



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Und Action! Vom Einsatz dramapädagogischer Methoden im
Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen
und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Katharina Mayr

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Psychologie und
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim, M.A.

„Es ist nicht wenig Zeit, die wir haben, sondern es ist viel Zeit, die wir nicht nutzen.“ (Seneca)

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstaatlich und mit bestem Wissen sowie Gewissen, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Die Stellen der Diplomarbeit, die diesen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben des Fundortes kenntlich gemacht. Dies gilt auch für bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet. Die Fundortangaben folgen Richtlinien wissenschaftlichen Zitierens, ggf. sind sie durch Klammern oder Fußnoten gekennzeichnet. Vorliegende Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfbehörde vorgelegt und wurde in gedruckter sowie elektronischer Version abgegeben. Die Versionen sind identisch.

Wien, Februar 2018

Danksagung

An dieser Stelle ist es Zeit, einen Dank auszusprechen. Zuerst möchte ich mich bei Inci Dirim für ihre Expertise und Betreuung während der Entstehung dieser Arbeit herzlich bedanken.

Besonderer Dank gilt ebenso dem Gymnasium, in welchem die Forschung stattfand - insbesondere Frau Mag. Kolar und Herrn Mag. Waschulin, welche mir ermöglichten, die Untersuchung an der Schule durchzuführen.

Auch meinen Freunden und meiner Familie gilt hier ein großes Dankeschön. Sie haben mich immer, wenn es nötig war, mit konstruktiven Anregungen unterstützt und mir geholfen, stets den Glauben an mich selbst, die Motivation und die Freude zu wahren.

Ein spezieller Dank gilt Matthias, der mich immer mit Humor und Geduld bei all meinen Plänen unterstützt, dem nie eine Idee zu verrückt ist und der nicht nur einmal ein Fels in der Brandung war.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein bildende höhere Schule
BFI	Bildungsförderungsinstitut
BKS	Bosnisch, Kroatisch, Serbisch
BMB	Bundesministerium für Bildung
bzw.	beziehungsweise
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
erw.	erweiterte
et al	und andere
etc.	et cetera
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
GRG 7	Gymnasium und Realgymnasium 7
Hg.	HerausgeberInnen
inkl.	inklusive
Jhd.	Jahrhundert
LP	Lehrperson
Mag.	Magister
NMS	Neue Mittelschule
OIF	Österreichischer Integrationsfonds
S.	Seite
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
sog.	sogenannte
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle

u.	und
u.a.	unter anderem
vgl.	vergleiche
vollst.	vollständig
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
&	und
(...)	Auslassung im Zitat
[X]	Einfügung ins Zitat
♂	männlich
♀	weiblich

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	10
	Theoretischer Teil.....	17
2	Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit	18
2.1	Unterrichtskommunikation in der Institution Schule	20
2.2	Alltagssprache und Bildungssprache	23
3	Dramapädagogik.....	25
3.1	Ursprung und Entstehung der Dramapädagogik.....	25
3.2	Dramapädagogik, Theaterpädagogik und Szenisches Spiel	27
3.2.1	Dramapädagogik	27
3.2.2	Theaterpädagogik	31
3.2.3	Szenisches Spiel	32
3.3	Aufbau und Ablauf dramapädagogischer Einheiten	33
3.3.1	Räumliche und zeitliche Ressourcen	33
3.3.2	Voraussetzungen für den dramapädagogischen Unterricht	34
3.3.3	„warm-up“ und Pre-text.....	35
3.3.4	Der Hauptteil – Conventions	36
3.3.5	Abschluss & Ausstieg aus der Rolle	38
3.4	Methoden der Dramapädagogik	39
3.4.1	„warm-up“ – Techniken:.....	40
3.4.2	Hauptteil – Techniken:	42
3.4.3	Abschluss – Techniken:.....	44
3.5	Dramapädagogik im (Deutsch-)Unterricht.....	44
3.6	Dramapädagogik und Lernprozesse	49
3.6.1	Funktionsweise des Gehirns	49
3.6.2	Lernen durch Bewegung	51
3.6.3	Lernen durch Emotionen	55
3.7	Gesetzliche Rahmenbedingungen – Schulunterrichtsgesetz und Lehrplanbezug	57
3.7.1	Schulunterrichtsgesetz	57
3.7.2	Lehrplanbezug.....	58
3.7.3	Lehrplan Deutsch AHS-Unterstufe	59
3.7.4	Lehrplan Deutsch AHS-Oberstufe	61
	Empirischer Teil.....	63
4	Empirische Untersuchung	64
4.1	Vorgehensweise.....	64
4.2	Methodenwahl und Begründung.....	65
4.2.1	Sprachstandserfassung	65
4.2.2	Unterrichtsbeobachtung und Aktionsforschung.....	67
4.2.3	Semistrukturiertes Leitfadeninterview	69
4.3	Darstellung der Probandinnen und Probanden	70
4.3.1	Zusammensetzung der Klasse	70

4.3.2	Zusammensetzung der Probandinnen und Probanden	71
4.4	Unterrichtsbeobachtung	72
4.5	Planung und Beschreibung der Unterrichtseinheiten	75
4.5.1	Stundenbilder	76
4.6	Analysemethode.....	84
5	Analyse der Daten	85
5.1	Darstellung und Besprechung der Ergebnisse.....	89
6	Fazit und Anmerkung zu den Ergebnissen	93
	Literaturverzeichnis	95
	Anhang.....	100
	Tabellenverzeichnis	100
	Grafikverzeichnis	100
	Abbildungsverzeichnis	100
	C-Test.....	102
	Auswertung C-Test	104
	Beobachtungsbogen für die Unterrichtsbeobachtung.....	107
	Materialien für die Einheiten der Aktionsforschung.....	108
	Transkript des Interviews	111

1 Einleitung

Heterogenität ist heutzutage in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens eine Gegebenheit, mit welcher man konfrontiert ist und mit der es bestmöglich umzugehen gilt. Der Terminus Heterogenität bezieht sich auf die vorherrschende Vielfalt und Verschiedenartigkeit und ist in diesem Kontext weder positiv noch negativ konnotiert, sondern wertneutral zu verstehen. (vgl. Duden 2017)

Oftmals ist Heterogenität ein Faktor, welcher gewisse Vorurteile befeuert und zu Stigmatisierungen führen kann. Das Wort „Migrationshintergrund“ ist hierbei nicht selten ein Stempel, welcher Personen angeheftet wird und mit vorgefestigten Meinungen einhergeht. Nicht selten wird dieses Stigma zum Nachteil für betroffene Personen und es scheint schwer, sich davon zu lösen. Die Skepsis vor dem „Anderen“ überwiegt in vielen Situationen bei einem großen Teil der Menschen und führt häufig zu Ungleichheiten. Auch im Kontext Schule ist Heterogenität ein wesentlicher Faktor, wie auch Trautmann und Wischer in ihrem Artikel feststellten:

„Dass sich Kinder und Jugendliche in ihren Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen in vielerlei Hinsicht unterscheiden, und dass diese Verschiedenheit die Schule bzw. die in ihr tätigen LehrerInnen vor große Herausforderungen stellt, ist keineswegs neu.“ (Trautmann / Wischer 2011, S. 7.)

So unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler, unter anderem, in Bezug auf ihre Interessen, ihre Einstellungen, ihre kulturelle und soziale Herkunft und auch in Bezug auf ihre physische und psychische Entwicklung, sowie ihre sprachlichen Kompetenzen. Es stellt sich natürlich die Frage, wie man als Lehrkraft bestmöglich mit dieser Gegebenheit umgehen soll und sie gewinnbringend nutzen kann, um allen Kindern und Jugendlichen die für sie bestmögliche Förderung zukommen zu lassen, um bildungserfolgreich zu sein. (vgl. Trautmann / Wischer 2011, S. 7.) Im Folgenden wird der Fokus speziell auf der sprachlichen Heterogenität im Kontext Schule liegen und wie man als Lehrkraft darauf reagieren kann.

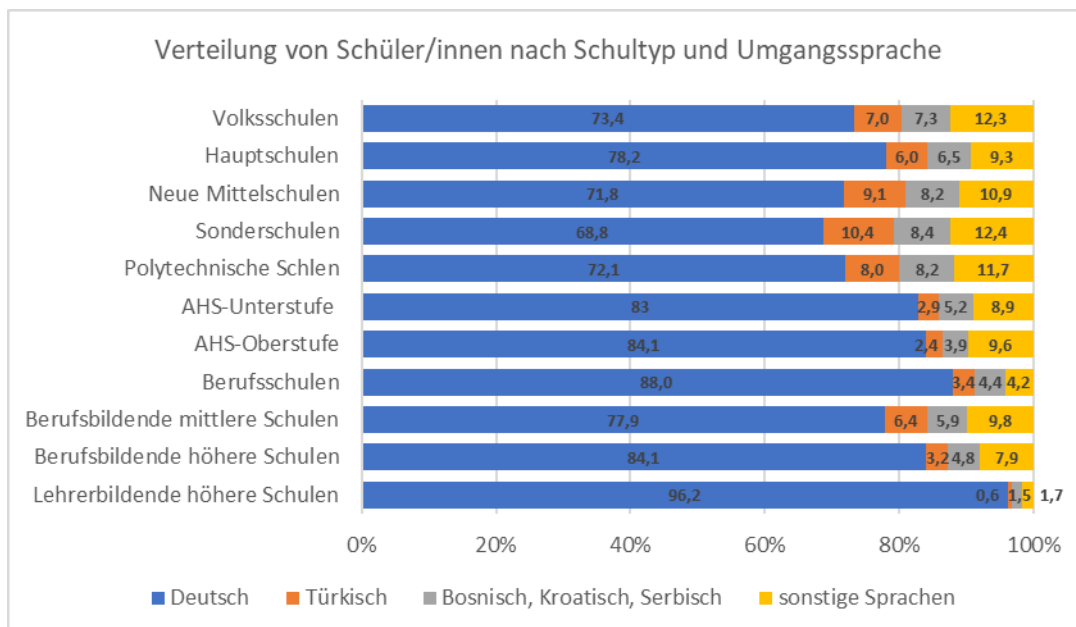
„Sprachliche Heterogenität gehört heute zu den Grundbedingungen pädagogischen Handelns. Es ist die Aufgabe der Bildungseinrichtungen – des Kindergartens ebenso wie der Schule –, diese Ausgangslage bestmöglich zu nutzen und alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von den Zufällen ihrer Herkunft und Lebenslage, so gut wie möglich mit den sprachlichen Fähigkeiten vertraut zu machen, die nötig sind, um bildungserfolgreich zu sein.“ (Gogolin / Lange 2010, S. 7.)

Laut Statistiken bestand die österreichische Bevölkerung im Jahresdurchschnitt 2016 zu rund 22,1% aus Menschen mit Migrationshintergrund, wobei dieser Prozentsatz die Gesamtheit von Zuwanderern sowohl der ersten, als auch der zweiten Generation miteinbezieht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass bei Personen mit Migrationshintergrund beide Elternteile im

Ausland geboren wurden. Mit Angehörigen der ersten Generation sind Personen gemeint, welche im Ausland geboren wurden. Personen der zweiten Generation wurden, im Gegensatz dazu, bereits in Österreich geboren. Es lässt sich feststellen, dass in Wien der Prozentsatz der Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den restlichen Bundesländern Österreichs mit rund 42,8% am höchsten und im Burgenland mit 11,6% am niedrigsten ist. In Wien ist der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund folglich beinahe doppelt so hoch, als in den restlichen Bundesländern Österreichs. (vgl. Statistik Austria 2017)

Insgesamt ist es jedoch ein schwieriges Unterfangen, den Migrationshintergrund einer Person mithilfe von Bevölkerungsstatistiken zu erfassen, da es sich hierbei um ein Merkmal handelt, welches nicht unmittelbar auf die Person bezogen ist. Ein weiteres Merkmal, welches oftmals im Kontext Schule, auf welchem, wie bereits erwähnt, das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegen soll, zur Erfassung des Migrationshintergrundes verwendet wird, ist deshalb jenes der Sprache, welche die Schülerinnen und Schüler im Alltag am häufigsten sprechen. Im Schuljahr 2015 betrug der Anteil jener Schülerinnen und Schüler, welche nicht Deutsch als Umgangssprache haben, rund 23,8%. (vgl. Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2015/16, S. 11 f.)

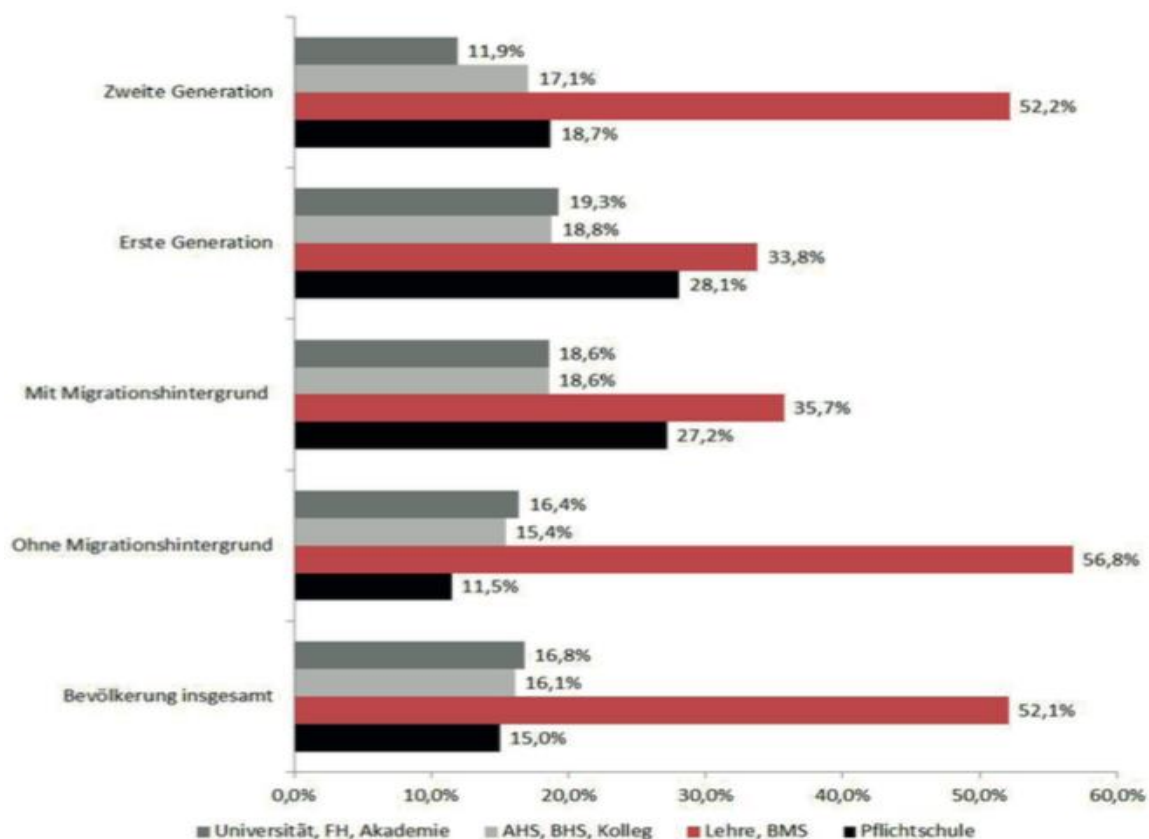
„Der Anteil der Schüler/innen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, nahm in den vergangenen Jahren kontinuierlich zu. Im Schuljahr 2013/14 sprachen 21% aller Schüler/innen eine andere Umgangssprache als Deutsch, 2011/12 waren es noch 19%. Auch in absoluten Zahlen besuchen immer mehr Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache österreichische Schulen.“ (Österreichischer Integrationsfonds 2015, S. 4.)



Grafik 1 : Verteilung von Schüler/innen nach Schultyp und Umgangssprache. Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik 2013/14

Sprachliche Vielfalt ist in österreichischen Schulen folglich stark verbreitet, so sind rund 80 verschiedene Sprachen an den Schulen Österreichs vertreten. Jene Umgangssprachen, welche abgesehen von Deutsch am häufigsten gesprochen werden, sind Türkisch und die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch (BKS). Auf den nachfolgenden Plätzen liegen Albanisch, Rumänisch, Arabisch, Ungarisch, Polnisch, sowie Tschetschenisch, Englisch und Russisch. (vgl. Österreichischer Integrationsfonds 2015, S. 4.)

Häufig werden Behauptungen aufgestellt, dass speziell Jugendliche mit Migrationshintergrund einen großen Teil jener gesellschaftlichen Problemgruppen darstellen, die sich weder in Ausbildung noch in einem Arbeitsverhältnis befinden. Laut einer Statistik des OIF, des Österreichischen Integrationsfonds, weist die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich „(...) sowohl in den niedrigsten, als auch in den höchsten Bildungsschichten eine hohe Beteiligung auf, während Österreicher/innen ohne Migrationshintergrund am stärksten in den mittleren Bildungsschichten vertreten sind.“ (Österreichischer Integrationsfonds 2015, S. 2.)



Grafik 2: Bildungsstand der 25-64-Jährigen nach Migrationshintergrund, Quelle: Statistik Austria

Ein Unterschied lässt sich auch bei Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation feststellen. So zeigt sich, dass nur noch 19% der Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation über höchstens einen Pflichtschulabschluss verfügen, „(...) während es

bei ihren Eltern noch 28% waren. Mit 52% nähert sich auch der Anteil der Berufsschul- und Fachschulabsolvent/innen der zweiten Generation an jenen der autochthonen Österreicher/innen an.“ (Österreichischer Integrationsfonds 2015, S. 2.) Insgesamt lässt sich hier sagen, dass Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich an beiden Enden der Bildungsschicht verankert sind, Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation jedoch bereits tendenziell häufiger Bildungsabschlüsse haben und diese höher sind, als noch jene ihrer Elterngeneration.

Gewisse Sprachbarrieren, welche sich ergeben können, wenn man eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, führen dazu, dass es speziell im schulischen Kontext von höchster Wichtigkeit ist, als kompetente Lehrperson auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen und Methoden und Möglichkeiten zu finden, die Kinder und Jugendlichen im Prozess des Spracherwerbs bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Es sollte darum gehen, weniger die Nachteile, als vielmehr die Vorteile und Chancen, welche Mehrsprachigkeit mit sich bringt, wahrzunehmen und zu nutzen. Ziel sollte es nicht sein, von allen Kindern und Jugendlichen die exakt gleiche Leistung zum selben Zeitpunkt zu erwarten. Vielmehr sollte es darum gehen, die individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler, unabhängig davon, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, zu erkennen, sie aufzugreifen und zu fördern. Unterrichtskommunikation ist oftmals geprägt von einem sehr einseitigen Rede-Verhältnis, wobei die Lehrkraft tendenziell den größten Anteil an der Redezeit hat und viele Schülerinnen und Schüler sich kaum bis nie zu Wort melden, speziell dann, wenn ihre Deutschkenntnisse noch auf einem eher niedrigen Niveau sind. Meist sind es nur einige wenige Lernende, welche sich aktiv an der Unterrichtskommunikation beteiligen. Einer der Gründe hierfür ist, dass der Unterricht häufig nicht die Interessen der Schülerinnen und Schüler anspricht und sie oft wenig emotionalen Bezug zum Stoffgebiet haben. Ein weiterer Grund ist der Zwang zur Kommunikation, welcher während des Unterrichts oft herrscht und häufig zum Gegenteil führt. Wichtig wäre jedoch, einen Weg zu finden, dem entgegenzuwirken und einen Unterricht zu gestalten, in welchem ein angenehmes Lernklima herrscht, welches allen Lernenden ermöglicht, sich gerne aktiv zu beteiligen und einen Bezug zu den Themen herzustellen. (vgl. Ehlich 2015, S. 332ff.)

Speziell in den letzten Jahren und Jahrzehnten hat die Dramapädagogik im Zuge der Sprachdidaktik enorm an Bedeutung gewonnen. Die Methode der Dramapädagogik stammt ursprünglich aus dem englischen Sprachraum und ist eine didaktische Form der Unterrichtsgestaltung. (vgl. Schewe 1993, S. 28.) Die Tendenz, reinen Frontalunterricht zu betreiben, flaut immer mehr ab und es kommt vermehrt zu einer Hinwendung zu interaktiven Formen des Unterrichts. Es sollen möglichst viele Sinne der Lernenden angesprochen werden und es wird immer mehr Eigeninitiative der Schülerinnen und Schüler gefordert. Manfred

Schewe, einer der Vorreiter auf dem Gebiet der Dramapädagogik, stellte fest, dass vermehrt ein Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ gefordert wird. (Schewe 1993, S. 7.) Oftmals scheint es, als wäre im Zuge des normalen Regelunterrichts einfach nicht genug Zeit, auf alle Schülerinnen und Schüler und ihre individuellen sprachlichen Bedürfnisse einzugehen und ihnen Raum zu geben, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Man kann durch den Einsatz geeigneter Methoden die Zeit, welche einem als Lehrkraft zur Verfügung steht, jedoch auch bestmöglich nutzen und so das Maximum herausholen und dies gleichzeitig auf spielerische Art und Weise betreiben. Eine Möglichkeit, wie dies im Zuge des Regelunterrichts gelingen kann, ist die Methode der Dramapädagogik.

Schon lange wird gefordert, dass mehr Bewegung in den Schulalltag integriert werden sollte. (vgl. Der Standard Online, 2012) Dieser Forderung kann mit didaktischen Methoden, welche die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, selbst aktiv zu werden, nachgekommen werden. Neurowissenschaftliche Studien, wie beispielsweise jene von Sambanis, belegen, „(...) dass Lernprozesse durch den Einsatz von Theatermethoden bzw. von dramapädagogischen Vorgehen profitieren könnten, da ein solches Vorgehen im Einklang damit steht, wie das Gehirn lernt.“ (Sambanis 2016, S. 48.) Nach den Erkenntnissen der Neurowissenschaft bezüglich der Funktionsweise des Gehirns lässt sich folglich feststellen, dass es dem Lernerfolg zuträglich sein kann, spielerische und interaktive Methoden in den Unterricht einzubinden. „Aus dem, was wir über die Gehirnentwicklung wissen (...) folgt damit, dass man kaum etwas Besseres mit jungen Menschen tun kann als mit ihnen Theater zu spielen.“ (Spitzer 2009, S. 102.) Speziell der Bereich Dramapädagogik im Deutsch als Fremdsprachunterricht wurde schon genauer untersucht, im Bereich Deutsch als Zweitsprache wurde bislang jedoch nur wenig Forschung betrieben:

„Für den DaZ-Bereich und Dramapädagogik gibt es derzeit noch keine umfassenden Untersuchungen. Dass die Didaktik für DaZ im Schatten jener für DaF steht, gilt auch für den Bereich der Dramapädagogik.“ (Turecek 2015, S. 2.)

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema des Einsatzes von Dramapädagogik im Deutschunterricht, unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen und geht der Frage nach, inwiefern der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Unterricht dazu beitragen kann, die Unterrichtsbeteiligung von DaZ-Lernenden positiv zu beeinflussen.

Es ergibt sich daraus die folgende grundlegende **Fragestellung**:

Inwiefern beeinflusst der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Deutschunterricht die aktive, freiwillige Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache?

Begriffsklärung:

Dramapädagogische Methoden:

Der Begriff der dramapädagogischen Methoden bezieht „(...) sich speziell (...) auf die Theorie und Praxis aller spiel- und theaterorientierten Formen des Lehrens und Lernens (...).“ (Schewe 2016, S. 354.)

Unterrichtsbeteiligung:

Mit der Unterrichtsbeteiligung ist in diesem Kontext jede Form der aktiven, freiwilligen Beteiligung am Unterrichtsgeschehen gemeint. Dies meint insbesondere das Aufzeigen und auch Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Damit ist nicht impliziert, dass jene Lernenden, welche sich weniger häufig melden, nicht vom Unterricht profitieren könnten oder weniger mitdenken würden. Da jedoch die aktive Anteilnahme einfacher messbar ist, wird diese für die vorliegende Forschung herangezogen.

Deutsch als Zweitsprache:

Damit sind jene Schülerinnen und Schüler gemeint, welche eine andere Erstsprache sprechen als Deutsch.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, Antworten auf die vorangehende Fragestellung zu finden und damit einen Beitrag zu leisten, das Unterrichtsgeschehen möglichst gewinnbringend für sämtliche Schülerinnen und Schüler, speziell jedoch auch für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf den Sprachaneignungsprozess der deutschen Sprache und ihren Bildungserfolg zu gestalten.

Zum Aufbau der Arbeit lässt sich sagen, dass sie aus zwei Teilen besteht. Bei dem ersten Teil handelt es sich um den theoretischen Teil. In diesem wird aufgezeigt, woher die Methode der Dramapädagogik ursprünglich stammt, wie sie sich im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte weiterentwickelt hat und wie sie sich schließlich im deutschen Sprachraum etabliert hat. Ebenso werden Merkmale der Dramapädagogik erläutert und eine Abgrenzung zur Theaterpädagogik und zum Szenischen Spiel wird vorgenommen. Im Anschluss daran wird der typische Aufbau dramapädagogisch gestalteter Einheiten beschrieben und wesentliche Merkmale des Unterrichts herausgearbeitet. In einem weiteren Kapitel wird aufgezeigt, was Dramapädagogik im (Deutsch-)Unterricht leisten kann. Auch Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften in Bezug auf Lernprozesse und Lernen durch Bewegung sowie Lernen durch Emotionen, werden eingearbeitet, da diese Erkenntnisse dramapädagogischen Arbeitstechniken entgegenkommen. Ebenso wird herausgearbeitet, inwiefern dramapädagogischer Unterricht in Bezug auf das Schulunterrichtsgesetz legitim ist und inwiefern er den Forderungen des Lehrplans der AHS Unter- und Oberstufe für das Fach Deutsch nachkommen kann.

Beim zweiten Teil der Arbeit handelt es sich um den empirischen Teil. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine Aktionsforschung in der 3. Klasse einer AHS-Unterstufe durchgeführt. Bei der Schule, an welcher die Aktionsforschung stattfand, handelt es sich um ein Gymnasium in Wien. Im Zuge der Forschung wurde zuerst eine Sprachstandserfassung mittels C-Test in der Klasse durchgeführt, um förderbedürftige Schülerinnen und / oder Schüler mit Deutsch als Zweitsprache zu identifizieren. Zuvor wurde hierbei festgelegt, dass jene vier Schülerinnen und / oder Schüler ermittelt werden sollten, welche bei dem C-Test die geringste Punktzahl erreichen. In einem nächsten Schritt wurde eine Unterrichtsbeobachtung im Deutschunterricht im Ausmaß von vier Einheiten durch die Verfasserin der Arbeit durchgeführt. Als Unterstützung und zur systematischen Sammlung von Daten diente ein Beobachtungsbogen, welcher sich im Anhang befindet. Der Fokus lag hier auf jenen vier förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, welche zuvor durch den C-Test ermittelt wurden. Beobachtet wurde ihre Unterrichtsbeteiligung. Der nächste Schritt war eine Aktionsforschung, welche eine Doppelstunde und eine Einzelstunde umfasste und von der Verfasserin der Arbeit durchgeführt wurde. In diesen Einheiten wurde mit der gesamten Klasse dramapädagogisch gearbeitet und der Unterricht wurde durch die Deutschlehrerin der Klasse beobachtet. Auch hier lag der Fokus auf den vier Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache, welche schon zuvor beobachtet wurden und auch hier wurde auf ihre Unterrichtsbeteiligung geachtet. Den Abschluss bildete ein semistrukturiertes Leitfadeninterview mit den vier Lernenden, um ihre Einstellungen zu erfassen.

Theoretischer Teil

2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Sprachliche Vielfalt ist in österreichischen Schulen stark verbreitet und eine Tatsache, welche man nicht ignorieren sollte. So sind rund 80 verschiedene Sprachen an den Schulen Österreichs vertreten, wobei neben Deutsch die Sprachen Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch die meistgesprochenen Umgangssprachen sind. In den vergangenen Jahren ließ sich beobachten, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, kontinuierlich zugenommen hat. (vgl. Österreichischer Integrations Fonds, S. 4.)

Ein erklärtes Ziel des österreichischen Bildungssystems ist es, jedem Zugang zu Bildung zu gewähren, unabhängig von Herkunft und soziokulturellem Hintergrund. Von diesem Ziel lässt sich ableiten, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund theoretisch dieselben Chancen auf Bildung haben sollten wie Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies erweckt den Anschein, dass im österreichischen Schulsystem Gleichberechtigung vorherrscht, doch eben dieser Anschein der Gleichberechtigung erzeugt eine gewisse Diskrepanz zwischen den beiden Gruppen von Lernenden. Lernende, welche keinen Migrationshintergrund haben, haben es oftmals leichter, im österreichischen Schulsystem zu bestehen und bildungserfolgreich zu sein. Dies ist, unter anderem, auf ihre soziale Herkunft zurückzuführen. Im Gegensatz dazu haben es Lernende mit Migrationshintergrund schwerer, im Bildungssystem zu bestehen, da sie den Erwartungen der Institution Schule häufig nicht entsprechen. (vgl. Dirim / Mecheril 2010, S. 128.) Heterogenität wird im Kontext Schule oft als weniger wünschenswert angesehen und nicht selten passiert es, dass die Lehrkräfte aufgrund der vorherrschenden Diversität in den Klassen überfordert sind. Die Schülerinnen und Schüler werden als homogene Gruppe angesehen und auf die vorhandenen Unterschiede wird wenig Rücksicht genommen. So wird die Benachteiligung der Lernenden mit Migrationshintergrund oftmals bestärkt. (vgl. Dirim / Mecheril 2010, S. 130.)

Dirim und Mecheril (2010, S. 124f.) nennen einige Ursachen für die Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund im Kontext Schule. Hierbei führen sie drei analytisch unterscheidbare Dimensionen an:

1. Aspekte der Bildungsinstitution – Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler
2. Spezifische Aspekte – unspezifische Aspekte
3. Außerschulische Aspekte – innerschulische Aspekte

Zu Punkt eins lässt sich sagen, dass einerseits sowohl die Organisation und Ausstattung der Schule, als auch die Kompetenz der Lehrpersonen und Aspekte der Didaktik und Methodik als Grund zu nennen sind, weshalb Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Schule benachteiligt sind. Andererseits sind hier die Lernenden und ihre jeweiligen

unterschiedlichen familiären Voraussetzungen, wie beispielsweise Migrationshintergrund und die Ressourcen der Eltern, die Kinder zu unterstützen, zu nennen. (vgl. Dirim / Mecheril 2010, S. 124.)

Punkt zwei beinhaltet spezifische und unspezifische Aspekte. Zu den spezifischen Aspekten zählt man alle Benachteiligungen der Lernenden, welche in direktem Zusammenhang mit ihrem Migrationshintergrund stehen. Auf der anderen Seite sind die unspezifischen Aspekte zu nennen. Diese haben keinen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund und dazu zählt, unter anderem, der sozioökonomische Status der Familie. (vgl. Dirim / Mecheril 2010, S. 124f.)

Als dritten Punkt werden außer- und innerschulische Aspekte genannt. Außerschulische Aspekte tragen in hohem Maße dazu bei, dass man bildungserfolgreich ist und hierzu zählen beispielsweise die kulturelle Orientierung und die Sprachen der Familie, sowie auch der sozioökonomische Status. Die genannten Punkte sind jedoch nicht alleinig ausschlaggebend dafür, ob jemand bildungserfolgreich ist, oder nicht. Dennoch ist der sozioökonomische Status durchaus ein Faktor, welcher die Bildungschancen stark beeinflusst, da ein hoher sozioökonomischer Status die Wahrscheinlichkeit für Bildungserfolg vergrößert. (vgl. Dirim / Mecheril 2010, S. 125ff.)

Nicht selten passiert es also, dass Schülerinnen und Schüler, welche eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, im Zuge des Regelunterrichts eine schlechtere Ausgangslage haben als jene Lernenden, welche Deutsch als Erstsprache sprechen. In den meisten österreichischen Schulen wird erwartet, dass alle Kinder und Jugendliche die deutsche Sprache, welche die Erstsprache der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist und auch die Funktion der Bildungssprache in Österreich innehat, auf hohem Niveau beherrschen und im Idealfall einwandfrei anwenden können. (vgl. Dirim 2015, S. 26.) Auch in Deutschland herrscht eine ähnliche Situation:

„Trotz allmählicher Verbesserung der Lage erzielen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland nach wie vor geringere Leistungserfolge als Gleichaltrige ohne Zuwanderungsgeschichte.“ (Brandt / Gogolin 2016, S. 7.)

Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten nicht die einzige oder gar die Hauptursache für Unterschiede im Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen sind, dennoch ist ihr Einfluss nicht zu unterschätzen und „(...) eine gewichtige Ursache dafür, dass Bildungschancen unterschiedlich sind.“ (Brandt / Gogolin 2016, S. 7.) Neben dem sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler, sowie den Erfahrungen ihrer Familien im Bereich Bildung ist die Beherrschung der Sprache, in welcher der Unterricht abgehalten wird, jedoch zentral, da diese mit den Möglichkeiten, gewinnbringend zu lernen, einhergeht. (vgl. Brandt / Gogolin 2016, S. 7.)

2.1 Unterrichtskommunikation in der Institution Schule

Lernen und Sprache sind Bereiche, welche speziell im Kontext Schule grundsätzlich in Verbindung zueinanderstehen. In Bezug auf die Schule lässt sich laut Konrad Ehlich, welcher sich mit der Thematik der Unterrichtskommunikation in der Schule auseinandersetzt, folgendes feststellen: „Die Unterrichtskommunikation ist ohne Zweifel eine Kernstruktur der Kommunikation in der Institution Schule.“ (Ehlich 2015, S. 329.) Es stellt sich die Frage, wie die Unterrichtskommunikation an österreichischen Schulen tendenziell abläuft und ob diese in der Lage ist, zur sprachlichen Bildung der Lernenden, speziell jener Lernenden, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, beizutragen.

„In entwickelten Gesellschaften bestimmt Schule einen Lebensabschnitt von nahezu allen ihren Mitgliedern. Mit der sogenannten Schulpflicht wird die Teilhabe an der Kommunikation in der Institution in vielen gegenwärtigen Gesellschaften geradezu erzwungen. Die Institution Schule gehört also zu den zentralen kommunikativen Erfahrungsbereichen, die die Mitglieder solcher Gesellschaften im positiven wie im negativen Sinn prägen.“ (Ehlich 2015, S. 329.)

In Ländern wie beispielsweise Österreich ist es Pflicht, die Schule zu besuchen. Aus dieser Schulpflicht ergibt sich, dass man auch an den Gesprächen, welche sich innerhalb der Schule und des Unterrichts ergeben, zumindest in gewisser Art und Weise teilnehmen muss. Die Schule bildet einen der Bereiche, in welchen die prägendsten sprachlichen Erfahrungen gemacht werden und kann sowohl angenehme, als auch unangenehme Erfahrungen mit sich bringen. (vgl. Ehlich 2015, S. 332.)

„Die Unterrichtskommunikation nimmt – ob gewollt oder nicht – in erheblichem Umfang Einfluss auf die Entwicklung der Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Hierfür sprechen der zeitliche Umfang, den Schüler/innen im Unterricht verbringen, und die Bedeutung, die Schule und Unterricht für Kinder und Jugendliche haben. Damit kommt der Schule neben Familie und Peergroup eine bedeutende Rolle bei der sprachlichen Entwicklung zu (...).“ (Becker-Mrotzek 2012, S. 103.)

Becker-Mrotzek stellte fest, dass in sämtlichen Unterrichtsfächern die mündliche Kommunikation zentraler Bestandteil des Ablaufs sei und man sie aus dem Unterricht nicht wegdenken könne. Es können nur wenige Aussagen darüber getätigt werden, wie Gespräche im Unterricht genau ablaufen, da es dazu nur wenige Studien gibt, welche repräsentabel sind. (vgl. Becker-Mrotzek 2012, S. 104.)

„Allerdings können wir davon ausgehen, dass der Unterricht in weiten Teilen dem fragend-entwickelnden Verfahren folgt (...), einer Lehrerfrage folgt eine Schülerantwort, die der Lehrer anschließend bewertet. Auf diese Weise stammen zwei Drittel aller Äußerungen von den Lehrer/innen, das letzte Drittel verteilt sich auf alle 25 bis 30 Schüler/innen, deren Äußerungen zudem noch signifikant kürzer ausfallen und deutlich seltener initiativ sind.“ (Becker-Mrotzek 2012, S. 104.)

Ehlich spricht von „Agenten“ und „Klienten“ der Institution Schule. Mit den „Agenten“ meint er die Lehrerinnen und Lehrer, mit den „Klienten“ sind die Schülerinnen und Schüler gemeint. Die Lehrkräfte als „Agenten“ seien dazu da, die Zwecke der Institution Schule durchzusetzen, womit die Weitergabe von Wissen gemeint ist. Er geht darauf ein, dass Schule ein Bereich ist, in welchem Sprache und deren Verwendung zentrale Bestandteile des alltäglichen Handelns sind, er spricht von der Schule als „weitgehend versprachlichte Institution“. Dies sei darauf zurückzuführen, dass ein zentrales Ziel der Schule ist, Wissen an die Lernenden zu vermitteln, „(...) da in komplexen Gesellschaften große Teile des Wissens praxisentbunden sind.“ (Ehlich 2015, S. 332.)

„Die Schule als Handlungsraum ist nicht nur aufgrund der Professionalität der Agenten, also der Lehrenden, sondern auch durch die Verpflichtung zur langjährigen Teilnahme der Klienten ein wesentlicher Teil individueller Lebenswelten. Durch ihren Charakter der Versprachlichung ist diese Lebenswelt durch und durch kommunikativ bestimmt.“ (Ehlich 2015, S. 332.)

In der Schule lassen sich viele verschiedene Arten von Kommunikation auffinden. Bestimmend ist hier speziell die Anteilnahme der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler. Kennzeichnend ist, wie bereits erwähnt, dass die Lehrperson den größten Teil der Zeit präsent ist und den Großteil der Unterrichtseinheit das Rederecht innehat. (vgl. Ehlich 2015, S. 332.) Die Lernenden „(...) erfahren die schulische Kommunikation keineswegs immer als eine Kommunikation, die von ihnen aus freiwillig erfolgt (...). Sie ist also gegebenenfalls eine Zwangskommunikation. Lebensweltlich ergibt sich aus dieser konfliktären kommunikativen Situation ein Drift zur Entfernung aus der agentenbestimmten Kommunikation in einen lebensweltlich eigenen kommunikativen Raum, der den Klienten und nur ihnen gehört.“ (Ehlich 2015, S. 333.) Die so genannte „Zwangskommunikation“ führt folglich häufig zu einer Flucht in eigene, selbstbestimmte Gespräche. Im Zuge der Pausen zwischen dem Unterricht sind diese Gespräche durchaus gestattet, jedoch ist zu beobachten, dass sich „die Tendenz zur kommunikativen Entfremdung aus dem Unterricht“ der Schülerinnen und Schüler auch auf den Unterricht selbst auswirkt. Im Unterricht kommt es zu verschiedenen Arten des Rückzugs. Dieser kann auf der einen Seite „(...) eine „kommunikative Emigration“ des einzelnen Schülers (...)“ sein, „die den Ausstieg aus dem Gesamtdiskurs durch Schweigen und „Abschalten“ bedeutet.“ (Ehlich 2015, S. 333.) Auf der anderen Seite sind hier Privatgespräche der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts zu nennen. Ehlich spricht hier von „Geheimkommunikation“. In dieser „(...) werden lebensweltliche Interessen der Schüler/innen prozessiert, die nicht solche der Kommunikation der Institution selbst sind.“ (Ehlich 2015, S. 333.) Speziell der komplette Rückzug aus der Unterrichtskommunikation wird im traditionellen Unterrichtsgeschehen, welches größtenteils auf Frontalunterricht ausgelegt ist, begünstigt. Das Wort ist meist bei der Lehrperson, dem gegenüber steht jedoch eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern. Aktiv zu Wort kommt häufig nur ein Bruchteil der Lernenden, der Rest schweigt: „Diese Asymmetrie der Partizipanten bestimmt schulische Kommunikation und

insbesondere Unterrichtskommunikation zentral.“ (Ehlich 2015, S. 333.) Auch die Differenz zwischen den „lebensweltlichen Interessen“ der Schülerinnen und Schüler und jenen der Institution Schule und den Lehrenden, welche die Forderungen der Institution Schule umsetzen, ist hier als Mitursache zu nennen. (vgl. Ehlich 2015, S. 333.f) Laut Ehlich ist ein weiteres Merkmal der schulischen Kommunikation das Recht der Lehrperson, den Lernenden das Wort zu erteilen oder auch wieder zu entziehen. Hier ist von der sogenannten „Turnübergabe“ die Rede. Diese Verteilung des Rechts zu Sprechen geschieht in der Unterrichtssituation nicht natürlich, wie es in der Kommunikation in der Freizeit der Fall wäre, sondern meist eher künstlich. Ziel des Unterrichts sollte ein „Lehr-Lern-Diskurs“ sein, welcher auf Freiwilligkeit sowohl auf der Seite der Lehrenden, als auch auf der Seite der Lernenden beruht. Wie bereits erwähnt, handelt es sich im Unterricht typischerweise um einen Vortrag mit verteilten Rollen, wobei die Lehrperson die aktive Rolle innehat, während die Lernenden passiv sind und Wissen aufnehmen sollen. Von den Lehrpersonen werden häufig „Regiefragen“ gestellt, welche die Lernenden anregen sollen, eine Antwort auf die gestellte Frage zu finden. Diese „Regiefragen“ regen jedoch häufig nicht zur selbstständigen Sprachbildung an. (vgl. Ehlich 2015, S. 340f.)

Es lässt sich feststellen, „(...) dass vorherrschend fragend-entwickelnder Unterricht zu wenig Potential für die Entwicklung der Gesprächskompetenz bietet (...).“ (Becker-Mrotzek 2012, S. 114.) Aus dem Vorangehenden ergibt sich folglich, dass die Schule eine Vielzahl an Sprechanlässen schaffen sollte und versuchen muss, die Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und auch an die Interessen der Lernenden anzuknüpfen, indem ein Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt wird. Speziell Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen und sich möglicherweise noch auf Anfängerniveau befinden, sollten stets ermutigt werden, sich zu Wort zu melden und nicht in Schweigen oder Passivität versinken. Der traditionelle Frontalunterricht fördert häufig genau jenes Szenario der passiven Schülerinnen und Schüler, welche oftmals den Unterricht über sich ergehen lassen, ohne jegliche Form der Involviertheit und ohne zu Wort zu kommen. Es stellt sich die Frage, wie man diesen Tendenzen entgegenwirken kann und einen Unterricht schaffen kann, in welchem alle Lernenden und nicht nur einige wenige aktiv zu Wort kommen.

2.2 Alltagssprache und Bildungssprache

Ein weiterer Grund, weswegen die Förderung der Sprachfähigkeiten im Zuge des Unterrichts äußerst wichtig ist, ist jener, die Lernenden zu befähigen, bildungserfolgreich zu sein. Für den Bildungserfolg entscheidend ist, entgegen zahlreicher Annahmen, nicht primär, dass man die Alltagssprache perfekt beherrscht. Von viel höherer Relevanz ist im schulischen Kontext die Aneignung eines speziellen sprachlichen Registers, der Bildungssprache, wobei weder die Alltagssprache, noch die Bildungssprache als die bessere oder schlechtere Sprache dargestellt werden sollte. Unter der Bildungssprache versteht man jenes sprachliche Register, „(...) mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann.“ (Gogolin / Lange 2011, S. 108.) Ein Merkmal der Bildungssprache ist, dass sie sich sowohl mündlich als auch schriftlich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs anlehnt. Der primäre Zweck, den Bildungssprache hat, ist jener, Informationen, welche kognitiv anspruchsvoll sind, in Konstellationen zu vermitteln, welche kontextarm und formell sind. Im Kontext Schule und somit für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler ist Bildungssprache vor allem deswegen relevant, weil sie in den meisten Fällen eine Voraussetzung dafür ist, Aufgaben in Lehrbüchern und bei Prüfungen richtig zu verstehen. (vgl. Gogolin / Lange 2011, S. 111.) Besonderheiten der Bildungssprache sind, unter anderem, Passivsätze, man-Sätze, nominale Zusammensetzungen und umfangreiche Attribute. Diese Eigenschaften stellen gleichzeitig auch einen wesentlichen Unterschied zur Alltagssprache dar, welche in den meisten Fällen weniger komplex ist. Häufig wird Alltagssprache im außerschulischen Kontext verwendet. Dies sollte jedoch nicht den Eindruck vermitteln, dass Alltagssprache nur in der Freizeit verwendet wird, denn sie kommt durchaus auch im Unterricht zum Einsatz. (vgl. Gogolin / Lange 2011, S. 113f.)

Was häufig passiert, wenn Lehrerinnen und Lehrer mit der Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern überfordert sind, ist, dass sie jene Schülerinnen und Schüler, welche sie als „förderbedürftig“ ansehen, vom Rest der Klasse separieren und sie in kleine Fördergruppen geben. (vgl. Dirim 2015, S. 25.)

„In den amtlich deutschsprachigen Regionen wird mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern häufig in ähnlich „provisorischer“ Form gearbeitet, wenn Förderressourcen fehlen oder die Lehrkräfte nicht ausreichend ausgebildet sind, mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus in der Bildungssprache Deutsch förderlich und integrativ umzugehen.“ (Dirim 2015, S. 26.)

Oftmals stellt es also ein Problem dar, wenn die Bildungssprache Deutsch nicht auf dem von den Bildungsinstitutionen geforderten Niveau beherrscht wird. Es wird außer Acht gelassen, dass eben jene Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch nicht als Muttersprache haben, zu Hause mit ihrer Familie meist eine andere Sprache sprechen und diese Umgangssprache, die eben nicht Deutsch ist, in den meisten Fällen einwandfrei beherrschen und sich in dieser tadellos ausdrücken können. Im Unterricht machen sie jedoch oft die Erfahrung, sich nicht so

ausdrücken zu können, wie sie es in ihrer Umgangssprache könnten. Die Schülerinnen und Schüler erleben oft, dass ihre Erstsprachen in der Schule kaum eine Rolle spielen und sie erfahren wenig bis gar keine Wertschätzung und Anerkennung für ihre Mehrsprachigkeit, insbesondere dann nicht, wenn es sich um Migrationssprachen handelt. (vgl. Dirim 2015, S. 26.)

Aus den eben genannten Gründen ergibt sich die legitime Forderung nach einem Unterricht, der sowohl Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als Erstsprache sprechen, als auch Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, im Zuge des Regelunterrichts fördern kann und zur Sprachbildung aller Lernenden beitragen kann. Es gibt eine Vielzahl an Unterrichtsmethoden, welche alle ihre Vor- und Nachteile haben. Eine Methode, welche sich jedoch als besonders praktikabel für den Sprachunterricht erweist, ist jene der Dramapädagogik, auf welcher auch das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegen wird. In Kapitel 3 wird geschildert, was die zentralen Bestandteile eines dramapädagogischen Unterrichts sind und es wird in Kapitel 3.5 aufgezeigt, was Dramapädagogik im Zuge des (Deutsch-)Unterrichts leisten kann.

3 Dramapädagogik

Im folgenden Kapitel wird die Methode der Dramapädagogik näher erläutert, um ein besseres Verständnis für die Thematik zu erlangen. Hierbei wird, unter anderem, angeführt, woher die Methode ursprünglich stammt, wie sie sich im Laufe der Jahre speziell im deutschen Sprachraum weiterentwickelt hat und wie sie sich von anderen pädagogisch orientierten Formen des Theaters, nämlich der Theaterpädagogik und dem Szenischen Spiel, abgrenzt. Ebenso wird angeführt, was die Dramapädagogik im Sprachunterricht, unter besonderer Berücksichtigung des Deutsch als Zweitsprachunterrichts, leisten kann. In einem weiteren Kapitel wird der Aufbau dramapädagogisch gestalteter Einheiten erläutert und die verschiedenen Phasen des Unterrichts werden beschrieben. Auch werden einige der gängigsten Methoden der Dramapädagogik angeführt, speziell jene, welche im Zuge der durchgeführten Unterrichtseinheiten Verwendung fanden. Im Zuge dessen wird auch auf den aktuellen Stand der Neurowissenschaften in Bezug auf Lernen durch Bewegung und Lernen durch Emotionen eingegangen und es wird überprüft, ob Dramapädagogik den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen kann. Des Weiteren wird ein Bezug zum Schulunterrichtsgesetz und dem Lehrplan für Deutsch der AHS Unter- und Oberstufe hergestellt um aufzuzeigen, dass der Einsatz dramapädagogischer Elemente im Deutschunterricht durchaus seine Berechtigung hat und man damit geforderte Lehr- und Lernziele abdecken kann.

3.1 Ursprung und Entstehung der Dramapädagogik

Der Einsatz dramapädagogischer Mittel hat im Laufe der letzten Jahre einen deutlichen Aufschwung erlebt. (vgl. Schewe 1993, S. 28.) Seit den 1960er Jahren, in welchen die sogenannte „Kognitive Wende“ stattfand, hat sich die Sichtweise in Bezug darauf, wie es möglich ist, Lerninhalte sinnvoll und möglichst gewinnbringend zu vermitteln, grundlegend geändert und es fand ein Umdenken statt. Der Behaviorismus und dessen Theorien in Bezug auf das Lernen, bei welchen primär auf Verhaltenskonsequenzen, sprich Belohnung oder Bestrafung, eingegangen wurde, (vgl. Trimmel 2014, S. 13f.) wurde abgelöst von einer Hinwendung zu didaktischen Methoden, welche das Ziel haben, eine Vielzahl an Sinnen der Lernenden anzusprechen. Im Zuge dieses Umdenkens wurde nun versucht, eine Lernatmosphäre zu schaffen, welche den Akt des Lernens in ein positives Licht rückt und welche möglichst frei von Spannung und Bestrafung ist. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 62.)

Die Methode der Dramapädagogik hat ihren Ursprung im englischen Sprachraum und stammt vom britischen „Drama in Education“. (vgl. Schewe 1993, S. 28.) Erstmals wurde der Begriff

„dramapädagogisch“ in Deutschland 1988 in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* verwendet. (vgl. Schewe 2016, S. 354.)

„Inzwischen ist er [der Begriff „dramapädagogisch“] im Bereich Fremdsprachen zu einem gängigen Fachbegriff avanciert, der sich speziell auf die mit *Drama in Education* assoziierte pädagogische Theorie und Praxis und, in einem weiteren Sinne, auf die Theorie und Praxis aller spiel- und theaterorientierten Formen des Lehrens und Lernens bezieht.“ (Schewe 2016, S. 354.)

Im Bereich der Erziehung lassen sich schon seit geraumer Zeit Ansätze auffinden, welche spiel- und theaterorientiert sind. Von Dramapädagogik kann man jedoch erst seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts sprechen. Im Zuge der New Education Bewegung, welche sich in England vollzog, wurde immer öfter vom Wort „*drama*“ Gebrauch gemacht, „(...) um handlungsorientierte Formen des Lehrens und Lernens bzw. auch Formen einer reflektierten Spielpraxis zu kennzeichnen.“ (Schewe 2016, S. 354.) Schriften über die dramapädagogische Praxis von damals sind nur in Einzelfällen vorhanden, jedoch wurde die Entwicklung der Dramapädagogik durch die engagierte Praxis der Vorreiterinnen und Vorreiter auf diesem Gebiet dennoch positiv beeinflusst. (vgl. Schewe 2016, S. 354.)

„Im Laufe der Jahrzehnte haben sie [die Vorreiterinnen und Vorreiter der Dramapädagogik] an Hochschulen die Etablierung von Dramapädagogik als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin sowie die Einführung von Drama als Schulfach und als Vermittlungsmethode im Fachunterricht vorangetrieben, wobei Gavin Bolton aufgrund seiner wegweisenden Publikationen zur Theoriebildung, Fachgeschichte oder auch zur von ihm angestrebten Zentralstellung von Drama im Schulcurriculum (1984) besondere Erwähnung verdient.“ (Schewe 2016, S. 354.)

Das Potenzial, welches die Methoden der Dramapädagogik in Bezug auf Sprachvermittlung haben, wurde zuerst im Zuge von Forschungsprojekten, welche sich auf den Erstsprachunterricht konzentrierten, im Laufe der 1980er Jahre untersucht. Es stellte sich hierbei immer mehr heraus, dass den Schülerinnen und Schülern im Zuge des fiktiven Kontextes ermöglicht wurde, besondere und für sie einzigartige Sprachlernerfahrungen zu machen. (vgl. Schewe 2016, S. 355.)

Auch die Sinnhaftigkeit des Einsatzes dramapädagogischer Mittel im Fremdsprachunterricht wurde untersucht. Diese Untersuchungen gingen zwar ebenfalls von Großbritannien aus, „(...) doch geschah der Brückenbau zwischen der Dramapädagogik und Fremdsprachendidaktik und damit eine Systematisierung und Konzeptualisierung des neuen Praxis- und Forschungsfeldes in den 1990er Jahren und in der ersten Dekade des 21. Jhs. weitgehend außerhalb Großbritanniens.“ (Schewe 2016, S. 355.) Speziell Manfred Schewe ist hier durch seine umfassenden Studien als ein Vermittler zwischen den beiden Disziplinen zu nennen. So machte er „(...) Lehrende und Forschende in deutschsprachigen Ländern auf die vielfältigen Möglichkeiten einer von der britischen Dramapädagogik inspirierten Fremdsprachenpraxis aufmerksam (...).“ (Schewe 2016, S. 355.) Schewe zeigte auf, dass grundsätzlich in allen

Bereichen des Fremdsprachenunterrichts dramapädagogisch gearbeitet werden kann. 2007 wurde die bilinguale Fachzeitschrift *Scenario* gegründet, welche sich auf die Themengebiete Drama und Theater im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht fokussiert. *Scenario* dient seither als eine Plattform für regen Informationsaustausch auf diesem Gebiet. (vgl. Schewe 2016, S. 355.)

Neben Manfred Schewe ist, unter anderem, auch Elektra Tselikas zu nennen, welche ursprünglich vom Deutsch als Fremdsprachenunterricht ausgeht, jedoch ebenso ein Werk für den allgemeinen Sprachenunterricht verfasste. Auch Susanne Even ist im Kontext der Dramapädagogik zu nennen. (vgl. Turecek 2015, S. 2.) Sie entwickelte das Konzept von Tselikas weiter und lieferte „Ansätze für den expliziten Grammatikunterricht (...)“ (Turecek 2015, S. 2.) Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache gibt es jedoch noch nicht allzu viele Untersuchungen:

„Für den DaZ-Bereich und Dramapädagogik gibt es derzeit noch keine umfassenden Untersuchungen. Dass die Didaktik für DaZ im Schatten jener für DaF steht, gilt auch für den Bereich der Dramapädagogik.“ (Turecek 2015, S. 2.)

Im Jahr 1993 etablierte Manfred Schewe nun mit seiner Dissertation den Begriff der Dramapädagogik im deutschen Sprachraum und bildete damit das Pendant zum englischen „Drama in Education“. Ursprünglich wurde die Dramapädagogik im Bereich Deutsch als Fremdsprache zuerst rezipiert. (vgl. Schewe 1993, S. 28.) In England ist das so genannte „Drama in Education“, oder auch „Educational Drama“, wie im Vorangehenden bereits erwähnt, schon seit vielen Jahren fixer Bestandteil des Englischunterrichts. Im Vergleich zu Publikationen, welche aus dem angelsächsischen Raum stammen, sind darstellende Mittel in Werken, welche für den Deutschunterricht konzipiert wurden, jedoch weit nicht so zahlreich vertreten, wie man annehmen würde. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 63.)

3.2 Dramapädagogik, Theaterpädagogik und Szenisches Spiel

Im nachfolgenden Kapitel wird angeführt, worum es sich bei Dramapädagogik handelt und was die zentralen Merkmale und Eigenschaften der Methode sind, beziehungsweise wo ihre Stärken für den Unterricht im Allgemeinen und dem Deutschunterricht im Speziellen liegen. Anschließend wird eine Abgrenzung zu anderen pädagogisch orientierten Formen des Theaters – der Theaterpädagogik und dem Szenischen Spiel – vorgenommen.

3.2.1 Dramapädagogik

Im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte „(...) hat sich eine ganze Reihe von neuen Erkenntnissen über das Lernen durchgesetzt. So sollen möglichst viele Sinnesorgane an den

Lernvorgängen beteiligt sein, die Lehrperson soll Situationen entwickeln, die vielfältige Lernmöglichkeiten und vernetzende Lernerfahrungen eröffnen, eine spannungsfreie und effektive Lernatmosphäre, die Spaß macht und positive Erlebnisse beim Lernen ermöglicht, soll geschaffen werden (um nur einige Beispiele zu nennen).“ (Eigenbauer 2009, S. 63.) Speziell die Dramapädagogik und auch das Szenische Spiel, welches von Ingo Scheller in den 1980er Jahren entwickelt wurde, scheinen geeignete Ansätze zu sein, um viele der genannten Punkte umzusetzen und ihnen nachzukommen. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 63.) Dramapädagogisch gestalteter Unterricht bringt jedoch auch gewisse Herausforderungen für die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihr Rollenverständnis mit sich:

„Natürlich bedeutet zu „lernen“ statt zu „pauken“, zu „begeistern“, statt zu „büffeln“, für die Lehrpersonen eine Umgestaltung der Rolle, weg von der Tafelzentriertheit hin zu Lerncoaches und Moderatoren und im dramapädagogischen und szenischen Unterricht auch hin zu Mitspielern, Zuschauern und vor allem zu Spielleitern der Unterrichtsstunde, da es sich, besonders in der Dramapädagogik, um Unterrichtssituationen handelt, in der Angebote der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden und die Richtung des „Dramas“ oft gemeinsam festgelegt wird.“ (Eigenbauer 2009, S. 63.)

Es geht beim Konzept der Dramapädagogik folglich um einen angstfreien Zugang zum Lernen, bei welchem die Freude am Lernen und das Miteinander im Vordergrund stehen sollten. Es geht primär um ganzheitliche Lernerfahrungen und auch für die Lehrpersonen stellt es eine Herausforderung dar, ein gewisses Maß an Autorität abzugeben und sich in die Gruppe der Lernenden einzufügen. Zentral ist bei der Dramapädagogik auch, dass „(...) nicht unbedingt die Qualität der Darstellung im Zentrum steht, sondern der Inhalt: In erster Linie ist nicht wichtig, wie man spielt, sondern was.“ (Eigenbauer 2009, S. 64.) Bei der Dramapädagogik und im szenischen Unterricht geht es in der Regel nicht darum, dass etwas produziert wird, das der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte, sondern die Ergebnisse der Einheiten bleiben meist in der Gruppe. Je nachdem, was genau das Ziel der jeweiligen Einheit war, steht am Ende ein Lernzuwachs oder ein Erkenntnisgewinn im Vordergrund. Dennoch wird ein Grundverständnis für das Theater und seine Merkmale geschaffen. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 64.)

„Dramapädagogisches Arbeiten schafft (...) auch ein Verständnis für eine Semiotik des Theaters und für dramatische Ausdrucksformen, wie Spannung, Raumgefühl, Fokus, Gestik, Körperhaltung oder Proxemik. Allerdings steht die Bühnenästhetik nicht unbedingt im Mittelpunkt.“ (Eigenbauer 2009, S. 64.)

Es gibt einige Merkmale, welche den dramapädagogischen Unterricht kennzeichnen. Hier ist beispielsweise der Ablauf, welcher in episodischen Sequenzen verläuft, zu nennen. Diese Sequenzen haben stets ein ihnen übergeordnetes Thema. Es können auch Texte als Vorlagen genommen werden, mit welchen gearbeitet wird. Diese Texte werden in der Regel nicht, wie im Theater üblich, auswendig gelernt, sondern dienen hauptsächlich als Einstiegsimpuls für die nachfolgenden Handlungen. Zentral ist auch, dass die Handlungen der Lernenden

improvisiert sind und man meist keine lange Vorbereitungszeit hat. Dramapädagogischer Unterricht hat stets ein gewisses Maß an Spontaneität inne. Dies fördert die Entstehung von eigenen Geschichten mit einem eigenen Text. Auch die Involviertheit der Lernenden und ihr persönlicher Zugang zur Thematik stehen im Vordergrund, der Bezug zu ihren lebensweltlichen Interessen ist zentral. (vgl. Taylor 2003, S. 24.)

Im Nachfolgenden werden einige weitere Aspekte, welche die Dramapädagogik besonders auszeichnen und von anderen Unterrichtsformen zum Teil unterscheiden, näher erläutert.

Gemeinsames Arbeiten:

Sowohl bei der Verschriftlichung von Aufgabenstellungen, als auch bei mündlichen Aufträgen steht bei dramapädagogischen Einheiten das gemeinsame Arbeiten sehr stark im Vordergrund. Speziell das Schreiben, welches häufig als eine einsame Praxis angesehen wird, welche man häufig in Einzelarbeit erledigt, wird hier zur sozialen Praxis. (vgl. Turecek 2015, S. 5.) Durch das gemeinsame Bearbeiten der Aufgaben ergibt sich eine Vielzahl an Möglichkeiten für die Lernenden, zu sprechen und sich in die Sprache zu vertiefen:

„Das Planen, Proben, Präsentieren und Reflektieren erfordert aktives Sprachhandeln. Die Lernenden müssen sich bei der Lösung von Aufgaben intensiv mit dem sprachlichen Input anderer befassen sowie verständlichen Output produzieren.“ (Turecek 2015, S. 5.)

Handeln im „als-ob“:

Von besonderer Bedeutung im dramapädagogischen Unterricht ist die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, in einem so genannten „Schonraum des Probehandelns“ (vgl. Eigenbauer 2009) arbeiten zu können:

„Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Klassenzimmer spielerisch von ihrer Alltagsrealität in eine dramatische und ästhetische Realität (...), die Situationen sind „als-ob“, können daher als Spiel im Gegensatz zu realen sozialen Situationen verstanden werden, was konsequenzvermindertes Handeln erlaubt und so einen Entwicklungsfortschritt ermöglicht, der sich zum Beispiel in der Fremdsprache in vermehrter Kommunikationsbereitschaft niederschlägt.“ (Eigenbauer 2009, S. 65.)

Involviertheit:

Häufig stellt es eine Schwierigkeit dar, Lernende für ein Thema zu motivieren und sie in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Ein weiterer Aspekt, welcher dramapädagogischen Unterricht kennzeichnet, ist jener der persönlichen Involviertheit der Lernenden. Oftmals sind die Sprechansätze, welche im Zuge des Unterrichts zustande kommen, nicht authentisch und wirken gekünstelt und die Thematiken beziehen sich häufig nicht auf die Lebenswelt der Lernenden. Die Dramapädagogik bietet jedoch die Möglichkeit, einen Bezug zu Thematiken zu entwickeln und es wird den Lernenden ermöglicht, sich in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Angestrebt wird ein höheres Maß an Authentizität und es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler angeregt werden. Es wird versucht, Inhalte zu erarbeiten und

umzusetzen, welche für die Gruppe von Bedeutung sind. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2011, S. 170.)

Offenheit:

Häufig geht es im Unterricht darum, „(...) möglichst viel in den Lernenden hineinzufüllen (...).“ (Eigenbauer 2009, S. 65.) Stattdessen „(...) versucht Dramapädagogik möglichst viel von dem, was schon in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler an Gefühlen und Vorwissen vorhanden ist, hervorzuholen und zu entwickeln.“ (Eigenbauer 2009, S. 65.) Die Strukturen der dramapädagogischen Einheiten sind relativ offen, die Schülerinnen und Schüler haben die Freiheit, viel mitzugestalten und es geht weniger um ein fertiges Endprodukt, welches zustande kommt, sondern es „(...) entsteht Raum für individuelle Entfaltung.“ (Eigenbauer 2009, S. 65.)

Handlungsorientierung:

Ein Ziel der Dramapädagogik ist es, die Lernenden selbst aktiv werden zu lassen und vom Frontalunterricht und dem Fokus auf die Lehrkraft abzuweichen. Speziell in Bezug auf den Sprachunterricht lässt sich feststellen, dass durch das Abweichen des Frontalunterrichts auch in Klassen mit einer hohen Anzahl an Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann, dass „(...) durchgehend die Möglichkeit zum aktiven Sprachhandeln für alle Lernenden (...)“ geschaffen wird. (Turecek 2015, S. 5.) Es wird angestrebt, durch den Einsatz dramapädagogischer Elemente im Unterricht zu vermeiden, dass die Lernenden aufgrund zu geringer Involviertheit in das Thema abschweifen. Deswegen versucht man, alle Sinne der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkraft, zu aktivieren. So wird angestrebt, eine Balance zwischen „objektiv-inhaltlich-methodischem Lernen“ und „subjektiv-persönlich-interpersonalem Lernen“ zu erreichen. (vgl. Scheller 2006, S. 213.)

Lernen auf allen Ebenen:

Im Fokus von dramapädagogischem Unterricht steht das große Ganze der Lernenden und es wird versucht, auf jede Schülerin und jeden Schüler individuell einzugehen, sowohl auf der kognitiven, als auch auf der emotionalen Ebene. Hierbei stehen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden an erster Stelle und man versucht im dramapädagogischen Unterricht darauf einzugehen, wo die Schülerinnen und Schüler momentan stehen und sie dort abzuholen. Man will den Lernenden ermöglichen, zu sein, wie sie sind, ohne sie zu etwas zu drängen. Es geht darum, dass durch eine Vielzahl an sprachlichen Anreizen einerseits die Denkprozesse der Lernenden gefördert werden, auf der anderen Seite soll ihnen jedoch auch die Möglichkeit geboten werden, sowohl auf der verbalen, als auch auf der nonverbalen Ebene zu handeln. (vgl. Schewe 2000, S. 72.) Speziell Schewe betont, dass durch das Lernen mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ ein umfassender Lernprozess gefördert werden kann. (vgl. Schewe 1993, S. 7.)

„Durch den ganzheitlich-handlungsorientierten Zugang werden auch Kompetenzen im Bereich der Pragmatik sowie in der Persönlichkeitsbildung gestärkt, die dem Spracherwerb zuträglich sind. Neben sprachlicher Bildung kann durch die Dramapädagogik zudem literar-ästhetische Bildung bis zu politischer Bildung in plurilinguaalem Kontext vermittelt werden.“ (Turecek 2015, S. 6.)

Ziel einer dramapädagogischen Einheit ist es, den Lernenden zu ermöglichen, sich sowohl mithilfe der Sprache, als auch mithilfe ihres Körpers ausdrücken zu können. Dies soll dazu beitragen, zu tiefergehenden Erkenntnissen zu gelangen. Die Erfahrungen, die im Zuge dessen durch die Verbindung von Sprache und Körper gemacht werden und auch die Nutzung des Raums fördern den Lernprozess. (vgl. Scheller 2006, S. 13.)

„Dramapädagogisch gestalteter Sprachunterricht lädt durch vielfältige Anlässe zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion ein. Das bedeutet einerseits für die Lernenden, sich mit der (Ziel-) Sprache aktiv auseinanderzusetzen und bietet andererseits Lehrkräften reichlich Material für individuelle Sprachstandsbeobachtungen. Dazu können sowohl Äußerungen von Lernenden aus Aufwärmübungen, szenischer Arbeit, Arbeitsgesprächen, schriftlicher Textproduktion und Reflexion herangezogen werden.“ (Turecek 2015, S. 10.)

Als kompetente Lehrkraft ist es in diesem Kontext von großer Wichtigkeit, Kenntnisse über den Zweitspracherwerb zu haben, sowie eventuell „(...) die Vertrautheit mit einem Instrument zur Sprachstandsbeobachtung (...)“ zu haben. (Turecek 2015, S. 10.) Nach den Einheiten ist es ratsam, sich als Lehrperson Notizen zu machen, beziehungsweise kann es auch nützlich sein, eine Kollegin oder einen Kollegen darum zu bitten, während dem Unterricht die Rolle des Beobachters oder der Beobachterin einzunehmen. In diesem Zusammenhang ist auch USB-DaZ zu nennen, „(...) ein umfassendes Instrument zur unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung im Primar- und Sekundarstufenbereich in Österreich (...) das 2013 vom Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien im Auftrag des bm:ukk entwickelt [wurde] (...), mit dessen Hilfe mündliche sowie schriftliche Lerneräußerungen über längere Zeiträume hinweg beobachtet und dokumentiert werden können.“ (Turecek 2015, S. 10.) Nach dramapädagogischen Einheiten kann man auf Basis der erhaltenen Informationen konkrete Aktivitäten zur sprachlichen Förderung anwenden.

3.2.2 Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik kann im Gegensatz zur Dramapädagogik eher als produktorientierte Methode angesehen werden. Diverse Inhalte der Theaterpädagogik, wie beispielsweise Spiele und Übungen, aber auch Methoden, werden hierbei „(...) eher im Hinblick auf ihre künstlerische Aussagefähigkeit oder Verwendbarkeit eingesetzt.“ (Eigenbauer 2009, S. 63f.) „Es geht vorrangig darum, die Ausdrucksmöglichkeiten- und -fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen durch das Medium Theater zu schulen und zu ästhetisieren.“ (Kempe / Winkelmann 1998, S. 18.) Am Ende eines theaterpädagogischen Prozesses geht es meist um

ein fertiges Produkt, welches ästhetisch ansprechend und geeignet sein sollte, aufgeführt zu werden. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei darauf, dass man etwas schafft, das einem größeren, öffentlichen Publikum vorgeführt werden kann. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 65.)

„The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre crafts.“ (Wagner 1979, S. 147.)

Wie Wagner also feststellte, geht es beim Theater hauptsächlich darum, dass man etwas konzipiert, das dazu beitragen kann, dass man dem Publikum etwas Anregendes bietet und vorführt. Bei der Dramapädagogik, welche sich auf den Klassenraum bezieht, steht jedoch im Unterschied dazu im Vordergrund, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst angeregt werden. Die Werkzeuge, welche sowohl beim Theater, als auch bei der Dramapädagogik verwendet werden, sind jedoch grundsätzlich die gleichen, es handelt sich hierbei um Elemente des Theaters. (vgl. Wagner 1979, S. 147.)

Auch die Dramapädagogik kann man zu den Theaterformen zählen, da, wie im Vorangehenden bereits angeführt, auch hier theatrale Mittel eingesetzt werden, welche „(...) auch zur Entwicklung und Präsentation einer Theateraufführung verwendet werden können. Im deutschen Sprachraum hat sich eine vielleicht etwas künstliche Polarisierung zwischen Drama- und Theaterpädagogik eingebürgert, ausgehend von einer mittlerweile obsoleten Dichotomisierung zwischen „Drama“ und „Theatre“ in Großbritannien.“ (Eigenbauer 2009, S. 63.) Eine Gemeinsamkeit beider Methoden ist jedenfalls, unter anderem, das Einsteigen in eine fremde Rolle, aber auch eine gewisse szenische Logik und Dramaturgie sind hier zu nennen, da diese auch im Theatertraining ihren Einsatz finden. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 63.)

3.2.3 Szenisches Spiel

„Eine eigene Stellung innerhalb pädagogisch ausgerichteter Theaterformen nimmt im deutschen Sprachraum das so genannte „Szenische Spiel“, bzw. die „Szenische Interpretation“ ein.“ (Eigenbauer 2009, S. 66.)

Ingo Scheller hat in den 1980er Jahren ausgehend von den konkreten Lesebedürfnissen und verschiedenen Arten des Lesens der Schülerinnen und Schüler Formen der szenischen Auseinandersetzung mit Literatur entwickelt. Scheller geht es hauptsächlich darum, dass den Lernenden ermöglicht wird, sich in die literarischen Figuren, welche oftmals aus einer anderen Zeit stammen, hineinzusetzen und deren Perspektiven einzunehmen. Auch Selbstreflexion steht bei ihm im Vordergrund. (vgl. Scheller 1996, S. 22f.) Es geht Scheller um die „(...) Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler(innen), die sich dabei eigene Haltungen bewusst machen können.“ (Scheller 1996, S. 22.) Das Textmaterial wird als „(...)“

Partitur verstanden, als Spielmaterial für Inszenierungen im Kopf und im Klassenraum.“ (Scheller 2008, S. 1.)

Die Herangehensweise von Scheller weist durchaus Parallelen zur Dramapädagogik auf. Ein wesentlicher Unterschied, der die Szenische Interpretation von der Dramapädagogik unterscheidet, ist jedoch jener, dass die Szenische Interpretation „(...) viel stärker auf den Text bezogen und dadurch in der Gestaltung des Unterrichts weniger offen als die Dramapädagogik (...)“ ist. (Eigenbauer 2009, S. 66.)

„Neben der emotionalen, sinnlichen und imaginativen Texterfahrung sind kognitive (d.h. Literatur interpretierende) Lernprozesse immer mit eingeschlossen. Daher ist Schellers Zugang auch äußerst fruchtbringend als „While-“ oder „Post-reading activity einsetzbar.“ (Eigenbauer 2009, S. 66.)

Auch die Szenische Interpretation hat also durchaus ihre Stärken und ist im Zuge des Literaturunterrichts als sinnvolle Ergänzung zu sehen.

Die vorangehende Beschreibung der verschiedenen pädagogisch orientierten Formen des Theaters dient dazu, einen soliden Überblick über die Bereiche zu erhalten. Sie soll dazu beitragen, die individuellen Ziele und Merkmale der jeweiligen Methoden kurz und prägnant aufzuzeigen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und die Bereiche der Dramapädagogik, der Theaterpädagogik und des Szenischen Spiels voneinander abzugrenzen. Insbesondere die Theaterpädagogik und das Szenische Spiel wurden nur kurz erläutert, da das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf der Dramapädagogik liegt und es den Rahmen überschreiten würde, auch diese beiden Methoden ausführlich zu analysieren.

3.3 Aufbau und Ablauf dramapädagogischer Einheiten

Im folgenden Kapitel werden die Grundlagen und Bedingungen, welche gegeben sein sollten, um produktiv mit dramapädagogischen Methoden arbeiten zu können, näher erläutert. Zur Veranschaulichung der Methode wird ebenso der typische Aufbau einer dramapädagogischen Einheit aufgezeigt und die verschiedenen Phasen des Unterrichts und ihre jeweiligen Ziele werden geschildert.

3.3.1 Räumliche und zeitliche Ressourcen

Häufig ist man in der Schule mit räumlichen Gegebenheiten konfrontiert, welche keine idealen Lernbedingungen schaffen. Die Klassen sind oftmals zu eng und erlauben wenig Bewegungsspielraum. Auch die technischen Voraussetzungen sind nicht immer ideal, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Klassen über einen funktionierenden Computer und Beamer verfügen. Dennoch stellt dies grundsätzlich kein Hindernis für

dramapädagogische Einheiten dar. Dramapädagogischer Unterricht kann in normalen Klassenräumen stattfinden und man kann Platz schaffen, indem man beispielsweise die Tische und Sessel an den Rand des Raumes stellt. Häufig kommt man auch ohne technische Mittel aus und wenn Musik zum Einsatz kommt, kann notfalls auch das Smartphone hilfreich sein. Es ist nicht zwingend nötig, dass man als Lehrkraft Requisiten mitbringt, um dramapädagogisch zu arbeiten und oftmals reicht es aus, wenn man der Kreativität freien Lauf lässt und Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs hierfür verwendet.

In Bezug auf den zeitlichen Faktor lässt sich feststellen, dass man auch in normalen Unterrichtsstunden, welche 50 Minuten dauern, durchaus dramapädagogisch arbeiten kann. Je öfter die Methode zum Einsatz kommt, desto routinierter und vertrauter sind die Schülerinnen und Schüler mit der Methode und desto schneller finden sie sich in den dramapädagogischen Prozess ein. Dennoch ist es tendenziell praktikabler, eine Doppelstunde oder wenn möglich sogar noch länger miteinander zu arbeiten, da so eine wirkliche Vertiefung in die Thematik leichter fällt, die Lernenden sich auf den Prozess einlassen können und man Pausen nach Bedarf und nicht nach Zeit einlegen kann. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 67f.)

3.3.2 Voraussetzungen für den dramapädagogischen Unterricht

Um gewinnbringend mit dramapädagogischen Methoden arbeiten zu können, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, ähnlich wie bei herkömmlichem Unterricht. Laut Eigenbauer brauchen „(...) Dramapädagogisches und Szenisches Spiel (...) Verbindlichkeit und Regeln. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist es, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen und mit der Klasse eine Art Vertrag zu schließen, worin sich die Schülerinnen und Schüler verpflichten, sich ernsthaft auf die Methode einzulassen. Während des Spielverlaufs kann die Lehrperson das Geschehen einerseits durch die Technik der „Lehrperson in Rolle“ steuern oder auch als Mitwirkende durch gezielte Fragen intervenieren, sollten z.B. einzelne Fragen von Teilnehmerinnen oder Teilnehmern zu sehr vom Text oder Thema wegführen.“ (Eigenbauer 2009, S. 68.)

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Einheit ist auch, dass sich die Lehrerin oder der Lehrer bewusst ist, was die genauen Schwerpunkte und Ziele der Stunde sind. Es muss klar sein, was genau den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte. Ebenso sollte man sich als Lehrkraft die Frage nach dem „Warum?“ stellen, womit gemeint ist, dass nachvollziehbar sein sollte, weshalb dramapädagogische Elemente eingesetzt werden. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 68.) Eigenbauer stellte diesbezüglich fest: „Ein bloßes „Jetzt spielt mal schön“ wird zu höchst unbefriedigenden Ergebnissen führen.“ (Eigenbauer 2009, S. 68.)

Auch hier ergeben sich Parallelen zu vielen anderen Formen des Unterrichts, da eine konkrete Zielvorstellung auch hier stets gegeben sein sollte.

Wie im Vorangehenden bereits erwähnt, setzt sich eine dramapädagogisch gestaltete Einheit aus verschiedenen Phasen zusammen. Diese Phasen umfassen das sogenannte „warm-up“ und einen Einstiegsimpuls, auch Pre-text genannt, die eigentlichen Aktionen der Lernenden, welche sogenannte Conventions beinhalten und schließlich noch den Ausstieg aus der Rolle. (vgl. Eigenbauer 2009)

1. warm-up
2. Einstiegsimpuls / Pre-Text
3. Handlungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der ausgewählten Conventions
4. Abschluss & Ausstieg aus der Rolle

Im Nachfolgenden werden die verschiedenen Phasen einer typischen dramapädagogischen Einheit näher erläutert.

3.3.3 „warm-up“ und Pre-text

Im Normalfall startet man eine dramapädagogische Einheit mit einem „warm-up“, also einem Aufwärmen. Dieses Aufwärmen kommt der Hinführung zu einem Thema gleich, wie man es auch aus normalen Unterrichtseinheiten kennt. Die Aufwärmübungen bereiten die Schülerinnen und Schüler folglich „in spielerischer Form“ auf die Thematik vor und sensibilisieren sie für das nachfolgende Unterrichtsgeschehen. Für das Aufwärmen bieten sich sowohl für Kinder, als auch für Jugendliche durchaus auch klassische Kinderspiele an. Man kann jedoch auch Sensibilisierungsübungen oder Vertrauensübungen einbauen. Ziel ist es, ein Gruppengefühl entstehen zu lassen und die Lernenden auf die Einheit vorzubereiten. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 69.)

Pre-text:

Nach dem Aufwärmen erfolgt nochmals eine präzise Hinführung zur Thematik, der sogenannte Pre-text:

„Der nächste Schritt ist der Einstieg in die gedachte Situation (...), eine Art Startrampe für die zu entwickelnde Geschichte, die bereits die Situation, den Ort, die Atmosphäre etablieren sollte. Diese „Pre-texte“ können zum Beispiel alle Arten von Texten, Bildern, Objekten und Artefakten, Video- oder Audiomaterial, aber auch die Methode der „Lehrperson in Rolle“ sein.“ (Eigenbauer 2009, S. 69.)

In Frage kommt alles, was dazu dienen kann, einen Startpunkt, beziehungsweise eine Grundlage für die Beschäftigung mit der nachfolgenden Thematik zu bilden. Auf diesen Pre-text kann sich der Inhalt während der gesamten Einheit immer wieder beziehen, oder man

nutzt ihn nur als Einstiegsimpuls und entwickelt eine eigene Geschichte daraus. Die Einheit bekommt durch den Pre-text gewissermaßen ihre Struktur und hat sowohl die Funktion einer Vorlage, als auch jene einer Inspiration für den Ablauf inne. Dennoch ermöglicht der Pre-text Handlungsspielraum für die Lernenden. Dramapädagogik orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und deswegen ist ein wesentliches Merkmal der Methode, dass Wendungen und Entwicklungen im Unterrichtsverlauf, welche nicht immer vorhersehbar sind, einkalkuliert werden sollten.

Auch Cecily O'Neill setzte sich mit den Pre-texten auseinander:

„A pretext has a precise function that goes much further than merely suggesting an idea for dramatic exploration. The function of the pre-text is to activate the weaving of the text of the process drama. As well as indicating that it not only exists prior to the text but also relates to it, the term is valuable because it carries the further meaning of an excuse, a reason.“ (O'Neill 1995, S. 20.)

Pre-texte haben auch laut O'Neill eine weitreichendere Funktion als lediglich jene des Einstiegsimpulses. Sie stellt einen Bezug zum aus dem Lateinischen stammenden Wortstamm „textum“ her, womit Gewebe oder Zusammenführung gemeint ist und auch in den spontanen Spielhandlungen, welche zentral für dramapädagogische Einheiten sind, gibt es folglich einen Text, beziehungsweise eine Handlungsanordnung. (vgl. O'Neill 1995, S. 19.)

Der Pre-text ist also zentraler Bestandteil des Aufwärmens und der gesamten Einheit und dient dazu, die Schülerinnen und Schüler auf die dramapädagogischen Aktivitäten gezielt vorzubereiten und bereits eine Stimmung entstehen zu lassen, welche zur im Anschluss zu behandelnden Thematik passt. Der Pre-text gibt der Einheit ihre Struktur und ihren roten Faden.

3.3.4 Der Hauptteil – Conventions

Erst nach dem warm-up und der Hinführung zum Thema der Einheit durch den Pre-text folgt der eigentliche Hauptteil der Stunde, welcher zuvor ausgewählte, dramapädagogische Arbeitstechniken umfasst.

„Erst hierauf [auf das warm-up und den Pre-text] folgt das eigentliche „Drama“ mit Rollenidentifikation, Blickpunktwechsel etc. und einer vorher getroffenen Auswahl an Techniken (bis hin zu Schreibaufträgen), wobei Verzweigungen und Entwicklungen eingeplant werden sollten.“ (Eigenbauer 2009, S. 69.)

Zentral ist laut Eigenbauer also vor allem, dass man als Lehrperson keinen zu genauen Zeitplan erstellt, da man gegebenenfalls auf spontane Entwicklungen eingehen sollte, welche man nicht immer vorhersehen kann.

Die Techniken der Dramapädagogik werden häufig auch „Conventions“ genannt, wobei die beiden Begriffe Technik und Convention im Zuge dieser Arbeit synonym verwendet werden. Hierbei ist speziell Jonothon Neelands zu nennen, welcher sich in seinem Werk „Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama“ intensiv mit den verschiedenen Conventions auseinandersetzt. (vgl. Neelands 1990) In seinem Werk unterscheidet Neelands vier unterschiedliche Gruppen in Anbetracht des angestrebten Effekts der jeweiligen Arbeitstechniken:

1. Techniken, die Zusammenhänge entwickeln (Context-Building Action)
2. Erzählende Techniken (Narrative Action)
3. Poetische Techniken (Poetic Action)
4. Reflektierende Techniken (Reflective Action)

Im Folgenden werden für alle vier Gruppen von Techniken Beispiele genannt. In Kapitel 3.4 werden die Techniken näher beschrieben.

Techniken, die Zusammenhänge entwickeln:

Arbeitstechniken, welche zu dieser Gruppe gehören, sind beispielsweise die sogenannte „Geräuschkulisse“ (Soundtracking), Erzählungen, die „kollektive Rolle“, „Standbilder“ (Freeze-frames) oder Briefe. Diese Arbeitstechniken bieten sich, unter anderem, besonders dann an, wenn eine spezielle Atmosphäre geschaffen werden soll. Dies kann durch den Einsatz von Geräuschen, Licht und Raum passieren. Auch verschiedene Interpretationen und Zusammenhänge können in der Gruppe durch diese Arbeitstechniken entwickelt und herausgearbeitet werden und Stimmungen können eingefangen werden. Ebenso sind diese Methoden praktikabel, wenn die Lernenden ein Bedürfnis haben, den Kontext zu klären. (vgl. Neelands 1990, S. 9.)

Erzählende Techniken:

Zu den erzählenden Techniken zählen beispielsweise der „Heiße Stuhl“, der „Lehrer-in-Rolle“, der „Expertenmantel“ und „Ein Tag im Leben von“. Diese Arbeitstechniken bieten sich speziell dann an, wenn auf bedeutsame Ereignisse, welche zentral für das nachfolgende Geschehen sind, hingewiesen werden soll. Handlungen lassen sich dadurch auch einleiten. Ein spezielles Merkmal ist, dass mehrmals eine oder mehrere Spielerinnen oder Spieler im Zuge ihrer Rolle zu gewissen Aspekten befragt werden können. (vgl. Neelands 1990, S. 21.)

„They allow groups to test out their hypothesis and speculations about the narrative through dramatic involvement; they involve individuals and groups moving the story on through the use of language and behaviour appropriate to the context.“ (Neelands 1990, S. 21.)

Poetische Techniken:

Die poetischen Techniken weisen Ähnlichkeiten zu theatralen Techniken auf und ermöglichen es, tiefere Einblicke in das Geschehen zu erhalten. Sie befördern symbolhafte und rituelle

Handlungen im Zuge des Spiels. Des Weiteren helfen sie, eine neue Perspektive in die Handlung einzubauen und erhöhen die emotionale Involviertheit der Spielerinnen und Spieler. Im Vergleich zu erzählenden Techniken sind diese Techniken weiter in der fiktiven Welt verankert und weisen weniger Parallelen zur Wirklichkeit und dem echten Leben auf. Manche Schülerinnen und Schüler bevorzugen diese Techniken deshalb. (vgl. Neelands 1990, S. 34.)

Reflektierende Techniken:

Unter die reflektierenden Techniken fällt beispielsweise „Marking the Moment“, eine Technik, bei welcher die Spielerinnen und Spieler jene Stelle des Raums aufsuchen sollen, welche für sie am prägendsten während der Einheit war. Die Arbeitstechniken dieser Kategorie bieten sich an, wenn man einen Schritt vom Geschehen zurücktreten und über den Verlauf reflektieren will. Die Lernenden haben hier oftmals die Möglichkeit, die Handlungen zu kommentieren. Dies verlangt jedoch die Bereitschaft der Gruppe, sich auf die Techniken einzulassen: „Many of the conventions require personal commitment and a level of seriousness and sensitivity which can be difficult for some students to sustain.“ (Neelands 1990, S. 50.)

Auch Karl Eigenbauer hat sich intensiv mit den verschiedenen Arbeitstechniken befasst. Er hat eine umfassende Methodensammlung auf Deutsch veröffentlicht, wobei er einige Methoden aus dem englischen Sprachraum adaptiert hat und unter anderem auf Methoden von Neelands zurückgreift. (vgl. Eigenbauer 2017) Einige der verschiedenen Techniken werden in Kapitel 3.4 näher beschrieben.

3.3.5 Abschluss & Ausstieg aus der Rolle

Von ebenso hoher Wichtigkeit wie die sorgfältige Hinführung zum Thema ist am Ende der Einheit auch, einen geeigneten Abschluss zu finden und den Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zu bieten, die Stunde und deren Verlauf zu reflektieren und aus der Rolle auszusteigen. Es bietet sich an, Rituale für den Abschluss einzuführen. Raum für Reflexionen kann man auch schon während dramapädagogischen Einheiten schaffen, um die Stimmung der Lernenden zu erfassen. Die Nachbereitung „(...) kann ebenso vermittels der Methode „Marking the Moment“ geschehen, bei der sich die Spielerinnen und Spieler an den Platz begeben, der für sie während der dramapädagogischen Unterrichtssequenz den Platz der größten Intensität darstellte, und dort über die Signifikanz dieses Ortes für den Verlauf des Unterrichts reflektieren.“ (Eigenbauer 2009, S. 69.) Zum Schluss ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern einen „Ausstieg“ aus der Rolle zu ermöglichen, damit sie sich wieder davon distanzieren können. Besonders dann, wenn eine emotionale Thematik behandelt wurde, in welche die Lernenden stark involviert waren, ist dies von umso höherer Wichtigkeit. Der „Ausstieg“ aus der Rolle kann beispielsweise durch „Abschütteln“ erfolgen.

(vgl. Eigenbauer 2009, S. 69.) Wichtig ist, nicht immer sofort auf etwaige Schwierigkeiten einzugehen:

„Direkte Korrekturen im Unterrichtsgeschehen von Seiten der Lehrkraft in dramapädagogischen Prozessen dämpfen in der Regel die Spielbereitschaft ein; die Fähigkeiten zur Selbstkorrektur (self-monitoring) können jedoch geschult werden; wertvoll sind auch Korrekturen aus der Peergruppe.“ (Turecek 2015, S. 11.)

Man sollte als Lehrperson folglich darauf achten, sich während der Einheit zurückzunehmen und nicht auf mögliche Fehler hinzuweisen, um den Spielfluss nicht zu stören und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bereitschaft, zu partizipieren, nicht zu hemmen. Viel wertvoller ist es hier, die Gruppenmitglieder voneinander lernen zu lassen und ihnen zu ermöglichen, sich gegenseitig auf Fehler hinzuweisen. Im Rahmen einer anschließenden Reflexion der vorangehenden Einheit kann man mit den Schülerinnen und Schülern, wie bei anderen Unterrichtsmethoden auch, die Stunde gemeinsam Revue passieren lassen und besprechen, wie es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ergangen ist, was als positiv, beziehungsweise negativ empfunden wurde, ob es gewisse Schlüsselstellen im Verlauf gab, welche für die Lernenden besonders prägend waren und was die gewonnenen Erkenntnisse der Einheit sind. Hier bietet sich auch die Möglichkeit, speziell auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache einzugehen und sich zu erkundigen, ob und wenn ja welche Probleme es in Bezug auf die Sprache für sie gab.

Insgesamt lässt sich zusammenfassend sagen, dass Improvisation ein zentraler Bestandteil von dramapädagogischen Einheiten ist. Die Unterrichtsverläufe lassen sich nicht vorhersehen und es gibt weder Texte, welche einstudiert werden, noch durchgehende Sequenzen. Die Arbeitstechniken oder auch Conventions geben dem Verlauf einen Rahmen und werden kontinuierlich aneinandergereiht, wodurch die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit dem Ein- und Ausstieg aus Rollen konfrontiert sind. Diese Faktoren tragen dazu bei, dass keine ästhetisch vollkommene Aufführung produziert wird, doch dies ist auch nicht das angestrebte Ziel von dramapädagogischen Einheiten.

3.4 Methoden der Dramapädagogik

Im nachfolgenden Kapitel werden einige gängige Arbeitstechniken, beziehungsweise Conventions der Dramapädagogik vorgestellt und beschrieben. Da es den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde, alle dramapädagogischen Techniken, welche es gibt, umfangreich zu beschreiben, werden speziell jene Methoden näher beschrieben, welche im Zuge der durchgeführten Unterrichtseinheiten Anwendung gefunden haben. Für eine bessere Übersicht werden die beschriebenen Methoden in die Bereiche „warm-up“, Hauptteil und Abschluss, welche in Kapitel 3.3.3 bis 3.3.5 bereits näher erläutert wurden, unterteilt.

Grundsätzlich gilt: „Dramapädagogische und szenische Techniken können sowohl unabhängig voneinander, als auch als Basis für ganze Projekte verwendet werden.“ (Eigenbauer 2009, S. 69.) Es ist durchaus möglich, sich mehrere Einheiten lang der Erarbeitung eines Themas zu widmen. Neelands unterscheidet zwischen „kontextbildenden“, „narrativen“, „poetischen“ und „reflexiven“ Techniken. Die kontextbildenden Techniken helfen, wie bereits erwähnt, entweder dabei, eine fiktive Situation zu konstruieren oder sie informieren über Kontext. Narrative Techniken tragen dazu bei, dass die Handlung voranschreitet, während poetische Techniken bewirken, dass „der symbolische Gehalt einer dramatischen Situation“ verstärkt wird. Die reflexiven Techniken haben zum Ziel, die Gedanken und Gefühle der Figuren zu beleuchten oder sie bieten Raum, die dramatischen Handlungen zu reflektieren. (vgl. Neelands 1990, S. 9ff.) Die Techniken, welche im Nachfolgenden beschrieben werden, stammen größtenteils von Mag. Karl Eigenbauer, einem der Vorreiter auf dem Gebiet der Dramapädagogik im deutschen Sprachraum, welcher eine umfangreiche Methodensammlung dramapädagogischer Arbeitstechniken online veröffentlichte. Die Techniken stammen größtenteils aus dem englischen Sprachraum, unter anderem auch von Jonathan Neelands, und Eigenbauer adaptierte sie für seinen Unterricht. (vgl. Eigenbauer, S. 2.)

3.4.1 „warm-up“ – Techniken:

Für das „warm up“, also das Aufwärmen, welches immer den Beginn einer dramapädagogisch gestalteten Einheit darstellen sollte, kann man sowohl für Lernende der Unterstufe, als auch der Oberstufe durchaus gewöhnliche Kinderspiele verwenden. Einige praktikable Spiele, welche mit wenig Aufwand durchgeführt werden können und auch im Zuge der Aktionsforschung, welche in Kapitel 4.5 noch näher beschrieben wird, durchgeführt wurden, werden im folgenden Kapitel beschrieben. Die angeführten Techniken sind einfach und relativ rasch durchzuführen, weshalb sie auch für die Aktionsforschung ausgewählt wurden. Einige Techniken basieren auf persönlicher Erfahrung.

Klatschen im Kreis:

Für diese Technik steht die Klasse im Kreis. Die Lehrperson, beziehungsweise der Spielleiter oder die Spielleiterin dreht sich beispielsweise zu dem Schüler oder der Schülerin rechts von ihr oder ihm und gibt einen Klatschimpuls weiter. Ziel ist es, dass dieser Klatschimpuls so schnell wie möglich die Runde macht. Man kann den Impuls nach einer vollendeten Runde auch in die andere Richtung weitergeben, oder bei zweimaligem Klatschen den Impuls wieder zurück in die andere Richtung schicken.

Emotionen und Mimik:

Hierfür teilt man die Klasse in zwei Hälften. Die eine Hälfte der Klasse steht nebeneinander an einer Seite der Klasse, die andere Hälfte der Klasse steht den anderen Schülerinnen und Schülern gegenüber. Die eine Hälfte der Klasse dreht sich um, sodass sie mit dem Rücken zu den anderen Schülerinnen und Schülern steht. Nun sagt der Spielleiter oder die Spielleiterin eine Emotion, wie beispielsweise fröhlich, traurig, gelangweilt, wütend oder aufgeregt, und die Hälfte der Klasse, welche sich umgedreht hat, muss versuchen, die genannte Emotion mittels Mimik darzustellen. Nun drehen sie sich zur anderen Hälfte der Klasse um und diese kann sehen, wie die Aufgabe gelöst wurde. Nach einigen Emotionen erfolgt ein Wechsel und die andere Hälfte der Klasse muss nun Emotionen mimisch darstellen.

Bohnenspiel - Ja, Nein, Schwarz, Weiß:

Jeder Schüler und jede Schülerin bekommt drei Kaffeebohnen. Nun müssen alle Schülerinnen und Schüler durch die Klasse gehen und sich gegenseitig Fragen stellen. Man darf auf diese Fragen nicht mit „Ja“, „Nein“, „Schwarz“ oder „Weiß“ antworten – „Ich weiß nicht“ ist folglich auch nicht erlaubt. Benutzt man doch eines dieser vier Wörter, muss man eine Kaffeebohne an diejenige Person, die die Frage gestellt hat, abgeben. Man kann sich die Kaffeebohnen auch wieder zurückerspielen, indem man anderen Schülerinnen und Schülern Fragen stellt, welche diese mit einem der vier tabuisierten Wörter beantworten. Der Schüler oder die Schülerin, der oder die am Schluss die meisten Kaffeebohnen gesammelt hat, hat gewonnen.

Bewegungen nachahmen:

Hierfür gehen jeweils drei Schülerinnen und Schüler zusammen. Zwei Schülerinnen oder Schüler stehen sich gegenüber und eine oder einer von beiden macht Bewegungen vor, welche der oder die andere nachahmen muss. Der oder die Dritte steht währenddessen daneben und stellt diverse Fragen an die Person, die die vorgegebenen Bewegungen der Person, die ihr gegenübersteht, nachahmt. Die Fragen können sehr banal sein und sich beispielsweise darauf beziehen, was die Person an dem Tag noch alles vorhat. Wichtig ist, dass die Bewegungen nicht zu schnell ausgeführt werden. Nach einigen Bewegungen und Fragen wird gewechselt und die Rollen werden getauscht, so dass alle Lernenden jede Rolle durchgemacht haben.

Tableau:

Alle Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis. Der Spielleiter oder die Spielleiterin gibt einen Kontext, beziehungsweise ein Bild vor. So kann, zum Beispiel, ein Badezimmer nachgebildet werden. Ein Schüler oder eine Schülerin geht in die Mitte des Kreises, und sagt beispielsweise „Ich bin die Badewanne“. Der oder die Nächste muss sich immer auf die bereits genannten Objekte beziehen, so kann man nun beispielsweise sagen „Ich bin der Teppich vor der

Badewanne“. Dies wird so lange fortgeführt, bis alle Schülerinnen und Schüler Teil des Standbildes sind. Nun kann man dieses nach und nach wieder auflösen, bis wieder alle Lernenden im Kreis stehen. (vgl. Turecek 2015, S. 8.)

Blind durch den Raum führen:

Diese Übung erfolgt jeweils zu zweit. Ein Schüler oder eine Schülerin schließt die Augen, ist also „blind“. Die andere Person muss seinen Partner oder seine Partnerin mittels mündlicher Anweisungen durch den Raum führen, ohne dass er oder sie gegen etwas stößt. Anschließend werden die Rollen getauscht.

3.4.2 Hauptteil – Techniken:

Standbilder / freeze frames:

„Eine zentrale Methode, sowohl in der Dramapädagogik, als auch im Szenischen Spiel, ist die Technik der „Menschenbilder“ oder „Statuen“, dargestellt von einer Einzelperson oder als Gruppenprodukt. Darunter versteht man ein eingefrorenes Bild, wie auf einer Fotografie, das z.B. eine bestimmte Szene oder Passage nachstellt.“ (Eigenbauer 2009, S. 70.)

Hauptsächlich werden Standbilder verwendet, „(...) um Beziehungen zwischen literarischen Figuren zu verdeutlichen, oder auch (...) um eine Situation aus der Sicht bestimmter Figuren darzustellen (...), was interessante Aufschlüsse geben kann, um Konfliktsituationen darzustellen, um Themen (wie z.B. Unterdrückung oder Isolation) zu reflektieren oder auch um Leerstellen in einem Text zu deuten, vor allem dann, wenn klassische Mittel der Interpretation Fragen offen lassen.“ (Eigenbauer 2009, S. 70.) Für die Lernenden entsteht eine Vielzahl an Sprechanschlüssen und es erleichtert ihnen, einen Bezug zum Text zu finden. Meist werden Standbilder in Gruppenarbeit entworfen, dadurch „(...) führen sie in der Regel zu intensiven Reflexions- und Diskussionsphasen und sind Auslöser für eine vertiefende Analyse.“ (Eigenbauer 2009, S. 70.) Es können sowohl ganze Texte, als auch einzelne Passagen nachgestellt werden und auch bei lyrischen Texten bieten sich Standbilder an, um diese zu erarbeiten. Wenn man ein sogenanntes „Aufführungskarussell“ mit den Schülerinnen und Schülern durchführt, unterteilt man den Ausgangstext in einzelne Szenen und verteilt diese Szenen an die einzelnen Gruppen. Die Szenen werden dann der Reihe nach dargestellt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Standbildes können auch nach ihren Gedanken und Motiven befragt werden. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 70.)

Heißer Stuhl:

Bei der Technik des „Heißen Stuhls“ sitzt ein Schüler oder eine Schülerin „(...) in seiner Rolle auf einem Stuhl vor einem Kollektiv und wird über sein Verhalten, seine Einstellungen, Meinungen und Pläne befragt. Auch Charaktermerkmale und soziale Umstände der Rolle können hinterfragt werden.“ (Eigenbauer, S. 27.) Wenn man eine Figur aus einem Text befragt

ist es sinnvoll, wenn Fragen von anderen Figuren des Textes gestellt werden. Es ist auch möglich, dass die Lehrkraft zwischendurch Fragen stellt, um das Geschehen in eine bestimmte Richtung zu lenken und ein Abschweifen vom Thema zu verhindern. Ebenso kann die Lehrkraft selbst auf dem „Heißen Stuhl“ sitzen und den Lernenden somit Informationen liefern, welche für die weitere Handlung zentral sind. Vor dem Fragenstellen kann man der Gruppe auch Zeit lassen, sich gemeinsam Fragen zu überlegen und diese auszuarbeiten. (vgl. Eigenbauer, S. 28.)

Lehrperson in Rolle:

Die Lehrperson kann ebenfalls Teil des Spiels sein. Hierfür nimmt sie eine klar beschriebene Rolle ein und spielt mit den anderen Gruppenmitgliedern mit. Wichtig ist, dass der Status der Rolle, welche die Lehrperson einnimmt, nicht dauerhaft über jenem der anderen Gruppenmitglieder ist. Durch die Technik der Lehrperson in Rolle kann die Lehrperson beispielsweise „(...) ein Drama beginnen, ein Drama weiterentwickeln bzw. vertiefen, die dramatische Spannung steigern oder beibehalten (...), Informationen geben und sammeln, das Drama abschließen [und] verschiedene Sprachregister verwenden.“ (Eigenbauer, S. 36.)

Alter Ego:

Diese Methode dient dazu, die Empfindungen einer Figur zu erforschen:

„Bei der Technik des „Alter Ego“ steht ein Spieler oder eine Spielerin hinter oder neben einer von der Gruppe (z.B. auf dem „Heißen Stuhl“) interviewten Figur aus dem Drama, dargestellt entweder von der „Lehrperson in Rolle“ oder einem Schüler oder einer Schülerin, und relativiert deren Aussagen verbal und/oder körpersprachlich, indem sie deren verborgene Gedanken bzw. Gefühle ausdrückt.“ (Eigenbauer 2009, S. 71.)

Es geht folglich darum, die Gefühle der Figur zu verdeutlichen und es soll den Lernenden dabei helfen, sich in die Figur hineinzusetzen und mögliche Gewissenskonflikte der Figur nachvollziehen zu können: „Der mögliche Unterschied zwischen privater Meinung – dem „Subtext“ – und nach außen hin getätigten Aussagen wird aufgezeigt.“ (Eigenbauer 2009, S. 71.) Die Methode kann auch hilfreich sein, um verschiedene Charaktereigenschaften einer Figur zu verdeutlichen, beispielsweise das gute und das böse Gewissen. Dies kann dargestellt werden, indem man zwei Lernende jeweils eine Eigenschaft nachstellen lässt. (vgl. Eigenbauer 2009, S. 71.)

Gedankenallee:

Diese Technik bietet sich oft in Anschluss an den „Heißen Stuhl“ an.

„(...) eine Figur eines Dramas schreitet langsam durch eine „Allee“ aus Menschen (...) zu einem bestimmten Zeitpunkt, um dort eine Entscheidung zu treffen, eine wichtige Handlung zu setzen oder um etwas zu empfangen. Seine Gedanken und Entscheidungsgründe auf diesem Weg werden ihm von den übrigen GM [Gruppenmitgliedern] aus der Allee zugeflüstert. (Beispiel: Soll ich die Schule aufgeben oder nicht? – rechte Seite pro, linke Seite kontra oder durchmischt) oder die Person bittet selbst jemanden aus der Gruppe (...).“ (Eigenbauer, S. 24.)

Konferenzen und Versammlungen:

Die Schülerinnen und Schüler „(...) diskutieren in ihren Rollen (z.B. als Experten, Dorfbewohner, etc.) über ein klar definiertes Thema. Am Ende einer Konferenz oder Versammlung können weitere Nachforschungen oder Entscheidungen bzw. Abstimmungen stehen.“ (Eigenbauer, S. 31f.)

3.4.3 Abschluss – Techniken:

Zum Abschluss einer dramapädagogisch gestalteten Einheit ist es, wie bereits erwähnt, zentral, auch einen geeigneten Ausstieg aus den Rollen zu finden. Dies ist besonders dann wichtig, wenn emotionale Themen behandelt wurden. Eine Möglichkeit, wie die Gruppe aus der Rolle aussteigen kann, ist, dass alle Schülerinnen und Schüler im Kreis stehen und sich abschütteln. Ebenso kann man mehrmals die Arme und Beine abstreifen. Auch die Technik „Marking the Moment“ bietet sich an, bei welcher man an jenen Ort im Raum geht, welcher für einen persönlich die größte Bedeutung gehabt hat. Ebenfalls sollte die Lehrkraft im Rahmen einer Reflexion stets erfragen, wie es den Schülerinnen und Schülern allgemein ergangen ist. (vgl. Eigenbauer, S. 7.)

3.5 Dramapädagogik im (Deutsch-)Unterricht

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, was Dramapädagogik im (Deutsch-)Unterricht leisten kann. Dies geschieht unter besonderer Berücksichtigung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Das Thema der Heterogenität und die momentane Situation an österreichischen Schulen in Bezug auf die vorherrschende Vielfalt an Sprachen wurde im Vorangehenden in Kapitel 1 bereits näher erläutert. In Anbetracht dessen stellt sich nun die Frage, inwiefern die Anwendung dramapädagogischer Mittel im Deutschunterricht geeignet ist und inwiefern ihr Einsatz im Zuge des (DaZ-)Unterrichts legitimiert ist.

Die Methode der Dramapädagogik hat sich im Laufe der letzten Jahre „(...) als alternative Lehr- und Lernmethode in allen Fächern etabliert.“ (Turecek 2015, S. 1.) Dramapädagogik ist folglich auf alle Unterrichtsfächer anwendbar, besonders geeignet ist sie jedoch für den Bereich der Sprachbildung. (vgl. Turecek 2015, S. 1.) Im Folgenden wird nur auf den Kontext des Deutsch-, beziehungsweise des DaZ-Unterrichts näher eingegangen, da hier der Fokus der Arbeit liegen soll. Es lässt sich feststellen, dass sowohl bei Kindern und Jugendlichen, welche Deutsch als Erstsprache sprechen, Heterogenität in Bezug auf ihre Sprachfähigkeiten vorherrscht, als auch bei Kindern, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen. Das Spektrum reicht hier von sehr geringen Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler in der

Bildungssprache Deutsch bis hin zu weit fortgeschrittenen Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich der Bildungssprache:

„Im Regelunterricht haben wir es häufig mit sprachlich heterogenen Gruppen von Lernenden zu tun, aber auch innerhalb der Gruppe von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache gibt es große Unterschiede. Das Spektrum reicht von „Seiteinsteiger_innen“ auf Anfängerniveau in allen Altersklassen, über Kinder und Jugendliche, die viel Alltagsspracherfahrung und -wissen im Deutschen haben, aber im Bereich des bildungssprachlichen Registers Aufholbedarf haben, bis hin zu äußerst bildungserfolgreichen mehrsprachigen Schüler_innen.“ (Turecek 2015, S. 2.)

Eine zentrale Rolle spielen hierbei weniger die konkreten Kenntnisse der Sprache, welche die Schülerinnen und Schüler haben, als vielmehr der familiäre Hintergrund und der sozioökonomische Status der Familie. Nicht selten ist das Merkmal „Deutsch als Zweitsprache“ negativ konnotiert, da es oftmals mit geringeren Kenntnissen in der Bildungssprache Deutsch in Verbindung gebracht wird. Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird so häufig ignoriert „(...) und bildungserfolgreiche plurilinguale Lerner_innen werden automatisch ausgeblendet.“ (Turecek 2015, S. 2.) Eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz dramapädagogischer Mittel im (DaZ-)Unterricht und unter Berücksichtigung der Sprachbildung ist auf der einen Seite ein profundes Wissen seitens der Lehrerinnen und Lehrer über die Materie der Dramapädagogik selbst und auf der anderen Seite sind Kenntnisse und Fertigkeiten über den Sprachaneignungsprozess in der Erst- und Zweitsprache von hoher Wichtigkeit. (vgl. Turecek 2015, S. 2.)

Es lässt sich feststellen, dass eine Vielzahl der Erkenntnisse, welche über die Dramapädagogik in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gemacht wurden, vermutlich auch auf den Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern übertragen werden können. (vgl. Tselikas 1999, S. 28.)

„Durch die Strukturen (inkl. Rituale), die sie bietet, lockt die Dramapädagogik die Lernenden in die Sprache hinein und erlaubt ihnen, das Risiko einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie nicht sicher sind, dass sie alle Wörter und Strukturen adäquat beherrschen.“ (Tselikas 1999, S. 29.)

Tselikas meint also, dass dramapädagogische Arbeitstechniken dazu beitragen können, die Risikobereitschaft der Lernenden zu erhöhen, sich zu melden und möglicherweise einen „Fehler“ zu machen. Nun stellt sich die Frage, inwiefern das Gebiet des Theaters mit dem Erlernen einer Sprache zusammenhängt und ob dies im Einklang zueinanderstehen kann. Eine Parallele, welche sich zwischen den Eigenschaften des Theaters und dem Sprachaneignungsprozess ergibt, ist, unter anderem, der Körpereinsatz. So sind Gestik, Mimik und Rhythmus zentrale Bestandteile des Sprechens und auch die Betonung des Gesagten und das Einnehmen von gewissen Distanzen sind wesentlich. Gleiches gilt für den Bereich des Theaters. Auch bestehen bei beiden Gebieten Strukturen und Konventionen, welche mit

sich bringen, dass der oder die Handelnde herausgefordert ist, etwas Neues, im Idealfall Kreatives, im Redefluss spontan und korrekt zu sagen. Der Rahmen von Sprachhandlungen ist in beiden Kontexten in gewisser Weise ritualisiert und das Risiko, sich darzustellen, ist gegeben. (vgl. Tselikas 1999, S. 28.)

Es gibt einige Faktoren in Bezug auf den Spracherwerb, welche berücksichtigt werden sollten, wenn man mit Schülerinnen und Schülern, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, produktiv arbeiten will. So gilt es als Lehrperson zu beachten, dass es sich beim Spracherwerb um etwas handelt, das meist relativ ungesteuert und in informellen Kontexten vonstatten geht. Speziell der Umgang mit Gleichaltrigen ist hierbei für die Lernenden zentral, da hier viel ungezwungene Kommunikation stattfindet. Im schulischen Kontext wird auf diese Gegebenheit jedoch meist wenig bis keine Rücksicht genommen. Des Weiteren gilt es als kompetente Lehrkraft darauf zu achten, dass es häufig Schwierigkeiten mit der Bildungssprache Deutsch seitens der DaZ-Lernenden gibt. Häufig werden die Lernenden in ihrem familiären Umfeld nicht mit der Schriftsprachlichkeit konfrontiert und nur, weil sich die Lernenden möglicherweise mündlich sehr gut ausdrücken können, darf man als Lehrperson nicht darüber hinwegsehen, dass im Bereich der Bildungssprache oftmals durchaus noch Aufholbedarf herrscht. Speziell die literalen, bildungssprachlichen Kompetenzen gehören folglich vermehrt gefördert. Von hoher Wichtigkeit ist ebenso das Verhältnis der Lernenden zur deutschen Sprache. Deutsch stellt für die Schülerinnen und Schüler häufig eine Sprache dar, mit welcher sie Anweisungen verbinden und in welcher sie möglicherweise weniger sicher sind, als in ihrer Erstsprache. Deswegen ist die deutsche Sprache oft negativ konnotiert und die Schülerinnen und Schüler sind gehemmt, Deutsch zu sprechen. Dessen muss sich die Lehrkraft bewusst sein und darauf reagieren, beziehungsweise versuchen, dem durch den Einsatz geeigneter Methoden entgegenzuwirken. (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010, S. 128ff.)

Die Methode der Dramapädagogik zeichnet sich auch im Sprachunterricht speziell durch ihren ganzheitlichen Ansatz aus. Der motivationale Aspekt ist hierbei zentral und von hoher Wichtigkeit und die Lernenden werden auf einer persönlichen Ebene angesprochen. Der Fokus liegt speziell auf körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten, auf der Nutzung der Fantasie und der Narrativität der Lernenden, sowie auf dem Einsatz von ästhetischen Gestaltungsmitteln. In Bezug auf die körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten lässt sich sagen, dass ein Lernen auf möglichst vielen Ebenen stattfinden und der ganze Körper in den Prozess des Erlernens einer Sprache einbezogen werden sollte. Dies bildet auch einen Gegensatz zu vielen traditionellen Lehr- und Lernformen, welche weniger körperorientiert arbeiten und bei welchen die Lernenden oftmals körperlich passiv sind. Auch der Einsatz der Fantasie der Lernenden ist zentral, da sie sich fiktive Handlungskontexte ausdenken sollten und im Zuge dessen Sprache zur Anwendung kommt. In diese fiktiven Handlungskontexte wird oftmals

auch die persönliche Geschichte der Lernenden integriert und spricht sie deshalb auf einer tiefergehenden Ebene an, weswegen auch die Narrativität ein wichtiger Aspekt ist. Ein weiteres besonderes Merkmal der Dramapädagogik im Sprachenunterricht ist der Einsatz ästhetischer Gestaltungsmittel, welche sowohl reflektiert, als auch produziert werden können. Gemeint ist mit diesen Gestaltungsmitteln vor allem die Verwendung von Musik und auch Bilder und Literatur können, unter anderem, zum Einsatz kommen. All dies soll zu einem besseren und tiefgehenden Verstehen der Sprache führen und unterstützend für die Lernenden wirken. (vgl. Müller 2008, S. 28ff.)

Auch im schriftlichen Bereich kann der Einsatz dramapädagogischer Mittel gewinnbringend sein. So hat Schmölzer-Eibinger in Hinblick auf das kooperative Schreiben für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache festgestellt:

„Die soziale Interaktion im Rahmen von kooperativen Aufgaben fördert die sprachliche Entwicklung mehr als das rein individuelle Lernen. Lernende können ihr Potential in kooperativen Lernaufgaben daher meist besser entfalten, als in Aufgaben, in denen sie ganz auf sich allein gestellt sind. (...) Lernende ergreifen in kooperativen Arbeiten häufiger die Initiative, stellen mehr Fragen und beziehen öfters Stellung. Fehler bekommen dadurch ein anderes Gewicht und werden durch die Beiträge der anderen oftmals relativiert. Zweitsprachenlernende haben in Gruppenarbeiten meist weniger Hemmungen, sich in der Zweitsprache zu äußern (...).“ (Schmölz-Eibinger 2011, S. 188f.)

Man kann vermuten, dass Ähnliches auch für den mündlichen Bereich bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache gilt.

„Sprachenlernen ist wie jedes andere Lernen ein kreativer, individueller und selbstgesteuerter Prozess, der auf der Bildung von Hypothesen und ihrer Erprobung in Interaktionen mit anderen basiert.“ (Rösch 2011, S. 13.)

Die Lehrerin oder der Lehrer gibt in der Dramapädagogik einen Anstoß, welcher der Auslöser für Lernen ist und normalerweise aktive Handlungen nach sich zieht. Speziell im Sprachunterricht geht es vermehrt um persönliche Erfahrungen, welche die Lernenden bereits gemacht haben und diese fließen oft in die Handlungen mit ein. Dieser Erfahrungsschatz und die Imagination der Lernenden wird zu einem Ausgangspunkt für inhaltsbezogene Unterrichtsabläufe. (vgl. Schewe 2000, S. 75.)

„Grundlage für die Förderung von Mündlichkeit sind das Verständnis für Verfahren und Verhaltensweisen zwischenmenschlicher Kommunikation und der zur Steuerung sprachlicher Interaktion eingesetzten Zeichen und Signale. (...) Dabei ist die zwischenmenschliche Kommunikation immer in soziales Verhalten eingebettet und setzt die Fähigkeit voraus, sich in die Perspektive des Kommunikationspartners zu versetzen und auf diesen zu reagieren. (Rösch 2011, S. 176.)

Sprechen:

Laut Rösch vernachlässigt der reguläre Unterricht den Aspekt der Mündlichkeit und des Zuhörens. Diese Fertigkeitsbereiche sind jedoch aufgrund der Bildungsstandards wieder

relevanter geworden und lassen sich durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden gut trainieren. (vgl. Rösch 2011, S. 173.) In Bezug auf den Sprachunterricht lässt sich feststellen, dass bei der Dramapädagogik alle Fertigkeitsbereiche integriert werden und auch die Grammatik und Wortschatzarbeit zentraler Bestandteil sind. Speziell im Fokus der Aufmerksamkeit steht allerdings meist der mündliche Bereich. Es geht darum, viele Sprechanlässe entstehen zu lassen: „Wer dramapädagogischen Unterricht plant, schafft in erster Linie situative Kontexte, in denen Lerner kommunikativ handeln.“ (Schewe 1993, S. 172.)

Schreiben:

Auch für die Verbesserung der schriftlichen Fertigkeiten ist die Dramapädagogik geeignet:

„Die situative Einbettung von Handlungen im fiktiven Kontext (Perspektivenübernahme, Empathie) kann jedoch in gleichem Maße für das Schreiben nutzbar gemacht werden. Nicht nur Textsorten des kreativen Schreibens (Tagebucheintrag, Innerer Monolog usw.) sondern auch argumentative und informierende Textsorten bis hin zu Textsorten für die neue Teilzentrale Reifeprüfung (z.B.: Meinungsrede, Erörterung, Offener Brief) können im Kontext dramapädagogischen Unterrichts entstehen.“ (Turecek 2015, S. 7.)

Lesen:

Für die Förderung der Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler können dramapädagogische Mittel sowohl vor, während, als auch nach der Arbeit an einem Text eingesetzt werden. Bereits beim so genannten „warm-up“, welches stets fixer Bestandteil dramapädagogischer Einheiten sein sollte, „(...) kann mit entsprechenden Aufwärmübungen und „Pretexten“ das Vorwissen der Lernenden aktiviert und das Vorstellungsvermögen angeregt werden. Standbilder, szenische Improvisationen, „Heißer Stuhl“ usw. erleichtern es, komplexe literarische Texte zu erschließen und Zugänge zu einem tieferen Textverständnis zu eröffnen.“ (Turecek 2015, S. 7.)

Hören:

Auch das Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler kann mit dramapädagogischen Elementen geschult werden. So können beim Aufwärmen Stimmkräftigungsübungen eingesetzt werden, es können verschiedene Betonungen geübt werden und auch das Herausfinden von Wortanfängen erweist sich hier als praktikabel. (vgl. Rösch 2011, S. 177)

Sowohl Kinder und Jugendliche, welche Deutsch als Muttersprache haben und im Zuge des Deutschunterrichts bereits anspruchsvolle Texte bearbeiten und dramapädagogisch inszenieren, als auch solche, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und sich noch auf Anfängerniveau befinden, können von der Methode profitieren. (vgl. Turecek 2015, S. 6.)

„Ob dramapädagogische Techniken und Übungen den Unterricht ergänzen oder mehrstündige Unterrichtssequenzen nach dramapädagogischen Prinzipien gestaltet werden, hängt von den gegebenen Rahmenbedingungen und der Gestaltung durch die Lehrkraft ab. Mit kleinen

Aktivitäten kann große Wirkung erzielt werden, da Unterrichtsroutrinen aufgebrochen werden und sich die persönliche Involviertheit der Schüler_innen auf die Lernmotivation auswirkt. Einzelne Übungen als Auflockerung des Unterrichts, zur Wortschatzarbeit oder zum gezielten Training grammatikalischer Phänomene können einfach und rasch in den Unterricht integriert werden.“ (Turecek 2015, S. 7.)

Es liegt folglich bei der Lehrperson, zu beurteilen, in welchem Ausmaß es sinnvoll ist, dramapädagogische Elemente in den Unterricht zu integrieren. Natürlich ist der Zeitfaktor, welcher im Regelunterricht stets präsent ist, nicht außer Acht zu lassen. Dennoch können auch Aktivitäten, welche man als Lehrkraft in wenigen Minuten mit den Schülerinnen und Schülern absolvieren kann, bewirken, dass man Abwechslung schafft und die Aufmerksamkeit der Lernenden somit aufrechterhält. In Bezug auf die Komplexität der dramapädagogischen Elemente lässt sich feststellen, dass „(...) komplexere dramapädagogische Prozesse, wie sie zum Beispiel im Szenischen Spiel ablaufen, (...) nicht für „Seiteinsteiger_innen“ mit geringen Sprachkenntnissen empfehlenswert (...)“ sind und sie „(...) erfordern einen größeren Zeitaufwand; allerdings erreichen sie eine tiefere Intensität sprachlichen Lernens.“ (Turecek 2015, S. 7.)

3.6 Dramapädagogik und Lernprozesse

In diesem Kapitel geht es darum, Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften in Bezug auf Lernen anzuführen und zu überprüfen, inwiefern dramapädagogisch gestalteter Unterricht dem aktuellen Stand der Forschung in Bezug auf Lernen entsprechen kann. Auch die Auswirkung von Bewegung und Emotionen auf die Lernerfahrung und somit auf den Lernprozess wird näher beleuchtet.

3.6.1 Funktionsweise des Gehirns

Renate Numella-Caine formulierte „zwölf Lehr-Lern-Prinzipien“, aus welchen Margret Arnold Schlussfolgerungen ableitete. (vgl. Arnold 2006, S. 152ff.) Da diese Erkenntnisse der Dramapädagogik entgegenkommen, werden sie an dieser Stelle aufgezeigt. Die Bezeichnung „Schüler“ meint in der nachfolgenden Tabelle sowohl Schüler, als auch Schülerinnen.

„Die 12 Lehr-Lern-Prinzipien der Neurodidaktik“ nach Margret Arnold (Arnold 2006, S. 152ff.):

1. Lernen ist ein physiologischer Vorgang.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn sie Erfahrungen machen können, die vielfältig ihre Sinne ansprechen.
2. Das Gehirn ist sozial.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn in den Lernprozess soziale Interaktionen einbezogen werden.

3. Die Suche nach dem Sinn ist angeboren.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn ihre Interessen und Ideen miteinbezogen und gewürdigt werden.
4. Sinnsuche geschieht durch die Bildung von (neuronalen) Mustern.
➔ Schüler verstärken und erweitern ihr Lernen, wenn neue Muster mit dem vorhandenen Vorwissen verbunden werden.
5. Emotionen sind wichtig für die Musterbildung.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn durch Informationen und Erfahrungen begleitende positive Emotionen hervorgerufen werden.
6. Das Gehirn verarbeitet Informationen in Teilen und als Ganzes gleichzeitig.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn ihnen ein Verständnis des Ganzen vermittelt wird, das die Details miteinander verbindet.
7. Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit, als auch durch periphere Wahrnehmung.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn ihre Aufmerksamkeit vertieft wird und wenn zugleich Lernumgebungen geschaffen werden, die den Lernprozess unterstützen, dass die Aufmerksamkeit nicht abgelenkt wird.
8. Lernen geschieht sowohl bewusst, als auch unbewusst.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn sie Zeit haben, ihr eigenes Lernen zu reflektieren.
9. Es gibt mindestens zwei Arten von Gedächtnis. Die eine ist die Speicherung und Archivierung von isolierten Fakten, Fertigkeiten und Abläufen, die andere ist die gleichzeitige Aktivierung vielfältiger Systeme, um Erfahrungen sinnvoll zu verarbeiten.
➔ Schüler lernen effektiver durch Verknüpfungen von Informationen und Erfahrungen, die vielfältige Erinnerungswege zulassen.
10. Lernen ist entwicklungsabhängig.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn ihre individuellen Unterschiede hinsichtlich Entwicklung und Reife, Kenntnissen und Fertigkeiten berücksichtigt werden.
11. Komplexes Lernen wird durch Herausforderungen gefördert, durch Angst und Bedrohung verhindert, was durch Hilflosigkeit und Erschöpfung begleitet ist.
➔ Schüler lernen effektiver in einer unterstützenden, motivierenden und herausfordernden Umgebung.
12. Jedes Gehirn ist einzigartig.
➔ Schüler lernen effektiver, wenn ihre einzigartigen individuellen Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen werden.

Tabelle 1: Lehr-Lern-Prinzipien; Quelle: Arnold 2006, S. 152ff.

In Anbetracht der zwölf Lehr-Lern-Prinzipien und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen lässt sich feststellen, dass dramapädagogische Arbeitstechniken den Erkenntnissen in Bezug auf die Funktions- und Lernweise des Gehirns durchaus gerecht werden. Da speziell Bewegung und Emotionen besonders zentrale Bestandteile der Dramapädagogik sind, werden diese beiden Aspekte in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert.

3.6.2 Lernen durch Bewegung

Im nachfolgenden Kapitel werden Erkenntnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften zum Thema Lernen und Bewegung aufgezeigt und es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Dramapädagogik diesen Erkenntnissen Rechnung tragen kann. Der Wissenschaftler Manfred Spitzer stellte fest:

„Aus dem, was wir über die Gehirnentwicklung wissen und ein paar wenigen durchaus plausiblen zusätzlichen Annahmen folgt (...), dass man kaum etwas Besseres mit jungen Menschen tun kann als mit ihnen Theater zu spielen.“ (Spitzer 2009, S. 102.)

Speziell heutzutage stellt sich, nicht zuletzt aufgrund der vorherrschenden Heterogenität der Lernenden in Bezug auf das Niveau der deutschen Sprache, die Frage danach, wie man Sprachen am besten lehrt und lernt, besonders oft. Man versucht herauszufinden, wie man die Lernenden bestmöglich in ihrem Lernprozess unterstützen kann und wie man sie motivieren kann, weiter an ihren Sprachkenntnissen zu arbeiten. Es geht darum, das richtige Maß an Schwierigkeit zu finden und die Schülerinnen und Schüler nicht zu unterfordern, sie gleichzeitig aber auch nicht zu überfordern. All dies sind Fragestellungen, mit welchen sich die (Fremd-)Sprachendidaktik befasst. (vgl. Sambanis 2013, S. 47.) Jedoch lässt sich schlussendlich „(...) die Frage, wie eine (Fremd-)Sprache zielführend unterrichtet werden kann, auch nicht losgelöst von einer anderen zentralen Frage beantworten, nämlich der, wie Lernen überhaupt funktioniert und wie das Lernorgan Gehirn lernt.“ (Sambanis 2013, S. 47.) Der Bereich der Neurowissenschaften, welcher „(...) insbesondere durch die Datengewinnung mittels bildgebender Verfahren einen höchst eigenen Beitrag (...)“ leistet, ist an dieser Stelle zu nennen. Ein Einblick, wie Lernprozesse im Gehirn von statten gehen, kann enorm dazu beitragen, eine tiefgehende Einsicht zu erlangen, „(...) wie sich Lernen vollzieht und welche Faktoren sich auf die zugehörigen Prozesse förderlich oder hinderlich auswirken.“ (Sambanis 2013, S. 47f.) Es stellt eine Schwierigkeit dar, Wissenschaft und Praxis in diesem Bereich zu vereinen:

„In der Regel haben Neurowissenschaftler keine unmittelbare Verbindung zur Praxis des Lehrens und Lernens. Sie sind als Forschende in ihrer Disziplin verankert, und es zählt nicht zu ihren eigentlichen Aufgaben, Forschungsergebnisse z.B. auf die Ebene des schulischen Lernens zu übertragen. Lehrkräfte (...) wiederum verfügen über Praxiswissen und -erfahrungen, nehmen aber die Hirnforschung aus einer Außenperspektive und meist sehr ausschnitthaft wahr (...).“ (Sambanis 2013, S. 49.)

Michaela Sambanis, welche sowohl jahrelange Erfahrung als Lehrerin hat, als auch seit geraumer Zeit intensive Forschungstätigkeiten am „TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ an der Universität Ulm betreibt, versucht, eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen und konzentriert sich auf Fremdsprachendidaktik. (vgl. Sambanis 2013, S. 49.)

Oftmals wird dazu tendiert, Erkenntnisse der Neurowissenschaften in Bezug auf das Lehren und Lernen unmittelbar auf die Praxis zu übertragen und daraus Ratschläge für den Unterricht abzuleiten. Davon ist jedoch abzuraten, da die Neurowissenschaften in einem Umfeld ausgeübt werden, welche Unterschiede zur Unterrichtspraxis aufweisen. Die Vereinigung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Anregungen für die Praxis sollte deshalb geplant und „über den Zwischenschritt der translationalen Forschung“ betrieben werden. (Sambanis 2013, S. 49.) Damit ist gemeint, dass Impulse für die Praxis erst dann artikuliert werden, „(...) wenn weitere Schritte vollzogen worden sind, nämlich das gezielte Erheben von Daten in Lehr- und Lernkontexten, das Zusammenführen der Wissensbestände aus der Hirnforschung und der Didaktik und erst in einem weiteren Schritt das auf dieser Basis fußende Entwickeln von Hinweisen für die Praxis.“ (Sambanis 2013, S. 49f.)

Laut Studien wurde gezeigt, dass Bewegung dazu beitragen kann, den (Fremd-)Sprachaneignungsprozess zu unterstützen: „Der derzeitige Kenntnisstand unterstützt die Annahme, mit bewegungsbasiertem Lernen ein sinnvolles Verfahren in den Fremdsprachenunterricht einzubinden.“ (Sambanis 2013, S. 53.) Auch Margret Arnold kam zu dem Schluss, dass der Lernprozess effektiver ist, wenn die Lernenden Erfahrungen machen, die möglichst viele Sinne ansprechen. (vgl. Arnold 2006, S. 152ff.) In Bezug auf das Lernen durch Bewegung stellt sich die Frage, ob dies mit dynamischen Bewegungen zusammenhängt und ob die selben Effekte auch durch statische Posen bewirkt werden können:

„Für Praktiker ist dies ein wesentlicher Aspekt, denn mitunter werden im Unterricht auch Standbilder eingesetzt, nicht zuletzt, weil das ein ruhiges, sogar beruhigendes Vorgehen darstellt, das kaum Lärm verursacht und dadurch auch Kollegen in den benachbarten Räumen nicht stört.“ (Sambanis 2013, S. 53.)

Laut dem derzeitigen Erkenntnisstand sind nicht nur dynamische, sondern auch statische Bewegungsabläufe für den Lernprozess förderlich. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass sich Lernende Inhalte besser merken, wenn sie diese mit „bewegungsbasierten Verfahren“ erlernt haben. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass man sich Inhalte schlechter merkt, wenn die Bewegungsabläufe nicht selbst vollzogen wurden. Das bloße Zusehen bei Aktivitäten ist nicht ausreichend, um ähnlich gute Merkleistungen zu erreichen. (vgl. Sambanis 2013, S. 54.)

„Nach Mehrmaliger Wiederholung von Bewegung und Inhalt im Verbund, muss die Bewegung nicht mehr ausgeführt werden. Sie wird oftmals unbewusst erinnert und das Netzwerk trotzdem, einschließlich motorischer Komponenten, aktiviert.“ (Sambanis 2013, S. 54.)

Insbesondere die Langzeitwirkung des Behaltens der Lerninhalte ist positiv zu erwähnen. Dies geschieht selbst dann, wenn die Lerninhalte später nicht mehr explizit geübt werden. Neben körperlichen, beziehungsweise gesundheitlichen Aspekten, die für den Einsatz von Bewegung im Unterrichtsalltag sprechen, welche jedoch im Zuge dieses Kapitels nicht näher ausgeführt werden, kann folglich festgestellt werden, dass es eine Vielzahl an weiteren, oben genannten Gründen gibt, Lernen und Bewegung zu verbinden. Nun gilt es aufzuzeigen, weshalb Bewegung solch positive Effekte in Bezug auf das Lernen hervorrufen kann und die Gründe näher zu erläutern. (vgl. Sambanis 2013, S. 54.)

Multimodaler Enkodierungsprozess:

„Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind die Effekte, zumindest teilweise, auf die multimodale Enkodierung, d.h. auf das sog. mehrkanalige Lernen, zurückzuführen. (...) Mehrkanaliges Lernen beeinflusst die Art der Verarbeitung im Gehirn, kann verschiedene Hirnregionen aktivieren und somit das Schaffen mehrerer Knotenpunkte in den Netzwerken anstoßen.“ (Sambanis 2013, S. 55.)

Lernen besteht aus zwei verschiedenen Phasen. Auf der einen Seite erhält der oder die Lernende zuerst Reize, also so genannte Stimuli, welche enkodiert werden sollten. Die Enkodierung bewirkt jedoch noch nicht, dass die Lerninhalte in gesichertes Wissen übergehen. Die zweite Phase umfasst die sogenannte Konsolidierung. Diese „(...) basiert auf sog. Replay-Mechanismen, die u.a. darauf zielen, wirklich Relevantes identifizieren zu können und Anderes auch wieder zu löschen. Während des Konsolidierungs-Prozesses wird zunächst nur vorübergehend Gespeichertes in Hirnstrukturen mit größerer Speicherkapazität übertragen.“ (Sambanis 2013, S. 55.)

Aktivierung der Lernenden:

Es wurde bereits angeführt, dass die Effekte, wie beispielsweise Inhalte besser zu verarbeiten, nur dann passieren, wenn die Lernenden selbst Bewegungen ausführen und diese Bewegungen mehrere Male mit dem Inhalt wiedergeben. Im Falle der Szenischen Interpretation wird dies beispielsweise durch das Sprechen im Chor geleistet. (vgl. Sambanis 2013, S. 55.) Eine Theorie ist in diesem Bereich auch, dass alltägliche Bewegungen, welche die Lernenden ausführen, während sie spielen oder Sport betreiben, jenen ähnlich sind, welche sie im Zuge des Unterrichtsgeschehens ausgeführt haben, um Lerninhalte zu erarbeiten:

„Möglicherweise gibt es einen weiteren Mechanismus, der beim bewegten Lernen wirkt und zu den Behaltensleistungen beiträgt, und zwar das unbewusste Reaktivieren der Netzwerke, ausgelöst durch den Knotenpunkt der Bewegung.“ (Sambanis 2013, S. 55.)

Diese Reaktivierung der Netzwerke, welche im Zuge von alltäglichen Bewegungen und Sport entstehen kann, kann also dazu beitragen, dass theoretische Inhalte besser verarbeitet werden.

Festigung:

Wie bereits erläutert wurde, ist die Festigung von Lerninhalten zentral, um sie dauerhaft behalten zu können. Speziell während man schläft wird dem Gehirn die Möglichkeit geboten, die aufgenommenen Inhalte gründlich zu verarbeiten. Im Schlaf wird man nicht von diversen Umwelteinflüssen abgelenkt und „(...) dadurch kann das Gehirn vom Wachmodus mit konstanter Reizverarbeitung in den Konsolidierungsmodus umschalten, Filter-, Organisations- und Reorganisationsprozesse in Gang setzen und damit ständig für eine Optimierung der Gehirnleistung und Anpassung an den tatsächlichen Bedarf sorgen.“ (Sambanis 2013, S. 56.) Es kommt darauf an, auf welche Art und Weise man etwas gelernt hat und anhängig davon wird der Lerninhalt verschieden aufgearbeitet: „Bewegtes Lernen scheint also nicht nur auf die Art der Einspeicherung, sondern auch auf die Art der Konsolidierung rückzuwirken.“ (Sambanis 2013, S. 56.) In diesem Zusammenhang ist auch auf Stagnationen hinzuweisen, welche während eines Lernprozesses passieren können. Hierbei ist von sogenannten „Lernplateaus“ die Rede, womit gemeint ist, dass kein Lernfortschritt eintritt, was häufig zu sinkender Motivation führen kann. Zentral ist es in diesem Fall zu verstehen, dass man beim Erlernen eines Inhalts nicht zwangsläufig gescheitert ist, „(...) sondern vielmehr werden an dieser Stelle Konsolidierungsprozesse wahrnehmbar. Netzwerke werden um- oder ausgebaut, Inhalte mit anderen verknüpft und angelegte Fertigkeiten durchlaufen einen Nachbereitungsprozess, dass sie feiner und effizienter werden.“ (Sambanis 2013, S. 57.)

Unterstützung der Vorstellungskraft:

Oftmals ist Sprache für die Lernenden eher abstrakt und schwer greifbar. Durch Darstellungen und Bewegung im Zuge des Aneignungsprozesses von Sprache kann man die Lernenden jedoch unterstützen, „(...) Sprache zu verstehen, Gesagtes nachzuvollziehen sowie sich zu Sprachlichem Bilder und Vorstellungen zu schaffen. Durch Bewegung, Mimik usw. wird Sprache zum Leben erweckt und kann besser erfasst werden.“ (Sambanis 2013, S. 57.)

Auch Susanne Even, welche sich speziell mit Dramapädagogik im Grammatikunterricht befasst, tritt für den „Abbau der Entsinnlichung von Grammatik“ ein und fordert, dass das ihrer Meinung nach „verkopfte“ Lernen weitgehend aufgelockert werden sollte. (vgl. Even 2003, S. 17.) Im Grammatikunterricht, welcher mit dramapädagogischen Mitteln aufbereitet wird, steht das Bestreben, „Grammatik in bedeutsames Handeln“ zu übersetzen, im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler haben Einfluss darauf, wie der Unterricht abläuft, „(...) sie machen sich die Situationen zu Eigen und haben so Miteigentümerschaft an der dramatischen Entwicklung, deren relative Unvorhersehbarkeit fesselt und zum Mitmachen motiviert.“ (Even 2016, S. 8.)

„Die Neurowissenschaften beschreiben Lernen als einen sehr dynamischen Vorgang, an dem alle menschlichen Dispositionen beteiligt sind: alle Sinne, Werte, Emotionen, kognitive Abläufe (Verstehensprozesse), aber auch Handlungen. Das heißt, Lernen besteht nicht nur aus der

Aufnahme und Speicherung von Informationen, sondern in gleichem Maße aus der Umsetzung der Information in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.“ (Arnold 2009, S. 182.)

Laut Manfred Schewe stehen bei dramapädagogischen Methoden im Unterschied zu anderen, gängigen Unterrichtsmethoden motorische, kreative, emotionale, ästhetische und empathische Aspekte im Vordergrund. Der Einbezug dieser Faktoren führt dazu, dass es den Lernenden erleichtert wird, neu gelernte Inhalte weitaus tiefergehend zu verarbeiten. Begründet wird dies dadurch, dass Teile des Gehirns angesprochen und aktiviert werden, welche bei anderen Unterrichtsmethoden nicht beansprucht werden. Durch die emotionalen und kognitiven Komponenten wird erreicht, dass der Inhalt, welcher gelernt werden soll, bestmöglich verarbeitet werden kann. Es ist folglich von hoher Wichtigkeit, dass die Lehrkraft sowohl auf äußere, als auch auf innere Aspekte eingeht. So sollten einerseits Intonation und Artikulation, andererseits aber auch Empfindungen und Wahrnehmungen, sowie Assoziationen berücksichtigt werden. (vgl. Schewe 1993, S. 400.)

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass die Dramapädagogik als bewegungsorientierte Unterrichtsmethode durchaus geeignet ist, den Erkenntnissen, welche in Bezug auf Lernen durch Bewegung gemacht wurden, Rechnung zu tragen. Es ist für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, auch jener, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, förderlich, Unterricht und Bewegung zu kombinieren.

3.6.3 Lernen durch Emotionen

In diesem Kapitel werden Erkenntnisse, welche sich auf das Lernen durch Emotionen beziehen, erläutert. Im Zuge dessen wird überprüft, ob die Dramapädagogik diesen Erkenntnissen entsprechen kann.

„Basierend auf persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen aus der Schulzeit bestätigen die meisten Menschen, dass sie am besten, am liebsten und am dauerhaftesten lernen, wenn Freude und Neugier sowie das richtige Maß an Herausforderung den Lernprozess tragen.“ (Sambanis 2013, S. 58.)

Es ist folglich für einen gewinnbringenden, dauerhaften Lerneffekt zentral, dass sich Lernende weder überfordert, noch unterfordert fühlen. Speziell der positive Zugang zum Lernen wird als förderlich empfunden. Es konnte nachgewiesen werden, dass neben Kognitionen auch Emotionen den Lernerfolg beeinflussen, denn „(...) bereits bei der Auswahl dessen, was als lernrelevant klassifiziert wird, sind Emotionen beteiligt. Teile des limbischen Systems, d.h. Hirnstrukturen, in denen Emotionen verarbeitet werden, übernehmen eine Filterfunktion und beurteilen Reize sofort emotional.“ (Sambanis 2013, S. 57.) Es erfolgt also eine Art Beurteilung und Selektion jener Inhalte, welche als relevant eingeschätzt werden.

„(...) Emotionen nehmen nicht nur Einfluss darauf, ob etwas überhaupt weiter verarbeitet bzw. gelernt wird, sondern sie nehmen auch Einfluss auf die Art und Weise, wie etwas gelernt wird und wie Inhalte im Gehirn verankert werden. Emotionen können das Behalten und Vergessen beeinflussen.“ (Sambanis 2013, S. 58.)

Diese Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen ermöglichen es Lehrerinnen und Lehrern, darauf zu reagieren und sie bei der Gestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen. Durch bildgebende Verfahren, wie beispielsweise jene der funktionellen Magnetresonanztomographie, kann man „(...) Einsichten in die Funktionsweise des lebenden Gehirns (...)“ bekommen, denn diese Bilder „(...) zeigen Aktivierungsmuster und geben somit besonders wertvolle Einblicke in Vorgänge, die früher im Verborgenen geblieben sind. Auf diese Weise lässt sich auch sichtbar machen, was bei Emotionen im Gehirn vor sich geht.“ (Sambanis 2013, S. 58.) So ließ sich feststellen, dass angenehme und unangenehme Emotionen einen deutlichen Unterschied bewirken. Negativ konnotierte Emotionen wirken sich folglich hemmend auf den Lernfortschritt aus und positiv konnotierte Emotionen bewirken, dass Lernen gefördert wird. Es ist jedoch auch mit negativen Emotionen möglich, zu lernen, auch wenn die Behaltensleistungen nicht gleich gut sind wie jene, welche man mit positiven Emotionen erreichen kann. Das menschliche Gehirn ist darauf ausgerichtet, auch in unangenehmen Situationen weiter zu lernen, zumindest so lange, bis die negativen Emotionen zu stark sind und Überhand nehmen. Es ist jedoch nicht ratsam, Angst als ein Druckmittel zum Lernen zu verwenden. (vgl. Sambanis 2013, S. 58f.)

Aus neurowissenschaftlicher Sicht lässt sich der Zusammenhang von Emotionen und Lernen durch das limbische System, beziehungsweise die Amygdala, erklären. (vgl. Sambanis 2013, S. 58f.) „Die Amygdala, links und rechts im Temporallappen angeordnet, kontrolliert Emotionen (vor allem Angst und Furcht) und färbt Gedächtnisinhalte emotional ein.“ (Trimmel 2014, S. 26.) Die Amygdala kontrolliert, ob etwas positiv oder negativ ist und schlägt Alarm, sobald negative Inhalte einströmen:

„Sie kommuniziert mit anderen Hirnregionen, kann u.a. Angst-, Ekel- und Fluchtreaktionen auslösen und dadurch bestimmte Lernprozesse blockieren, z.B. das Finden kreativer Vorschläge und unterschiedlicher Lösungen für ein Problem.“ (Sambanis 2013, S. 59.)

Laut aktuellem Stand der Forschung sind positive Gedächtnisinhalte weit stärker im Gehirn verankert und vernetzt, als negative Inhalte. Durch die bessere Verankerung fällt es folglich leichter, positive Inhalte länger zu behalten. Negative Inhalte werden leichter wieder gelöscht. Man nimmt an, „(...) dass eingespeichertes Wissen und erworbene Kompetenzen zusammen mit emotionalen Erinnerungsspuren im Gehirn abgelegt werden. Diese entstehen bei der Begegnung mit Inhalten, im Zuge des Lern- und Aneignungsprozesses sowie bei persönlichen Anwendungserfahrungen. Wird etwas abgerufen, werden auch die korrespondierenden Emotionen wieder angestoßen.“ (Sambanis 2013, S. 59.)

Insgesamt lässt sich zusammenfassend auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse im Bereich Emotionen feststellen, dass es äußerst gewinnbringend und für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler förderlich ist, ein angenehmes, angstfreies Lernklima zu schaffen, da somit bessere Lernerfolge erzielt werden können und man produktiver miteinander arbeiten kann. Die Dramapädagogik als Unterrichtsmethode scheint durchaus in der Lage zu sein, Lernen mit positiven Emotionen in Verbindung zu bringen.

3.7 Gesetzliche Rahmenbedingungen – Schulunterrichtsgesetz und Lehrplanbezug

Im Folgenden werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen, welche Lehrerinnen und Lehrer österreichischer Schulen für die Gestaltung von Unterricht berücksichtigen müssen, näher beleuchtet. Im Zuge dessen wird überprüft, inwiefern dramapädagogisch gestalteter Unterricht den gesetzlichen Rahmenbedingungen für Unterricht gerecht wird. Hierfür wird sowohl auf das Schulunterrichtsgesetz (SchUG), als auch auf die Lehrpläne für Deutsch der AHS Unterstufe und Oberstufe Bezug genommen.

3.7.1 Schulunterrichtsgesetz

In Bezug auf die Unterrichtsarbeit ist im Schulunterrichtsgesetz folgendes festgelegt:

„§ 17 (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schularart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. Darüber hinaus sind unter Bedachtnahme auf die lehrplanmäßigen Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung sowie auf die konkrete Lernsituation der Schüler in angemessenem Ausmaß angeleitete Bewegungselemente in den Unterricht und an ganztägigen Schulformen auch in die Lernzeiten zu integrieren.“ (SchUG 2017)

Anschaulicher und gegenwartsbezogener Unterricht:

Ein wesentliches Merkmal dramapädagogischer Arbeitstechniken ist, wie in Kapitel 3.2.1 bereits erläutert, der Bezug zu lebensweltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler. Es werden häufig Themenbereiche bearbeitet, zu welchen Lernende einen Bezug haben und auch die anschauliche Gestaltung und Darstellung von Inhalten ist ein zentrales Charakteristikum der Dramapädagogik. (vgl. Turecek 2015, S. 7f.) Somit kann den

Forderungen des Schulunterrichtsgesetzes in Bezug auf anschaulichen und gegenwartsbezogenen Unterricht nachgekommen werden. (vgl. SchUG 2017)

Mitarbeit in der Gemeinschaft:

Ein weiterer Punkt des Schulunterrichtsgesetzes ist jener, dass man die Schülerinnen und Schüler „(...) zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft“ anregen soll. (vgl. SchUG 2017) Speziell die Dramapädagogik ist eine Methode, welche alle Lernenden zur Mitarbeit anregt und Möglichkeiten für alle Lernenden bietet, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Auch die selbstständige Erarbeitung von Inhalten in PartnerInnen- oder Gruppenarbeit ist wichtiger Bestandteil dramapädagogischer Einheiten. (vgl. Turecek 2015, S. 5.) Somit erfüllt die Methode auch in dieser Hinsicht die Anforderungen des Schulunterrichtsgesetzes.

Bewegung im Unterricht:

Auch die Integration von Bewegung in das Unterrichtsgeschehen wird im Schulunterrichtsgesetz gefordert. (vgl. SchUG 2017) In dramapädagogisch gestaltetem Unterricht ist Bewegung und die Integration sämtlicher Sinne ein essentieller Faktor, welcher integraler Bestandteil vieler Arbeitstechniken ist. (vgl. Schewe 1993, S. 7.)

3.7.2 Lehrplanbezug

Nun wird aufgezeigt, inwiefern die Dramapädagogik in der Lage ist, dem Lehrplan für das Fach Deutsch und dessen Forderungen in Bezug auf die zu vermittelnden Kompetenzen nachzukommen. Hierfür werden die Lehrpläne für die AHS-Unterstufe und die AHS-Oberstufe des Bundesministeriums für Bildung herangezogen. Die Auswahl dieser beiden Lehrpläne hat zweierlei Gründe. Der eine Grund ist jener, dass auch der empirische Teil dieser Arbeit, welcher im Kapitel 4 folgt, in einer AHS-Unterstufe durchgeführt wurde. Der zweite Grund ist jener, dass gezeigt werden soll, dass die Verwendung dramapädagogischer Elemente im Unterricht sowohl für jüngere, als auch für ältere Schülerinnen und Schüler legitim ist. Auch würde es den Umfang dieser Arbeit überschreiten, die Lehrpläne von allen Schulformen anzuführen. Es wurde bereits im Vorangehenden ausführlich erläutert, was dramapädagogisch gestalteten Unterricht ausmacht; folglich werden die Auszüge aus den Lehrplänen jeweils nur kurz in Verbindung mit Dramapädagogik gebracht und für nähere Erläuterungen zum dramapädagogischen Arbeiten wird auf die Kapitel 3.2.1 und 3.3 verwiesen.

Zuerst sind die vier Grundfertigkeiten zu nennen, welche im Zuge des regulären Deutschunterrichts geschult werden sollten. Bei diesen Grundfertigkeiten handelt es sich um das Hören, das Lesen, das Schreiben und das Sprechen. Der ganzheitlich orientierte Ansatz der Dramapädagogik bezieht sich auf eben diese Grundfertigkeiten des Hörens, des Lesens,

des Schreibens und des Sprechens, da diese Fertigkeiten in miteinander kombinierter Art und Weise in „inhaltlich anspruchsvollen, inszenierten Kontexten“ in den Prozess des Lernens integriert werden. (Schewe 1993, S. 7.)

3.7.3 Lehrplan Deutsch AHS-Unterstufe

Im Lehrplan Deutsch der AHS-Unterstufe steht gleich zu Beginn, dass es das Ziel des Unterrichts sein sollte, „(...) die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen.“ (BMB 2000, S. 1.) Eine weitere Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, „(...) Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen.“ (BMB 2000, S. 1.) All diesen Punkten kann die Dramapädagogik nachkommen.

Des Weiteren ist es eine Aufgabe des Deutschunterrichts, ein Verständnis für „Struktur und Funktion von Sprache“ zu schaffen und „(...) der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch soll frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein.“ (BMB 2000, S. 1.) Wie in Kapitel 3.5 erläutert, ist die Dramapädagogik durchaus in der Lage, ein besseres Verständnis in diesen Bereichen zu schaffen und kann sowohl für mündliche, als auch für schriftliche Sprachübungen angewandt werden.

Lernende mit Deutsch als Zweitsprache soll der Deutschunterricht „(...) im Anschluss an die Lern- und Lebenserfahrungen ihrer sprachlichen und kulturellen Sozialisation so fördern, dass damit eine grundlegende Voraussetzung für deren schulische und gesellschaftliche Integration geschaffen wird. Die zuerst erworbene Sprache ist in hohem Maß Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache. Daher soll die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nach Möglichkeit berücksichtigt werden.“ (BMB 2000, S. 1.) Da sich die Dramapädagogik auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache eignet und in ihrer Gestaltung relativ offen ist, kann diesen Forderungen Folge geleistet werden und man kann die Erstsprachen der Lernenden in den Unterricht einbinden.

Beim Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ wird fokussiert, die Lernenden „(...) zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen und kreativen Möglichkeiten zu nutzen und zu erweitern (...) und die konstruktive Nutzung von Medien ist eine wichtige Aufgabe. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft soll als bereichernd erfahren werden.“ (BMB 2000, S. 1.) Bei dramapädagogischen Methoden steht der kreative Umgang mit Sprache

im Vordergrund und wie in Kapitel 3.6.3 angeführt, wird auch die emotionale Ebene im dramapädagogischen Unterricht stark angesprochen.

Die Lernenden sollten außerdem „(...) Gestaltungserfahrungen mit Sprache machen und sinnliche Zugänge mit kognitiven Erkenntniswegen verbinden (...)“, sowie „(...) Sprech- und Atemtechniken üben.“ (BMB 2000, S. 1f.) Speziell der Einbezug der verschiedenen Sinne ist ein wesentliches Charakteristikum der Dramapädagogik und auch Sprech- und Stimmübungen können in den Unterricht integriert werden. Besonders relevant ist jener Absatz des Lehrplans, in welchem angeführt wird, dass Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, ein ungesteuerter Spracherwerb im Zuge des Unterrichts ermöglicht werden soll:

„Als Zugang zu kommunikativen Realsituationen sowie als Möglichkeit einer kontinuierlichen Reflexion und behutsamen Fehlerkorrektur kommt der Hereinnahme von ungesteuertem Spracherwerb in den Unterricht große Bedeutung zu.“ (BMB 2000, S. 3.)

Ebenso wird gefordert, dass die Lernenden dazu befähigt werden sollten, Sprache als kreatives Mittel der Gestaltung einzusetzen. So sollen sie „(...) durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben.“ (BMB 2000, S. 5.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Dramapädagogik mit ihren vielfältigen Formen der Umsetzung all den genannten Forderungen des Lehrplans für die AHS-Unterstufe im Fach Deutsch, welche natürlich nur ein Auszug aus diesem sind, nachkommen kann.

3.7.4 Lehrplan Deutsch AHS-Oberstufe

Der semestrierte Lehrplan der neuen modularen Oberstufe, welcher mit Wintersemester 2017/18 in Kraft getreten ist, führt als eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts an, dass dieser zum Ziel hat, „(...) die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“ (BMB, 2017)

Ebenso wird gefordert, dass die „(...) Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Informationen alleine oder in Teamarbeit zu finden, aufzunehmen, zu verarbeiten und zu vermitteln (...)“, und „(...) literarisch-ästhetische Botschaften zu verstehen und emotional aufzunehmen.“ (BMB, 2017) Das Arbeiten in Gruppen ist wesentlicher Teil dramapädagogisch gestalteter Einheiten und auch die kreative Verarbeitung und Vermittlung von Inhalten ist zentral.

Bei den verschiedenen Bildungsbereichen, welche Teil des Lehrplans sind, sind besonders die Bereiche „Sprache und Kommunikation“, sowie „Kreativität und Gestaltung“ zu nennen. Zum Bereich „Sprache und Kommunikation“ wird angeführt: „Der Deutschunterricht trägt im Umgang mit Sprache als Medium, als Untersuchungsgegenstand und als ästhetisches Gestaltungsmittel zur Erreichung aller Ziele dieses Bildungsbereiches bei (...)“ und im Bereich „Kreativität und Gestaltung“ wird gefordert: „Durch kreativen Umgang mit Sprache, kreative und produktive Schreibaufgaben, szenische Gestaltung und Eigenproduktion ästhetischer Texte trägt der Deutschunterricht zur Erreichung aller Ziele dieses Bildungsbereichs bei.“ (BMB, 2017) Die szenische Gestaltung und der kreative Umgang mit Sprache im Zuge des Unterrichts wird folglich sogar explizit gefordert.

Im Bereich des Sprechens wird gefordert, dass die Lernenden „(...) an verschiedenen Kommunikationssituationen teilnehmen (...)“ und „(...) auf die Angemessenheit des Ausdrucks achten.“ (BMB 2017) Ziel ist außerdem, dass sie sich unterschiedliche Arten, Inhalte zu präsentieren, aneignen und dass sie unterschiedlichen sprachlichen Beiträgen folgen können. Nennenswert ist ebenso, dass die Lernenden einen Bezug zu ästhetischen Texten finden können sollten. (vgl. BMB, 2017) In Bezug auf das kommunikative Verhalten wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler im Zuge des Deutschunterrichts „(...) Faktoren kommunikativer Prozesse verstehen und aktiv mitgestalten (...)“, sowie „(...) Rollen innerhalb verschiedener Kommunikationsprozesse erkennen und anwenden (...)“ können. (BMB, 2017)

Auch in Bezug auf den Lehrplan der AHS-Oberstufe wurde ersichtlich, dass die Dramapädagogik im Stande ist, den Forderungen, welche im Vorangehenden angeführt wurden, nachzukommen. In Hinsicht auf die beiden Lehrpläne ist der Einsatz dramapädagogischer Arbeitstechniken im Zuge des Unterrichts also durchaus gerechtfertigt und auch gefordert. Die Legitimation dramapädagogischer Arbeitstechniken durch den

Lehrplan soll auch dazu dienen, der Behauptung, dramapädagogisch gestalteter Unterricht sei bloßes Spiel ohne konkreten Nutzen in Bezug auf die Lernziele, entgegenwirken.

Empirischer Teil

4 Empirische Untersuchung

Aufbauend auf den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit folgt nun der empirische Teil. Zuerst wird die Forschungsfrage nochmals erläutert. Im Anschluss daran wird die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung, welche in mehreren Schritten verlief, aufgezeigt. Ebenso werden die verwendeten Methoden näher beschrieben und die Methodenwahl wird begründet. Im Anschluss daran wird ein Überblick über die Klasse, in welcher geforscht wurde, gegeben und auch die Probandinnen und Probanden werden beschrieben. Die empirische Forschung fand im Zeitraum von November 2017 bis Dezember 2017 in einem Gymnasium in Wien statt. Bei der Klasse, in welcher geforscht wurde, handelt es sich um eine 3. Klasse AHS-Unterstufe.

Forschungsfrage

Inwiefern beeinflusst der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Deutschunterricht die aktive, freiwillige Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache?

4.1 Vorgehensweise

Der Ablauf der Forschung sah, vereinfacht dargestellt, wie folgt aus:

1. Sprachstandserfassung mittels C-Test
2. Unterrichtsbeobachtung
3. Aktionsforschung inkl. Unterrichtsbeobachtung
4. Semistrukturiertes Leitfadeninterview mit vier Schülerinnen und Schülern
5. Auswertung der Ergebnisse

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde in fünf Schritten vorgegangen. Zuerst wurde in der Klasse, in welcher die Forschung abgehalten wurde – es handelte sich dabei um eine 3. Klasse AHS-Unterstufe – eine Sprachstandserfassung der Schülerinnen und Schüler mittels C-Test durchgeführt. Dies diente dazu, zu überprüfen, auf welchem Niveau die Schülerinnen und Schüler aktuell in Bezug auf die deutsche Sprache sind und jene vier Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache zu identifizieren, welche einen speziellen Förderbedarf haben, da das Merkmal Migrationshintergrund, beziehungsweise Deutsch als Zweitsprache alleine keinen Aufschluss darüber gibt, wie weit fortgeschritten jemand im Sprachaneignungsprozess ist. Nach der Auswertung des C-Tests und der Ermittlung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache wurden jene vier Schülerinnen und Schüler ausgewählt, welche bei dem C-Test die geringste Punktzahl erzielten und auf welchen der Fokus der nachfolgenden Unterrichtsbeobachtungen lag. Es wurde zuvor festgelegt, dass nur vier

Schülerinnen und/oder Schüler mit Deutsch als Zweitsprache beobachtet werden sollten, da ansonsten nicht gewährleistet werden könnte, dass alle genau beobachtet werden. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden durch die Verfasserin der Arbeit im Ausmaß von vier Deutschseinheiten mithilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt und im Anschluss daran erfolgte die Aktionsforschung, welche im Ausmaß von einer Doppelstunde und einer Einzelstunde ausgeführt wurde. Auch während der Aktionsforschung wurde zur Erfassung von Ergebnissen eine Unterrichtsbeobachtung mithilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt, diese wurde jedoch nun, im Gegensatz zu den vier Einheiten vor der Aktionsforschung, von der Deutschlehrerin der Klasse durchgeführt. Nach der Aktionsforschung wurde ein semistrukturiertes Leitfadeninterview mit den vier Schülerinnen und Schülern, auf welchen der Fokus der Unterrichtsbeobachtung lag, durch die Verfasserin der Arbeit durchgeführt, um zu erfassen, ob die Methode dazu geführt hat, dass sich die Probandinnen und Probanden aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt haben. Der C-Test, die Beobachtungsbögen und das Transkript des Interviews befinden sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

4.2 Methodenwahl und Begründung

4.2.1 Sprachstandserfassung

Bevor die Unterrichtsbeobachtung und die Aktionsforschung gestartet wurden, wurde mit der gesamten Klasse eine Sprachstandserfassung mittels C-Test durchgeführt.

„C-Tests sind schriftliche Tests. Sie setzen also Lese- und Schreibfähigkeit der Probanden voraus und bestehen in der Regel aus vier bis fünf kurzen, authentischen Texten, die in sich geschlossen sind und dem vorauszusetzenden Wissen der Adressatengruppe entsprechen. Die Texte werden einem bestimmten Muster folgend „beschädigt“. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes (2er-Tilgung) gelöscht. Um die nach dem Prinzip der reduzierten Redundanz „manipulierten“ Texte zu rekonstruieren, müssen die SchülerInnen ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren. Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst.“ (Baur / Goggin 2017, S. 561f.)

Der C-Test zeichnet sich durch seine leichte und schnelle Durchführbarkeit und seine hohe Gültigkeit aus. Es hat sich gezeigt, dass C-Tests zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen, wie aufwendigere Sprachtests. Ein weiteres Merkmal des Tests ist, dass die Auswertung objektiv erfolgen kann, da die richtigen Lösungen schon vorher feststehen und auch die Tatsache, dass sie von der jeweiligen Lehrperson selbst ausgewertet werden können, spricht für die Verwendung des C-Tests, um den Sprachstand der Lernenden zu erfassen. (vgl. Baur / Goggin 2017, S. 562.) Dies sind auch die Gründe, weswegen der C-Test für die Sprachstandserfassung in der untersuchten 3. Klasse herangezogen wurde.

Wie bereits erwähnt, wurde die Forschung in einer AHS Unterstufe durchgeführt. Um einen C-Test für die Sekundarstufe 1 zu erstellen, muss zuerst ein geeigneter Ausgangstext gefunden

werden, wobei „(...) die Textgrundlagen dem anzunehmenden Weltwissen der Probanden entsprechen (...)“ muss. (Baur / Goggin 2017, S. 562.) Als Ausgangstext eignen sich Texte aus Schulbüchern. Im Anschluss wird der ausgewählte Text manipuliert. Der erste Satz bleibt vollständig erhalten, ab „(...) dem zweiten Wort im zweiten Satz wird nach dem klassischen Tilgungsprinzip, wie bereits erwähnt, die zweite Hälfte von jedem zweiten Wort getilgt, bis ein Text zwanzig Items enthält. (...) Eigennamen, Abkürzungen und Ziffern werden bei der Zählung übersprungen. Der abschließende Satz bleibt, wie auch der einleitende, tilgungsfrei.“ (Baur / Goggin 2017, S. 562.) Die 2er-Tilgung ist für Lernende der Sekundarstufe 1 jedoch in der Regel zu schwierig, deswegen wird empfohlen, den Test für diese Zielgruppe zu vereinfachen:

„Um eine Vereinfachung des Tests zu erzielen, wurde die 2er-Tilgung durch eine 3er-Tilgung (Tilgung der zweiten Hälfte von jedem dritten Wort) ersetzt. Erst durch die Einführung der 3er-Tilgung und der damit einhergehenden Kontexterweiterung, erwiesen sich die Lückentexte für SchülerInnen der Klassen vier bis sieben als geeignet.“ (Baur / Goggin 2017, S. 563.)

Vor der Testung ist es wichtig, dass die Lernenden mit dem Format vertraut gemacht werden, dass eventuell gemeinsam ein Beispielttest durchgemacht wird und explizit darauf hingewiesen wird, dass in jede Lücke nur jene Teile des Wortes, welche fehlen, geschrieben werden müssen. Ebenso sollte die Lehrperson den Lernenden sagen, dass sie sich nicht zu sehr auf eine Lücke konzentrieren sollten, wenn sie diese nicht auf Anhieb ausfüllen können. Bevor der C-Test gestartet wird, müssen die Lernenden auf dem Deckblatt ihre Daten eintragen. Für die Bearbeitung des Tests haben die Lernenden 20 Minuten Zeit. (vgl. Baur / Goggin 2017, S. 563f.)

Aufgrund der unkomplizierten und raschen Durchführung wurde der C-Test für die Sprachstandserfassung in der untersuchten Klasse ausgewählt. Der Ausgangstext hierfür war ein Text aus einem Deutschbuch für die 3. Klasse AHS und NMS. Der Text wurde mittels 3er-Tilgung manipuliert, da dies der Altersgruppe gerecht ist. Für die Bearbeitung hatten die Schülerinnen und Schüler 20 Minuten Zeit. Es wurden nur jene Tests ausgewertet, welche von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache stammten. Durch die Ergebnisse wurden vier Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ermittelt, auf welchen der Fokus bei der darauffolgenden Unterrichtsbeobachtung, welche durch die Verfasserin der Arbeit erfolgte, lag. Der C-Test und die Auswertung der Tests der vier Probandinnen und Probanden befinden sich im Anhang.

4.2.2 Unterrichtsbeobachtung und Aktionsforschung

Nach der Durchführung und Auswertung des C-Tests erfolgte in einem nächsten Schritt eine Unterrichtsbeobachtung im Ausmaß von vier Unterrichtseinheiten durch die Verfasserin der Arbeit mithilfe eines Beobachtungsbogens. Bei der aktiven Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um einen direkt beobachtbaren Indikator. Die aktive Unterrichtsbeteiligung kann durch Beobachtung folglich direkt erfasst werden. Die nächste Phase bildete die Aktionsforschung im Ausmaß von einer Doppelstunde und einer Einzelstunde, welche die Verfasserin der Arbeit durchführte. Die Unterrichtsbeobachtung zur Erfassung von Ergebnissen wurde nun durch die Deutschlehrkraft der Klasse ausgeführt.

Unterrichtsbeobachtung

Ein wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Beobachtungen ist, dass sie „(...) zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar sind.“ (Ricard Brede 2014, S. 137.) Man kann, unter anderem, zwischen teilnehmender und nicht teilnehmender Beobachtung, sowie zwischen offener und verdeckter Beobachtung unterscheiden (vgl. Ricard Brede 2014, S. 138.) Für die Unterrichtsbeobachtungen in der untersuchten Klasse wurde eine nicht-teilnehmende, offene Unterrichtsbeobachtung gewählt. Die Schülerinnen und Schüler wussten also, dass sie beobachtet wurden und die Verfasserin der Arbeit war während der Unterrichtsbeobachtung kein Teil der Gruppe.

„Ein Vorteil von Beobachtungen ist, dass die Ergebnisse, anders beispielsweise als in (mündlichen oder schriftlichen) Befragungen von Lehrpersonen, direkt an die beobachtete Situation rückgebunden werden können. Auf diese Weise entsteht keine von der Praxis losgelöste Forschung; vielmehr können Beobachtungsergebnisse, die auf der Basis von Hospitationen, Audio- oder Videoanalysen von Lehr-Lernsituationen gewonnen wurden (...) für die in der Praxis Tätigen direkt nutzbar gemacht werden.“ (Ricard Brede 2014, S. 144.)

Die Beobachtungskategorien, welche für die Unterrichtsbeobachtung in der Klasse verwendet wurden, waren Uhrzeit, Beteiligung der vier Schülerinnen und Schüler und die jeweilige Unterrichtsaktivität.

Aktionsforschung inkl. Unterrichtsbeobachtung

Aufgrund des großen Erkenntnisgewinns für die Unterrichtspraxis, im Vergleich zu anderen Methoden, wurde im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit die Aktionsforschung gewählt. Ausgangspunkt einer Aktionsforschung ist es, eine Verbesserung des Unterrichts erwirken zu wollen, unter besonderer Berücksichtigung der Sprachlehrforschung. (vgl. Feldmeier 2014, S. 256.)

„In der Erforschung von gesteuerten Lehr- und Lernprozessen haben es Forschende mit Unterrichtssituationen zu tun, die im höchsten Maße komplex sind. Dies gilt insbesondere für stark heterogene Unterrichtsgruppen (...). Lehr- und Lernprozesse werden multifaktoriell beeinflusst und stellen folglich besondere Herausforderungen im Hinblick auf ihre Untersuchung dar. Gerade in

neuen oder wenig erforschten Bereichen des Deutschunterrichts stellen sich die dringendsten Fragen zuerst den dort tätigen Lehrkräften.“ (Feldmeier 2014, S. 255.)

Speziell Lehrerinnen und Lehrer merken folglich häufig zuerst, wo im Zuge ihres Unterrichts Fragen auftauchen und in welchen Bereichen ein vermehrter Bedarf an Forschung herrscht, um die Unterrichtsqualität zu verbessern. Einer der Gründe hierfür ist jener, dass „(...) ihnen z.T. geeignete Curricula, methodische Hinweise oder zielgruppenspezifische Unterlagen fehlen.“ (Feldmeier 2014, S. 255.) Besondere Merkmale der Aktionsforschung sind, unter anderem, „(...) die strukturell gegebene Bedeutsamkeit der zu untersuchenden Forschungsgegenstände für die Unterrichtspraxis, die unmittelbare Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis, die Aufwertung des „professionellen Handlungswissens“ und der Aufbau und die Sicherung von Unterrichtsqualität.“ (Feldmeier 2014, S. 256.) Lehrerinnen und Lehrer sollen befähigt werden, aus der Praxis heraus zu Erkenntnissen zu gelangen, die ihnen helfen, auf konkrete Probleme, welche im Zuge des Unterrichts auftreten, reagieren zu können. Es wird ein „empowerment of teachers to identify and solve their own problems“ angestrebt. (Demming 2000, S. 32.)

Ein weiterer Gesichtspunkt der Aktionsforschung ist die Überzeugung, dass die Qualität des Unterrichts durch eine Aktionsforschung auch „von unten“ verbessert werden kann. Damit ist gemeint, dass „(...) die Verbesserung des Unterrichts nicht nur von oben (Wissenschaftler an Universitäten) nach unten (Lehrkräfte in Schulen) erfolgt, sondern dass auch (...) Qualitätsentwicklung von unten möglich und wünschenswert ist.“ (Feldmeier 2014, S. 257.) Laut Burns ist die Lehrkraft im Zuge einer Aktionsforschung Forscherin oder Forscher und Teilnehmerin oder Teilnehmer zugleich: „A teacher becomes an „investigator“ or “explorer” of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it.“ (Burns 2010, S. 2.) Die Forschung kann sowohl als Einzelforschung, als auch im Rahmen einer kooperativen Forschung abgehalten werden, an welcher beispielsweise andere Lehrkräfte oder auch Studentinnen und Studenten mitwirken. (vgl. Burns 2010, S. 2.) Ein besonderes Merkmal der Aktionsforschung ist die Datenerhebung.

„Von Aktionsforschung kann dann gesprochen werden, wenn dazu die systematische Sammlung und Dokumentation von Daten tritt, die mittels eines systematischen Methodeneinsatzes erhoben und ausgewertet werden.“ (Riemer 2009, S. 361.)

Eine Aktionsforschung läuft in der Regel in mehreren Zyklen ab, wobei der Ausgangspunkt meist ein Problem ist, welches sich im Zuge des Unterrichtsgeschehens ergibt. Ziel ist stets eine Verbesserung des Unterrichts. Auf das Problem folgt die Formulierung einer Forschungsfrage, die Planung des Unterrichts, das Unterrichtsgeschehen selbst inklusive einer systematischen Beobachtung und im Anschluss eine Reflexion. Daraufhin wird, wenn nötig, eine neue Planung vorgenommen und der zweite Zyklus setzt sich anschließend in gleicher Form fort. Dies kann so oft wiederholt werden, bis man ein zufriedenstellendes

Ergebnis hat. (vgl. Burns 2010, S. 9.) Im Zuge der Forschung, welche in der Schule abgehalten wurde, stellt die erste Doppelstunde den ersten Zyklus dar und die Einzelstunde den zweiten Zyklus. Auch die Reflexion am Ende des Aktionsforschungszykluses ist wesentlich, bei welcher versucht wird, dem Geschehenen Sinn zu verleihen: „At this point, you reflect on, evaluate and describe the effects of the action in order to make sense of what has happened and to understand the issue you have explored more clearly.“ (Burns 2010, S. 8.) Sowohl der selbst gehaltene Unterricht, als auch die eigenen Empfindungen und die eigene Einstellung in Bezug auf Unterricht können hierbei reflektiert werden. (vgl. Burns 2010, S. 142ff.)

Um Daten erheben und sammeln zu können, wurde auch während der Aktionsforschung eine Unterrichtsbeobachtung mithilfe eines Beobachtungsbogens durchgeführt. Auch hier wurden die vier Schülerinnen und Schüler, welche durch die Sprachstandserfassung ermittelt wurden, durch die Deutschlehrkraft der Klasse mithilfe desselben Beobachtungsbogens, welcher auch zuvor verwendet wurde, beobachtet.

Aufgrund des Bezugs zur Unterrichtspraxis und der relativ einfachen Durchführbarkeit wurde die Aktionsforschung als Methode für diese Forschung ausgewählt. Die Aktionsforschung wurde von der Verfasserin der Arbeit im Ausmaß von drei Einheiten durchgeführt. Die Lehrkraft der Klasse übernahm währenddessen die Unterrichtsbeobachtung mit Fokus auf die vier ausgewählten Schülerinnen und Schüler.

4.2.3 Semistrukturiertes Leitfadeninterview

Den Abschluss der Forschung bildete ein Interview mit den vier beobachteten Schülerinnen und Schülern, um ihre Meinung zum Unterricht mit dramapädagogischen Techniken zu erfragen. Grundsätzlich erfolgt bei Befragungen „(...) die Datengewinnung durch Fragebögen, Interviews oder Gruppendiskussionen (...).“ (Daase / Hinrichs / Settinieri 2014, S. 103.) Es geht speziell um „(...) die Innensicht einzelner Individuen, die durch die unterschiedlichen Befragungsmethoden möglichst unverfälscht elizitiert werden soll.“ (Daase / Hinrichs / Settinieri 2014, S. 103.) Zentral ist, dass es bei Fragen, welche offen gestellt sind, keine fixen Antwortkategorien gibt, sondern die befragten Personen mit ihren eigenen Wörtern antworten. Speziell W-Fragen sind bei offenen Interviews gängig. (vgl. Daase / Hinrichs / Settinieri 2014, S. 103.) Interviews haben den Zweck, „(...) Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen in größerer Tiefe zu erhalten.“ (Daase / Hinrichs / Settinieri 2014, S. 110.) Das abschließende Interview, welches nach der Aktionsforschung durchgeführt wurde, diente dazu, die Meinung der Probandinnen und Probanden zu erfragen und sicherzustellen, ob die Methode der Dramapädagogik Einfluss auf ihre Beteiligung im Unterricht hatte.

Die drei Leitfragen, welche den vier Schülerinnen und Schülern gestellt wurden, lauteten:

1. *Wie hat Dir der Unterricht heute und letztes Mal gefallen?*
2. *Warum hat es Dir gefallen / nicht gefallen?*
3. *War das, was wir gemacht haben (Theater spielen), ein Grund, dass Du mitgearbeitet hast?*

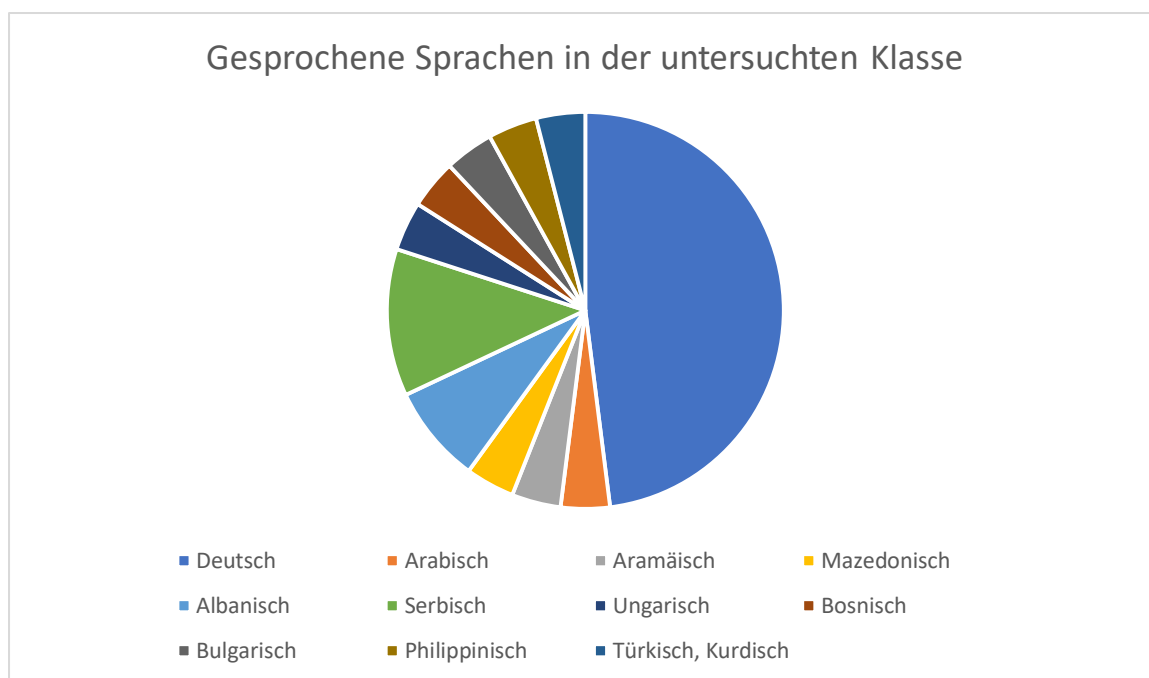
4.3 Darstellung der Probandinnen und Probanden

Wie in Kapitel 4 bereits erwähnt, wurde die Forschung in einer 3. Klasse AHS Unterstufe in Wien durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler, mit welchen die Forschung durchgeführt wurde, sind folglich zwischen elf und dreizehn Jahre alt. Die Forschung fand im Zeitraum von November 2017 bis Dezember 2017 statt. Im Folgenden wird ein Überblick über die Zusammensetzung der ganzen Klasse, in welcher geforscht wurde, gegeben, damit ein Eindruck über die Klasse gewonnen werden kann. Im Anschluss daran werden jene vier Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, welche durch den C-Test als förderbedürftig identifiziert wurden und auf welchen der Fokus der Unterrichtsbeobachtung lag, näher beschrieben.

4.3.1 Zusammensetzung der Klasse

Klasse	3. Klasse AHS Unterstufe
SchülerInnenanzahl insgesamt	25
davon ♂	13
davon ♀	12
SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache	13
davon ♂	8
davon ♀	5

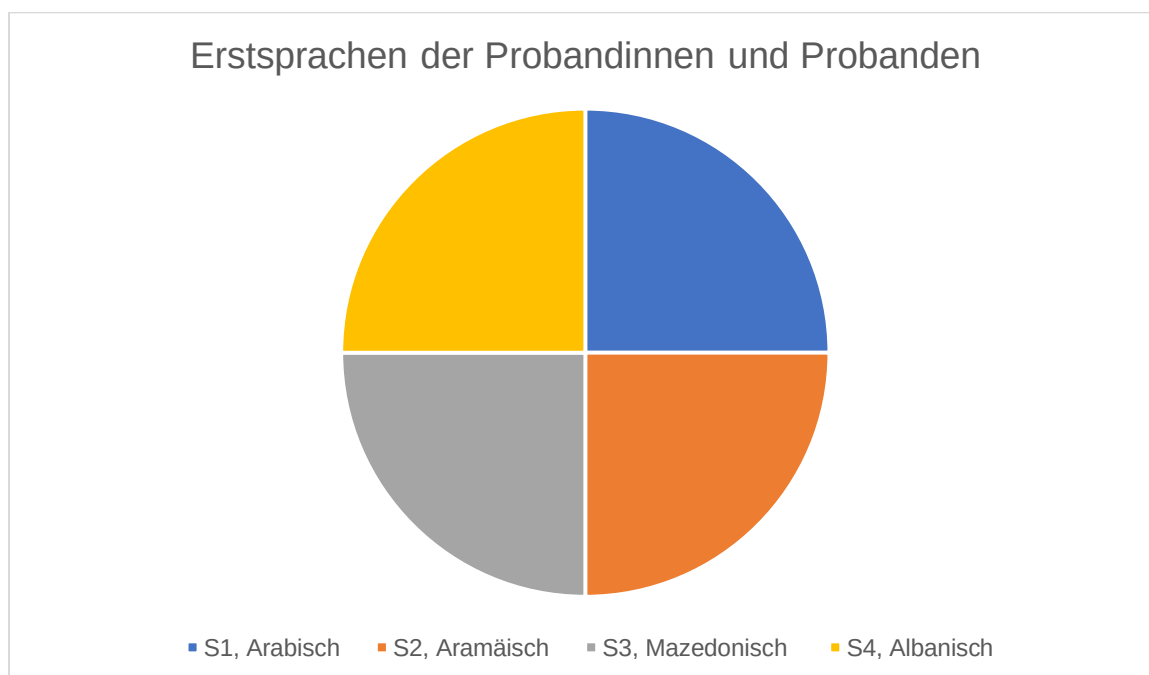
Tabelle 2: Zusammensetzung der untersuchten Klasse



Grafik 3: Gesprochene Sprachen in der untersuchten Klasse (Grafik: Katharina Mayr)

Die Klasse ist durch eine besonders hohe sprachliche Vielfalt gekennzeichnet. Es werden insgesamt neben Deutsch, was die Bildungssprache darstellt, noch zehn weitere Sprachen gesprochen. Jene Sprache, welche nach Deutsch am zweithäufigsten gesprochen wird, ist Serbisch, gefolgt von Albanisch. Die restlichen Sprachen werden jeweils nur von einem Schüler oder einer Schülerin gesprochen.

4.3.2 Zusammensetzung der Probandinnen und Probanden



Grafik 4: Erstsprachen der Probandinnen und Probanden (Grafik: Katharina Mayr)

Jene Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, welche durch den C-Test als förderbedürftig identifiziert wurden, sprechen alle unterschiedliche Erstsprachen, wie in Grafik vier ersichtlich. Je ein Schüler oder eine Schülerin spricht Arabisch, Aramäisch, Albanisch und Mazedonisch als Erstsprache. Zwei Schüler sind männlich, zwei weiblich. Die Namen der vier Probandinnen und Probanden wurden anonymisiert.

Schüler 1, männlich, Erstsprache Arabisch: S1

Schüler 2, männlich, Erstsprache Aramäisch: S2

Schülerin 3, weiblich, Erstsprache Mazedonisch: S3

Schülerin 4, weiblich, Erstsprache Albanisch: S4

4.4 Unterrichtsbeobachtung

Im Anschluss an die Sprachstandserfassung mittels C-Test und die Ermittlung der vier förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, auf welchen das Hauptaugenmerk der Forschung liegen sollte, wurde eine Unterrichtsbeobachtung im Ausmaß von vier Einheiten durch die Verfasserin der Arbeit durchgeführt. Für die Unterrichtsbeobachtung wurde ein Beobachtungsbogen herangezogen, auf welchem Uhrzeit, Beteiligung der Probandinnen und Probanden und die jeweilige Unterrichtsaktivität vermerkt wurde. Auf die Unterrichtsbeteiligung der vier Probandinnen und Probanden wird in Kapitel 5 genau eingegangen. Die nachfolgenden Beobachtungen dienen dazu, einen Überblick über die Einheiten zu erlangen und einen Eindruck von der Klasse insgesamt zu erhalten. Der Beobachtungsbogen befindet sich im Anhang.

1. Unterrichtsbeobachtung

Die erste Unterrichtsbeobachtung wurde am 23.11.2017 von 08:00-08:50 durchgeführt. Zuerst wurde kurz im Plenum über die bevorstehende Klassenlektüre gesprochen. Im Anschluss daran hatten einige Schülerinnen und Schüler Fragen bezüglich des bevorstehenden Elternsprechtags, welche ebenfalls im Plenum besprochen wurden. Danach war die gemeinsame Besprechung der Hausübung an der Reihe. Das Thema der Hausübung war das Attribut. Auch die Hausübung wurde im Plenum besprochen und verglichen. Nach der Hausübung war eine Hörübung an der Reihe. Während die Deutschlehrerin der Klasse das Radio vorbereitete, hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, in Einzelarbeit eine Seite aus dem Deutschbuch der Klasse zu lesen. Während der Hörübung musste sich die Klasse keine Notizen machen, sondern konnte sich ganz auf das Zuhören konzentrieren. Danach wurde die Hörübung gemeinsam im Plenum besprochen und ein zweites Mal angehört. Hier wurden alle Begriffe, die möglicherweise unklar waren, gemeinsam besprochen und geklärt.

Den Abschluss bildete die Klassenlektüre, aus welcher die Deutschlehrerin der Klasse noch einige Seiten vorlas.

Insgesamt war die Klasse in dieser Einheit sehr diszipliniert und ruhig. Die meisten Schülerinnen und Schüler beteiligten sich und zeigten viel auf, wobei die Schüler der Klasse sich etwas häufiger meldeten, als die Schülerinnen. Die Lehrkraft war bemüht, alle Schülerinnen und Schüler, welche aufzeigten, dranzunehmen. Auch während der Hörübung und dem Vorlesen war die Klasse ruhig und machte einen konzentrierten Eindruck. Hauptsächlich wurde im Plenum oder in Einzelarbeit gearbeitet.

In Bezug auf die Probandinnen (das Verhalten dieser wird in Kapitel 5 genau dargestellt) lässt sich feststellen, dass speziell S2 viele Wortmeldungen hatte und sich sehr aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligte. S1, S3 und S4 meldeten sich eher selten, wirkten jedoch während der Einheit sehr aufmerksam und konzentriert.

2. Unterrichtsbeobachtung

Die zweite Unterrichtsbeobachtung wurde am 24.11.2017 von 09:00-09:50 durchgeführt. Zu Beginn der Einheit war die Klasse kurz etwas unruhig und die Lehrkraft musste die Schülerinnen und Schüler ermahnen. Danach kehrte jedoch schnell Ruhe ein und es wurde kontrolliert, ob alle ihre Hausübung gemacht haben. Thema der Hausübung war das Attribut. Im Anschluss daran wurden die Lösungen der Aufgabe im Plenum verglichen. Hierbei hat sich der Großteil der Klasse beteiligt und die Lösungen wurden gemeinsam besprochen. Zur Festigung der Inhalte wurde ein Merksatz an die Tafel geschrieben, welchen die Schülerinnen und Schüler in ihr Schulübungsheft schreiben mussten. Hier war die Klasse kurz etwas unruhig. Nachdem alle den Merksatz aufgeschrieben hatten, wurden Beispiele im Plenum gesammelt. Auch hier zeigten viele Schülerinnen und Schüler auf und nannten Beispiele. Abschließend fasste die Lehrkraft die Ergebnisse zusammen. Da für manche Schülerinnen und Schüler noch Fragen offen waren, wurden auch diese nochmals geklärt. Es wurde nochmals im Plenum alles besprochen und gemeinsam wurden Beispiele gesammelt. Die Lehrperson lobte die Klasse hier sehr und half bei Bedarf weiter. Danach wurde eine Übung aus dem Deutschbuch in Partnerarbeit gemacht. Auch hier arbeiteten alle Schülerinnen und Schüler mit und die Lehrperson ging durch die Klasse und beantwortete Fragen. Den Abschluss der Einheit bildete das gemeinsame Besprechen der Lösungen.

Die Lehrkraft hat stets darauf geachtet, alle Schülerinnen und Schüler, welche sich melden, auch dranzunehmen. Der Unterricht bestand hauptsächlich aus einem gemeinsamen Arbeiten im Plenum. Gegen Ende der Einheit wurde ein Methodenwechsel vorgenommen und es wurde in Partnerinnen- und Partnerarbeit gearbeitet. Abschließend wurde wieder im Plenum gearbeitet.

Einer der Probanden, S1, war in dieser Einheit krank. Die Lehrperson meinte jedoch, dass seine Beteiligung am Unterricht in der Regel immer so ist, wie in der zuvor beobachteten Einheit. Er meldet sich eher selten, macht jedoch stets den Eindruck, aufmerksam zu sein. S2 verhielt sich ähnlich, wie in der zuvor beobachteten Einheit. Er hatte eine hohe Beteiligung und sagte oftmals unaufgefordert etwas. S3 und S4 waren wieder eher ruhig, machten jedoch den Eindruck, als würden sie mitarbeiten.

3. Unterrichtsbeobachtung

Die dritte Unterrichtsbeobachtung wurde am 24.11.2017 von 10:00-10:50 durchgeführt. Zuerst wurde eine Übung aus dem Deutschbuch im Plenum fertig verglichen. Es kehrte kurz Unruhe ein, welche durch eine Ermahnung der Lehrperson jedoch schnell vorüberging. Anschließend wurde eine Lese-Hausübung abgeprüft. Aufgabe war, einen Text vorzubereiten, welcher in der Klasse vorgelesen werden sollte. Hier durften sich die Schülerinnen und Schüler freiwillig melden, um den Text vorzulesen. Der Rest der Klasse hatte die Aufgabe, zuzuhören und auf einer Checkliste anzukreuzen, ob die Regeln für gutes Vorlesen eingehalten wurden. Nachdem zwei Schülerinnen und Schüler den Text vorgelesen hatten, bekamen sie im Plenum Feedback. Hier beteiligte sich die ganze Klasse. Sowohl während des Vorlesens, als auch während des Feedbacks war die Klasse sehr ruhig. Im Anschluss daran wurde abgestimmt, welche Klassenlektüre gelesen werden sollte. Zur Auswahl standen „Allein in der Wildnis“ und „Steppenwind und Adlerflügel“. Die Lehrkraft gab aus beiden Büchern eine kurze Leseprobe und die Wahl fiel einstimmig auf „Allein in der Wildnis“. Zum Abschluss wurde im Leseheft gemeinsam ein Text über Robinson Crusoe gelesen. Ein Schüler las die Angabe vor. Den Abschluss bildete eine Übung zu dem Text, welche in Einzelarbeit gelöst werden sollte. Auch hier war die Klasse ruhig und arbeitete diszipliniert.

S1 war auch in dieser Einheit krank. Ansonsten verhielt es sich ähnlich, wie in den beiden Einheiten zuvor: S2 meldete sich überdurchschnittlich oft, S3 und S4 waren meist ruhig, arbeiteten jedoch mit und beantworteten auch Fragen, die ihnen die Lehrkraft stellte.

4. Unterrichtsbeobachtung

Die vierte Unterrichtsbeobachtung fand am 30.11.2017 von 08:00-08:50 statt. Zuerst wurde kurz die Klassenlektüre besprochen. Dies geschah im Plenum. Danach wurde, ebenfalls im Plenum, die Hausübung, welche bis zu dieser Einheit zu erledigen war, besprochen. Die Schülerinnen und Schüler mussten einen Text aus dem Deutschbuch mit vorgegebenem Anfang zu Ende schreiben. Einige Schülerinnen und Schüler meldeten sich freiwillig, um ihren Text vorzutragen. Anschließend bekamen sie Feedback durch ihre Mitschülerinnen und

Mitschüler. Während der Besprechung der Hausübung war die Klasse sehr ruhig und konzentriert und auch während des Feedbacks beteiligte sich der Großteil der Klasse. Nachdem die Hausübung besprochen war, wurde als nächstes im Plenum wiederholt, was ein Partizip I und ein Partizip II ist und auch, was Attribute sind, wurde im Plenum wiederholt. Auch hier meldeten sich viele Schülerinnen und Schüler und nannten Beispiele. Zum Abschluss wurde mit der Klassenlektüre gearbeitet. Zuerst las die Lehrperson der Klasse einige Seiten vor, dann kamen die Schülerinnen und Schüler an die Reihe und sie durften selbst bestimmen, wen sie als nächstes drannahmen.

In dieser Einheit waren wieder alle Probandinnen und Probanden anwesend. Die Beteiligung verhielt sich ähnlich, wie in den zuvor beobachteten Einheiten.

4.5 Planung und Beschreibung der Unterrichtseinheiten

In diesem Kapitel werden die zwei Zyklen der Aktionsforschung, also jene Einheiten, welche im Rahmen der Aktionsforschung im Anschluss an die Phase der Unterrichtsbeobachtung durchgeführt wurden, beschrieben und reflektiert. In allen Einheiten wurde darauf geachtet, dass das „warm-up“ lange genug ausfällt, damit die Schülerinnen und Schüler sich in die ungewohnte Form des Unterrichts einfinden können. Es wurden bewusst einige „warm-up“ Spiele gewählt, in welchen viele Sprechansätze für die Schülerinnen und Schüler entstehen und welche einfach durchzuführen sind. Für den Hauptteil der Einheiten wurde ein relativ kurzer Text ausgewählt. Sowohl in der Doppelstunde, als auch in der Einzelstunde wurde mit dem Text „Der Froschkönig“ gearbeitet, da es sich dabei um einen Text handelt, welchen viele Kinder bereits kennen und welcher relativ leicht verständlich ist. Dies hatte den Vorteil, dass Verständnisfragen in Bezug auf den Text rasch im Plenum geklärt werden konnten und so relativ schnell mit dem Hauptteil der Einheiten und den eigentlichen dramapädagogischen Conventions begonnen werden konnte. Auch bei den für den Hauptteil der Einheiten ausgewählten Conventions wurde darauf geachtet, dass es sich um Techniken handelt, bei welchen die Schülerinnen und Schüler viel in Gruppen erarbeiten müssen und niemand gezwungen ist, sich vor der Klasse zu präsentieren, wenn dies nicht gewünscht ist. Die genaue Beschreibung der verwendeten Techniken lässt sich in Kapitel 3.4 auffinden.

Insgesamt wurde im Zuge der Aktionsforschung im Ausmaß von einer Doppelstunde und einer Einzelstunde in der Klasse unterrichtet. Im Anhang befinden sich sämtliche Materialien, welche für die Unterrichtseinheiten verwendet wurden.

4.5.1 Stundenbilder

1. & 2. Einheit

Klasse	3.Klasse
Fach	Deutsch
Datum	01.12.2017
Uhrzeit	09:00-10:50
Inhalt	Text – „Der Froschkönig“

Tabelle 3: 1. & 2. Einheit

LP...Lehrperson (in diesem Fall die Verfasserin der Arbeit)

SuS...Schülerinnen und Schüler

S...Schülerin bzw. Schüler

Zeit	Phase	Inhalt	Methode	Materialien
10'	Einstieg	Begrüßung der SuS; Übersicht über Inhalt der Stunde geben und gemeinsam Regeln fürs dramapädagogische Arbeiten aufstellen (diszipliniertes Arbeiten, Zimmerlautstärke einhalten, andere respektieren & nicht auslachen, ...) → Regeln auf Tafel notieren; Namenskärtchen austeilen	Plenum	Tafel, Namens- kärtchen
5'	Raum vorbereiten	Tische und Sessel an den Rand der Klasse schieben		
5'	warm-up	Klatschen im Kreis: Die SuS & die LP stehen im Kreis; die LP gibt einen Klatschimpuls weiter, welcher die Runde macht; evtl. in der nächsten Runde schneller bzw. mit Richtungswechsel	Klatschen im Kreis	
10'		Bohnenspiel: Alle SuS bekommen je 3 Kaffeebohnen; sie gehen nun durch den Raum und fragen die anderen SuS Fragen; man darf <u>nicht</u> mit „Ja“, „Nein“, „Schwarz“ oder „Weiß“ antworten; tut man es doch, muss man eine Bohne an die Person, die die Frage gestellt hat, abgeben – das Kind mit den meisten Bohnen hat am Schluss gewonnen	Bohnenspiel	Kaffee- bohnen
5'		Mimik: Die SuS stehen sich in zwei Reihen gegenüber; die eine Reihe steht mit dem Rücken zur anderen Reihe. Die LP gibt Emotionen vor, welche die eine Reihe nun mit ihrer Mimik darstellen soll. Nach einigen Emotionen wird gewechselt und die andere Reihe ist dran		

Je nach Zeit		Tableau: (Standbild) Die SuS stehen im Kreis; sie haben nun die Aufgabe, ein Klassenzimmer nachzustellen PAUSE (10 Min.)		
5'	Pretext	mittelalterliche Musik, die SuS gehen durch den Raum, sie bewegen sich wie Prinzessinnen / Prinzen bzw. Königinnen / Könige (Knicks machen, elegant bewegen usw.) - davor Bild an Tafel hängen von einer Königin / einem König, damit die SuS eine Idee davon haben		Radio Tafel
5'	Hauptteil	Text – „Der Froschkönig“ Text gemeinsam lesen; Danach werden die SuS in 5 Gruppen zu je 5 SuS eingeteilt	Plenum	Text
10-15'		Standbild + thought tracking: Szenen nachstellen in den 5er Gruppen (Bild 1: Szene am Brunnen, Bild 2: Vorgeschichte – Warum geht die Prinzessin zum Brunnen? Gab es Streit? Will sie allein sein?);	Standbilder	
5-10'		Character Biopoem: Zettel zur Rolle der Prinzessin in Gruppen ausfüllen und ihre Rolle entwickeln	Character Biopoem	Zettel „Rollenbiographie“
10'		Heißer Stuhl: Rollenbild der Prinzessin vorstellen (von jeder 5er Gruppe ein S, der am „heißen Stuhl“ sitzt und die entworfene Rolle vorstellt)		Sessel
Je nach Zeit		Engel & Teufel: Ein S übernimmt Rolle der Prinzessin und sitzt auf einem Sessel; 2 SuS stehen dahinter, einer ist der Engel, der andere der Teufel – Frage: <i>Frosch vor der Tür – hereinlassen und Versprechen halten, oder nicht und Versprechen brechen?</i>		Sessel
Je nach Zeit		Gedankenallee: 1 S ist die Prinzessin; Der Rest der Klasse steht sich in zwei Reihen gegenüber; „Prinzessin“ geht durch die Allee, die eine Seite ist positiv		

		(gute Zukunft) / die andere Seite ist negativ (skeptisch in Bezug auf Zukunft)		
	Abschluss	Alle SuS stehen im Kreis & gemeinsam „ausschütteln“ und Rolle ablegen		

Tabelle 4: Stundenbild 1. & 2. Einheit

Darstellung und Reflexion der ersten und zweiten Einheit

Die erste Doppeleinheit der Aktionsforschung wurde am 01.12.2017 von 09:00-10:50 abgehalten. Hauptthema der Einheit war der Text „Der Froschkönig“. Da die Klasse zu Beginn der Einheit noch die Hausübung der vergangenen Stunde vergleichen musste, war dies der erste Teil der Einheit, welcher zehn Minuten beanspruchte. Im Anschluss daran wurden gemeinsam im Plenum Regeln für das dramapädagogische Arbeiten festgelegt und an der Tafel notiert. Außerdem bekamen alle Schülerinnen und Schüler ein Namenskärtchen und die Klasse wurde gemeinsam vorbereitet, wofür die Tische an den Rand der Klasse gestellt wurden. Das warm-up wurde mit dem Spiel „Klatschen im Kreis“ gestartet. Nach einigen Runden wurde das nächste Spiel erklärt. Hierbei handelte es sich um das „Kaffeebohnen-Spiel“. Die Schülerinnen und Schüler nahmen sich alle jeweils drei Kaffeebohnen und gingen durch den Raum, um ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Fragen zu stellen. Diese durften nicht mit „ja“, „nein“, „schwarz“ oder „weiß“ beantwortet werden. Wurde doch eine Frage mit einem der vier Wörter beantwortet, musste man der Person, die die Frage gestellt hatte, eine Kaffeebohne geben. Nach einigen Minuten wurde das Spiel beendet und anhand der Anzahl an vorhandenen Kaffeebohnen wurde geschaut, wer gewonnen hat. Als letzte Übung vor der Pause stand das „Mimik-Spiel“ am Programm. Die Klasse musste sich in zwei Gruppen teilen und sich gegenüber voneinander in jeweils einer Reihe aufstellen. Gemeinsam wurde im Plenum überlegt, welche Emotionen es allgemein gibt. Dann drehte sich die eine Reihe um, bekam eine Emotion vorgegeben und musste diese auf Kommando mit ihrer Mimik darstellen. Die andere Reihe hatte währenddessen die Beobachterrolle inne. Nach drei Emotionen wurde gewechselt und die andere Gruppe war an der Reihe, Emotionen mit ihrer Mimik zu zeigen. Im Anschluss startete eine zehnminütige Pause.

Den Einstieg in die nächste Stunde bildete der sogenannte Pre-text. Es wurde mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, was Merkmale von Königen und Königinnen sind und wie sich diese verhalten. Dies geschah im Plenum. Danach wurde ein Bild von einem König und von einer Königin hergezeigt. Die nächste Aufgabe bestand darin, dass jeder Schüler und jede Schülerin entweder die Rolle eines Königs oder einer Königin übernehmen sollte (es wurde ihnen freigestellt, welche Rolle sie übernehmen wollen) und sich möglichst „königlich“ verhalten und durch den Raum schreiten sollte. Wenn man einem anderen König oder einer anderen Königin begegnete, sollte man sich verbeugen. Dazu wurde mittelalterliche Musik abgespielt, damit es der Klasse leichter fiel, in die Rollen zu schlüpfen. Danach folgte der Hauptteil der Einheit. Alle Schülerinnen und Schüler bekamen den Text „Der Froschkönig“ und

dieser wurde gemeinsam gelesen; danach wurden Fragen zum besseren Verständnis geklärt. Anschließend wurde die Klasse in fünf Gruppen zu je fünf Gruppenmitgliedern unterteilt. Die Gruppeneinteilung erfolgte durch Durchzählen der Kinder von eins bis fünf, um die typische Gruppenbildung zu vermeiden. Nachdem sich die Gruppen zusammengefunden hatten, wurde der nächste Arbeitsauftrag besprochen. Aufgabe war es, dass jede Gruppe ein Standbild zu einer vorgegebenen Szene darstellen sollte. Im Plenum wurde besprochen, was ein Standbild genau ist und worauf man achten sollte. Drei Gruppen bekamen jene Szene zugeteilt, in welcher die Prinzessin am Brunnen steht und ihr die Kugel in den Brunnen fällt. Die beiden anderen Gruppen bekamen eine Szene, welche zeigen sollte, was vor der Brunnenszene passiert ist und wie es dazu kam, dass die Prinzessin zum Brunnen gegangen ist. Nach einigen Minuten wurden der Reihe nach alle Standbilder vorgezeigt und besprochen. Ein Mitglied der Gruppe sollte jeweils das Standbild erklären. Nach den Standbildern bekam jede Gruppe einen Zettel, auf welchem sie die Rolle der Prinzessin genauer herausarbeiten sollten. Jeder Gruppe war es freigestellt, wie sie ihre Prinzessin gestalten und welche Eigenschaften diese hat. Insgesamt hatten die Gruppen fünf Minuten Zeit, um gemeinsam die Rolle ihrer Prinzessin zu erarbeiten. Durch die Technik des „Heißen Stuhls“ präsentierte dann jeweils ein Gruppenmitglied, welches sich freiwillig melden durfte, die Eigenschaften der Prinzessin. Den Abschluss der Einheit bildete gemeinsames Klatschen und die Verabschiedung.

Zu Beginn der ersten Aufwärmübung wirkte die Klasse kurz skeptisch, dies gab sich jedoch schnell und es machte den Eindruck, als hätte die Klasse Spaß an der Übung. Auch das Spiel mit den Kaffeebohnen nahm die Klasse sehr gut auf und die Schülerinnen und Schüler stellten sich gegenseitig sehr viele Fragen, um mehr Kaffeebohnen zu sammeln. Zwischendurch musste die Klasse mehrmals ermahnt werden, da es oftmals sehr laut wurde und die Lernenden sehr ehrgeizig waren. Die letzte Übung der ersten Einheit, das Ausdrücken von Emotionen durch Mimik, löste die Klasse sehr gut und es machte den Eindruck, als hätte die Klasse Spaß dabei. Es kamen viele Vorschläge, welche Emotionen man darstellen könnte. Nach der zehnminütigen Pause war es kurz schwierig, wieder Ruhe in die Klasse zu bringen. Auch der Pre-text war anfangs etwas chaotisch, da die Klasse zwar machte, was sie sollte, jedoch wurde es sehr laut. Nach einer kurzen Ermahnung war der zweite Versuch jedoch viel besser und es schien den Schülerinnen und Schülern Spaß zu machen. Auch das Vorlesen des Textes funktionierte gut und es meldeten sich einige Schülerinnen und Schüler, welche vorlesen wollten. Das Nachstellen der Szenen in Form von Standbildern und auch die vorangehende Gruppenarbeit funktionierte bei allen Gruppen sehr gut, jedoch wurde es auch hier phasenweise sehr laut und die Klasse musste mehrmals beruhigt werden. Insgesamt wurde die Aufgabe aber von jeder Gruppe sehr gut gelöst. Auch die Rollenbiographie der Prinzessin wurde in der jeweiligen Gruppe gemeinsam erarbeitet. Hier war die Klasse sehr diszipliniert. Auch bei der letzten Übung, dem „Heißen Stuhl“, arbeitete die Klasse gut mit und

trug ihre Ergebnisse vor. Aus Zeitgründen gingen sich am Schluss zwei Übungen, welche noch passend gewesen wären, nicht mehr aus. Dennoch waren es insgesamt zwei produktive Einheiten und beinahe alle Schülerinnen und Schüler arbeiteten viel mit und machten den Eindruck, als hätten sie Freude an den Übungen.

In Bezug auf jene vier Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, auf welchen der Fokus der Unterrichtsbeobachtung lag, lässt sich feststellen, dass sich speziell S1, S2 und S4 sehr viel beteiligt haben und Ergebnisse vor der Klasse präsentierten oder Antworten auf Fragen gaben. Auch in ihren jeweiligen Gruppen haben diese drei Schülerinnen und Schüler besonders aktiv mitgearbeitet. S3 war eher zurückhaltend, jedoch arbeitete auch sie gut mit und integrierte sich in ihrer Gruppe. S2 meldete sich, unter anderem, freiwillig, um das Ergebnis für die Rolle der Prinzessin am „Heißen Stuhl“ vorzutragen, S1 las einen Text vor und erklärte das Standbild seiner Gruppe und S4 gab viele Antworten auf Fragen, welche gestellt wurden, wie beispielsweise jene, wie eine Königin sich typischerweise verhält. Auch bei Zwischenfragen meldeten sich die Probandinnen und Probanden häufig.

Da in der Doppelstunde etwas mehr Zeit für die einzelnen Conventions beansprucht wurde, als geplant, wurde für die nächste Einheit bewusst etwas weniger eingeplant, damit genügend Zeit blieb, um während der Einheit mit den Schülerinnen und Schülern die Geschehnisse zu besprechen und ihre Meinungen zu erfragen.

3. Einheit

Klasse	3.Klasse
Fach	Deutsch
Datum	21.12.2017
Uhrzeit	08:00-08:50
Inhalt	Fortsetzung – „Der Froschkönig“

Tabelle 5: 3. Einheit

LP...Lehrperson (in diesem Fall die Verfasserin der Arbeit)

SuS...Schülerinnen und Schüler

S...Schülerin bzw. Schüler

Zeit	Phase	Inhalt	Methode	Materialien
5'	Einstieg	Begrüßung der SuS; Namenskärtchen austeilen und Wiederholung der Regeln fürs dramapädagogische Arbeiten, Erklärung des Inhalts der Stunde, Vorbereitung des Raums	Plenum	
20'	Warm-up & Pre-text	Tableau: Die SuS stehen im Kreis. Es wird ein Bild vorgegeben, welches als Standbild nachgestellt wird. Vorgegebenes Bild: Badezimmer; Nacheinander gehen die SuS in die Mitte des Kreises und stellen etwas dar – dabei sagen sie, was sie darstellen (z.B.: „Ich bin das Waschbecken“)	Tableau	

		Im Raum herumführen: Jeweils 2 SuS gehen zusammen; einer macht die Augen zu, der andere führt ihn mithilfe von Kommandos durch den Raum – danach wird gewechselt Bewegungen nachahmen (je nach Zeit): jeweils 3 SuS gehen zusammen; einer gibt Bewegungen vor, die sein Gegenüber nachahmen muss; der 3. S steht daneben und stellt dem S, der gerade die Bewegungen nachahmt, Fragen; Geschichte Froschkönig Die Geschichte wird nochmals vorgelesen	Im Raum herumführen Bewegungen nachahmen Plenum	Text „Der Froschkönig“
20'	Hauptteil	Heißer Stuhl + Engel/Teufel: Ein S setzt sich auf einen Stuhl; 4 freiwillige SuS stehen dahinter, wobei 2 der „Engel“ sind und 2 der „Teufel“; Ausgangssituation: <i>Der Frosch steht vor der Tür – soll die Prinzessin ihr Versprechen halten & ihn hereinlassen, oder nicht?</i> Engel: pro / Teufel: kontra Gedankenallee: Klasse in 2 Hälften teilen, stehen sich gegenüber in zwei Reihen; ein freiwilliger S übernimmt die Rolle der Prinzessin und geht durch die Gedankenallee; Ausgangssituation: <i>Der Frosch ist zum Prinzen geworden – wie sieht die Zukunft aus? Rosig oder nicht so gut?</i>		Stuhl
5'	Abschluss	Im Kreis die Rolle abstreifen		

Tabelle 6: Stundenbild 3. Einheit

Darstellung und Reflexion der dritten Einheit

Inhalt der dritten und letzten Einheit der Forschung war die Fortsetzung der Aufarbeitung des Textes „Der Froschkönig“, um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich tiefergehend mit dem Text auseinanderzusetzen. Die Einheit umfasste 50 Minuten und den Einstieg in die Stunde stellten die Begrüßung, die Besprechung der Stunde und das Vorbereiten des Raums dar. Nachdem alle Tische und Sessel an den Rand der Klasse geschoben wurden, versammelten sich alle in einem Kreis und die erste Aufwärmübung wurde erklärt. Es handelte sich dabei um die Übung „Im Raum herumführen“ eine Übung, welche die Lernenden mit einem Partner oder einer Partnerin absolvieren sollten. Eingeteilt wurden die Teams durch die Verfasserin der Arbeit, um Zeit zu sparen. Im Anschluss daran wurde das Spiel „Bewegungen nachahmen“ gespielt, wobei auch hier die Lernenden in Dreiergruppen

von der Verfasserin der Arbeit eingeteilt wurden, um Zeit zu sparen. Den Pre-text stellte das Vorlesen der Geschichte „Der Froschkönig“ durch einen Schüler der Klasse dar. Da der Text schon in der letzten Einheit im Plenum besprochen wurde, wurde gleich zur nächsten Übung übergegangen.

Für die erste Übung durfte sich ein Schüler oder eine Schülerin freiwillig melden, um auf dem „Heißen Stuhl“ zu sitzen. Danach wurden vier Schülerinnen und Schüler, welche sich freiwillig gemeldet haben, bestimmt, um die Rollen von „Engel“ und „Teufel“ einzunehmen. Ausgangssituation war: „Der Frosch steht vor der Tür der Prinzessin. Soll sie ihr Versprechen halten und ihn hereinlassen, oder nicht?“ Nun mussten die „Engel“ und „Teufel“ das gute und das böse Gewissen nachahmen und miteinander diskutieren, was die Prinzessin tun soll. Auch aus dem Plenum durften Ideen eingebracht werden. Danach wurde die Prinzessin gefragt, wie sie sich entscheidet. Die nächste Übung war die „Gedankenallee“. Hierfür wurde eine andere Person bestimmt, welche sich freiwillig melden durfte. Die Klasse wurde in zwei Hälften unterteilt und musste sich gegenüber voneinander in zwei Reihen aufstellen. Die vorgegebene Ausgangssituation war: „Der Frosch hat sich in einen Prinzen verwandelt. Wie sieht die Zukunft der Prinzessin aus – rosig oder eher negativ?“ Die linke Hälfte der Klasse sollte sich Argumente für eine schöne Zukunft überlegen, die rechte Hälfte sollte Argumente für eine negative Zukunft finden. Nach kurzer Vorbereitungszeit ging die Prinzessin durch die Allee und von beiden Seiten kamen Argumente für und gegen eine schöne Zukunft. Im Anschluss wurde die Prinzessin gefragt, wie sie sich fühlt und wie sie selbst ihre Zukunft nun sieht. Den Abschluss bildete ein gemeinsames Abstreifen der Rolle und die Klasse wurde wieder in ihren ursprünglichen Zustand versetzt.

Insgesamt ist die Einheit sehr gut verlaufen, da die Klasse gut mitgearbeitet hat und die Schülerinnen und Schüler machten einen interessierten und engagierten Eindruck. Auch der Zeitfaktor stellte kein Problem dar, da sich alles, was für die Einheit geplant war, genau ausgegangen ist und es weder zu viel, noch zu wenig für die Stunde war. Auch in Bezug auf den Lärmpegel lässt sich sagen, dass dieser bei der Einheit geringer war, als in den ersten beiden Stunden, was äußerst angenehm war.

In Bezug auf die vier Schülerinnen und Schüler, auf welchen das Hauptaugenmerk der Beobachtung lag, lässt sich feststellen, dass sich alle vier sehr stark am Unterrichtsgeschehen beteiligt haben. Alle vier Probandinnen und Probanden haben während den Aufwärmspielen gut mitgearbeitet und sich an die Aufgabenstellung gehalten. S1 meldete sich, unter anderem, sowohl beim Vorlesen der Geschichte, als auch bei der Übung „Heißer Stuhl + Engel/Teufel“ freiwillig und auch S2 beantwortete sehr viele Fragen, welche gestellt wurden und beteiligte sich an Diskussionen, welche in Bezug auf den Text entstanden. S3 und S4 meldeten sich

ebenfalls freiwillig für die Übung „Heißer Stuhl + Engel/Teufel“ und auch sonst hatten sie viele Wortmeldungen.

4.6 Analysemethode

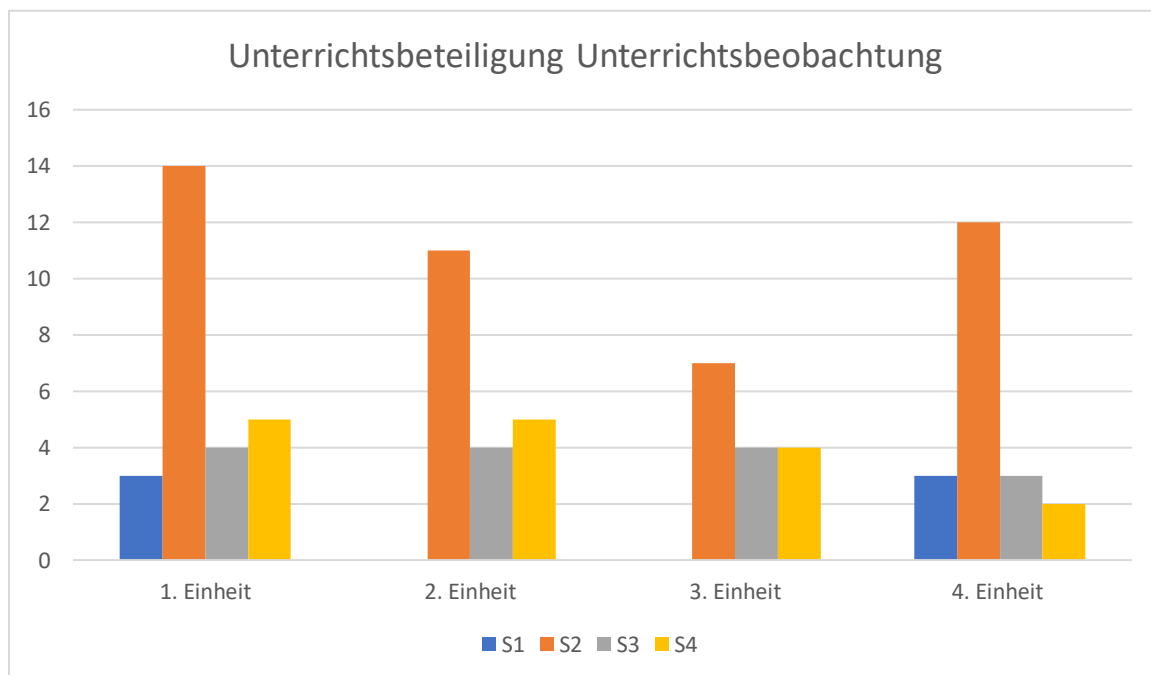
Bei der Analyse qualitativer Daten geht es primär um das tiefgehende Verstehen von Zusammenhängen. Man spricht hier auch von Sinnverstehen. Ein weiteres Charakteristikum qualitativer Forschung ist jenes, dass es für die Auswertung der Daten keine eindeutigen Vorgaben gibt. (vgl. Demirkaya 2014, S. 213.) Es stellt sich stets die Frage, „(...) ob das Feld qualitativer Forschung hinreichend erschlossen wurde und der Einsatz der Analyseverfahren ihren Zwecken und der Zielsetzung der eigenen Forschungsarbeit entspricht, so dass die Datenanalyse zu den angestrebten wissenschaftlich relevanten und zugleich haltbaren Ergebnissen führt. Allerdings muss diese Spannung zwischen Ungewissheit und Gewissheit als Charakteristikum qualitativen Forschens ausgehalten werden (...).“ (Demirkaya 2014, S. 213.) Die Daten werden, je nach Bedarf, sowohl reduziert, als auch erweitert. Es geht darum, jene Teile der Daten, welche für die eigene Forschung relevant sind, zu identifizieren und herauszufiltern und gleichzeitig jene Teile, welche irrelevant sind, auszulassen. Dabei „(...) kommt es zu einer Expansion der vorhandenen Datenmenge, wenn zwecks interpretativer Annäherung an kürzere Datenausschnitte längere Texte verfasst werden. Erforderlich werden datenexpandierende Analysestrategien, um den verdeckten Sinngehalt von Aussagen (...) freizulegen und zu entfalten. Es werden zu Ausschnitten der empirischen Daten explizierende, kontextualisierende und theoretisierende Texte geschrieben. Zudem werden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aussagen hergestellt und Muster, die sich in den Daten abzeichnen, ausbuchstabiert.“ (Demirkaya 2014, S. 216f.)

Sowohl die Beobachtungsbögen inklusive der gemachten Feldnotizen, als auch das Transkript des Interviews, welches mit den vier Schülerinnen und Schülern nach der Aktionsforschung gehalten wurde, dienen nun im folgenden Kapitel dazu, die Daten zu verschriftlichen. Das Interview wurde mit den vier Probandinnen und Probanden nach Beendigung der Aktionsforschung durchgeführt. Erfragt wurde ihre Meinung zu den gehaltenen Einheiten, in welchen sie dramapädagogische Methoden kennenlernten und ob die Methode ein Grund für sie gewesen ist, mitzuarbeiten. Als Voraussetzung für die Auswertung eines Interviews gilt eine Tonaufnahme des Gesprächs und eine anschließende Transkription dieses. Das Interview wurde im Dezember 2017 durchgeführt und das vollständige Transkript befindet sich im Anhang.

5 Analyse der Daten

In diesem Kapitel wird mithilfe der Beobachtungsbögen, welche im Zuge der Unterrichtsbeobachtung und der Aktionsforschung verwendet wurden, aufgezeigt, wie sich die Unterrichtsbeteiligung der vier Probandinnen und Probanden im Zuge der Aktionsforschung entwickelt hat. Hierfür wird zuerst aufgezeigt, wie das Meldeverhalten der vier Schülerinnen und Schüler während der Phase der Unterrichtsbeobachtung, in welcher hauptsächlich im Plenum gearbeitet wurde, war und wie häufig sich die Probandinnen und Probanden gemeldet haben. Im Anschluss daran wird angeführt, wie sich die Unterrichtsbeteiligung während der Aktionsforschung, in welcher mit dramapädagogischen Techniken gearbeitet wurde, entwickelt hat. Der jeweilige Inhalt der Einheiten der Unterrichtsbeobachtung ist Kapitel 4.4 zu entnehmen und der genaue Inhalt der Aktionsforschung, in welcher dramapädagogisch gearbeitet wurde, ist den Stundenbildern in Kapitel 4.5.1 zu entnehmen. Im Anschluss daran wird der Inhalt des Interviews, welches mit den vier Probandinnen und Probanden nach der Aktionsforschung durchgeführt wurde, analysiert.

Phase der Unterrichtsbeobachtung:



Grafik 5: Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden während der Unterrichtsbeobachtung (Grafik: Katharina Mayr)

Erste Einheit: In Bezug auf die Probandinnen und Probanden lässt sich feststellen, dass sich speziell S2 sehr häufig gemeldet hat und viele der von der Lehrkraft gestellten Fragen beantwortet hat. Insgesamt hat er sich vierzehn Mal gemeldet und kam davon bis auf drei Mal jedes Mal zu Wort. S1 hat sich drei Mal gemeldet und auch immer auf Fragen der Lehrperson

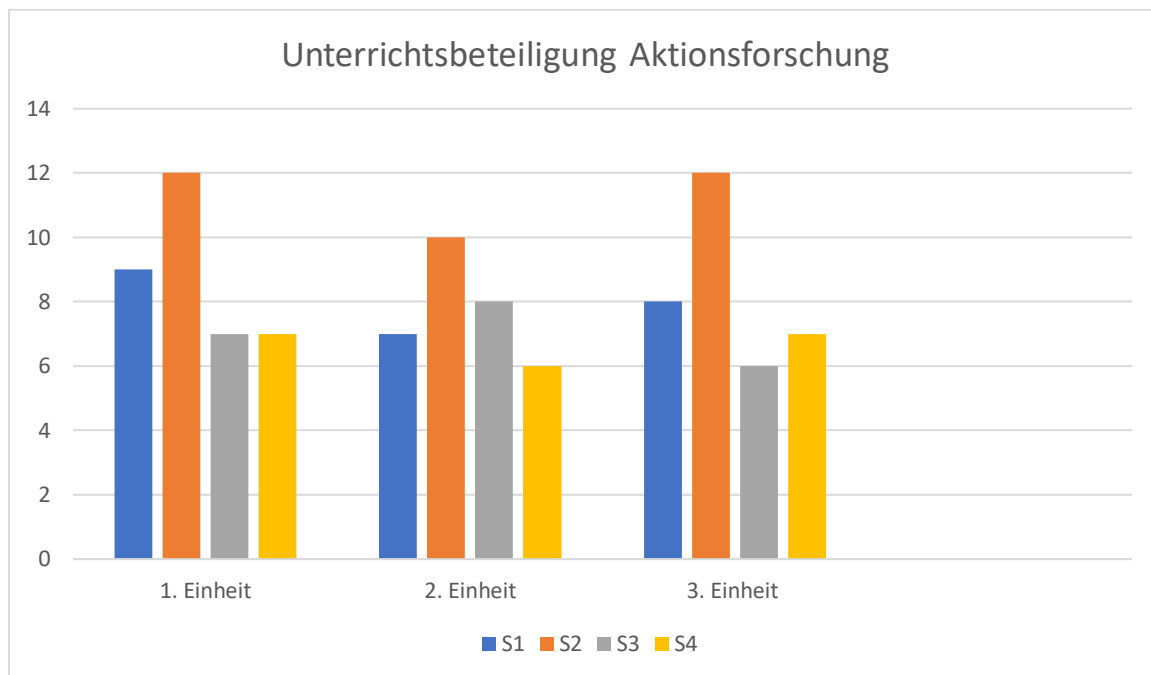
geantwortet. Obwohl er sich nicht so oft gemeldet hat, wirkte er durchgehend konzentriert und als würde er mitarbeiten. S3 hat sich vier Mal gemeldet, S4 hat sich fünf Mal gemeldet, auch hier war der Sprech Anlass jedes Mal eine Frage der Lehrperson an die Klasse. Die Wortmeldungen von S3 und S4 fielen eher kurz aus und umfassten nur wenige Wörter, S1 und S2 gaben längere Antworten.

Zweite Einheit: In dieser Stunde war S1 krank, weshalb er in der Beobachtung dieser Unterrichtseinheit nicht vorkommt. Die Deutschlehrkraft der Klasse meinte jedoch, dass sich S1 grundsätzlich meistens so verhält, wie es in der ersten Unterrichtsbeobachtung bereits festgestellt wurde. Er arbeitet meistens mit und stört den Unterricht nie, meldet sich jedoch eher selten zu Wort. Die restlichen Probandinnen und Probanden arbeiteten in dieser Einheit alle mit. Wie auch bei der ersten Unterrichtsbeobachtung hat sich S2 am häufigsten gemeldet. Insgesamt kam er auf elf Wortmeldungen, wobei er mehrmals unaufgefordert Antworten auf Fragen der Lehrkraft gab. S3 und S4 waren eher ruhig, machten jedoch den Eindruck, dass sie aufmerksam waren. S3 hat sich vier Mal gemeldet, S4 hat sich fünf Mal gemeldet und sie kamen jedes Mal dran, wenn sie etwas sagen wollten.

Dritte Einheit: Auch in dieser Einheit war S1 krank, weshalb er in der Beobachtung nicht vorkommt. Hauptsächlich wurde im Plenum gearbeitet, am Ende jedoch auch kurz in Einzelarbeit. In dieser Einheit gab es insgesamt nicht so viele Sprech Anlässe, wie in den vorangehenden Einheiten, da in der Einheit der Fokus auf dem Vorlesen lag. Dennoch meldete sich auch hier S2 mit sieben Mal am häufigsten. S3 und S4 meldeten sich jeweils vier Mal. S2 sprach auch in dieser Einheit öfter unaufgefordert.

Vierte Einheit: In dieser Einheit hat sich S2 wieder am häufigsten gemeldet. Insgesamt beteiligte er sich zwölf Mal am Unterrichtsgeschehen. Entweder, er zeigte auf und kam dran, oder er sagte unaufgefordert etwas. S1 meldete sich drei Mal, allerdings jedes Mal freiwillig. Zwischendurch war er mehrmals abgelenkt und machte etwas anderes. S3 meldete sich ebenfalls drei Mal, wobei auch hier alle Meldungen freiwillig waren und die dritte Meldung Vorlesen umfasste. S4 meldete sich zwei Mal, wobei einmal davon gegen Ende der Einheit ebenfalls das Vorlesen aus der Klassenlektüre umfasste.

Phase der Aktionsforschung inkl. Unterrichtsbeobachtung:



Grafik 6: Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden während der Aktionsforschung (Grafik: K. Mayr)

Erste Einheit: In dieser Einheit wurden drei verschiedene warm-up Spiele gespielt. S1 meldete sich insgesamt neun Mal, S2 meldete sich zwölf Mal, S3 meldete sich sieben Mal und S4 meldete sich ebenfalls sieben Mal. Hauptsächlich beantworteten die Probandinnen und Probanden Fragen, welche in Bezug auf die Spiele entstanden und auch bei der gemeinsamen Besprechung, welche Emotionen es gibt, meldeten sich alle vier Probandinnen und Probanden häufig.

Zweite Einheit: Inhalt dieser Einheit waren der Pre-text, das gemeinsame Lesen des Textes „Der Froschkönig“, das Erarbeiten von Standbildern in Gruppen und das Erarbeiten der Rollenbiographie der Prinzessin, sowie das anschließende Präsentieren der Ergebnisse.

S1 meldete sich insgesamt sieben Mal, wobei er, unter anderem, Eigenschaften eines Königs nannte, den Text „Der Froschkönig“ vorlas, Fragen dazu beantwortete und das Standbild seiner Gruppe präsentierte. S2 meldete sich zehn Mal, wobei er ebenfalls sagte, wie sich ein König verhält, Fragen zum Text beantwortete, das Standbild seiner Gruppe präsentierte und das Rollenbild der Prinzessin seiner Gruppe vorstellte. S3 meldete sich acht Mal; sie nannte Eigenschaften einer Königin, las einen Teil des Textes vor und beantwortete Fragen zum Standbild ihrer Gruppe. S4 meldete sich sechs Mal, wobei sie Fragen zum Text beantwortete und das Standbild ihrer Gruppe präsentierte.

Dritte Einheit: In der dritten Einheit wurden zwei warm-up Spiele gespielt und zwei verschiedene Conventions durchgeführt, wobei eine der „Heiße Stuhl + Engel/Teufel“ war und die zweite die sogenannte „Gedankenallee“. S1 meldete sich insgesamt 8 Mal. Er meldete

sich, unter anderem, freiwillig, um den Text zu lesen und auch bei der Technik des „Heißen Stuhls“ meldete er sich freiwillig und übernahm die Rolle des „Engels“. Auch während Diskussionen, welche entstanden, meldete er sich häufig. S2 meldete sich zwölf Mal, wobei er vier Mal unaufgefordert etwas sagt. Ansonsten beteiligte er sich intensiv an der Diskussion, welche im Zuge des „Heißen Stuhls“ aufkam und auch während der Gedankenallee beantwortete er viele Fragen. S3 meldete sich sechs Mal, wobei auch sie sich freiwillig für die Methode des „Heißen Stuhls“ meldete und während der anschließenden Diskussion viele Wortmeldungen hatte. S4 meldete sich sieben Mal und auch sie beteiligte sich bei der Technik des „Heißen Stuhls“ und meldete sich ebenfalls freiwillig bei der „Gedankenallee“.

Analyse des Interviews:

Das Interview wurde mit den vier Probandinnen und Probanden nach Beendigung der Aktionsforschung durchgeführt. Erfragt wurde ihre Meinung zu den gehaltenen Einheiten, in welchen sie dramapädagogische Methoden kennenlernten und ob die Methode ein Grund für sie gewesen ist, mitzuarbeiten. Als Voraussetzung für die Auswertung eines Interviews gilt eine Tonaufnahme des Gesprächs und eine anschließende Transkription dieses. Das Interview wurde im Dezember 2017 durchgeführt und das vollständige Transkript befindet sich im Anhang. Die drei Leitfragen, welche den vier Schülerinnen und Schülern jeweils gestellt wurden, lauteten:

1. *Wie hat Dir der Unterricht heute und letztes Mal gefallen?*
2. *Warum hat es Dir gefallen / nicht gefallen?*
3. *War das, was wir gemacht haben (Theater spielen), ein Grund, dass Du mitgearbeitet hast?*

S1 meinte zu Frage 1, wie ihm der Unterricht während der Aktionsforschung gefallen hat, dass ihm der Unterricht mit dramapädagogischen Methoden sehr gut gefallen hat. Der einzige Kritikpunkt, den er äußerte, war die Zimmerlautstärke, die ihm manchmal zu hoch war. (vgl. Zeile 4-5) Ansonsten meinte er, dass er den Inhalt der Einheiten sehr gut fand und gerne nochmal Unterricht mit dramapädagogischen Methoden hätte. (vgl. Zeile 7) Als Grund, weshalb es ihm gut gefallen hat, nannte er das Arbeiten in der Gruppe und das Theater spielen an sich. (vgl. Zeile 9-13) Auf die Frage, ob die Methode ein Grund war, dass er mitgearbeitet hat, meinte er, dass die Methode durchaus ein Grund war, da er den Unterricht lustig fand und sich deswegen beteiligte. (vgl. Zeile 16)

S2 antwortete auf Frage 1, dass es ihm auch gut gefallen hat und er den Unterricht lustig fand. Für ihn war besonders positiv, dass die Klasse als Gemeinschaft zusammenarbeiten konnte, ohne, dass jemand gemein zu jemand anderem war und dass man gemeinsam Spaß haben konnte. Er meinte, es sei das erste Mal gewesen, dass die Klasse im Zuge des Unterrichts

Theater spielen durfte und dass sie ansonsten eher selten anderen Unterricht als Frontalunterricht hätten. (vgl. Zeile 19-23) Auf Frage 3 antwortete er, dass er mitgearbeitet hat, weil ihm die Methode Spaß gemacht hat und weil man mit Freunden gemeinsam arbeiten konnte. (vgl. Zeile 24)

S3 meinte zu Frage 1, dass ihr der Unterricht ebenfalls gut gefallen hat. Sie sagte, dass der Unterricht interessanter als sonst gewesen ist und dass sie es lustig gefunden hat. Auf Frage 3, ob die Methode ein Grund für sie gewesen ist, mitzuarbeiten, antwortete sie, dass das Theater spielen durchaus ein Grund für sie war, mitzuarbeiten, da sie es lustig gefunden hat. (vgl. Zeile 40-45)

S4 antwortete auf Frage 1, dass es ihr auch gut gefallen hat, da ihr vor allem das Thema „Der Froschkönig“ und die Rolle der Prinzessin gut gefallen haben. (vgl. Zeile 28) Auch das Theater spielen an sich fand sie toll und sie meinte, dass es ihr Spaß gemacht hat. (vgl. Zeile 30-32) Auch, dass man aufstehen und durch die Klasse gehen konnte, hat S4 gut gefallen (vgl. Zeile 50) Die Methode war für sie ein Grund, mitzuarbeiten, da sie es gut fand, dass die Klasse gemeinsam etwas erarbeiten konnte und sie gemeinsam etwas erreichen wollten. (vgl. Zeile 34-36)

5.1 Darstellung und Besprechung der Ergebnisse

Aus den Beobachtungsbögen für die Unterrichtsbeobachtung, welche im Ausmaß von vier hospitierten Deutscheinheiten durchgeführt wurde, ergibt sich, dass die Hauptinteraktionsform der vier beobachteten Deutscheinheiten das Plenum war. Abwechselnd wurde auch in Einzelarbeit und Partnerinnen- und Partnerarbeit gearbeitet, jedoch nahm das Arbeiten im Plenum den größten Anteil der vier Einheiten ein. Es lässt sich sagen, dass die Klasse insgesamt eine relativ hohe Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufwies. Auch jene vier Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, auf welchen der Fokus der Unterrichtsbeobachtung hauptsächlich lag, machten den Großteil der Zeit den Eindruck, als würden sie dem Unterrichtsgeschehen aufmerksam folgen. Insgesamt waren die Wortmeldungen von S1, S3 und S4 jedoch eher gering, wenn im Plenum gearbeitet wurde. Die Ausnahme bildete S2, welcher sich bei allen angewandten Unterrichtsformen sehr aktiv beteiligte und sehr viele Wortmeldungen machte.

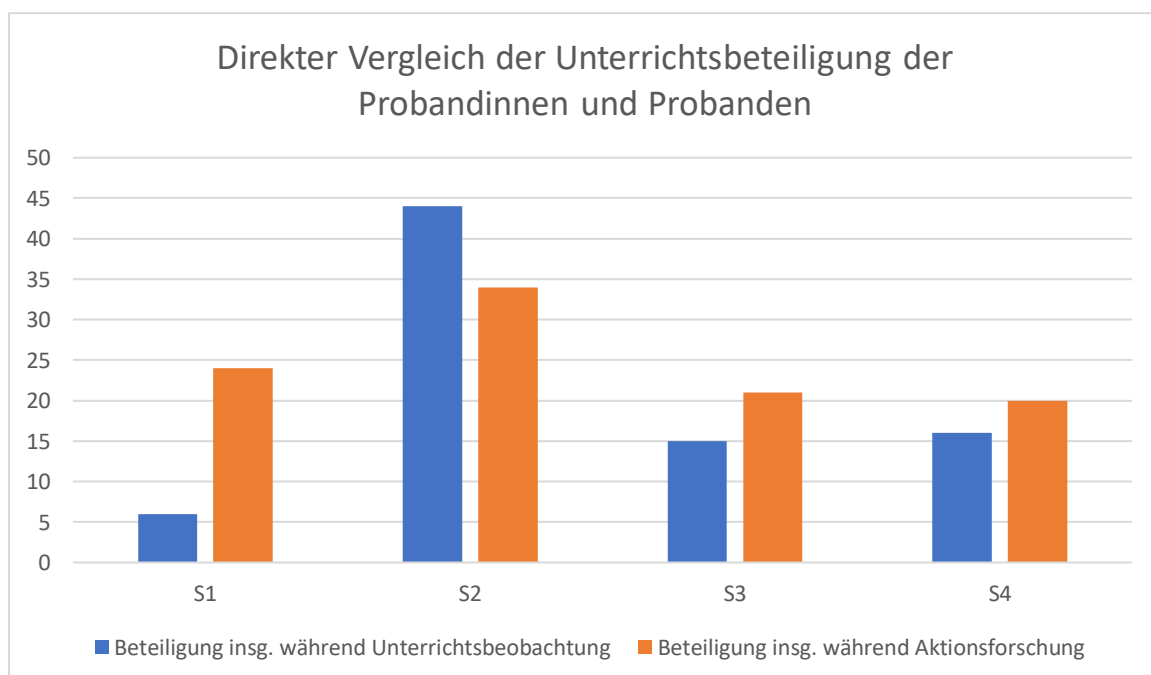
Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich während der Aktionsforschung drei der vier Probandinnen und Probanden häufiger aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt haben als bei den zuvor beobachteten Einheiten. Nach dem ersten Zyklus der Aktionsforschung, also nach der ersten Doppelstunde, in welcher dramapädagogische Techniken zum Einsatz kamen, stellte sich bereits heraus, dass die Klasse insgesamt die Methoden gut annahm und sich ein Großteil der Klasse am Unterrichtsgeschehen beteiligte. Auch die vier Probandinnen und

Probanden arbeiteten in dieser Doppelstunde aktiv mit und drei der vier Probandinnen (S1, S3 und S4) meldeten sich häufiger zu Wort, als in den Einheiten, welche zuvor beobachtet wurden. Der vierte Proband (S2) meldete sich annähernd gleich oft, wie zuvor, er beteiligt sich jedoch allgemein wesentlich mehr als der Durchschnitt der Klasse am Unterrichtsgeschehen. In der dritten Einheit der Aktionsforschung verhielt es sich ebenfalls so, dass sich S1, S3 und S4 häufiger aktiv am Unterricht beteiligten als zuvor, S2 beteiligte sich wieder annähernd gleich oft, wie in den Einheiten, in welchen vermehrt im Plenum gearbeitet wurde.

Auch das abschließende Interview mit den vier Probandinnen und Probanden ergab, dass ihnen die Methode der Dramapädagogik sehr gut gefallen hat und sie Spaß am Unterricht hatten. Alle vier wünschen sich, dass sie im Zuge des Unterrichts öfter Theater spielen dürfen, da sie es als abwechslungsreich empfanden und sie das Arbeiten in der Gruppe schätzen. Auch die Tatsache, dass sie sich während der Aktionsforschung oft frei im Raum bewegen durften, empfanden die Probandinnen und Probanden als positiv. Ebenso meinten alle vier, dass die Methode für sie ein Grund war, sich am Unterrichtsgeschehen aktiv zu beteiligen.

Resümee

Die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen, der Aktionsforschung und des Interviews mit den vier Schülerinnen und Schülern, welches abschließend geführt wurde, führen zu dem Ergebnis und der gleichzeitigen Beantwortung der Forschungsfrage, dass der Einsatz dramapädagogischer Arbeitstechniken im Deutschunterricht in einer häufigeren freiwilligen und aktiven Beteiligung dreier von vier Probandinnen und Probanden im Unterrichtsgeschehen, im Vergleich zum Plenum, resultierte.



Grafik 7: Direkter Vergleich der Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden (Grafik: K. Mayr)

Grafik 7 zeigt einen direkten Vergleich der insgesamt Anzahl an freiwilligen Wortmeldungen der Probandinnen und Probanden während der Phase der Unterrichtsbeobachtung, welche vier Einheiten umfasste, und der Phase der Aktionsforschung, welche drei Einheiten umfasste. Es ist anzumerken, dass S1 in der zweiten und dritten Einheit der Unterrichtsbeobachtung krank war und folglich in diesen beiden Einheiten keine Meldungen hatte. Es ist jedoch laut der Lehrkraft der Klasse davon auszugehen, dass seine Beteiligung ähnlich gewesen wäre, wie in der ersten und vierten Einheit, woraus sich ergibt, dass er sich während der Aktionsforschung höchstwahrscheinlich häufiger gemeldet hat. Obwohl die Aktionsforschung, wie bereits erwähnt, nur drei und nicht vier Einheiten beanspruchte, kamen drei der vier Probandinnen und Probanden (S1, S3 und S4) auf eine höhere Anzahl an freiwilligen Wortmeldungen, als in den zuvor beobachteten Einheiten. S2 hatte während den drei Einheiten der Aktionsforschung etwas weniger Wortmeldungen, als in den vier zuvor beobachteten Einheiten, er hatte jedoch sowohl während der Phase der Unterrichtsbeobachtung, als auch während der Phase der Aktionsforschung eine überdurchschnittlich hohe Unterrichtsbeteiligung. Auch ließ sich beobachten, dass die Probandinnen und Probanden während den Einheiten der Aktionsforschung insgesamt wesentlich mehr Sprechzeit im Zuge von Gruppenarbeiten oder Spielen hatten. Ebenso waren ihre Äußerungen meist länger, als es in den zuvor beobachteten Einheiten der Fall war, da sie häufig ihre Meinung artikulieren konnten.

Die Ergebnisse der Forschung führen dazu, dass sich die Vermutung anstellen lässt, dass der Einsatz dramapädagogischer Techniken im Deutschunterricht dazu führt, dass sich Schülerinnen und Schüler, welche Deutsch als Zweitsprache sprechen, häufiger freiwillig und aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen.

Es ist jedoch anzumerken, dass es sich bei der vorliegenden Forschung um eine qualitative und keine quantitative Forschung handelt und die Ergebnisse deshalb nicht ohne weiteres verallgemeinert werden können. Die Forschung wurde mit nur einer 3. Klasse und einer niedrigen Anzahl an Probandinnen und Probanden in einem relativ kurzen Zeitraum durchgeführt. Dies hatte den Grund, dass eine umfangreichere Forschung den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschritten hätte. Auch die Tatsache, dass die Aktionsforschung von der Verfasserin der Arbeit, also von einer für die Klasse externen Person durchgeführt wurde und nicht von der Deutschlehrkraft der Klasse, an welche die Schülerinnen und Schüler gewöhnt sind, ist anzumerken und es ist möglich, dass dies Einfluss auf das Ergebnis hat. Aufgrund der gesammelten Daten lässt sich jedoch trotzdem die Vermutung anstellen, dass der Einsatz dramapädagogischer Arbeitstechniken im Deutschunterricht die aktive Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache durchaus positiv beeinflussen kann und bewirken kann, dass sie sich häufiger freiwillig melden, als dies

bei Unterricht, welcher vermehrt im Plenum abgehalten wird, der Fall ist. Dennoch ist weitere Forschung auf diesem Gebiet notwendig und wünschenswert. Man könnte die Untersuchung über einen längeren Zeitraum mit einer höheren Anzahl an Probandinnen und Probanden und mehreren Klassen und verschiedenen Schulstufen fortführen, um zu überprüfen, ob sich bei anderen Klassen und mehr Probandinnen und Probanden ähnliche Ergebnisse zeigen.

6 Fazit und Anmerkung zu den Ergebnissen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nicht, Dramapädagogik als eine Art Patentlösung für jede Art von Unterricht anzupreisen und gleichzeitig andere Formen des Unterrichts als weniger geeignet darzustellen. Es sollte vielmehr aufgezeigt werden, wie vielseitig dramapädagogische Arbeitstechniken im Deutschunterricht eingesetzt werden können und wie viel Potential die Methode hat, auch in kurzer Zeit den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler durch die Aktivierung einer Vielzahl an Sinnen zu vergrößern und angstfreies und abwechslungsreiches Lernen zu ermöglichen. Es gibt bestimmt Klassen, mit welchen dramapädagogisches Arbeiten besser funktioniert, als mit anderen und es ist mit Sicherheit auch nicht die bevorzugte Methode einer jeden Lehrkraft. Dennoch ist es von hoher Wichtigkeit, verschiedene Herangehensweisen an die Erarbeitung von Inhalten auszuprobieren, möglicherweise als Lehrkraft über den eigenen Schatten zu springen und mit Schülerinnen und Schülern Inhalte auf verschiedenste Arten zu erarbeiten. Dramapädagogik kann definitiv als sinnvolle und wichtige Ergänzung zum „normalen“ Regelunterricht, welcher vermehrt im Plenum abgehalten wird, angesehen werden und bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich in verschiedenen Rollen auszuprobieren und viel innerhalb von Gruppen gemeinsam zu erarbeiten. Sowohl Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache, als auch jene mit Deutsch als Zweitsprache können angeregt werden, sich öfter zu Wort zu melden und sich selbst mehr zuzutrauen. Wie sich im Zuge dieser Forschung herausstellte, nehmen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache die Methode der Dramapädagogik sehr gut an. Sie haben Freude am Unterrichtsgeschehen und empfinden den Unterricht als abwechslungsreich. Es handelt sich bei der Dramapädagogik nicht nur um eine bloße Spielerei, sondern um eine ernsthafte und intensive Auseinandersetzung mit Inhalten, die jedoch gleichzeitig Raum für kreative Entfaltung und Freude am Lernen bietet. Den Schülerinnen und Schülern wird ermöglicht, eine Gruppendynamik zu entwickeln und voneinander zu lernen. Auch das Erlernen der deutschen Sprache kann so spielerisch erreicht werden.

In Österreich hat der Bereich des Schultheaters und auch jener der dramapädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einen sehr niedrigen Stellenwert und wird oftmals vernachlässigt. Nach einigen Gesprächen mit Studienkolleginnen- und Kollegen stellte sich heraus, dass viele noch nie von der Methode gehört haben, es jedoch durchaus begrüßen würden, mehr darüber zu erfahren und ihr Methodenrepertoire so zu erweitern. In Bezug auf die standardisierte Reifeprüfung und dem damit einhergehenden Trend zu konkreten Ergebnissen, welche gewünscht werden, ist zu befürchten, dass dem Bereich des Theaters noch weniger Raum im Zuge des Regelunterrichts gegeben wird, als es bisher der Fall war.

Es wäre jedoch wünschenswert, diesem Gebiet mehr Aufmerksamkeit zu widmen und Dramapädagogik vermehrt in den Schulalltag zu integrieren.

Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit eignet sich das nachfolgende Zitat von Hartmut von Hentig, einem Pädagogen aus Deutschland, welcher in einem Essay die Möglichkeiten des Theaters in Bezug auf Bildung thematisiert:

„Ja ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben, ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.“ (Hentig 1996, S. 119.)

Die Möglichkeiten und Potentiale des Theaters und der Dramapädagogik als Unterrichtsmethode sollten folglich viel mehr erkannt und produktiv genutzt werden.

Literaturverzeichnis

A

- Arnold, Margret: Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Hermann, Ulrich (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz. 2006. S. 145-155.

B

- Baur, Rupprecht S. / Goggin, Melanie: Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried / Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis – Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Deutsch als Zweitsprache. 4. vollst. überarbeitete u. erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2017. S. 560-576.
- Becker-Mrotzek, Michael: Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Winfried, Ulrich / Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. korr. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. 2012. S. 103-115.
- Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid: Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele. Münster, New York: Waxmann. 2016.
- Burns, Anne: Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners. New York: Routledge. 2010.

D

- Daase, Andrea / Hinrich, Beatrix / Settinieri, Julia: Befragung. In: Settinieri et al (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh. 2014. S. 103-122.
- Demirkaya, Sevil: Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia et al (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh. 2014. S. 213-227.
- Dirim, Inci / Mecheril, Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P. / Castro Varela, M. / Dirim, I. / Kalpaka, A.&C. (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. 2010. S. 121-149.
- Dirim, Inci: Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik. 2015. S. 25-48.

E

- Ehlich, Konrad: Unterrichtskommunikation. In: Ulrich, Winfried / Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2015. S. 327-348.

- Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und szenisches Interpretieren. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. 2009. S. 62-75.
- Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: ludicum. 2003.
- Even, Susanne: Mit Gerüchten durch die Wüste Dramagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Wilms, Anne-Kathrin (Hg.): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2016. S. 7-22.

F

- Feldmeier, Alexis: Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia et al (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh. 2014. S. 255-267.

G

- Gogolin, Ingrid u.a.: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Hamburg. 2010.
- Gogolin, I. / Lange, I.: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag. 2011. S. 107-127.

H

- Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. 1977. S. 36-51.
- Hentig, Hartmut v.: Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz. 1996.

K

- Kempe, Andy / Winkelmann, Ulrike: Das Klassenzimmer als Bühne. Donauwörth: Auer. 1998.

L

- Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Debus Pädagogik. 2015.

M

- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band 2. Cornelsen Verlag. 1987. S. 181-224.
- Müller, T.: Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme. Saarbrücken: Müller. 2008.

N

- Neelands, Jonothan / Goode, Tony: Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

O

- O'Neill, Cecily: Drama Worlds. A framework for process drama. Portsmouth: Heinemann. 1995. S. 20.

R

- Ricart Brede, Julia: Beobachtung. In: Settinieri, Julia et al (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh. 2014. S. 137-146.
- Riemer, Claudia: Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Kallmeyer & Friedrich. 2009. 359-363.
- Routil, Werner: Gewusst wie. Wochenportfolios für den Deutschunterricht. Schulbuch. Band 3. 3. Klasse HS/NMS/AHS. Bildungsverlag Lernberger. S. 46.
- Rösch, H.: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie. 2011.

S

- Sambanis, Michaela: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In: Scenario. 2013. S. 47-66.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch. Nr. 136. 1996. S. 22-32.
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2006.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 2008.
- Schewe, Manfred: Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Didaktisches Zentrum. 1993.
- Schewe, Manfred: Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Brit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., revised edition. Tübingen: Francke Verlag. S. 354-357.
- Schewe, Manfred: DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das? In: Schlemminger, G. / Brysch, T. / Schewe, M. (Hg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen. 2000. S. 72-105.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Deutsch als Zweitsprache. Spracherwerbstheoretische und didaktische Grundlagen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Lange, G. / Weinhold, S. (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider. 2010. S. 128-150.
- Schmölzer-Eibinger, S.: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr. 2011.
- Spitzer, Manfred: Kindertheater. Kreativität, Vorstellungen und Gehirnforschung. In: Nervenheilkunde. 28. 2009. S. 97-102.

T

- Taylor, Philip: The Drama Classroom. Action, Reflection, Transformation. London, New York: Routledge Falmer. 2003.
- Trautmann, Matthias / Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag. 2011.

- Trimmel, Michael: Allgemeine Psychologie 1: Motivation, Emotion und Lernen. Wien: Facultas. 2014.
- Tselikas, E.: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli. 1999.
- Turecek, Martina: Dramapädagogik und Sprachbildung. In: Erziehung und Unterricht. 2015. S. 1-13.

W

- Wagner, Betty Jane: Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium. Washington DC: National Education Association. 1976.

Internetquellen:

- Bundesministerium für Bildung (BMB): Lehrplan Deutsch Unterstufe. 2000.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn (letzter Abruf: 16.10.2017)
- Bundesministerium für Bildung (BMB): Lehrplan Deutsch Oberstufe. 2017.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01> (letzter Abruf: 16.10.2017)
- Der Standard Online. <http://derstandard.at/1345165855555/Sport-kommt-in-der-Schule-zu-kurz> (letzter Abruf: 27.10.2017, 15.46 Uhr)
- Duden Online Wörterbuch 2017:
<https://www.duden.de/suchen/dudenonline/heterogenit%C3%A4t%20> (letzter Abruf: 20.10.2017)
- Eigenbauer, Karl: Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule
<http://www.bag-tis.at/images/PDFs/Dramatechniken-II-Letztfassung-Karl-Eigenbauer.pdf> (Letzter Abruf: 28.10.1017)
- Österreichischer Integrations Fonds: Fact Sheet 18. Migration und Bildung. 2015.
<https://www.integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-18-migration-und-bildung/> (Letzter Abruf: 16.10.2017)
- Schulunterrichtsgesetz 2017:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (letzter Abruf: 22.10.2017)
- Statistik Austria: Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Ergebnisse im Überblick: Migrationshintergrund. Jahresdurchschnitt 2016.
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (letzter Abruf: 22.09.2017)
- Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen.
http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailedView§ionName=Bildung%2C+Kultur&pubId=461 (Letzter Abruf: 16.10.2017)
- Wikipedia: Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich.
https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Froschk%C3%B6nig_oder_der_eiserne_Heinrich (letzter Abruf: 30.11.2017)

Anhang

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Lehr-Lern-Prinzipien; Quelle: Arnold 2006, S. 152f.....S. 51
- Tabelle 2: Zusammensetzung der untersuchten Klasse.....S. 70
- Tabelle 3: 1. & 2. Einheit.....S. 76
- Tabelle 4: Stundenbild 1. & 2. Einheit.....S. 77
- Tabelle 5: 3. Einheit.....S. 80
- Tabelle 6: Stundenbild 3. Einheit.....S. 81
- Tabelle 7: Auswertung C-Test S1.....S. 102
- Tabelle 8: Auswertung C-Test S2.....S. 103
- Tabelle 9: Auswertung C-Test S3.....S. 103
- Tabelle 10: Auswertung C-Test S4.....S. 104

Grafikverzeichnis

- Grafik 1: Verteilung von Schüler/innen nach Schultyp und Umgangssprache. Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik 2013/14.....S. 11
- Grafik 2: Bildungsstand der 25-64-Jährigen nach Migrationshintergrund, Quelle: Statistik Austria.....S. 12
- Grafik 3: Gesprochene Sprachen in der untersuchten Klasse (Grafik: K. Mayr)....S. 71
- Grafik 4: Erstsprachen der Probandinnen und Probanden (Grafik: K. Mayr).....S.71
- Grafik 5: Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden während der Unterrichtsbeobachtung (Grafik: K. Mayr).....S. 84
- Grafik 6: Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden während der Aktionsforschung (Grafik: K. Mayr).....S. 86
- Grafik 7: Direkter Vergleich der Unterrichtsbeteiligung der Probandinnen und Probanden (Grafik: K. Mayr).....S. 90

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Königin; Quelle: <https://www.ecosia.org/images?p=1&q=k%C3%B6nigin> (letzter Abruf: 30.11.2017).....S. 106
- Abbildung 2: Quelle: <https://www.ecosia.org/images?p=0&q=k%C3%B6nig> (letzter Abruf: 30.11.2017).....S. 107
- Abbildung 3: Transkriptionsrichtlinien. Quelle: Loos, Peter / Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske+Burdich. 2001.....S. 109

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Einsatz dramapädagogischer Methoden im Deutschunterricht, unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Untersucht wurde, inwiefern der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Deutschunterricht die aktive, freiwillige Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit DaZ im Vergleich zu jener bei Frontalunterricht beeinflusst. Geforscht wurde in einer 3. Klasse AHS Unterstufe in Wien im Zeitraum von November – Dezember 2017. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde in fünf Schritten vorgegangen. Zuerst wurde eine Sprachstandserfassung mit der Klasse durchgeführt, um vier Schülerinnen und Schüler mit DaZ zu identifizieren, welche Deutschlernbedarf haben. Im Anschluss wurde eine Unterrichtsbeobachtung des Deutschunterrichts im Ausmaß von vier Einheiten durchgeführt, mit Fokus auf den vier identifizierten Probandinnen und Probanden. Zur systematischen Sammlung von Daten wurde ein Beobachtungsbogen verwendet. Danach wurde eine Aktionsforschung im Ausmaß von drei Einheiten durchgeführt. In diesen Einheiten wurde mit dramapädagogischen Methoden unterrichtet und auch hier fand eine Beobachtung der Unterrichtsbeteiligung der vier Probandinnen und Probanden statt. Den Abschluss bildete ein semistrukturiertes Leitfadeninterview mit den vier Schülerinnen und Schülern, um zu erfassen, ob die Methode der Dramapädagogik dazu geführt hat, dass sie sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Es stellte sich heraus, dass der Einsatz dramapädagogischer Arbeitstechniken im Deutschunterricht in einer häufigeren freiwilligen und aktiven Beteiligung dreier von vier Probandinnen und Probanden im Unterrichtsgeschehen, im Vergleich zum Plenum, resultierte.

Deckblatt C-Test

Name	
Schule	Gymnasium
Klasse	3. Klasse AHS-Unterstufe
Datum	20.11.2017

Angaben zur Mehrsprachigkeit:

1, Sprichst du in deiner Familie noch andere Sprachen als Deutsch?

Ja ☐

Nein ☐

2, Wenn ja, welche Sprachen spricht ihr?

3, Welche Sprache(n) sprichst du meistens mit deiner Mutter?

4, Welche Sprache(n) sprichst du meistens mit deinem Vater?

Angabe:

- **Ergänze** die fehlenden Buchstaben in den Lücken im Text (du musst NICHT nochmal das ganze Wort aufschreiben, sondern NUR die fehlenden Buchstaben)
- Solltest du bei einer Lücke nicht wissen, welches Wort gemeint ist, gehe einfach weiter zur nächsten Lücke und probiere es später nochmal
- Du hast für die Bearbeitung 15 Minuten Zeit
- Viel Erfolg! (:

Ich als Rockstar

Wäre es nicht super, ein richtiger Rockstar zu sein? Da dürfte i_____ endlich die Mu_____ spielen, die m_____ gefällt. Außerdem kön_____ ich in ver_____ Shows im Fern_____ auftreten. Ich wä_____ auf allen Konzert_____ der Welt zuh_____ und müsste mi_____ um vieles ni_____ mehr kümmern, au_____ um mein Gitarren_____. Ich zöge m_____ meinen Gitarren-Solos a_____ meine Fans i_____ den Bann. D_____ vornehmlich jugendliche Publi_____ gäbe alles da_____, um von m_____ ein Autogramm zu erhalten; es lief mir förmlich hinterher. In den Interviews mit Kulturreportern hätte ich anschließend die Möglichkeit, meine Vorstellungen von Musik genau zu erklären. Schließlich bekäme ich nach einigen Jahren zusammen mit meiner Band einen internationalen Musikpreis.¹

¹ Routil, Werner: Gewusst wie. Wochenportfolios für den Deutschunterricht. Schulbuch. Band 3. 3. Klasse HS/NMS/AHS. Bildungsverlag Lernberger. S. 46.

Auswertung C-Test

RFW: Richtig-Falsch-Wert

WEW: Worterkennungswert

TEST 1: S1 (Arabisch, Deutsch)

Test	Item	Lücke	Lösung	RFW	WEW	Differenz
Rockstar	ich	1		1	1	0
Rockstar	Musik	2		1	1	0
Rockstar	mir	3		1	1	0
Rockstar	kann	4		1	1	0
Rockstar	verschiedenen	5	verschiedene	0	1	1
Rockstar	Fernsehen	6	Fernsehr	0	1	1
Rockstar	wäre	7	will	0	0	0
Rockstar	Konzertbühnen	8	Konzerten	0	0	0
Rockstar	zu Hause	9	zuschauen	0	0	0
Rockstar	mich	10		1	1	0
Rockstar	nicht	11		1	1	0
Rockstar	außer	12	auch	0	0	0
Rockstar	Gitarrenspiel	13	Gitarren	0	0	0
Rockstar	mit	14	Mir	0	0	0
Rockstar	all	15	an	0	0	0
Rockstar	in	16		1	1	0
Rockstar	Das	17	der	0	1	1
Rockstar	Publikum	18	Publik	0	0	0
Rockstar	dafür	19	Darum	0	1	1
Rockstar	mir	20		1	1	0

Ergebnis:	R/F:	WE:	Differenz:
Punkte	8	12	4
Prozent	40	60	20

Tabelle 7: Auswertung C-Test S1

TEST 2: S2 (Armäisch, Deutsch)

Test	Item	Lücke	Lösung	RFW	WEW	Differenz
Rockstar	ich	1		1	1	0
Rockstar	Musik	2		1	1	0
Rockstar	mir	3		1	1	0
Rockstar	kann	4		1	1	0
Rockstar	verschiedenen	5	verschiedernen	0	1	1
Rockstar	Fernsehen	6	Fernen	0	1	1
Rockstar	wäre	7	will	0	0	0
Rockstar	Konzertbühnen	8	Konzerten	0	0	0
Rockstar	zu Hause	9	zuschauen	0	0	0
Rockstar	mich	10	mir	0	1	1
Rockstar	nicht	11		1	1	0
Rockstar	außer	12	auch	0	0	0
Rockstar	Gitarrenspiel	13	Gitarrenseiten	0	0	0
Rockstar	mit	14	mir	0	0	0
Rockstar	all	15	auf	0	0	0
Rockstar	in	16	ich	0	0	0

Rockstar	Das	17	durch	0	0	0
Rockstar	Publikum	18		1	1	0
Rockstar	dafür	19	dass	0	0	0
Rockstar	mir	20		1	1	0

Ergebnis:	R/F:	WE:	Differenz:
Punkte	7	10	3
Prozent	35	50	15

Tabelle 8: Auswertung C-Test S2

TEST 3: S3 (Albanisch, Deutsch)

Test	Item	Lücke	Lösung	RFW	WEW	Differenz
Rockstar	ich	1		1	1	0
Rockstar	Musik	2		1	1	0
Rockstar	mir	3	meisten	0	0	0
Rockstar	kann	4		1	1	0
Rockstar	verschiedenen	5	verschiedene	0	1	1
Rockstar	Fernsehen	6	Fernsehr	0	1	1
Rockstar	wäre	7	währe	0	1	1
Rockstar	Konzertbühnen	8	Konzerten	0	0	0
Rockstar	zu Hause	9	zusehen	0	0	0
Rockstar	mich	10		1	1	0
Rockstar	nicht	11		1	1	0
Rockstar	außer	12	auch	0	0	0
Rockstar	Gitarrenspiel	13	Gitarrensolo	0	0	0
Rockstar	mit	14		1	1	0
Rockstar	all	15	auch	0	0	0
Rockstar	in	16		1	1	0
Rockstar	Das	17	der	0	1	0
Rockstar	Publikum	18	Publiker	0	0	0
Rockstar	dafür	19		1	1	0
Rockstar	mir	20		1	1	0

Ergebnis:	R/F:	WE:	Differenz:
Punkte	9	13	4
Prozent	45	65	20

Tabelle 9: Auswertung C-Test S3

TEST 4: S4 (Mazedonisch, Deutsch)

Test	Item	Lücke	Lösung	RFW	WEW	Differenz
Rockstar	ich	1		1	1	0
Rockstar	Musik	2	Muntermanka	0	0	0
Rockstar	mir	3		1	1	0
Rockstar	kann	4		1	1	0
Rockstar	verschiedenen	5	vernsehr	0	0	0
Rockstar	Fernsehen	6	Fernen	0	0	0
Rockstar	wäre	7	will	0	0	0
Rockstar	Konzertbühnen	8	Konzerten	0	0	0

Rockstar	zu hause	9	zuschauen	0	0	0
Rockstar	mi ch	10		1	1	0
Rockstar	ni cht	11		1	1	0
Rockstar	au ßer	12	auch	0	0	0
Rockstar	Gitarre ns piel	13	Gitarrencarriere	0	0	0
Rockstar	mi t	14	mir	0	0	0
Rockstar	all	15	an	0	0	0
Rockstar	i n	16		1	1	0
Rockstar	Da s	17		1	1	0
Rockstar	Publi kum	18		1	1	0
Rockstar	da für	19		1	1	0
Rockstar	mi r	20		1	1	0

Ergebnis:	R/F:	WE:	Differenz:
Punkte	10	10	0
Prozent	50	50	0

Tabelle 10: Auswertung C-Test S4

Beobachtungsbogen für die Unterrichtsbeobachtung

Datum:

Uhrzeit:

Klasse:

Zeit	Beteiligung	Unterrichtsaktivität

Materialien für die Einheiten der Aktionsforschung

„Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“

„Einer Prinzessin fällt ihre goldene Kugel beim Spiel in den Brunnen, und ein Frosch bietet an, ihr zu helfen. Sie muss ihm dafür versprechen, seine Freundin zu werden und Teller und Bett mit ihm zu teilen. Als sie die Kugel zurück hat, geht sie nach Hause und vergisst den armen Frosch in seinem Brunnen. Doch der Frosch kommt an die Tür des Königsschlusses und auf Drängen ihres Vaters bekennt sie sich widerwillig zu ihrem Versprechen. Sie muss ihren Tisch mit dem Frosch teilen. Als jedoch der Frosch fordert, dass sie ihn mit in ihr Bett nehmen solle, ist ihre Abscheu so groß, dass sie den schleimigen und hässlichen Frosch an die Wand wirft. Im gleichen Augenblick verwandelt sich der Frosch in einen Prinzen. Er war von einer bösen Hexe verwünscht worden. Nach dem Willen ihres Vaters führt er die Königstochter als seine Gemahlin in einer Kutsche in sein Königreich. Während der Fahrt springen Heinrich, dem treuen Diener des jungen Königs, aus Freude über die Erlösung seines Herrn mit lautem Krachen die drei eisernen Ketten entzwei, die er (der „eiserne Heinrich“) sich hatte um sein Herz legen lassen, als sein Herr in einen Frosch verwandelt worden war. Sie leben glücklich bis ans Ende ihrer Tage.“ (Wikipedia 2017)



Abbildung 1: Königin; Quelle: <https://www.ecosia.org/images?p=1&q=k%C3%B6nigin> (letzter Abruf: 30.11.2017)



Abbildung 2: Quelle: <https://www.ecosia.org/images?p=0&q=k%C3%B6nig> (letzter Abruf: 30.11.2017)

Biopoem: Rollenbiographie der Prinzessin

1. Zeile: Ich heiße... (Vorname, Spitzname, Zuname ,... evtl. erfunden)
2. Zeile: Ich bin... (drei oder vier Eigenschaften, die diese Person charakterisieren)
3. Zeile: Ich glaube an...
4. Zeile: Ich mag...
5. Zeile: Ich spüre...
6. Zeile: Ich habe Angst vor...
7. Ich träume von...
8. Ich gebe gerne...
9. Ich frage mich...
10. Ich heiße...

Transkript des Interviews

Transkriptionsrichtlinien

Transkriptionsrichtlinien

L	Beginn einer Überlappung, d.h. gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionssteilnehmern; ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluß beim Sprechwechsel markiert.
ja-ja	schneller Anschluß; Zusammenziehung.
(3)	Pause; Dauer in Sekunden.
(.)	Kurzes Absetzen; kurze Pause.
jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung.
<u>nein</u>	Betonung
nein	Lautstärke
	<i>Satzzeichen indizieren nur Intonationsveränderungen:</i>
∴	stark bzw. schwach sinkende Intonation.
?	stark bzw. schwach steigende Intonation
vie-	Abbruch
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z.B. auf Grund schwer verständlicher Äußerungen.
()	Äußerung ist unverständlich; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung.
[riuspert sich]	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
...	Auslassungen im Transkript
@ Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden Lachen
°Text°	leises Sprechen innerhalb der Markierungen

Abbildung 3: Transkriptionsrichtlinien. Quelle: Loos, Peter / Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske+Burdich. 2001.

Transkript des Interviews

Datum: 21.12.2017

Uhrzeit: 08:50

Die drei Leitfragen, welche den vier Schülerinnen und Schülern gestellt wurden, lauteten:

1. *Wie hat dir der Unterricht heute und letztes Mal gefallen?*
2. *Warum hat es dir gefallen / nicht gefallen?*
3. *War das, was wir gemacht haben (Theater spielen), ein Grund, dass du mitgearbeitet hast?*

I: Interviewerin (die Verfasserin der Arbeit)

S1: Schüler 1, männlich

S2: Schüler 2, männlich

S3: Schülerin 3, weiblich

S4: Schülerin 4, weiblich

1 **I:** **So** (.) es sind nur drei ganz kurze Fragen an euch (.) setzts euch bitte hier um den Tisch
2 herum, damit wir nicht so schreien müssn (.) Alsoo fangen wir gleich mit dir an [S1] (.) Wie
3 hat dir denn der Unterricht heute und das letzte Mal gefallen?
4 **S1:** Also es hat mir sehr gefallen nur manchmal war die Zimmerlautstärke ein bisschen (.)
5 nicht so gut
6 **I:** Ok
7 **S1:** aber sonst (.) fand ichs sehr gut und ich würd das auch nochmal machen wollen
8 **I:** Cool, **super** (.) und wieso hats dir gefallen?
9 **S1:** hm weil halt weil wir zum ersten Mal etwas gemeinsam machen können
10 **I:** Ok
11 **S1:** Weil wir sind immer (.) weil unser KV macht nie was mit uns
12 **I:** mhm
13 **S1:** Deswegen (3) und ich find halt äh (.) das gut äh das wir Theater spielen und so weiter
14 **I:** Ok, danke, super! Uund war das, was wir gemacht haben, das Spielen, das Theaterspielen
15 ein Grund, dass du mitgearbeitet hast?
16 **S1:** Ja, es hat mir gut gefalln und deswegen hab ich mitgearbeitet
17 **I:** Ja weil das is mir aufgefallen dass du dich viel gemeldet hast (3) Soo wie schauts bei dir
18 aus [S2] wie hats dir gefallen?
19 **S2:** Also mir hats recht gut gefallen (.) ich fands lustig dass ma als Gemeinschaft bei uns in
20 der Klasse auch nett zueinander sein kann und Spaß haben kann und ja (.) ich fands cool
21 **I:** @(.)@ Ma das freut mich (.) Also hats dir gut gefallen?
22 **S2:** Ja
23 **I:** War das ein Grund dass du mitgearbeitet hast?
24 **S2:** Ja doch (.) und auch dass man mit Freunden gemeinsam mitarbeiten kann
25 **I:** Ja weil mir ist aufgefallen du beteiligst dich allgemein viel im Unterricht und eben auch in
26 den Stunden bei mir beim Theaterspielen hast du viel mitgearbeitet (3) Soo [S4] wie schauts
27 bei dir aus (.) hats dir gefallen oder nicht so?
28 **S4:** Mir hats gut gefallen und mir gefällt auch dieses mit Prinzessin und so
29 **I:** @(.)@ Ja
30 **S4:** Und dass wir auch Theater spielen ist auch sehr toll
31 **I:** Ja (.) perfekt also hats dir Spaß gemacht?
32 **S4:** Ja
33 **I:** Ok und war das ein Grund dass du mitgearbeitet hast?
34 **S4:** Doch ich fands ähm auch äh gut dass wir alle gemeinsam was machen konnten und
35 ähm wir sind zwar nicht laut äh leise gewesen @(.)@ also nicht immer (.) aber ich fands
36 einfach gut dass wir gemeinsam (.) was erreichen wollten @(.)@

37 **I:** Ok ja das ist glaub ich eh ganz wichtig dass man öfter auch mal was in der Gruppe macht
38 und nicht immer nur in Einzelarbeit was erledigen muss (3) jooo und zu guter Letzt wie
39 schauts denn bei dir [S3] aus wie hats dir gefallen?
40 **S3:** Mir hats auch gut gefallen
41 **I:** Auch? Ok und wieso hats dir gefallen? Ist auch voll ok wenns dir nicht so gefallen hat (.)
42 das macht echt garnix
43 **S3:** Nein mir hats eh gut gefallen (.) war interessanter als sonst oft und lustiger
44 **I:** Und war das Theater spielen ein Grund für dich mitzuarbeiten?
45 **S3:** Ja weils lustig war
46 **S2:** Und wir hatten auch keinen Unterricht wie sonst
47 **I:** @(.)@ Aber eigentlich wars ja Unterricht (.) wir haben ja eigentlich Stoff gemacht nur eben
48 ein bissl anders
49 **S2:** Ja aber nicht so wie wirs sonst machen dass wir tausend Sachen schreiben
50 **S4:** Und wir können mal nicht sitzen und aufstehen und rumgehn
51 **S2:** Normalerweise werden wir bestraft wenn wir irgendwas lustiges machen wolln
52 **I:** @(.)@ Also könntets euch vorstellen dass ihr das gerne öfter machen wollts?
53 **S2:** Ja ich will dass sowas öfter vorkommt
54 **S1:** Jede zweite Woche
55 **S3:** Ich will das auch
56 **I:** Ja in Doppelstunden bietet sich das immer gut an weil man da viel Zeit hat (3) Alsoo vielen
57 herzlichen Dank nochmal an euch dass ihr mir die Fragen so gut beantwortet habts (.) ihr
58 habts mir da wirklich sehr geholfen (.) dann gehen wir jetzt zurück in die Klasse

