teaching techniques*, Cambridge University Press, Cambridge.

Erlenwein P., 1993, "From Movement to Word. Experiences of and Reflections upon the Holistic Learning Process", in Schewe F., Shaw P. (eds.), 1993, *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/M et al., S. 193-200.

Esselborn K., 1988, "Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch", in *Info DaF*, Vol. 4, S. 388–406.

Esselborn K., 1993, "Kurzdramen und Dramenszenen im Fremdsprachenunterricht Deutsch", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 33, S. 211-217.

Ertmer C., Diekhans J. (Hrsg.), 1999, *Szenisches Spiel in der Schule*, Schöningh, Paderborn.

Even S., 1999, "Grammatiksensibilisierung durch Dramatechniken", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 52, S. 149-157.

Even S., 2003a, *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, Iudicium, München.

Even S., 2003b, "Kognitives und affektives Lernen im dramagrammatischen Unterricht: Lernstile, Lernstrategien und Lernanschaungen", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 70, S. 603-620.

Even S., 2004, "Dramagrammar in Theory and Practice", in *GFL-Journal*, Vol. 1, S. 35-51.

Even S., 2005a, "Die Bremer Stadtmusikanten und die Wechselpräpositionen", Online publication of proceedings at the Internationale Deutschlehrertagung Graz, Austria. (http://www.idt-2005.at/downloads/Resolutionen/F5_Even.pdf).

Even S., 2005b, "Dramagrammatik. Eine dramapädagogische Herangehensweise an fremdsprachliche Grammatikvermittlung", in *AATG Newsletter*, Vol. 40, Issue 2, S. 8-12.

Even S., 2008, "Moving in(to) Imaginary Worlds : Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning", in *Unterrichtspraxis Deutsch*, Vol. 41, Issue 2, S.161-170.

Even S., 2011, "Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren", in Küppers A., Schmidt T., Walter M. (Hrsg.), 2011, *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, Braunschweig.

Feldhändler D., Dufeu B., Dufeu M., 1991, "Psicodramma e apprendimento delle lingue", in *Produzione Libera Orale - 3° seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Dilit International House, Roma.

Felix Sascha W., 1982, *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Narr, Tübingen.

Fernández García M. I., Biscu M. G., 2005/2006, "Theatre in the Acquisition of the Intercultural Communicative Competence: The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators", in *International Journal of Learning*, Vol. 12, Issue 10, S. 327-336.

Fischäss F., 2000, *Sprechakte – Sprachspiel – Szenisches Spiel: Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts*, McGill University, Montreal.

Freddi G., 2012, *Lingue: strumenti di Humanitas*, EDUCatt, Milano.

Funk H., 1995, "Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Historische und aktuelle Perspektiven", in Gnutzmann C., Königs F.G. (Hrsg.), 1995, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Narr, Tübingen.

García Mayo M., Junkal Guterriez Mangado M., Martínez Adrián M. (eds.), 2013, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam.

Gass S., 1994, "The reliability of second-language grammaticality judgments", in Tarone E., Gass S., Cohen A. (eds.), 1994, *Research methodology in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, S. 303-322.

Gass S., 2003, "Input and interaction", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Gass S., Mackey A., 2000, *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

Gass S., Mackey A., 2002, "Frequency effects and second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 24, Cambridge University Press, S. 249-260.

Gass S., Mackey A. (eds.), 2012, *Handbook of second language acquisition*, Routledge, New York.

Gaudart H., 1990, "Using Drama Techniques in Language Teaching", in *Language Teaching Methodology for the Nineties*, Anthology Series 24, Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Language Centre, Singapore, S. 230-249.

Gellert M., Lüffe-Leonhard E., Bosselmann R. (Hrsg.), 1993, *Variationen des Psychodramas*, Christa Limmer, Meezen.

George S., 1994, "The World Made Flesh – A Teaching Experiment in Drama and Foreign Languages", in Bliesener T., Brons-Albert R., 1994, *Rollenspiele im Kommunikations- und Verhaltenstrainings*, Opladen, Wiesbaden.

Giacalone Ramat A. (ed.), 1986, *L' apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.

Ginelli G., 2008, "Lingua e Teatro: due facce della stessa medaglia", in *Lingua Nostra e Oltre*, Vol. 1, S. 50-52.

Giunchi P. (ed.), 1990, *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.

Glaap A.R. et al., 1991, "Auswahlbibliographie zum Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht. Berichtszeitraum 1960-1991", in *Die Neueren Sprachen*, Vol. 90, Issue 4, S. 451-461.

Gnutzmann C., 2001, "„Das geht doch nicht, oder?“ Grammatik für Lehrende", in Börner W., Vogel K. (Hrsg.), 2001, *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*, Bochum, S. 1-26.

Gnutzmann C., Königs F.G. (Hrsg.), 1995, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Narr, Tübingen.

Gobet F., Lane P., Croker S., Cheng J., Oliver P., 2001, "Chunking mechanisms in human learning in Trends", in *Cognitive Sciences*, Vol. 5, Issue 6, S. 236-243.

Grießhaber W., 1994, "Unterschiede zwischen authentischen und simulierten Einstellungsgesprächen", in Bliesener T., Brons-Albert R., 1994, *Rollenspiele im Kommunikations- und Verhaltenstrainings*, Opladen, Wiesbaden.

Haberzettl S., Wegener H. (Hrsg.), 2003, *Spracherwerben und Konzeptualisierung*, Frankfurt/M. et al.

Haider H., 1987, *Deutsche Syntax: Generativ*, Narr, Tübingen.

Hallet W., Königs Frank G. (Hrsg.), 2010, *Handbuch der Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber, Klett-Kallmeyer.

Halliday M.A.K, 1973, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, London.

Handwerker B., 2008, "Chunks und Konstruktionen. – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz", in *EFA*, Vol. 15, S. 49–64.

Handwerker B., 2009a, "Inputverarbeitung, Chunking und Konstruktionsgrammatik. Instrumente für den gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache", in Di Meola C., Hornung L., Rega A., 2009, *Perspektiven Drei*, Istituto italiano di Studi Germanici, Roma.

Handwerker B., 2009b, "Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung", in *LiLi*, Vol. 39/153, S. 96-111.

Handwerker B., Madlener K., 2009, *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*, Schneider Verlag, Hohengehren.

Hawkins B., 1993, "Back to Back. Drama Techniques and Second Language Acquisition", in Schewe M., Shaw P. (Hrsg.), 1993, *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/M et al., S. 59-79.

Hayes S. K., 1984, *Drama as a Second Language: A Practical Handbook for Language Teachers*, National Extension Trust, Cambridge.

Healy C., 2004, "Drama in Education for Language Learning", in *Humanising Language Teaching*, Vol. 6, Issue 3.

Heathcote D., Bolton G., 1998, "Teaching culture through drama", in Byram M., Fleming M. (eds.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hepp M., 2003, "L'insegnamento del tedesco in Italia: uno sguardo d'insieme", in *DaF-Werkstatt*, Vol. 2, S. 11-16.

Hepp M., Foschi Albert M., Beuland E. (Hrsg.), 2006, *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht. Pisaner Fachtagung 2004 zu neuen Wegen der italienisch-deutschen Kooperation*, Iudicium, München.

Hepp M., 2011, "Vom Wort zum Text: ein wohlbeschrifteter Weg der DaF-Didaktik – in mehrere Richtungen", in Foschi Albert M., Hepp M. (Hrsg.), 2011, *Vom Wort zum Text. Ansichten aus der polnischen und italienischen DaF-Didaktik*, SLiFo 9/2, S. 7-20.

Hepp M., 2012, "Textstruktur und sprachliche Merkmale in Referaten italienischer Germanistikstudenten", in Olpińska-Szkielko M., Grucza S. et al. (Hrsg.), 2012, *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Franciszek Grucza*, Peter Lang, Frankfurt/M.

Hepp M., Dalmas M., Foschi M., Neuland E. (Hrsg.), 2015, *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Interkulturelle Perspektiven der internationalen Germanistik*, Iudicium, München.

Hepp M., 2015, "Das Erfassen von semantischen Textzusammenhängen in Alltagssprachlichen und literarischen Texten", in Ballestracci S., Grazzini S. (ed.), 2015, *Punti di vista – punti di contatto. Studi di letteratura e linguistica tedesca*, Firenze University Press, Firenze, S. 149-163.

Hering A., Matussek M., Perlmann-Balme M., 2002, *Übungsgrammatik für die Mittelstufe*, Hueber, Ismaning.

Heringer H.-J., 2009, *Valenzchunks. Empirisch fundiertes Lernmaterial*, Iudicium, München.

Hofmann D., 2006, "Deutsch als Fremdsprache-Unterricht: Aber bitte mit Phraseologie!", in *JbDaF*, Vol. 32, S. 218–230.

Hoffmann K., Klose R. (Hrsg.), 2008, *Theater Interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen*, Schibri Verlag, Berlin.

Holl E., 2011, *Sprach-Fluss – Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*, Goethe Institut/Hueber Verlag, Ismaning.

Hoppe H., 1984, "Spiel im Deutsch-Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und –verwendung", in Kreuzer K.J. (Hrsg.), 1984, *Handbuch der Spielpädagogik 2. Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich*, Schwann, Düsseldorf, S. 285-303.

Huber R., 2003, *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*, Niemeyer, Tübingen.

Hüber G., 2010, "Wie funktioniert das Lernen im Kopf? Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernprozesse", in *Pädagogik*, 62. Jg, S. 40-45.

Hübler A., 2001, *Das Konzept „Körper“ in den Sprach- und Kommunikationswissenschaften*, Francke, Tübingen.

Hulstijn J., 2002, "What does the impact of frequency tell us about the language acquisition device?", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 24, Cambridge University Press, S. 269-273.

Hulstijn J., 2003, "Incidental and Intentional Learning", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Hyltenstam K., Pienemann M. (eds.), 1985, *Modelling and assessing second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.

Ilardo M., 2009-2010, "L'educazione va in scena. Pedagogia e teatro dell'oppresso", Prova finale in Pedagogia Generale, Relatore Prof.ssa Mariagrazia Contini, Università di Bologna.

Imkamp J., 1997, "Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 46, S. 404-413.

Ivancic B., 2003, *Deutsche Sprache, schwere Sprache – Ma le grammatiche ci aiutano? Considerazioni sulle grammatiche didattiche del tedesco*, EUT, Trieste.

Jax V., 2000, "Was mich beim Fremdsprachenerwerb bewegt, was ich beim Fremdsprachenerwerb bewege", in Schlemminger G., Brysch T., Schewe M., (Hrsg.), 2000, *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Cornelsen, Berlin, S. 166-183.

Jensen M., Hermer A., 1998, "Learning by Playing: Learning Foreign Languages through the Senses", in Byram M., Fleming M. (eds.), 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*, Cambridge University Press, Cambridge.

Jentges S., 2002, „Von Physikern, alten Damen und Mitmachern“ oder „wie Deutsch wirklich zu einer Sprache wird.“ Szenisches Spiel im DaF-Unterricht am Beispiel von Dürrenmatts Dramen“, in *Materialien DaF*, Vol. 65, S. 518-539.

Johnstone K., 2011, *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*, Alexander Verlag, Berlin.

Kaiser M., 2008, „Verben mit Präpositivergänzung und ihre Pro-Formen“, in Nied Curcio M., 2008, *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistik Italienisch – Deutsch. Ein Lehr- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Franco Angeli, Milano, S. 158-183.

Kao S., O’Neill C., 1998, *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*, Ablesh Publishing, Stamford.

Katelhön P., Nied Curcio M., 2012, *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*, Frank & Timme, Berlin.

Kempe A., Winkelmann U., 1998, *Das Klassenzimmer als Bühne*, Auer Verlag, Donauwörth.

Kempe V., MacWhinney B., 1998, „The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German“, in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 20, S. 543-587.

Kempen G., Hoenkamp E., 1987, „An incremental procedural grammar for sentence formulation“, in *Cognitive Science*, Vol. 11, S. 201-258.

Kessler B., 2008, *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*, Peter Lang, Frankfurt.

Kirsch D., 2013, *Szenisches Lernen. Theaterarbeit im DaF-Unterricht*, Ismaninh, Hueber.

Kita S., 2000, „How representational gestures help speaking“, in McNeill D. (ed.), 2000, *Language and Gesture*, Language Culture and Cognition, Cambridge University Press, Cambridge, S. 162-185.

Klann-Delius G., 2008, *Spracherwerb*, Metzler, Stuttgart.

Klein W., Perdue C. (eds.), 1992, *Utterance structure: developing grammars again*, Benjamins, Amsterdam.

Kleppin K., 2007, „Sprachspiele und Sprachlernspiele“, in Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.), 2007, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel.

Koch G., Naumann G., Vaßen F. (Hrsg.), 2000, *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*, Schibri-Verlag, Berlin.

- Koch G., Roth S., Vaßen F., Wrentschur M. (Hrsg.), 2004, *Handbuch Theaterarbeit in sozialen Feldern / Handbook Theatre Work in Social Fields*, Brandes & Aspel, Frankfurt.
- Koch G., Streisand M. (Hrsg.), 2003, *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Milow, Berlin.
- Kochan B. (Hrsg.), 1981, *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*, Athenäum, Königstein.
- Koenig M., 2003, "Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht", in *Babylonia*, Vol. 1, S. 8-17.
- Koerner M., 2004, "Comic Metatheater and Language Learning. Performing Ludwig Tieck's Der gestiefelte Kater", in *GFL-Journal*, Vol. 1, S. 73-83.
- Kommnick K., 2000, "Wahrnehmung von Gefühlen anhand unserer Körpersprache", in Koch G., Naumann G., Vaßen F. (Hrsg.), 2000, *Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten*, Schibri-Verlag, Berlin.
- Königs F. G., 1995, "Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten", in Gnutzmann C., Königs F.G. (Hrsg.), 1995, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Narr, Tübingen.
- Knabe K., 2007, *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik?*, Lang, Frankfurt/M.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S.D., 1985, *The input hypothesis : issues and implications*, Longman, London.
- Krashen S.D., 2003, *Explorations in language acquisition and use : the Taipei lectures*, Heinemann, Portsmouth.
- Krashen S.D., Terrell T., 1983, *The natural approach : language acquisition in the classroom*, Pergamon press, Oxford.
- Krohn D., 1988, "Du immer mit deinem Theater – dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht", in *Info DaF*, Vol. 4, S. 416–424.
- Krumm H.-J., 2001a, "Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert", in *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 24, S. 5-13.
- Krumm H.-J., 2001b, "Fähigkeiten – Fertigkeiten", in *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 24, S. 61-62.
- Kühn C., 2002, *Körper-Sprache. Elemente einer sprachwissenschaftlichen Explorationsaktion non-verbaler Kommunikation*, Halle, Wittenberg.
- Küppers A., Schmidt T., Walter M. (Hrsg.), 2011, *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, Braunschweig.

Küppers A., Walter M., 2012, "Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe", in *Scenario*, anno VI, Vol. 1.

Langacker R. W., 1998, "Conceptualization, Symbolization, and Grammar", in Tomasello M. (eds.), 1998, *The new psychology of language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, S. 1-39.

Lenakakis A., 2004, *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenzen von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*, Schibri-Verlag, Uckerland.

Levelt W.J.M., 1981, "Skill theory and language teaching", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 1, S. 53-70.

Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.

Lightbown P., Spada N., 1999, *How Languages are Learned*, Oxford University Press, Oxford.

List G., 1995, "Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb", in *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, S. 27-35.

Littlewood W., 1981, *Language teaching. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lyster R., Sato M., 2013, "Skill Acquisition Theory and the role of practice in L2 development", in Garcia Mayo M., Junkal Guterriez Mangado M., Martínez Adrian M. (eds.), 2013, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, S. 71-91.

Long M. H., 1996, "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Richie W.C., Bahtia T. K. (eds), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, S. 413-468.

Long M. H., 2009, "Methodological principles for language teaching", in Long M. H., Doughty C.J. (eds), 2009, *Handbook of language teaching*, Blackwell, Oxford, S. 373-394.

Magnani M., 2002, "Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi", in *Linguae &*, Università di Urbino, Vol. 2.

Mairose-Parovsky A., 1997, *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache*, Lang, Frankfurt/M.

Malcik I., 1994, *Strategic Interaction in der 5ab – ein Versuch*, IFF, Klagenfurt.

- Maley A., Duff A., 1985, *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*, Hueber, München.
- Maley A., Duff A., 1999, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Marini-Maio N., Ryan-Scheutz C. (eds.), 2008, *Set the Stage. Teaching Italian through Theater. Theories, Models and Practices*, New Haven et al.
- Martinet A., 1960, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Parigi,
- Mauthner F., 1923, *Beiträge zu einer Kritik der Sprache* (3 Bände), Felix Meiner, Leipzig.
- Mazza D. (in Vorbereitung), *Theatertraining und Spracherwerb. Eine Pilotstudie.*
- Mazzini R., 2004, "Coscienza Interculturale e teatro dell'oppresso", in *Bollettino Itals*, anno II, Vol.5, Venezia.
- McLaughlin B., 1987, *Theories of second language learning*, Edward Arnold, London.
- McNeill D., 1985, "So you think gestures are nonverbal?", in *Psychol. Rev.*, Vol. 92/3, S. 350–371.
- McNeill D., 1992, *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- Meisel Jürgen M., 1985, *Zum Erwerb von Wortstellungsregularitäten und Kasusmarkierungen. Am Beispiel des doppelten Erstspracherwerbs Französisch-Deutsch*, Hamburg.
- Meisel Jürgen M. (ed.), 1992, *The acquisition of verb placement: Functional categories and V2 phenomena in language acquisition*, Kluwer, Dordrecht.
- Meisel Jürgen M., 2007, *Exploring the Limits of the LAD*, Hamburg.
- Meisel Jürgen M., 2011, *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Mills A. E., 1985, "The acquisition of German", in Slobin D. (ed.), 1985, *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Mitchell R., Myles F., 1998, *Second language learning theories*, Arnold, London.
- Moraitis A., 2011, *Dramapädagogik - Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern* (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf)

Morosin M. S., Torresan P., 2008, "Verso la drammatizzazione. Osservazioni neuroscientifiche e riflessioni glottodidattiche, in Italiano L2: inchiesta sulla certificazione e Atti Convegno Teatro e Glottodidattica", in *Culturiana*, Vol. 3, Issue 4, S. 53-57.

Morris D., Collet P., Marsh P., O'Shaughnessy M., 1979, *Gestures: Their origins and distribution*, Briarcliff Manor, Stein and Day, New York.

Müller B., Schafhausen H., 2003, *EinFach Deutsch - Unterrichtsprojekte: 99 Theaterspiele*, Schöningh, Paderborn.

Müller H., 1991, *Der eine und der andere. Szenische Dialoge für den deutschen Sprachunterricht*, Klett Edition Deutsch, München.

Müller K., 1990, "Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht", in *Der fremdsprachliche Unterricht*, Vol. 24, S. 4-10.

Müller T., 2008, *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*, VDM Verlag, Saarbrücken.

Multhaupt U., 1992, "Mentale Repräsentationen und Lernprozesse: Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien", in Multhaupt U., Wolff D. (Hrsg.), 1992, *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Diesterweg, Frankfurt/M, S. 72-100.

Multhaupt U., 1995, *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen. Von Lehrplänen zu Lernprozessen*, Hueber, Ismaning.

Multhaupt U., Wolff D. (Hrsg.), 1992, *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Diesterweg, Frankfurt/M.

Neelands J., 1992, *Learning through imagined experience: The role of drama in the National Curriculum*, Hodder & Stoughton, London.

Neelands J., Dobson W., 2001, *Drama and Theatre Studies at AS/A Level*, Hodder & Stoughton, London.

Neumayer-El Bakri S., 2006, "Theater im Unterricht. Dramapädagogische Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht an der Universität Ostrava", in *StudGermOstrav.*, Vol. 1., S. 159-165.

Neuner G., Hunfeld H., 1999, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, Berlin.

Nied Curcio M., 2005, "Verbale Polysemie und ihre Schwierigkeiten im DaF-Erwerb. Tagungsakten der Tagung 'Deutsche Sprachwissenschaft in Italien' vom 6./7. Februar 2004", in Di Meola C., Hornung A., Rega L., 2005, *Perspektiven Eins*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma.

Nied Curcio M., 2008, *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistisch Italienisch – Deutsch. Ein Lehr- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Franco Angeli, Milano.

Nied Curcio M., 2008, "Die Valenz italienischer und deutscher Verben", Nied Curcio M., 2008, *Ausgewählte Phänomene zur Kontrastiven Linguistisch Italienisch – Deutsch. Ein Lehr- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*, Franco Angeli, Milano, S. 139-157.

Nied Curcio M., 2012, "Valenz? Auf jeden Fall! – Aber nicht nur. Didaktische und lexikographische Überlegungen", in Fischer K., Mollica F. (Hrsg.), 2012, *Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*, Lang, Frankfurt/Main.

Nofri C., 2009, *Guida al Metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*, Novacultur, Roma.

Norris J., Ortega L., 2003, "Defining and Measuring SLA", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Oelschläger B., 2004, "Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“", in *GFL Journal*, Vol. 1, S. 24-34.

O'Malley J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ortner B., 1998, *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht – Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*, Hueber, Ismaning.

Paradis M., 1998, "The other side of language: Pragmatic competence", in *Journal of Neurolinguistics*, Vol. 11, S. 1-10.

Paul A., 1981, "Theater als Kommunikationsprozess", in Klier H. (Hrsg.), 1981, *Theaterwissenschaft im deutschsprachigen Raum. Texte zum Selbstverständnis*, wissenschaftliche Buchgesellschaft Darms.

Peltzer-Karpf A., Zangl R., 1998, *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*, Narr, Tübingen.

Pettinelli A., 2010, "Il linguaggio della storia attraverso il teatro. Diario di un laboratorio linguistico-teatrale", in *Bollettino Itals*, anno VIII, Vol. 36, Venezia.

Pfaff Wollman C., 1987, *First and second language acquisition processes*, Newbury House, Rowley.

- Pica T., 2013, "From input, output and comprehension to negotiation, evidence, and attention", in García Mayo M., Junkal Gutierrez Mangado M., Martínez Adrián M. (eds.), 2013, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, S. 49-69.
- Pienemann M., 1984, "Psychological constraints on the teachability of languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 6/2, S. 186-214.
- Pienemann M., 1989, "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses", in *Applied Linguistic*, Vol. 10, S. 52-79.
- Pienemann M., 1998, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pienemann M., 2003, "Language Processing Capacity", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Pienemann M., 2005, *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Pilzecker B., 1996, "Kognition und Wortschatzarbeit", in *Zielsprache Deutsch*, Vol. 27/3, S. 130-134.
- Plank I., 1995, "Gespieltes Deutsch: Theaterkurs leicht gemacht", in *Info DaF*, Vol. 6, S. 650–664.
- Poeppel D., Wexler K., 1993, "The full competence hypothesis of clause structure in German", in *Language*, Vol. 69, S. 1-33.
- Ponti D., 1996, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts [FSE (Fernstudieneinheiten)] : Beiheft Italien*, Paravia, Torino.
- Puchta H., Rinvolutri M., 2005, *Multiple Intelligences in EFL. Exercises for secondary and adult students*, Helbling Languages, West Sussex.
- Quartapelle F., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione / Council of Europe*, La nuova Italia-Oxford, Milano.
- Ramanathan V., Atkinson D., 1999, "Ethnographic Approaches and Methods in L2 Writing Research: A critical Guide and Review", in *Applied Linguistics*, Vol. 20/1, S. 44-70.
- Ready T., 2000, *Grammar Wars. 179 games and improvs for learning language arts*, Meriwether, Colorado Springs.

Ready T., 2002, *Grammar Wars II. How to integrate improvisation and language arts*, Meriwether, Colorado Springs.

Reichmann M., 2007, *Theater im Deutschunterricht - Theorie und Praxis*, Grin.

Reichstein K., Steinke P., 1995, "Schauspielanthropologisches Fremdsprachentraining. Bericht über ein Projektstudium an der Freien Universität Berlin", in *Info DaF*, Vol. 6, S. 641–649.

Reinhardt M., 2005, "Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel eines expressionistischen Textes (die Wandlung von Ernst Toller)", in Di Meola C., Hornung A., Rega L. (Hrsg.), 2005, *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004)*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma.

Reinhardt M., 2006, "Was soll das Theater?", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 76, S. 479-496.

Reinhardt M., 2010, "Theater im universitären Sprachunterricht. „Alte Methoden“ im besonderen Kontext", in *Daf-Werkstatt. Halbjahrszeitschrift für die Didaktik der Deutschen Sprache an der Universität Siena*, Vol. 15-16, S. 87-96.

Research In Drama Education: The Journal Of Applied Theatre And Performance
(www.tandfonline.com/toc/crde20/current).

Reuter B., Reuter E., 2001, "Auswerten berufssprachlicher Interaktionskompetenz. Dargestellt am Beispiel des berufsvorbereitenden Wirtschaftsdeutschunterrichts", in Aguado K., Riemer C. (Hrsg.), 2001, *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 403-417.

Richards J. C., Rodgers T. S., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.

Riemer C. (Hrsg.), 2000, *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, Narr, Tübingen.

Rivoluceri M., 1991, *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rivoluceri M., 1995, *More Grammar Games*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rivoluceri M., Davis P., 1999, *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache*, Klett, Stuttgart.

Rizzolatti G., Sinigaglia C., 2006, *So quel che fai, il cervello che agisce e i neuroni specchio*, R. Cortina, Milano.

Robinson P. (ed.), 2001, *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Robinson P., 2003, "Attention and Memory during SLA", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Robinson P., Ellis N.C. (eds.), 2008, *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London.
- Robinson P., Mackey A., Gass S., Schmidt R., 2012, "Attention and awareness in second language acquisition", in Gass S., Mackey A. (eds.), 2012, *Handbook of second language acquisition*, Routledge, New York, S. 247-267.
- Roche J., 2001, *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*, Narr, Tübingen.
- Roche J., 2008, *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*, Francke, Tübingen.
- Roche J., Reher J., Simic M., 2012, *Focus on Handlung*, Lit-Verlag, Münster.
- Ronke A., 2005, *Wozu all das Theater? Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States* (http://edocs.tu-berlin.de/diss/2005/ronke_astrid.pdf)
- Ronke A., 2009, "Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht", in Jung U. O. H. (Hrsg.), 2009, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Lang, Frankfurt, S. 105-112.
- Rostagno E., 1997, "Fare Teatro: Attività Didattica o divertente passatempo?", in *Parlare - 9° seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Dilit International House, Roma.
- Rothweiler M. (ed.), 1990, *Spracherwerb und Grammatik: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Westdeutsche Verlag, Opladen.
- Rothweiler M., 1993, *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen: eine Pilotstudie*, Niemeyer, Tübingen.
- Rothweiler M., Solveig C., Clahsen H., 2012, "Subject-verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children", in *Bilingualism: language and cognition*, Vol. 15/1, S. 39-57.
- Sabourin L., Brien C., Tremblay M.-C., 2013, "Electrophysiology of second language processing – The past, present and future", in Garcia Mayo M., Junkal Guterriez Mangado M., Martinez Adrian M. (eds.), 2013, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, S. 221-241.
- Sanniti di Baja M.T., 2000, *L1 e L2 ipotesi e apprendimento*, Liguori, Napoli.
- Sandhaas B., 1987, "Interkulturelles Lernen - ein neuer Lernbereich? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Didaktik interkultureller und internationaler Begegnungen", *Interne Arbeitspapiere*

Abteilung Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung am Institut für Kommunikationswissenschaften
Göttingen, Nr. 3, Mimeo.

Sambanis M., 2013a, *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, Narr, Tübingen.

Sambanis M., 2013b, "Lernen mit Bewegung", in *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 48, S. 25-28.

Scheller I., 1982, "Arbeit an Haltungen oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spieles", in Scholz R., Schubert P. (Hrsg.), 1982, *Körpererfahrung*, Rowohlt, Reinbek.

Scheller I., 1986, "Szenisches Spiel", in Haller H., Meyer H. (Hrsg.), 1986, *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts*, Klett, Stuttgart, S. 201–210.

Scheller I., 1996, "Szenische Interpretation", in *Praxis Deutsch*, Vol. 36.

Scheller I., 1998, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Cornelsen Scriptor, Berlin.

Scheller I., Schumacher R., 1987, *Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule*, Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburger Vor-Drucke, Oldenburg.

Scenario, Online Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language (www.ucc.ie/en/scenario).

Schewe M., 1988, "Fokus Lehrpraxis: Für einen integrierten, dramapädagogischen DaF-Unterricht für Fortgeschrittene", in *Info DaF*, Vol. 4, S. 429-441.

Schewe M., 1989, *Dramapädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin? Drama – eine importwürdige Lehr-/Lernmethode?*, Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburger Vor-Drucke, Oldenburg.

Schewe M. (Hrsg.), 1990a, *Drama und Theater in der Schule und für die Schule. Beiträge zur Einführung in die britische Drama- und Theaterpädagogik*, Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburger Vor-Drucke, Oldenburg.

Schewe M., 1990b, "Dramapädagogischer DaF-Unterricht. Skizze einer integrativen Lehr-/ Lernmethode", in *Pv aktuell*, Vol. 3, S. 5-7.

Schewe M., 1991, "Interkulturelles theaterpädagogisches Projekt für Schulen", in *Der fremdsprachliche Unterricht*, Vol. 25, Issue 2.

Schewe M., 1993a, *Fremdsprache inszenieren. Didaktisches Zentrum*, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg.

- Schewe M., 1993b, "Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen DaF-Kursen", in *Fremdsprache Deutsch*, Vol. 93, Issue 2, S. 44-52.
- Schewe M., 1995, *Dramapädagogische Übungsformen*, in Legutke M. (Hrsg.), *Handbuch für Spracharbeit 3*, Goethe Institut, München, S. 1-9.
- Schewe M., 1996, *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Carl von Ossietzky Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg.
- Schewe M., 1997, "DaF-Lehrer/innen-Ausbildung: Nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst!", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 46, S. 245-254.
- Schewe M., 1998a, "Dramapädagogisch lehren und lernen", in Jung U.O.H. (Hrsg.), 1998, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Peter Lang, Frankfurt, S. 334-340.
- Schewe M., 1998b, "Dramapädagogisch lehren und lernen – eine kurze Einführung in ein neueres didaktisch-methodisches Konzept für den fremdsprachlichen Deutschunterricht", in *PerVoi*, Vol. 4, S. 3-8.
- Schewe M., 1998c, "Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 47, S. 162-178.
- Schewe M., 1999, "Neue Erfahrungen mit sich selbst machen – eine Voraussetzung für lebendiges Lehren!", in *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft, S. 56-59.
- Schewe M., 2000, "DaF Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das?", in Schlemminger G., Brysch T., Schewe M. (Hrsg.), 2000, *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF Unterricht*, Cornelsen, Berlin, S. 72-105.
- Schewe M., 2001, "Zukunftsgemäße Deutschlehrerausbildung – einige Assoziationen, Thesen, offene Fragen und Reformvorschläge", in *GFL-Journal*, Vol. 2, S. 20-40.
- Schewe M., 2002, "Literaturvermittlung auf dem Weg von gestern nach morgen – eine auslandsgermanistische Perspektive", in *GFL-Journal*, Vol. 3, S. 25-47.
- Schewe M., 2003, "Teaching intelligently by tapping into the students' multiple intelligences", in *The Modern Problems of International Relations*, Vol. 41, Issue 2, S. 298-302.
- Schewe M., 2005, "Literaturvermittlung in der Auslandsgermanistik – einige Thesen und kritische Kommentare", in Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), 2005, *Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland, Großbritannien, Irland*, DAAD, Bonn, S. 93-112.
- Schewe M., 2007, "Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn", in *Scenario*, Vol. 1.

Schewe M., Scott T., 2003, "Literatur verstehen und inszenieren. Foreign Language Literature through Drama. A Research Project", in *GFL-Journal*, Vol. 3, S. 56-83.

Schewe M., Scott T. (Hrsg.), 2004, "Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht, in *GFL-Journal*, Vol. 1, S. 1-6.

Schewe M., Shaw P. (Hrsg.), 1993, *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, Frankfurt/M et al.

Schlemminger G., 2000, "Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Versuch einer Standortbestimmung)", in Schlemminger G., Brysch T., Schewe M. (Hrsg.), 2000, *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Cornelsen, Berlin, S. 16-33.

Schlemminger G., Brysch T., Schewe M. (Hrsg.), 2000, *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*, Cornelsen, Berlin.

Schmenk B., 2003, "Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen DaF-Unterricht", in *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 70, S. 351-365.

Schmenk B., 2004, "Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom", in *GFL-Journal*, Vol. 1, S. 7-23.

Schmidt R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, Vol. 11, S. 129-158.

Schmidt R., 1994, "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", in *AILA Review*, Vol. 11, S. 11-26.

Schöneberger M., Sterner F., Rubert T., 2011, *The realization of indirect objects and case marking in experimental data from child L1 and child L2 German*, University of Hamburg, Hamburg.

Schumann J. H., 1998, *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.

Schwanitz D., 1989, "Putting on a Speech Act. Theaterprobe, alltägliche Theatralik und das Szenario des Fremdsprachenunterrichts", in *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, Vol. 42, Issue 3, S. 151-156.

Searle J. R., 1969, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, London.

Segalowitz N., 2003, "Automaticity and Second Languages", in Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

- Seliger H., 1977, "Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence", in *Language Learning*, Vol. 27, S. 264-278.
- Sellner M. B. (Hrsg.), 2001, *Fremdsprachendidaktik & Zweitspracherwerb im Kontext*, Lang, Frankfurt/M.
- Serra Borneto C., 1999, *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Skehan P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Slobin D. (ed.), 1985, *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 2, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Slobin D., 1987, "Thinking for speaking", in *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, S. 435-444.
- Slobin D. (ed.), 1997, *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 5, Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Sperber Horst G., 1989, *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb : mit Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache"*, Iudicium, München.
- Spolin V., 2005, *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*, Jungfermann, Paderborn.
- Spolsky B., 1989, *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford University Press, Oxford.
- Stephan A., Walter S. (Hrsg.), 2013, *Handbuch der Kognitionswissenschaft*, Metzler, Stuttgart.
- Stern H.H., 1992, *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Stern S.L., 1980, "Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic Perspective", in *Language Learning*, Vol. 30, Issue 1, S. 77-97.
- Stinson M., Freebody K., 2006, "The DOL Project: An Investigation into The Contribution of Process Drama to Improved Results in English Oral Communication", in *Youth Theatre Journal*, Vol. 20.
- Thiesen P., 1994, *Drauflosspieltheater*, Beltz, Weinheim/Basel.
- Tomasello M. (eds.), 1998, *The new psychology of language. Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, Lawrence Erlbaum Ass., Mahwah, New Jersey, London.
- Torresan P., 2011, "Apprendere con il teatro", in *Officina*, Vol. 17.
- Tracy R., 1984, "Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasusategorie und Kasusmarkierung", in Czepluch H., Janßen H. (Hrsg.), 1984, *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*, Narr, Tübingen.

Tschurtschenthaler H., 2013, *Drama-based foreign language learning: encounters between self and other*, Münster, München.

Tselikas-Portmann E., 1998, "Spielen auf Teufel komm raus? Zum Nutzen und Aufbau dramapädagogischer Veranstaltungen", in *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 2, Studienverlag, Innsbruck/Wien.

Tselikas E. I., 1999, *Dramapädagogik im Sprachunterricht. Eine praxisbezogene Einführung für Sprachlehrkräfte*, Orell Füssli, Zürich.

Van de Sand D., Bovermann M., 1988, "... mit möglichst viel Gestik! Bewegung und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht", in *Info DaF*, Vol. 4, S. 407–415.

Vlcek R., 2011, *Workshop Improvisationstheater*, Auer, Donauwörth.

Wagner B. J., 1998, *Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote*, Die Blaue Eule, Essen.

Watson-Gegeo K.A., Nielsen S., 2003, "Language Socialization in SLA", aus Doughty C. J., Long M. H. (eds.), 2003, *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., 1969, *Menschliche Kommunikation*, Huber.

Weinert R., 1995, "The role of formulaic language in second language acquisition: a review", in *Applied Linguistics*, Vol. 16/2, S. 180-205.

Weinert S., 2000, "Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung", in Grimm H. (Hrsg.), 2000, *Sprachentwicklung*, Hogrefe, Göttingen et al., S. 311-361.

Weintz J., 1998, *Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*, AFRA-Verlag, Butzbach-Griedel.

Wessels C., 1987, *Drama*, Oxford University Press, Resource Books for Teachers, Oxford.

Wolff D., 1992, "Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung", in Multhaup U., Wolff D. (Hrsg.), 1992, *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Diesterweg, Frankfurt/M, S. 101-120.

Wolff D., 1996, "Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik", in *Info DaF*, Vol. 23/5, S. 541-560.

Zimmer R., 2005, "Bewegung und Sprache. Verknüpfung des Entwicklungs- und Bildungsbereichs Bewegung mit der sprachlichen Förderung in Kindertagesstätten", in: *Sprachliche Förderung in der Kita* (Hrsg.).

Zimmer R., 2009, *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*, Herder, Freiburg.

Zifonun G., Hoffmann L., Strecker B., 1997, *Grammatik der deutschen Sprache*, IDS, de Gruyter, Berlin / New York.