



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht mittels
dramapädagogischer Methoden im Fach Spanisch“

verfasst von / submitted by

Johannes Prammer

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

Wien, 2019

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

A 190 344 353

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

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

*“All the world's a stage,
And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances;
And one man in his time plays many parts [...]”*

William Shakespeare, As You Like it

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- noch Ausland (einem Beurteiler / einer Beurteilerin zur Begutachtung) in irgendeiner Prüfungsform vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Der Abschluss meines Diplomstudiums wäre ohne meine Eltern nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich deshalb vor allen Dingen für ihren Rückhalt und ihre Zuversicht, mit welcher sie meine Ausbildung begleitet haben. Ich schätze eure (fast) bedingungslose Hilfe sehr!

Besonderer Dank und Wertschätzung gilt außerdem Lili, die mich stets persönlich und fachlich unterstützt hat und den letzten Abschnitt meines Studiums zu einem wunderbaren Erlebnis werden ließ. Für die vielen spannenden Diskussionen, allen voran linguistischen, bedanke ich mich außerdem bei Steffi. Was wäre bloß ein Wort ohne deinen Witz. Es freut mich überdies, mein Studium gleichzeitig mit Basti begonnen und abgeschlossen zu haben. Danke für die schönen Campuspausen und Jongliereinlagen, denn, wie sagtest du so schön: Jonglieren geht über Studieren.

Vielen Dank auch an meinen Betreuer ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, welcher sich unverzüglich meiner Betreuung annahm und mich stets kompetent, humorvoll und unkompliziert beraten hat.

1. Einleitung	1
2. Fragestellungen und Hypothesen	2
3. Wissenschaftliche Vorgehensweise	2
3.1 Methodik	3
3.2 Gliederung	3
4. Standardisierung und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht	5
4.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)	5
4.2 Das Kompetenzstufenmodell	8
4.3 Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem	9
5. Dramapädagogik	11
5.1 Definition und allgemeine Merkmale der Dramapädagogik	11
5.2 Geschichte der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	13
5.3 Abgrenzung zur Theaterpädagogik	16
5.4 Die Schaffung einer dramatischen Realität	18
5.5 Die Bedeutsamkeit der Rolle	19
5.5.1 Die Rolle der Lernenden	20
5.5.2 Fremdsprache als Rollensprache	21
5.5.3 Die Rolle der Lehrperson	22
5.6 Die Sprachnotsituation	24
5.7 Vorteile der Dramapädagogik	25
5.7.1 Ganzheitliches Lernen	25
5.7.2 Handlungsorientiertheit	27
5.7.3 Flow	29
5.8 Möglichkeiten der Inszenierung	31
5.8.1 Verbale Inszenierungstechniken	32
5.8.2 Non-verbale Inszenierungstechniken	38
5.9 Dramapädagogische Treffen Planen und Durchführen	40
5.9.1 Aufwärmphase	41
5.9.2 Hauptphase	42
5.9.3 Ausstiegsphase	43
5.10 Einschränkungen und Kritikpunkte der Dramapädagogik	45
5.11 Perspektiven der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	48
6. Didaktisierung von Unterrichtssequenzen	50
6.1 Fertigkeitsbereich Hören	51
6.1.1 Kompetenzniveau A2	51
6.1.2 Kompetenzniveau B1	53
6.2 Fertigkeitsbereich Lesen	55
6.2.1 Kompetenzniveau A1	55
6.2.2 Kompetenzniveau B1	57
6.3 Fertigkeitsbereich An Gesprächen teilnehmen	59

6.3.1 Kompetenzniveau A2.....	59
6.3.2 Kompetenzniveau B1.....	61
6.4 Fertigkeitsbereich zusammenhängend sprechen	63
6.4.1 Kompetenzniveau A2.....	63
6.4.2 Kompetenzniveau B1.....	65
6.5 Fertigkeitsbereich Schreiben.....	66
6.5.1 Kompetenzniveau A1.....	66
6.5.2 Kompetenzniveau B1.....	68
7. Conclusio	70
8. Resumen en español	72
8.1 La tendencia hacia la estandarización de los sistemas educativos y su efecto a la enseñanza de lenguas extranjeras	72
8.2 La pedagogía dramática: características y ventajas	73
8.2.1 La realidad dramática	74
8.2.2 El significado del rol.....	74
8.2.3 Las ventajas de la pedagogía dramática.....	75
8.2.4 Posibilidades de integración de métodos dramáticos	77
8.3 Las limitaciones de la pedagogía dramática	79
8.5 Perspectivas de la pedagogía dramática	80
9. Bibliographie	82
10. Anhang.....	87
10.1 Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala	87
10.2 Viaje al parque zoológico	88
10.3 Kurzgeschichte „El zorro es más sabio“	89
10.4 Arbeitsblatt: Spanische Redensarten.....	90
10.5 Abbildungsverzeichnis	91
11. Abstract.....	92

1. Einleitung

Ich bin in Cádiz. Etwas verwirrt stehe ich inmitten einer Gruppe Gaditanos und Gaditanas und ringe nach Worten. Anfangs noch zögerlich, gleiten mir die andalusischen Silben immer lockerer von der Zunge. „Pue na, aqui etamo“, verkündet Carlos schlussendlich schulterzuckend mit seinem unverkennbaren andalusischen Akzent. Endlich, ich werde abgelöst und begeben mich zu den Zusehenden. Sofort beginnt eine neue Szene und ich beobachte aufmerksam wie die anderen Improvisations-Theater Mitglieder in die dramatische Realität eindringen.

Könnte so Fremdsprachenunterricht aussehen, fragte ich mich damals während meiner Sprachassistentenzeit in Südspanien? Nach einigen Dramapädagogik-Kursen und Workshops an der Universität Wien wusste ich: Ja, Fremdsprachenunterricht kann so aussehen!

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Dramapädagogik und ihrer Einbettung in standardisierten und kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Im Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden versucht Dramapädagogik, Inhalte handlungsorientiert und ganzheitlich zu vermitteln, was sich konkret in Rollenspielen, Improvisationen, Sprachlernspielen oder pantomimischer Darstellung widerspiegelt. Obwohl die Vorzüge solcher dynamischen, oft kooperativen und von Bewegung geprägten Unterrichtsmethoden mittlerweile wissenschaftlich begründet sind (Sambanis 2013a), droht ihnen inmitten der Standardisierungswelle und der damit aufkommenden Outputorientierung im Fremdsprachenunterricht die Marginalisierung (Schmenk 2015).

Das Ziel dieser Arbeit ist daher die tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung mit Dramapädagogik, ihren Vorteilen und Einschränkungen, um darauf basierend Unterrichtssequenzen zu konzipieren, welche die praktische Umsetzung von kompetenzorientiertem und standardisiertem Unterricht ermöglichen.

2. Fragestellungen und Hypothesen

Die vorliegende Arbeit hat es zum Ziel, die Auswirkungen von dramapädagogischen Methoden auf den Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und Verknüpfungspunkte zwischen Theorie und Praxis darzulegen. Zunächst sollen die Vorteile von Dramapädagogik gegenüber herkömmlichen Unterrichtsmethoden in Bezug auf den Fremdspracherwerb ermittelt werden. Die Annahme diesbezüglich ist, dass die ganzheitlich orientierten dramapädagogischen Unterrichtsmethoden die Lernenden eher zur Partizipation verleiten als herkömmliche Methoden. Im Gegenzug wird weiters ermittelt, welche Einschränkungen bei der Einbindung von Dramapädagogik in den schulischen Fremdsprachenunterricht zu erwarten sind bzw. inwiefern das System Schule diese erschwert. Diesbezüglich wird erwartet, dass insbesondere die Tendenz zur Standardisierung und Messbarkeit von Fremdsprachenunterricht (Burwitz-Melzer u. a. 2016, 83) eine erhebliche Barriere für die nachhaltige Anwendung dramapädagogischer Methoden ist. Aufgrund dieser Hypothese versucht die vorliegende Arbeit einen Überblick zu schaffen, inwiefern die Standardisierungstendenz die Einbindung von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht beeinflusst. Unabhängig vom Grad ihrer Beeinflussung ist die generelle Tendenz zur Standardisierung, welche unter anderem durch die Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) im Jahre 2001 maßgeblich gefördert wurde (Schmenk 2015, 40f.), mittlerweile nicht mehr vom fremdsprachendidaktischen Diskurs wegzudenken. Deshalb beschäftigt sich diese Arbeit überdies mit der Verknüpfung von standardisierbarem Unterricht und dramapädagogischen Methoden. Genauer gesagt soll dargelegt werden, wie praktische Unterrichtssequenzen aussehen könnten, um die dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* zugrunde liegenden Deskriptoren mittels dramapädagogischer Methoden zu vermitteln.

3. Wissenschaftliche Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird zuerst knapp auf die wissenschaftliche Methodik eingegangen, auf welcher die Beantwortung der soeben dargelegten Fragestellungen beruht. Daraufhin erfolgt die Beschreibung der Gliederung der Arbeit um dem/der Leser*in einen groben Überblick dieser zu verschaffen und die Orientierung zu erleichtern.

3.1 Methodik

Die Beantwortung der in Kapitel 2 dargelegten Forschungsfragen bedarf in erster Linie eines hermeneutischen Zugangs durch welchen die Auslegung von, für das Thema relevanten, Texten erfolgt. Der Begriff *Hermeneutik* leitet sich aus dem griechischen *hermēneúein* ab und bedeutet soviel wie *deuten, auslegen*. In den Wissenschaften wird sie daher als „Lehre von der Auslegung und Erklärung eines Textes oder eines Kunst- oder Musikwerks“ verstanden und soll „das Verstehen von Sinnzusammenhängen in Lebensäußerungen aller Art aus sich selbst heraus“ ermöglichen (Duden-online o. J.). Laut Lamnek und Krell (2016, 68) macht die Hermeneutik daher „das Verstehen zum Untersuchungsgegenstand“ und legt die Aufmerksamkeit auf den Verstehensvorgang, welcher untersucht und strukturiert wird. Ein essentieller Bestandteil dieses Verstehensvorgangs ist der von Schleiermacher konstruierte Begriff des hermeneutischen Zirkels. Hierbei handle es sich, nach Lamnek und Krell (ibid. 71), „um eine wiederkehrende, kreisförmig verlaufende Bewegung [bei welcher] die Einzelelemente nur aus dem Gesamtzusammenhang verständlich [sind] [...]“. Das Verständnis des Ganzen bedingt demnach das Verständnis aller einzelnen Teile welches fortlaufend und auf einander aufbauend, gewissermaßen spiralförmig, zusammengesetzt wird (ibid. 70ff.).

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies die Notwendigkeit eines umfassenden theoretischen Verständnisses des dramapädagogischen Ansatzes mitsamt seiner methodischen Vorzüge und Einschränkungen. Dazu wird ein umfassender Forschungsbericht verfasst, welcher die, aus heutiger Sicht, neuesten Erkenntnisse der Forschung miteinbezieht und aufgrund dieser die Möglichkeiten einer praktischen Einbindung in Unterrichtssequenzen darlegt.

3.2 Gliederung

Wie bereits angedeutet, unterteilt sich diese Diplomarbeit in einen theoretischen und einen praxisorientierten Teil. Zunächst wird im theoretischen Teil der Standardisierungs- und Kompetenzbegriff umrissen, bevor ein umfassender Forschungsbericht zu *Dramapädagogik* dargelegt wird. Der Praxisteil beschäftigt sich, auf der davor beschriebenen Theorie basierend, anschließend mit der Didaktisierung von Unterrichtssequenzen. Genauer gesagt sollen konkrete Sequenzen veranschaulicht werden, durch welche ein kompetenzorientierter Unterricht ermöglicht wird.

Nachdem in Kapitel 1 der Hintergrund und die Beweggründe für diese Arbeit einleitend beschrieben wurden, stellte Kapitel 2 die Fragestellungen und die darauf Bezug nehmenden Hypothesen dar. Das folgende Kapitel 3 befasst sich prägnant mit der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten wissenschaftlichen Vorgehensweise.

In Kapitel 4 wird anschließend der Standardisierungs- und Kompetenzbegriff aufgegriffen. Konkret soll der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*, seine Funktion und die Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht veranschaulicht werden. Weiters nimmt dieses Kapitel Bezug auf das dem GeRS zugrunde liegenden Kompetenzstufenmodell und die dazugehörigen Deskriptoren. Abschließend wird auf die Implikationen der Standardisierungswelle auf das österreichische Bildungssystem eingegangen.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit dem theoretischen Kernthema dieser Arbeit: Dem Begriff der Dramapädagogik. Nach einer kurzen Definition, der Abhandlung der historischen Entwicklung und den Unterschieden zur geläufigeren Theaterpädagogik, wird die dramapädagogischen Sequenzen inhärente dramatische Realität beleuchtet. Als nächstes wird die Bedeutsamkeit der Rolle aus Sicht der Lehrenden sowohl Lernenden dargelegt und zu erläutern versucht, weshalb die Einnahme einer Rolle durch das Sprechen in einer Fremdsprache erleichtert wird. Ein weiteres essentielles Thema für diese Arbeit wird in Kapitel 5.6 abgehandelt: Die von Tselikas (1999) konzipierte und für den Fremdsprachenerwerb als elementar geltende *Sprachnotsituation*. In der Folge thematisiert die Arbeit eine Auswahl an Vorteilen der Dramapädagogik und geht auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Umsetzung im Schulunterricht ein. Nachdem der strukturelle Aufbau von dramapädagogischen Treffen in Kapitel 5.9 abgehandelt wird, setzt sich dieses Kernkapitel abschließend mit den Limitationen von Dramapädagogik hinsichtlich der Tendenz zu standardisiertem Unterricht auseinander und skizziert ihre zukünftigen Perspektiven im Fremdsprachenunterricht.

Mit Kapitel 6 wird der theoretische Rahmen verlassen und die Didaktisierung von konkreten Unterrichtssequenzen vorgenommen. Aufgegliedert nach den im GeRS eingeführten Fertigkeitsbereichen *Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen*

und Schreiben werden je zwei Unterrichtssequenzen (nach den Kompetenzbereichen A1/A2 und B1/B2) konzipiert.

Den Abschluss dieser Diplomarbeit bildet die zusammenfassende *Conclusio* in Kapitel 7 und das spanische *Resümee* in Kapitel 8.

4. Standardisierung und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

Der fachdidaktische Diskurs aller Schulfächer wird mittlerweile maßgeblich vom Standardisierungs- und Kompetenzbegriff beeinflusst (Burwitz-Melzer u. a. 2016, 83). Für die Fremdsprachendidaktik bedeutete insbesondere die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) im Jahre 2001 durch den Europarat eine entscheidende Veränderung (Schmenk 2015, 40f.). Burwitz-Melzer u. a. (2016, 83) erklären, dass die Tendenz zu standardisiertem und kompetenzorientiertem Unterricht vor allem aus dem sogenannten PISA-Schock entsprang, welcher Reformen vorantrieb, um die Vergleichbarkeit von Unterricht zu garantieren. Daraufhin erfolgte ein grundsätzlicher Schwenk von einer Input- zu einer Output-Orientierung im Schulwesen. Zur besseren Vergleichbarkeit von Output dienten fortan Bewertungsmaßstäbe, die sich an fachspezifischen Kompetenzen orientieren (ibid. 83). In diesem Kapitel wird der GeRS, seine Ziele und Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht (FSU) und der Kompetenzbegriff knapp umrissen, um die resultierenden Implikationen für die Einbindung von dramapädagogischen Methoden in den FSU zu verdeutlichen.

4.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)

Seit seiner Einführung im Jahre 2001 gilt der GeRS als Meilenstein der Standardisierungswelle und der damit verbundenen Kompetenzorientierung im Unterricht (Schmenk 2015, 40f.). Seine Funktion wird in Kapitel 1 des GeRS zusammengefasst:

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen

müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. (Europarat 2001, 14)

Das Hauptaugenmerk des GeRS liegt demnach auf der erfolgreichen Sprachverwendung der Lernenden. Der Begriff ‚Sprachverwendung‘ wird dabei sehr umfassend ausgelegt und bezieht sich nicht ausschließlich auf sprachliche Aktivitäten. Vielmehr versteht der GeRS die Sprachlernenden als *sozial Handelnde*, also „als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (ibid. 21). Die genaue Definition von Sprachverwendung lautet dabei wie folgt:

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen. (ibid. 21)

Im GeRS wird dieser Ansatz als *Handlungsorientiertheit* verstanden, weil er neben den sprachlichen auch die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Menschen im gesamten sozialen Kontext zu berücksichtigen versucht. Ob ein solch vermeintlich ganzheitlicher Ansatz mit einem standardisierten, objektivierbaren und outputorientierten Referenzsystem vereinbar ist, muss hingegen in Frage gestellt werden. Bausch u. a. (2015, 7) greifen die diesbezüglich von Lothar Bredella formulierte Kritik auf, welche meint, dass sich die im GeRS angesprochene soziale Handlungsfähigkeit bei genauer Betrachtung auf ein „zweckrationales, erfolgsorientiertes oder strategisches Handeln reduziert“. Dies verdeutlichen Bausch u.a. (2015, 7) am Beispiel des Leseverstehens. Dies werde im GeRS auf bloße Informationsverarbeitung reduziert, während das verstehende Lesen außer Acht gelassen wird. Inge C. Schwerdtfeger (zitiert nach Bausch u. a. 2015, 7) meint zudem, der GeRS würde „durch seine einseitige Orientierung an Effizienz, Kalkulierbarkeit, Vorhersagbarkeit und

Kontrollierbarkeit die ‚McDonaldisierung‘ und ‚Entmenschlichung‘ des Fremdsprachenlernens“ vorantreiben. Inwiefern sich diese Diskrepanz zwischen der hier geäußerten Kritik und der im GeRS beschriebenen sozialen Handlungsfähigkeit auf die Einbindung dramapädagogischer Methoden im FSU auswirkt, wird nach einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit dem Konzept der Dramapädagogik in Kapitel 5.10 näher beschrieben.

Die grundlegendste Einteilung des GeRS in Bezug auf kommunikative Aktivitäten erfolgt durch die Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“. Diese werden wiederum in drei Niveaustufen zu je zwei Referenzniveaus/Kompetenzstufen unterteilt, wie Abbildung 1 verdeutlicht:

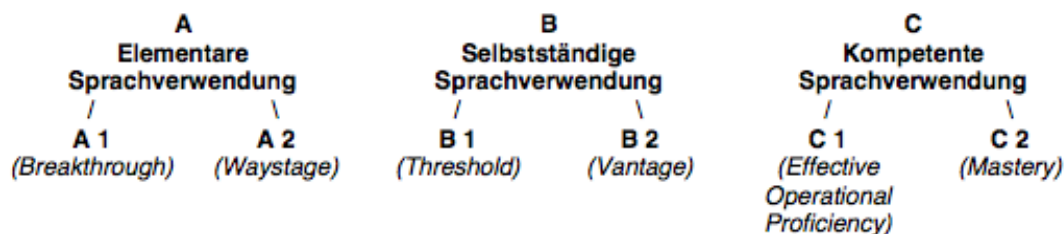


Abbildung 1: Einteilung der Referenzniveaus (Europarat 2001, 34)

Des Weiteren sorgen Deskriptoren oder ‚Kann-Beschreibungen‘ innerhalb jedes Referenzniveaus für die konkrete Kennzeichnung der Lernziele und bilden somit die Basis für die Vergleichbarkeit des Zielsprachenniveaus (ibid. 32; vgl. Anhang 10.1). Ein Deskriptor des Referenzniveaus A2 in der Teilfertigkeit „Zusammenhängendes Sprechen“ lautet beispielsweise:

Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. (Europarat 2001, 36)

Durch Offenlegung dieser Deskriptoren erhoffe man sich unter anderem, wie Horak u. a. (2010, 6) meinen, die aktive Inklusion der Lernenden in den unterrichtlichen Sprachlernprozess, während die Lehrer*innen zu Begleitpersonen dieses Prozesses werden. Die Lernenden hätten nun eine genaue Vorstellung dessen, was von ihnen erwartet wird und könnten daraufhin selbst Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen (ibid. 6). Dies setzt

jedoch eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzen vonseiten der Lernenden voraus. Außerdem soll durch die Einbindung der „Kann-Beschreibungen“ eine Re-Orientierung zum Positiven stattfinden, da der Fokus nun darauf liegt, was die Lernenden bereits können, anstatt die Sprachdefizite zu betonen (Bausch u. a. 2015, 5). Obwohl die Deskriptoren die Basis von standardisiertem FSU bilden, sei der Unterricht dennoch nicht verbindlich danach zu orientieren, wie Jürgen Quetz (2001, 559) artikuliert. Er unterzog die Deskriptoren einer ausführlichen und kritischen Analyse und bewertete sie als „in keiner Weise verpflichtend; sie dienen als Basis für weiteres Nachdenken, für Diskussionen und weiteres Handeln, sollen aber nicht etwa Entscheidungen vorwegnehmen“.

4.2 Das Kompetenzstufenmodell

Um die Vergleichbarkeit der Sprachniveaus der Lernenden sicherzustellen, bedient sich der GeRS eines Kompetenzmodells, welches Lernfortschritte „lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann“ (Europarat 2001, 14). Der Kompetenzbegriff selbst fand erstmals mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren Einzug in die Fremdsprachendidaktik und erfuhr mit dem Auftreten der Standardisierungswelle und dem GeRS lediglich eine Renaissance (Burwitz-Melzer u. a. 2016, 83). Als Resultat dieser Re-Implementierung des Kompetenzbegriffs ist die starke Zunahme der Aufgabenorientiertheit im FSU zu sehen, welche seither als geeignetstes Mittel zum Erreichen der Kompetenzniveaus gilt (ibid. 84).

Als mittlerweile etablierte Standarddefinition des Kompetenzbegriffs nennen Burwitz-Melzer u.a. (2016, 85) die von Weinert (2001, 27) folgendermaßen beschriebene:

[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

In diesem sehr weitgegriffenen Kompetenzkonzept wird augenscheinlich, dass technische Fertigkeiten nur einen geringen Bestandteil aller Kompetenzen darstellen (Burwitz-Melzer u. a. 2016, 85). Laut GeRS (Europarat 2001, 103) „tragen alle menschlichen Kompetenzen zur

Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann“. Nichtsdestotrotz ist es notwendig, die nicht direkt mit Sprache zusammenhängenden Kompetenzen von denen der sprachlichen Kompetenzen zu trennen. Daher unterscheidet der GeRS zwischen allgemeinen und fachspezifischen Kompetenzen (ibid. 103). Die fachspezifischen Kompetenzen zum Erlernen einer Fremdsprache sind in die drei Bereiche 1) *Linguistische Kompetenzen* (u.a. lexikalische, grammatische, semantische, phonologische Kompetenzen), 2) *Soziolinguistische Kompetenzen* (u.a. Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Registerunterschiede) und 3) *Pragmatische Kompetenzen* (u.a. Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz eingeteilt (ibid. 110ff.)). Es ist hervorzuheben, dass sich besonders die Gruppe der linguistischen Kompetenzen im Standardisierungsdiskurs durchgesetzt hat, da sich diese einfacher durch Deskriptoren spezifizieren lassen und somit einen effizienteren Vergleichsindikator darstellen als z.B. die interkulturellen Kompetenzen (Burwitz-Melzer u. a. 2016, 85).

Für Sprachlehrende hat die zunehmende Orientierung am Kompetenzstufenmodell weitreichende Auswirkungen, zumindest in der Theorie. Stand in der Vergangenheit zumeist das spezifische Thema (e.g. ‚Hobbys‘) und dessen Inhalt (Vokabular, Grammatik) im Vordergrund, üblicherweise ausgerichtet nach dem ‚Stoff‘ im Lehrbuch, ist im kompetenzorientierten Unterricht der Fokus auf das Lehren der damit in Verbindung stehenden Fertigkeiten zu legen (Horak u. a. 2010, 9). Die Lehrenden haben die Lernenden nun „auf reale Situationen im Leben“ vorzubereiten, wodurch in der Folge die inhaltsorientierten Methoden von jenen zur Festigung kommunikativer Kompetenzen abgelöst werden (ibid. 9).

4.3 Auswirkungen auf das österreichische Bildungssystem

Auch die österreichische Bildungspolitik hat sich der Standardisierungstendenz angenommen und Bildungsstandards gesetzlich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) verankert (BIFIE o. J.). In der Folge basieren die Lehrpläne für lebende Fremdsprachen mittlerweile fast aller Schultypen auf dem GeRS und dem dahinterstehenden Kompetenzstufenmodell (Horak u. a. 2010, 7). Als übergeordnetes Lernziel der zweiten lebenden Fremdsprache wird in der neuen Fassung des Lehrplans die Kommunikative Kompetenz und „die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation“ in den Fertigkeitsbereichen vorgeschrieben (Bundesministerium für

Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018). Diese soll durch eine ausgewogene und integrative Erarbeitung aller Fertigkeitsbereiche erreicht werden, wobei das Hauptaugenmerk bei Sprachanfänger*innen auf den Teilfertigkeiten Hörverstehen und der verbalen Kommunikation zu liegen hat:

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben sind in annähernd gleichem Ausmaß regelmäßig und möglichst integrativ zu erarbeiten und zu üben. Im Anfangsunterricht allerdings sind die Teilfertigkeiten des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation durch regelmäßige Hörübungen sowie durch ein möglichst häufiges Angebot an Sprechanlässen verstärkt zu fördern (ibid. 2018).

Im Übrigen schreibt der Lehrplan die in der lebenden Fremdsprache zu erreichenden Kompetenzniveaus vor. Für die zweite lebende Fremdsprache bedeutet dies das Erreichen folgender Kompetenzstufen nach zwei Lernjahren: A1 für *An Gesprächen teilnehmen* und A2 für die Fertigkeitsbereiche *Hören, Lesen, Zusammenhängendes Sprechen* und *Schreiben* (ibid. 2018). Auch die Reifeprüfungen der zweiten lebenden Fremdsprachen wurden im Zuge der Entwicklung zur Kompetenzorientierung angepasst und erstmals zum Haupttermin 2014/2015 standardisiert und kompetenzorientiert an allen allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) durchgeführt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J.). Die hierbei mindestens zu erreichenden Kompetenzniveaus für die vierjährige und sechsjährige Ausbildung betragen B1 für die Fertigkeiten *Hören, Schreiben* und *Sprechen* sowie B2 für *Lesen* im sechsjährigen System (Horak u. a. 2010, 20).

5. Dramapädagogik

5.1 Definition und allgemeine Merkmale der Dramapädagogik

In diesem Abschnitt werden die für diese Arbeit grundlegenden Merkmale der Dramapädagogik (DP) kurz umrissen.

Dramapädagogische Methoden haben im Schulunterricht und insbesondere in der LehrerInnenbildung bereits ein hohes Maß an Anerkennung gefunden. Nichtsdestotrotz kann die Wissenschaft auf keine einheitliche Definition von Dramapädagogik zurückgreifen. Dieser Umstand ist vor allem auf das breite Spektrum an Schwerpunkten und Einsatzmöglichkeiten dieses methodischen Ansatzes zurückzuführen. Metzlers Lexikon der Fremdsprachendidaktik definiert den Begriff DP wie folgt:

Er [Dramapädagogik] bezieht sich auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten FUs [...], in dem die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst, aber durchaus im Zusammenspiel mit anderen Kunstformen wie z.B. Film, Performance Art, Storytelling, Oper) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird. (Surkamp 2017, 49)

Demnach ist es vorwiegend die ästhetische Ebene, welche eine tragende Rolle in der DP spielt. Sie könnte dadurch einen Gegenpol zum funktionalen Unterricht darstellen, welcher sich europaweit aufgrund der Durchökonomisierung und Standardisierung des Bildungssektors auf dem Vormarsch befindet (Schewe 2011, 20). Es ist das Anliegen der DP, die lernende Person als Menschen ernst zu nehmen und nicht auf einen mechanischen Lerner zu reduzieren. DP-Pionier Manfred Schewe (1993, 8) drückt, in Anlehnung an Pestalozzis berühmten Leitsatz ‚Lernen mit Kopf, Herz und Hand‘, die Idee des ästhetisch-ganzheitlichen Unterrichts aus, indem er meint: „Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt und gelehrt“.

Grundlegend für den Ansatz des ästhetisch-ganzheitlichen Unterrichts ist die Annahme, dass dem Menschen von Natur aus ein Drang zum Spielen innewohnt. Besonders im Kindesalter muss das darstellende, nachahmende Spiel „als selbstverständliche Lebensäußerung gewertet werden [...]“, welche bis zum frühen Erwachsenenalter nicht vollständig verschwindet (Mathes 1929, zitiert nach Schewe 2007, 145). Auch Friedrich Schiller erkannte

Spielen als ein Grundbedürfnis des Menschen und drückte dies in seinen *Briefen zur ästhetischen Erziehung* folgendermaßen aus: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 2009). Basierend auf dieser Annahme ist Theaterspielen etwas natürliches, da es eng mit diesem angeborenen Spielinstinkt verwoben ist, welcher „unter dem Mantel rationaler Tätigkeiten, sozial akzeptablen Verhaltens und schulischer wie akademischer Bildung begraben wird“ (Tselikas 1999, 22). Sue Jennings (1994, 98) beschreibt in ihrem Werk zum Thema *Dramatherapie* die Beziehung zwischen Kind und Spiel als eine maßgebende für das Problemlösen und die Identitätsentwicklung:

Children have to play as a way to think things out. Children play to make sense of their experiences, and children in trouble are able to use play to resolve unsolved problems from the past, to cope with present concerns, and prepare for the future and its tasks. Play is the place where the child can learn and develop an understanding of what is 'me' and 'not me', a place where the child can discover their relationship to the world outside the self. Play is the place to sort out and separate out objects and the environment from the self.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Schulunterricht wird daher bei dramapädagogischen Prozessen diese natürliche Anlage des Menschen miteinbezogen und dadurch ein tiefgreifender, ganzheitlicher Lernprozess ermöglicht (Tselikas 1999, 19). Denn durch dramapädagogische Methoden werden abgesehen vom sprachlichen Lernen auch „das instrumentelle Lernen, das soziale Lernen, das expressive Lernen und das ästhetische Lernen“ begünstigt (ibid. 37). Das Thema ganzheitliches Lernen wird noch genauer in Kapitel 5.7.1. behandelt.

Etymologisch gesehen stammt der Begriff *Drama* aus dem griechischen *dran* und bedeutet *tun* oder *handeln* (Surkamp 2017, 49). Die Handlungen der Lernenden stehen demnach bei dramapädagogischen Prozessen im Vordergrund. Infolgedessen werden die Abläufe einer Unterrichtssequenz auch nicht mehr ausschließlich vom Lehrkörper kontrolliert, sondern oftmals von den kreativen Handlungen der Lernenden selbst, welche die Entwicklung einer Stunde vorantreiben (Schewe 2011, 22). Dadurch werden die Lernenden so stark in den Unterricht eingebunden, „dass sie gar nicht anders können, als (körper)sprachlich zu handeln (Schewe 2016, 64).

Ein weiteres Merkmal der DP ist ihre Verknüpfung mit dem bewegten bzw. kinästhetischen Lernen. Bereits in der Antike wusste man, dass sich Bewegung positiv auf den Lernprozess auswirkt und das Reflektieren und Philosophieren anregt. Das Verständnis, warum Bewegung und Lernen sich gegenseitig positiv ergänzen, ist dennoch erst in den letzten Jahren verstärkt gewachsen (Sambanis 2013, 89). Ursprünglich als Kompensation zum Bewegungsmangel der SchülerInnen im Schulalltag gedacht, wird Bewegung nun oftmals gezielt im Unterricht eingesetzt. Man erkannte seine förderliche Wirkung abseits der Abwechslung zum permanenten Sitzen und integriert ihn mittlerweile als direkte Unterstützung des Lernprozesses (ibid. 93). Zudem bietet kinästhetischer Unterricht einen Vorteil für den Behaltenseffekt. Inhalte wie Vokabel oder grammatikalische Strukturen welche mit Bewegungshandlungen unterrichtet werden, geraten nicht so schnell in Vergessenheit, da allein schon die Erinnerung an die Bewegung den Inhalt reaktiviert. Diese multisensorische Form des Lernens ist dem klassischen Lernen über Seh- und Hörkanäle daher um einiges voraus (Sambanis 2016, 51, 54).

5.2 Geschichte der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

Fremdsprachenunterricht und Drama weisen in gewisser Hinsicht bereits gemeinhin Verbindungen zueinander auf, da ein gewöhnlicher Prozess während des Unterrichts darin besteht, so zu tun als würde das Sprechen in der Fremdsprache natürlich sein. Lehrende sowie Lernende sind sozusagen Schauspieler*innen die sich in eine Wirklichkeit abseits ihrer Alltagsrealität begeben. Diese scheinbar natürliche Verbundenheit dieser zwei Bereiche wurde von Pädagogen und Pädagoginnen erstmals Mitte des 19ten Jahrhunderts aufgegriffen und seit dem, obschon mit einiger Fluktuation, stets weiterentwickelt. Heute kann von Dramapädagogik zweifelsohne als eigenständigem Konzept innerhalb des Fachdiskurses gesprochen werden (Schewe 2007, 142, 148).

Manfred Schewe (2007, 143) umreißt die Geschichte der DP knapp und akkurat. Seiner Meinung nach wurde die Basis für dramapädagogische Konzepte ab 1850 vom französischen Fremdsprachenpädagogen François Gouin gelegt. Gouins Sprachlehrmethode orientierte sich stark am kindlichen Spiel und empfahl eine Sprachaneignung, die mittels verbaler

Kommunikation in Kombination mit körperlichen Handlungen stattfindet. Laut seiner behavioristischen Theorie ist Sprache gleichzusetzen mit Verhalten und kein Konstrukt isolierter Bestandteile, die durch Übungen zusammengesetzt werden. Deshalb müsse sie durch Assoziationen, Nachahmung und Auswendiglernen angeeignet werden (Titone 1968, 36). Der von Gouin entwickelten Sprachlehrmethode liegt jedoch ein starres Schema zugrunde, welches wenig kreative Umgestaltung erlaubt.

Im Kontext der reformerischen Bildungspolitik zur Jahrhundertwende entwickelte Max Walter Gouins Methodik weiter und trieb die Verbindung von sprachlichem Ausdruck und Handlung voran. Seiner Ansicht nach seien Gouins Methodikreihen zwar „[...] sehr wertvoll für den Unterricht, dürfen diesem aber nicht ausschließlich zugrunde gelegt werden [...], da es zu einförmig wäre, die ganze Spracherlernung in Reihenbildungen aufzulösen (Walter, 1931, zitiert in Schilder 1985, 72). Unterricht benötige demnach Abwechslung welche die Lernenden belebt und nicht ermüdet. Walters Konzept beinhaltet infolgedessen dialogische Szenen, die zwischen die Handlungen geschoben werden und deren Ausarbeitung und Inszenierung die Kreativität der Lernenden anregt. Für Walter muss die Heranziehung der Vorstellungskraft der Schüler*innen ein unabdingbarer Bestandteil des Unterrichts sein. Nichtsdestotrotz war er mit der festen Integration von Inszenierungen im Unterricht noch vorsichtig, da ihm etwaige Sprengung der schulischen Ordnung durch das 'freie Spiel' Sorgen bereitete (Schewe 2007, 144).

Mit Ende der 20er Jahre verbreitete sich die Ansicht unter Pädagog*innen und Philolog*innen, dass Drama- und Theaterpädagogik eine wesentliche Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht sein könnte. Während in England aufgrund ihres Einbezugs von Alltagssprache sogenannte 'One Act Plays' als neue Hilfe im Unterricht vorgestellt werden, plädiert Georg Albrecht für das 'Stegreifspiel'. Dabei wird bei Anfängern durch Zeigen auf Objekte und handelndes Darstellen von Verben, sowie durch spontanes Inszenieren von kurzen Vorlagentexten bei Fortgeschrittenen die Sprachkompetenz geschult. Laut Albrecht erzeuge diese Improvisation eine ungeheure Begeisterung bei den Lernenden. Der Spieltrieb im Kindesalter und dessen Nutzung für den Fremdsprachenunterricht rückte nun immer weiter in den Mittelpunkt der Forschung (Schewe 2007, 145). Die reformpädagogische Bewegung *New Educational Movement* aus dem englischen Sprachraum legt nun den Grundstein für die

zukünftige *Dramapädagogik*. Ihre Grundlage besteht in der Lernerzentriertheit und dem Integrieren der Bedürfnisse und Vorlieben der Lerner. Die Rolle der Lehrperson wird auf die des Hilfestellers im Wissensaneignungsprozess beschränkt (Even 2003, 145).

Während des Nationalsozialismus verloren solche alternativen, spielorientierten Unterrichtsmethoden weitgehend an Gewichtung. Nationalsozialistische Ansätze untergruben diese und sorgten dafür, dass nur ein sehr marginaler Anteil der fachdidaktisch diskutierten Themen vom darstellenden Spiel handelte (Hoppe 1984, 289). Erst Ende der 70er Jahre fanden Formen der spielorientierten Unterrichtsgestaltung wieder Anklang, als die kommunikative Wende für einen neuen Vormarsch alternativer Unterrichtskonzepte sorgte. Obschon diese Konzepte nur wenig mit drama- und theaterpädagogischen Elementen verknüpft waren, änderte sich dies in den 80er Jahren stetig. Nun mehrte sich die Herausgabe von Fachzeitschriften, welche sich explizit dem Thema Theater im Fremdsprachenunterricht widmeten, wie z.B. der Artikel „Fremdsprachliches Theater in der Schule“ in *Der Fremdsprachliche Unterricht* (1986/87) oder „Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ (1988). Während dieser Zeit erlebte auch der Begriff 'Dramapädagogik' seine Geburt (Schewe 2007, 146) und setzte sich, vor allem in deutschsprachigen Ländern, langsam während der 1990er Jahre an die Stelle des Begriffs *Theaterpädagogik* (Vaßen 2016, 94).

Während den 90er geschah eine fundierte Auseinandersetzung in der Zweitsprachenerwerbsforschung, welche sich, angetrieben vom Erfolg der Veröffentlichungen im anglophonen Sprachraum, tiefgreifender mit Drama- und Theaterpädagogik beschäftigte. Die bis heute einflussreiche Publikation *Fremdsprache inszenieren. Zur theoretischen Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* von Manfred Schewe (1993) setzt sich gründlich mit der „Geschichte, Theorie und Praxis von 'Drama-in-Education'“ auseinander. So entstand die erste solide, theoretische Basis für Drama im Fremdsprachenunterricht, welche sich vor allem auf die Erkenntnisse aus Lernpsychologie, Neuropsychologie bzw. Sozial- und Individualpsychologie beruft (Schewe 2007, 147). Sie legte den Grundstein für die folgende Systematisierung dieses Forschungsgebietes. Es folgte die Entwicklung des eigenständigen Begriffs der DP, welcher versucht, sich von der Theaterpädagogik und dessen Konzentration auf Inszenierung abzugrenzen. Stattdessen soll die DP ihren Fokus auf den Prozess des Schöpfens legen, anstatt

sich auf Endprodukte zu konzentrieren (Vaßen 2016, 95). Nach und nach wird DP als eigenständiges Konzept der Fremdsprachendidaktik angesehen, anstatt es lediglich als alternative Methode abzustempeln (Schlemminger, Brysch, und Schewe 2000).

Ein weiterer Meilenstein wurde 2003 gelegt, als Susanne Even in *Drama Grammatik* postuliert, dass Drama im Unterricht eine „wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten [kann]“ (Even 2003, 21). Zum ersten Mal wird davon ausgegangen, dass dramapädagogische Methoden auch auf den speziellen, von Lernenden oftmals als starr und theoretisch wahrgenommenen Bereich *Grammatik* übertragen werden könnten. Susanne Even gibt in ihrem Werk eine Vielzahl von Impulsen, wie man Grammatik interessant und kreativ unterrichten kann. Seitdem ist das Interesse am Forschungsgebiet DP stetig gewachsen, was sich vor allem an der Anzahl von Publikationen, Zeitschriften (z.B. *Scenario*) und Fachkonferenzen seit der Jahrtausendwende erkennen lässt (Schewe 2007, 149).

Es gibt also guten Grund zur Annahme, dass DP auch in Zukunft eine wichtige Rolle innerhalb der Fremdsprachendidaktik spielen wird und ihr Spektrum an Methoden zum „sprachlichen, literarischen und (inter)kulturellen“ Lernen ausweiten kann (Schewe 2007, 150). Mit der Zunahme an dramainteressierten Pädagog*innen, zunehmend auch außerhalb Westeuropas, wird auch das Ausmaß an fachlichem Austausch wachsen (vgl. *ibid.*).

5.3 Abgrenzung zur Theaterpädagogik

Wie bereits weiter oben erwähnt, bemühte man sich mit Beginn der 90er Jahre um eine Abgrenzung des Begriffs *Dramapädagogik* von dem der *Theaterpädagogik* (TP). Inzwischen kann man im deutschsprachigen Raum von einer festen Etablierung des Begriffs DP sprechen (Schewe 2016, 74). Obwohl beide Konzepte einige Parallelen aufweisen, und vor allem die DP Methoden aus der TP aufgreift, bestehen dennoch einige wesentliche Unterschiede zwischen den beiden. Das grundlegendste Unterscheidungsmerkmal ist die Diskrepanz zwischen Prozessorientiertheit und Produktorientiertheit. So definiert Elektra Tselikas (1999, 21) DP als

[...] ein[en] Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt. Im Vordergrund steht dabei nicht primär das Ergebnis, nämlich die

Produktion eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in allen seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch (sinnlich), emotional und kognitiv.

Zweck der DP ist nicht die Aufführung eines Stückes auf der Bühne, sondern die Einleitung eines Lernprozesses, den die Lernenden selbst vollziehen und welcher durch deren eigenes Handeln geformt wird. Am Ende stehe kein Produkt, sondern eine Erkenntnis (Eigenbauer 2014, 1). Bei der TP ist hingegen das Produkt, nämlich die Inszenierung vor Publikum, ein obligatorischer Bestandteil. Natürlich kann auch die DP produktorientiert arbeiten und sich um Inszenierungen annehmen, sie ist jedoch nicht zwangsläufig darauf ausgerichtet. Laut Manfred Schewe (2016, 74) ist die strikte Unterscheidung in Prozess- und/oder Produktorientierung prinzipiell obsolet, da auch bei dramapädagogischen Methoden laufend „ästhetisch durchaus anspruchsvolle Produkte in Form sinnlich erfahrbarer Gestaltungen (wie etwa ein Standbild oder eine pantomimische Darstellung) [entstehen]“. Es sind hingegen Produkte anderer Art, da sie wie bereits erwähnt nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind, was ihre pädagogische Wirkung jedoch nicht zwangsläufig schmälern muss. Nichtsdestotrotz kann auch das Hinarbeiten auf eine öffentliche Inszenierung dramapädagogischen Prozessen dienlich sein, da sich die Teilnehmer*innen im Allgemeinen stark motivieren, das Stück erfolgreich aufzuführen (Sambanis 2013b, 117). Was diese Prozessorientiertheit für eine Auswirkung auf die Beteiligten hat, beschreibt Wagner (1979, 147, zitiert nach Sambanis 2013b, 117) treffend:

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.

Dramapädagogischer Unterricht ist demnach auf die Teilnehmer*innen ausgerichtet und nicht auf das Publikum. Diese Ausrichtung auf die Teilnehmer ist insofern vonnöten, da es ihnen dadurch ermöglicht wird, „Bezüge zu den Inhalten herzustellen und aufgrund der persönlichen Involviertheit effektiv zu lernen“ (Sambanis 2013b, 118).

Die Differenzierung zwischen Prozess- und Produktorientiertheit verlangt in Folge auch unterschiedliche methodische Vorgehensweisen. In der TP sind üblicherweise das Auswählen des Textes, die Rollenvergabe, das Proben, die Einstellung von Licht und Ton, das Herstellen

von Kulissen, die Aufführung und die Nachbereitung zwingende Elemente. In der DP hingegen wird hauptsächlich mit Rollenspielen, Improvisationen und Standbildern gearbeitet (ibid. 117). Daraus folgt, dass, anders als in der TP, keine schauspielerischen Fähigkeiten notwendig sind, um DP umzusetzen. Sie werden zwar weiterentwickelt, „aber im Kern geht es in diesem Ansatz um soziales Lernen, die Entwicklung von Kooperations-, Recherche, und Problemlösefähigkeiten ebenso wie die Verbesserung von kommunikativen Kompetenzen und die Förderung von kritischem und selbstständigem Denken“ (Bonnet und Küppers 2011, 41). Kurz ausgedrückt, geht es in DP mehr um Persönlichkeitsbildung als in der TP. Abschließend ist noch zu sagen, dass, ungeachtet der Unterschiede zwischen den beiden Konzepten, deren Kernanliegen durchaus vergleichbar sind: Der methodische Gebrauch von Drama bzw. Theater im Schulunterricht und das Ziel, Drama bzw. Darstellendes Spiel langfristig als eigenständiges Schulfach zu etablieren (Schewe 2016, 74).

5.4 Die Schaffung einer dramatischen Realität

Wolfgang Hallet (2010, 4) beschreibt den Fremdsprachenunterricht per se als einen „Sonderfall inszenierter Wirklichkeit“, da die Realität, unter Beschränkung eines Sprachmediums, welches nicht das natürliche der Teilnehmer*innen ist, inszeniert wird (ibid. 9). Elektra Tselikas (1999, 16) geht von einem ähnlichen Konzept aus und nennt diese inszenierte, zur Realität parallele Welt, als eines der zentralsten Elemente der DP. So kreierte die DP eine dramatische Realität, in der sich die Teilnehmer*innen während des Prozesses aufhalten und die essentiell für den Lernprozess sei. Diese Situationen nennt Tselikas ‚Als-Ob-Situationen‘, denn die Darstellenden tun, als ob sie andere wären als sie sind (ibid. 32). Diese Situationen ermöglichen ihnen eine einfachere Identifikation mit der Fremdsprache, da sie ohnehin von ihrer realen Rolle und der damit verbundenen Muttersprache distanziert sind (ibid. 32f.).

Da es im Schulalltag keineswegs alltäglich ist, sich in solchen „Parallelwelten“ aufzuhalten, müssen sich die Lernenden zuerst die Bewegung des „Aussteigens – Einsteigens – Aussteigens“ aneignen. Zuerst steigen sie aus der „normalen“ Realität aus, tauchen in die dramatische Realität ein und verlassen diese schlussendlich wieder, um zurück in die Alltagsrealität zu kehren (ibid. 16). Tselikas (ibid. 16) vergleicht diese Bewegung mit dem

Reisen in eine fremde Kultur und somit Sprachwelt. Auch hierbei verlässt man für eine gewisse Dauer die eigene, vertraute Realität und tritt in eine fremde, ungewohnte Umgebung ein, die ein gewisses Maß an Gewöhnung erfordert. Ist die Reise zu Ende, kehrt man in die gewohnte Umgebung zurück. Infolgedessen erscheint das Fremde weniger fremd als vor Antreten der Reise. Dieses Schwinden des Fremdheitsgefühls durch Reisen geschehe auch in dramapädagogischen Übungen. Je öfter sich Lernende darin üben, desto weniger fremd empfinden sie es. Schlussendlich erscheint ihnen die dramatische Realität genauso wenig surreal, wie ihnen eine ungewohnte Kultur als fremd erscheint (ibid. 16).

Dieses Schaffen einer dramatischen Realität und die stufenweise Gewöhnung der Lernenden an sie, ist für die Sprachentwicklung aus folgendem Grund von Bedeutung: Eine inszenierte Realität käme uns oft viel realer vor als unsere wirkliche Realität. Fiktion und Bühne vermögen es uns in Situationen zu versetzen, vor denen wir uns im Alltag verschließen würden (ibid. 16). Da wir die dramatische Realität ohnehin nicht als real betrachten, schaffen wir eine Distanz welche es ermöglicht, uns auch mit vermeintlich persönlichen Themen auseinanderzusetzen. Tselikas (ibid. 17) meint dazu: „Der Einstieg in fiktive Welten schafft Situationen mit einer eigenen Dynamik, mit der man mitgehen muss und die zu motiviertem sprachlichem Handeln anregt.“

5.5 Die Bedeutsamkeit der Rolle

Schauspielen bedeutet, sich in die Rolle anderer Personen zu versetzen, zu versuchen deren Emotionen wahrzunehmen und dadurch in Kontakt mit seinen eigenen Emotionen zu treten (Rellstab 1996, 90f, zitiert nach Tselikas 1999, 34). Die Übernahme von Rollen im theatralen Prozess kann in gewisser Hinsicht als Therapiemöglichkeit gesehen werden, in der man sich von seiner eigenen Identität und den damit verbundenen Vorbelastungen loslöst und fingieren kann, man sei jemand anderes. Der Gebrauch einer Fremdsprache anstatt der Muttersprache hat zudem das Potenzial, diesen Therapieeffekt noch zu verstärken, da er die Abspaltung von der eigenen Persönlichkeit und deren Assoziationen noch weiter fördert. In diesem Kapitel wird näher auf die Rolle der Lernenden, des Lehrkörpers und der Fremdsprache im dramapädagogischen Prozess eingegangen.

5.5.1 Die Rolle der Lernenden

Durch das Einnehmen der Rolle eines Anderen, „erhalten die Lernenden die Gelegenheit, Empathie (Einfühlungsvermögen) zu entwickeln, sich in andere Denkweisen hineinzufühlen und sich in die Haut des für sie Fremden zu begeben“ (Tselikas 1999, 35). Ruth Huber (2003, 330) hebt in ihrem Werk *Im Haus der Sprache wohnen* das Potenzial der Rolle hervor, da sie „dem Fremdsprachler als Schauspieler erlaubt, im Spiel ‚ich verstecke mich, um mich besser zu zeigen‘ mit größtmöglicher Sicherheit und Freiheit zu agieren“. Auch Scheller (2016, 16) betont in ihrer Arbeit zum szenischen Spiel basierend auf literarischen Texten, dass die Übernahme von Rollen auch ‚schwierige‘ Lerner dazu befähigt, problematische Themen zu behandeln und durch den Perspektivenwechsel neue Sichtweisen auf Fragestellungen zu erlangen. Dies ist natürlich nicht allen Schüler*innen im gleichen Ausmaß möglich, denn Voraussetzungen für die Einnahme einer fremden Rolle sind Einfühlungsvermögen, Sensibilität und die Fähigkeit zu Empathie, welche in der frühen Kindheit gebildet wird (ibid. 50). Man muss sich von der eigenen Rolle lösen und sich auf eine andere Perspektive/Haltung einlassen, um dessen „bewusste und unbewusste Handlungsmotive“ ergründen zu können und Verhaltensweisen erfolgreich nachzuvollziehen (ibid. 50). Natürlich gelingen derartige Einfühlungsprozesse nicht immer. So darf der Text selbst, seine Form sowie Sprache und die Figur mit ihrem sozialen Milieu den Lernern nicht zu fremd sein. Scheller (ibid. 50) meint dazu Folgendes:

Eine Schülerin aus der Mittelschicht mag ihre Schwierigkeiten haben, sich in einen Jungen hineinzusetzen, der auf der Suche nach Identität die körperliche Gewalt, die er im Elternhaus erlebt hat, an anderen ausagiert [...]. Einem Hauptschüler kann es dagegen schwer fallen, die Fantasien und Selbstbespiegelungen eines Werther nachzuvollziehen. Auch wenn viele Leerstellen Möglichkeiten eröffnen, eigene Denk- und Verhaltensweisen auf die Figuren zu übertragen und Fremdes zu übersehen, umzudeuten und zu integrieren, können historische, kultur-, milieu- und geschlechtsspezifische Aspekte, aber auch individuelle Unterschiede in den Erfahrungen und Haltungen immer wieder einführendes Verstehen behindern.

Ein weiterer Widerstand bei der Rollenübernahme kann entstehen, wenn gewisse Rollen oder Szenen Komplexe in den Schüler*Innen hervorrufen. Sie betreffen oftmals Erfahrungen, welche das eigene Selbstbild hinterfragen und aufgrund dessen abgewehrt wurden. Als Konsequenz weigern sich die Darstellenden, diese Rollen zu übernehmen, da sie an die

schmerzhafte Erfahrung erinnert werden, die sie möglicherweise als überwunden eingeschätzt hatten (ibid. 51). Natürlich ist es nicht möglich, alle seelischen Zustände der Schüler*innen zu kennen und solche problematischen Rollen auszuschließen, jedoch müssen diese etwaigen Schwierigkeiten bei der Rollenübernahme bedacht werden, gerade deshalb, weil sie vor Zuseher*innen stattfinden und die Darstellenden bloßstellen könnten (ibid. 51). Ein Grundsatz, welcher diesem Problem Abhilfe schaffen kann, ist die Betrachtung der Teilnehmenden als bloße Repräsentation einer Rolle, welche völlig unzusammenhängend mit ihrer eigenen Persönlichkeit agiert. Es muss verdeutlicht werden, dass alles Sprechakte und Handlungen als Teil der vorgegebenen Rolle verstanden werden. Des Weiteren müssen sie während des Prozesses mit dem Namen der Figur angesprochen werden. „[S]ie können auf diese Weise mit sich selbst ausmachen, wie sie mit Erlebnissen und Entdeckungen umgehen wollen, ob sie diese annehmen oder ignorieren, abwehren oder verleugnen“ (ibid. 59).

Werden all diese Kriterien erfüllt, so bietet das Schlüpfen in fremde Rollen die Möglichkeit, sich losgelöst von seiner Persönlichkeit frei zu äußern und sich in fremde Sichtweisen hineinzuversetzen.

5.5.2 Fremdsprache als Rollensprache

Diese Freiheit zu agieren hängt auch eng mit der Fremdsprache als Rollensprache zusammen, wie Huber (2003, 329) schreibt:

Mithin wäre die Fremdsprache frei(er) von belastenden Erfahrungen aus der fühlkindlichen Erziehung und Sozialisation, gewissermaßen wertneutraler, insofern als fremdsprachliche Klänge weniger sinnbeladen und assoziationsträchtig sind als die muttersprachlichen, und man, unbekümmert um Verbote, sprachliche Tabus und konnotative Anklänge, spielerischer, musikalischer mit ihnen umgehen kann. Dadurch kommt es bei entsprechender Vorbereitung und einem gelungenem Setting in der Theaterarbeit zum Abbau, ja zum Verschwinden von Sprech- und Spielhemmungen.

Die Fremdsprache als Rollensprache kann den Teilnehmer*innen demnach eine Freiheit des Ausdrucks gewähren, welche sie in der Muttersprache möglicherweise nie erfahren würden. Sie stellt dem Lernenden „ein nahezu unerschöpfliches Rollen-, Masken- und

Kostümierungsangebot zur Verfügung“ und eröffnet so schier grenzenlose Möglichkeiten (Huber 2003, 328). Auch Tselikas (1999, 33) greift diesen Aspekt der Rolleneinnahme auf:

Der lockernde Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlusts, des Fehlermachens, des ‚Daneben-Seins‘ zu überwinden, mit der Rolle der Deutschsprachigen zu spielen und diese sogar zu genießen. Denn durch das Theaterspiel wissen die Lernenden, dass sie die Person, die diese Sprache spricht, nicht sind, und gleichzeitig wissen sie auch, dass sie die Person, die diese Sprache spricht, sehr wohl sind.

In der Folge vereinfacht das Sprechen in einer anderen Sprache den Prozess der Rollenübernahme erheblich, da die eigene Persönlichkeit eng mit der Muttersprache verwoben ist. Spricht man in einer Fremdsprache, so verliert die eigene Identität an Bedeutung und somit etwaige belastende Erfahrungen, welche unsere Handlungsfreiheit unterbewusst beeinträchtigen.

5.5.3 Die Rolle der Lehrperson

Tselikas (1999, 46) geht spezifisch auf die Rolle der Lehrperson bei dramapädagogischen Prozessen ein und meint, dass sich diese grundlegend von der im herkömmlichen Unterricht unterscheide. Bei dramapädagogischen Treffen ist die Lehrperson als ‚Erleichterin‘ zu sehen, die den Aktionsradius der Gruppe nur bedingt vorgibt und gegebenenfalls Impulse gibt. Die größte Herausforderung als Lehrperson ist dabei, sich an den Umstand zu gewöhnen, dass der Großteil der sprachlichen Äußerungen von der Klasse zu tätigen ist. So wird das „sprachliche Aktionsfeld den Lernenden [überlassen]“, was sich im Sprachunterricht als besonders wertvoll erweist (ibid. 46). Kritiker sehen diese freien Unterrichtsformen oft als Angriff auf die konventionellen Methoden und bemängeln, dass durch diese kein ‚wirkliches‘ Unterrichten geschehe, da nichts Neues gelernt wird und die Lernenden nur bereits angeeignete Sprache verwenden. Die Lehrperson sei vom Unterrichtsprozess distanziert, könne nicht zuhören, nicht überprüfen und vor allem nicht korrigieren (Hawkins 1993, 61). Hawkins (ibid. 62) widerspricht dieser Kritik und behauptet, dass eben durch die Zurückhaltung der Lehrperson, vor allem im Hinblick auf Fehlerkorrekturen, die Angst der Lernenden vor Sprachfehlern sinkt und dadurch Kommunikationssituationen entstehen, in denen ‚wirkliches‘ Sprachlernen stattfindet. Vor allem in Partnerarbeit oder kleinen Gruppen profitieren die Schüler*innen vom Nicht-Zuhören der Lehrperson oder der gesamten Klasse

und lernen voneinander. Dieses isolierte, interaktive Gespräch bietet Raum für Zuhören, Rückmeldungssignale, Missverständnisse und die Abänderung nicht verstandener Äußerungen. Gerade in solchen Missverständnis-Situationen passiert das eigentliche Sprachlernen. Man muss klärende Fragen stellen, Äußerungen umformulieren oder nach alternativem Vokabular suchen. Dramapädagogische Methoden in denen die Lehrperson oftmals nur im Hintergrund agiert, schaffen genau diese Möglichkeiten für das Entstehen solcher Situationen. Auch Scheller (2016, 59) sieht Lehrer*innen „weniger [als] Vermittler von Inhalten als Planer und Leiter von Spiel- und Reflexionsprozessen. Sie geben vielmehr die Rahmenbedingungen vor innerhalb derer Lernen stattfindet. Dies geschieht vor allem durch die Auswahl des Textes bzw. der Szene, die Inszenierungsform und die Rollenverteilung. Während der Einheit hat die Lehrperson dafür Sorge zu tragen, dass die Regeln eingehalten werden und der Rollenschutz gewahrt bleibt, damit Wertungen nicht auf die Darstellenden selbst bezogen werden (ibid. 59).

Natürlich kann die Lehrperson auch eine Rolle im Spiel einnehmen, im Zuge derer sie die Handlung und die sprachlichen Äußerungen beeinflusst. Auf diese Weise ist sie in der Lage, die Lernenden zu sprachlichen Reaktionen anzureizen und in den Spielprozess einzuschreiten, ohne dies von außen bestimmend zu tun. Scheller (2017, 30) erläutert hingegen, dass das aktive Mitspielen vielen Lehrkräften schwerfällt, da es nicht mit der Rolle korreliert, in der sie sich natürlicherweise als Lehrperson sehen. So muss eine in das Spiel integrierte Lehrperson spontan Rollen übernehmen und oftmals persönliche Gespräche mit den Lernenden führen. Diese Diskrepanz zwischen der Distanz bewahrenden Lehrperson im herkömmlichen Unterricht und der stark involvierten Lehrperson im dramapädagogischen Unterricht, benötigt viel Erfahrung und Sensibilität (ibid. 30) Durch die Einnahme einer fiktiven Rolle durch die Lehrperson selbst wird außerdem die dramatische Realität nicht unterbrochen, was wesentlich für eine erfolgreiche dramapädagogische Einheit ist. Denn mit jedem Bruch des dramatischen Flusses wird das ‚Einsteigen in den fahrenden Wagen der Dramapädagogik‘ erschwert und die Verbindung zum dramatischen Kontext geht verloren (Tselikas 1999, 51).

5.6 Die Sprachnotsituation

Elektra Tselikas (1999) sieht einen substantiellen Vorteil der Dramapädagogik in dem von ihr eingeführten Konzept der Sprachnotsituation. Fremdsprachenunterricht hat, neben der Vermittlung von theoretischem Wissen über die Sprache, vor allem die Aufgabe der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit. Der größte Fortschritt hierbei wird zumeist bei Auslandsaufenthalten erzielt, da man bei diesen überdurchschnittlich oft in Situationen gerät, in denen man spontan in der Fremdsprache antworten muss. Tselikas (1999, 35) beschreibt solche Momente als *Sprachnotsituationen*. Diese entstehen aufgrund von Wissenslücken (z.B. Wortschatz oder Grammatik) oder aus der Unfähigkeit, das Gelernte vollständig und automatisiert abzurufen. Sie sind besonders förderlich für das Sprachlernen, da „[...] die Notwendigkeit, sich auszudrücken, und das emotionale Engagement stark [sind], was intensive situative und sprachliche Gedächtnisspuren anlegt“ (ibid. 42). Je öfter Sprachlernende solchen *Sprachnotsituationen* ausgesetzt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kommunikationsfähigkeit erhöht wird. Aus eigenen Erfahrungen im Ausland, insbesondere durch meine Partizipation in einem Improvisationstheaterkurs in Spanien, kann ich den immensen Vorteil, welchen diese Situationen mit sich bringen, bestätigen. Dramapädagogik hat das Potenzial, diese Situationen ins Klassenzimmer zu befördern und somit einen grundlegenden Teil zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden beizutragen. Sie fordern die Lernenden, innerhalb ihrer Rolle spontan zu reagieren und all ihre sprachlichen Mittel flexibel einzusetzen. Außerdem können sie auf diese Weise lernen, da diese Situationen im Schutz der vertrauten Klassengemeinschaft passieren, dass sie bei Wortschatzlücken oder anderen Ausdrucksschwierigkeiten nicht sofort verstummen bzw. auf ihre Muttersprache zurückgreifen, sondern ihre Sprechintention anderwärtig ausdrücken (Sambanis 2013, 119). Die im Unterricht artifiziell erzeugte Sprachnotsituation, sofern gut vorbereitet und angeleitet, vermag es somit, den Lernenden zu helfen, Hemmungen beim Sprechen abzubauen (Sambanis et al. 2013). *Sprachnotsituationen* liefern somit „an opportunity to positively challenge the students, to train their communication as well as their improvisation skills, and to involve them as whole personalities, i.e. not only cognitively“ (ibid. 76). Diese positive Sichtweise auf Sprachnotsituationen muss nicht zwangsläufig geteilt werden. So sieht Huber (2003, 324) in solchen Situationen eine Überforderung der nicht muttersprachlichen

Sprecher*innen und argumentiert, dass sie „[...] bei improvisativen Sequenzen permanent in lexikalischem Notstand und ihren Ausdruckshemmungen schonungslos ausgeliefert [seien] [...]“. Das Resultat dieser Anstrengung müsse, laut Huber (ibid. 324), „zwangsläufig angelernt, hölzern, unerträglich laienhaft ausfallen“.

5.7 Vorteile der Dramapädagogik

Das klassische und im Fremdsprachenunterricht weit verbreitete Drei-Schritte-Modell ‚Einführen – Üben – Anwenden‘ wird von der Fachdidaktik schon länger kritisch bemängelt (Decke-Cornill und Küster 2010, 111). Stattdessen werden „komplexere Aktivitäten gefordert, die Prozesse individueller Sinnstiftung in anspruchsvolleren Interaktionen ermöglichen sollen“ (Bonnet und Küppers 2011, 32). Die kommunikative Wende und die daraus entstehenden Ansätze wie z.B. *Communicative Language Teaching* oder der *Task-based-Approach* konnten in dieser Hinsicht bereits viele Veränderungen für die Fremdsprachendidaktik bewirken (ibid. 32). Auch die Dramapädagogik weist das Potenzial auf, weitere Akzente in diese Richtung zu setzen. Laut Huber (2003, 324), welcher die Vorteile der DP präzise zusammenfasst, wird in der DP „[...] ein ganzer Katalog von Forderungen und Entwicklungstendenzen wie ‚Handlungsorientierter Unterricht‘, ‚Learning by doing‘ (Dewey), ‚Ganzheitliches Lernen‘ (mit allen Sinnen), ‚Interaktivität‘, ‚Prozessorientierung‘, ‚Lernerzentriertheit‘, ‚Verbindung von Kognition und Emotion‘ im Theater wie ‚auf einen Streich‘ in einer kreativen Synthese integriert“. In diesem Kapitel wird auf einige dieser genannten ‚Forderungen‘ oder ‚Entwicklungstendenzen‘ näher eingegangen.

5.7.1 Ganzheitliches Lernen

Durch neuere Entwicklungstendenzen wie den Bildungsstandards wiederfährt dem Fremdsprachenunterricht eine Fokussierung hin zum Lernen von zähl- und abprüfbaren *learning outcomes*. Manfred Schewe (2011, 21) ist der Meinung, dass diesem oberflächlichen ‚Kurz-Schnell-Viel‘ entgegengesetzt werden muss und man ein tieferes, ganzheitlicheres Lehren und Lernen propagieren sollte, welches auch persönlichkeitsbildende Aspekte inkludiert.

Der Dramapädagogik wird ein sogenannter ‚ganzheitlicher‘ Gewinn für den Lernprozess zugesprochen. Demnach, so erörtert Tselikas (1999, 30f), bietet der theatrale Raum den Lernenden die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen, die normalerweise im Verborgenen bleiben und welche die Lernenden sprachlich, kulturell und erlebnismäßig bereichern. Sie (ibid. 37) erläutert außerdem, dass das Theaterspiel „neben dem sprachlichen Lernen auch das instrumentelle Lernen, das soziale Lernen, das expressive Lernen und das ästhetische Lernen“ fördert und geht kurz auf deren Unterschiede ein: Instrumentelles Lernen betrifft vor allem die Fähigkeit, zielgerichtet an Problemlösungsstrategien zu arbeiten. Soziales Lernen vermittelt Schlüsselkompetenzen, welche die Grundlage für die erfolgreiche Zusammenarbeit einer Gruppe bilden: Empathie, Gerechtigkeit, Fairness, Mitleid, etc. Expressives Lernen begünstigt die Fähigkeit, sich auszudrücken. Letzteres ist eng mit dem ästhetischen Lernen verbunden, welches sich mit Ausdrucksformen wie Sprache, Mimik und Gestik beschäftigt und die Lerner befähigt, diese situationsangemessen einzusetzen bzw. darauf zu reagieren (Tselikas 1999, 37; Neelands 1999, 79). Die Didaktikerin Michaela Sambanis (2013, 115) sieht in dieser Verknüpfung von Intellekt, Körper, Ästhetik und Emotion während des Lernprozesses den grundlegenden Vorteil von DP im Fremdsprachenunterricht, denn dadurch wird letztendlich die Entfaltung ‚sämtlicher‘ Kompetenzen begünstigt: „Hörverstehens- und Hör-Seh-Verstehenskompetenz, Sprech-, Lese-, Schreib- und Sprachmittlungskompetenz, phonologische, lexikalische, grammatische und pragmatische Kompetenz [...]“.

Laut Seibicke (2014, 4) ist ganzheitlicher Unterricht darum bemüht, den Lernenden als Ganzes zu sehen und „die Komplexität des Menschen mit dessen vielfältigen Sinnen und körperlichen Wahrnehmungen in den Mittelpunkt [zu stellen]“. Im Gegensatz zum immer noch vorherrschenden ‚verkopften‘ Frontalunterricht, bei dem die Schüler*innen fast ausschließlich sitzen und Inhalte meist bloß reproduzieren, wird im ganzheitlichen Unterricht multisensorisch gelernt und die Kinder werden zur Bewegung und ‚echten‘ Kommunikation motiviert (ibid. 4). Ganzheitlicher Unterricht schließe die neuesten neurophysiologischen Erkenntnisse ein, meint Härdt (2000, 26): Demnach sind Lernmethoden welche die Interaktion von linker und rechter Gehirnhälfte fördern lernwirksamer als jene, die lediglich die linke Gehirnhälfte beanspruchen, wie etwa ‚verkopfter‘ Frontalunterricht. Die linke Hälfte steuert Sprache, Analytik und logisches Denken, während die rechte Hälfte „primär für bildhaftes, ganzheitliches Denken und für Emotionen verantwortlich ist“ sowie für Musik und

Rhythmik (ibid. 25). Sambanis (2013, 105) forschte dahingehend und merkt an, „dass an sprachlichen Prozessen nicht nur einzelne Areale, sondern ganze Netzwerke beteiligt sind“. Eine effektive Zusammenarbeit der unterschiedlichen Areale könne daher durch den Aufbau eines Netzwerks zwischen diesen sichergestellt werden. Für den Fremdsprachenunterricht bedeute dies, dass jene Methoden bevorzugt werden sollten, welche die Interaktion beider Gehirnhälften vorantreiben. Dies geschieht z.B. durch Verknüpfung der Inhalte mit Bildern, Musik, Eselsbrücken oder rhythmischen Bewegungen (Härdt 2000, 31). Auch möglichst natürliche, interaktive Sprechsituationen, welche verbale und nonverbale Kommunikation beinhalten, sind für die Verknüpfung beider Gehirnhälften sinnvoll (Seibicke 2014, 4f.). Dramapädagogische Methoden sind in der Folge durch ihren ganzheitlichen Ansatz in der Lage, gehirngerechtes Lernen zu unterstützen, um das volle Potenzial der Sprachlerner auszuschöpfen.

5.7.2 Handlungsorientiertheit

Der Begriff Handlungsorientiertheit ist untrennbar mit ganzheitlichem Lernen verwoben, da Handlungen eine Form der Bewegung darstellen und dieser Lernform immanent sind (Härdt 2000, 29). Bach und Timm (2009, 1), welche sich mit Handlungsorientiertheit im Fach Englisch näher beschäftigten, nennen als primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts „die Befähigung der Schüler zu fremdsprachlichem Handeln“. ‚Handeln‘ bedeutet hierbei das Sprechen der Fremdsprache im außerschulischen Kontext. Dieses allem übergeordnete Ziel könne nur als „Ergebnis von *Lernprozessen* der Schüler[*innen]“ entstehen und nicht aus den *Lehrprozessen* der Lehrer*innen hervorgehen, da diese lediglich Inhalte vermitteln (ibid. 1). Des Weiteren sei fremdsprachliches Handeln nicht nur Hauptziel des Unterrichts, sondern auch Schlüssel zum Erreichen dieses Ziels in gleichem Maße. Lernende müssen also bereits im Unterricht fremdsprachlich handeln, um dazu auch außerhalb des Schonraums Schule fähig zu sein. Nun stellt sich für Bach und Timm die Frage, inwiefern fremdsprachliches Lernen als ‚handelnd‘ bezeichnet werden kann, wenn es im künstlich geplanten Umfeld Schule entsteht. Durch die, in die dramatische Realität eingebettete, Als-Ob-Situation (vgl. Kapitel 5.4) ist es dramapädagogischen Methoden möglich, den Lernenden diese sprachlichen Handlungen als

nahezu wirklich erscheinen zu lassen, da sie sich besser in die dargestellten Personen hineinversetzen können.

Die Neurowissenschaftlerin Margret Arnold (2009, 182) betrachtet die Handlung grundsätzlich als abschließenden, essentiellen Bestandteil eines Lernprozesses:

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 Handlung in Form von Sprache, Planung, dem Setzen und Erreichen von Zielen. Erst durch die praktische Umsetzung wird der Lernprozess vollendet.

Diese Umsetzung der gelehrten Inhalte in Handlung bedingt gezwungenermaßen eine aktive Partizipation der Lernenden. Handlungsorientierter Unterricht muss folglich schüler*innenorientiert sein und sie als aktiv handelnde Personen in den Lernprozess integrieren, anstatt sie als lediglich passive Begleiter anzusehen. Nünning und Surkamp (2009, 148) befassen sich mit Handlungsorientiertheit in Bezug auf literarische Texte und sehen diese als wertvolle Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht. So wie dramapädagogischer Unterricht, ermöglicht literarischer Unterricht „die Herausbildung von Lernzielen wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen“ (ibid. 148, 150), vorausgesetzt er ist auf die Interessen der Lernenden ausgerichtet und inkludiert diese durch Rezeption und kreative Arbeit am Text aktiv in den Prozess der Sinnstiftung. Literarischer Unterricht ist somit in der Lage, „durch schüler[*innen]zentrierte und handlungsorientierte Formen der Textarbeit Situationen [zu schaffen], in denen sprachlich gehandelt wird, d.h. in denen Erfahrungen mit Texten, Stellungnahmen und auch unterschiedliche Deutungen in der Fremdsprache artikuliert werden“ (ibid. 149). Solche Situationen können auf vielerlei Weise hervorgerufen werden, wie Haas et al. (1994, 39) anmerkt. Dieser sieht in handlungsorientiertem Unterricht

[...] einerseits den vielfältigen, durch praktisches Handeln und den aktiven Gebrauch der Sinne bestimmten Umgang mit gegebenen Texten und andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten bzw. Teiltexen und Textvarianten. Mit dem Begriff ‚handlungsorientiert‘ ist dementsprechend der Aspekt des tausend

Möglichkeiten einschließenden bildlich-illustrativen, musikalischen, darstellenden und spielenden Reagierens auf Texte bezeichnet [...].

Nünning und Surkamp (2009, 149) gehen auf diese Ansicht ein und schlussfolgern, dass Handeln im Fremdsprachenunterricht vor allem durch die ästhetisch-künstlerische Arbeit der Lernenden geschieht, welche durch konkrete handlungsorientierte Aufgaben hervorgerufen werden können. Ein Beispiel hierfür wäre unter anderem das „Erspielen eines Textes durch die Erprobung unterschiedlicher Sprechweisen, gestisch-mimischer Ausdrucksformen, Körperhaltungen und räumliche Anordnungen, auch in Form von Standbildern“ (ibid. 154). Besonders Standbilder sind eine typisch angewandte Methode im dramapädagogischen Unterricht und finden sich in vielen Praxishandbüchern wieder. Weitere Beispiele für handlungsorientierte Aufgaben beinhalten die „Darstellung eines Textes durch Bewegung und Tanz“, die „[s]zenische Umsetzung der von einem Text vorgegebenen Themen/Konflikte in Form von Dialog- und Rollenspielen, eines Interviews oder einer Gerichtsverhandlung“, die „Darstellung eines Textes oder Textteiles als Puppen-, Marionetten- oder Schattenspiel“ oder die „Umgestaltung eines Textes in ein anderes Medium, z.B. Bild, Musik, Hörspiel, Film, Pantomime [...]“ (ibid. 154).

5.7.3 Flow

Der Begriff *Flow* wurde in den 1970er Jahren vom Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi begründet und beschreibt einen Zustand der optimalen Erfahrung. Csikszentmihalyi (1999, 103) erläutert den *Flow-Zustand* als:

ein Gefühl, daß [sic] die eigenen Fähigkeiten ausreichen, eine gegebene Herausforderung in einem zielgerichteten, regelgebundenen Handlungssystem zu bewältigen, das deutliche Rückmeldung bietet, wie gut man dabei abschneidet. Die Konzentration ist dabei so intensiv, daß [sic] keine Aufmerksamkeit übrig bleibt, um an andere, unwichtige Dinge zu denken oder sich um Probleme zu sorgen. Das Selbstgefühl verschwindet, und das Zeitgefühl wird verzerrt. Eine Aktivität, die solche Erfahrungen herbeiführt, ist so lohnend, daß [sic] man gewillt wird, sie um ihrer selbst willen auszuführen, ohne an mögliche Vorteile zu denken, auch wenn sie schwierig oder gefährlich ist.

Sambanis (2013, 135) veranschaulicht dieses Gefühl am Beispiel einer Unterrichtssequenz, in welcher sich die Schüler*innen derart auf ihre Aufgabe fokussieren, dass sie sich weder durch

das Läuten der Glocke noch durch das Pausenzeichen vom Arbeiten abbringen lassen. Die Lernenden widmen sich, von intrinsischer Motivation angeregt, konzentriert dieser Aufgabe, welche ihre Fähigkeiten angemessen herausfordert, d.h. sie weder unter- noch überfordert. Sie scheinen, ungeachtet ihrer intensiven Arbeitsweise, weder angespannt noch müde. Die Schüler*innen sind sozusagen im ‚Flow‘. Natürlich ist ein solches Szenario, in dem sich alle involvierten Personen gleichermaßen im ‚Flow‘ befinden, äußerst unwahrscheinlich, schon aufgrund der Tatsache, dass das Erreichen eines solchen Zustandes mit vielen Faktoren zusammenhängt und sehr personenabhängig ist (Csikszentmihalyi 1999, 120). Trotz der Schwierigkeit des Erlangens eines optimalen Flow-Zustands durch die subjektiven Unterschiede innerhalb einer Gruppe, existieren Aktivitäten, die eher im Stande sind, einen *Flow-Zustand* herbeizuführen. Dazu gehören, im weitesten Sinne, alle Formen des Spielens, Kunst, Rituale, Tanzen bzw. rhythmische Bewegungen und Sport (ibid. 1999, 120). Diese Aktivitäten zeichnen sich insbesondere durch die zahlreichen Emotionen aus, die dabei entstehen. So ist auch ein *Flow-Zustand* immer verbunden mit einer positiven Emotion, welche vom Neurotransmitter Dopamin angeregt wird (Sambanis 2013, 134f.) Das Ausschütten von Dopamin im Zuge eines *Flow-Zustands* hat das Verlangen zur Folge, sich, durch Wiederausführung der selben Handlung, abermals in diesen Zustand zu begeben (ibid. 135).

Diese Erkenntnisse aus der *Flow* Forschung sind für die Fremdsprachendidaktik insofern von Bedeutung, da „sie konkrete Ansatzpunkte darstellen, um über Flow-begünstigende Unterrichtsfaktoren nachzudenken (ibid. 137). Sambanis (ibid. 136f.) listet einige dieser Faktoren auf, von denen nun die für das Unterrichtsgeschehen veränderbaren wiedergegeben werden:

- „Optimale Passung zwischen Anforderung und Fähigkeit“; d.h. die Anforderung ist weder zu hoch noch zu niedrig, liegt jedoch geringfügig über dem durchschnittlichen Niveau.
- „klare Zielsetzung und Rückmeldungen“; Den Lernenden sind die an sie gerichteten Anforderungen und Ziele klar und sie können die Effekte ihres Handelns unmittelbar wahrnehmen. Zusätzlich gibt es klare Rückmeldungen.

- Gewisse Unkontrollierbarkeit der Situation. Es ist nicht klar vorraussagbar, wie sich die Situation entwickelt. Dies erweitert den Handlungsspielraum und „stellt eine Herausforderung dar, die die Möglichkeiten des Einzelnen nicht überschreitet“.
- Prozessorientiertheit: Das Ziel der Handlung ist die Tätigkeit, nicht das Produkt. Dadurch ist die Handlung frei von Zweck und „nicht an die Erwartung einer Belohnung von außen gebunden“.

Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren bei der Unterrichtsplanung kann die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines *Flow-Zustands* gesteigert werden. Speziell die DP ist, so Sambanis (ibid. 137), für das Erreichen von *Flow* begünstigend, da dramapädagogische Methoden oft intensive Lernerfahrungen auslösen, die von Emotionalität und Ästhetik geprägt sind. Ihre Schüler*innenzentriertheit, Handlungsorientiertheit und Ganzheitlichkeit bilden die Grundlage für unmittelbare Lernerfahrungen und somit für das Eintreten eines *Flow-Zustands*. Ein weiteres relevantes und auch dem *Flow* inhärentes Merkmal ist die Prozessorientiertheit. Diese lässt die Handlung der Lernenden um ihrer selbst willen geschehen und nicht aufgrund eines von außen vorgegebenen Ziels (ibid. 137).

5.8 Möglichkeiten der Inszenierung

Die theoretische Aufarbeitung dramapädagogischer Methodik hat die Frage zur Folge, wie die konkrete Umsetzung solcher Methoden in der Unterrichtspraxis stattfindet. Sambanis (2013b, 126) hat, gestützt auf Susanne Evens (2003, 126ff.) Aufarbeitung der Inszenierungsformen, einen tabellarischen Überblick erstellt, welcher die Inszenierungsmöglichkeiten vereinfacht darstellt:

<u>Gelenkt/geschlossen</u>	<u>Weniger gelenkt</u>	<u>Ungelenkt/offen</u>
Einüben von Strukturen, Wortschatz usw. durch ... Sprachlernspiele		

Rollenspiele Rollen, Text und Ablauf vorgegeben	Improvisierte Rollenspiele Kommunikatives Ziel festgelegt, Verlauf und Ausgang nicht festgelegt	Szenische Improvisationen Sich über längeren Zeitraum erstreckendes, weitgehend offenes Szenario mit einer Abfolge von Ereignissen und Episoden, oft aus mehreren Perspektiven dargestellt und mit unterschiedlichen Handlungsebenen
Simulationen Simulieren realer Situationen; Text und Ablauf vorgegeben	Improvisierte Simulationen Kommunikatives Ziel festgelegt, Verlauf und Ausgang nicht festgelegt	

Die zentrale Unterscheidung basiert hierbei auf dem Grad der Lenkung durch den Lehrkörper. So fördern, laut Even_ (2003, 159), gelenkte Methoden das explizite Lernen bzw. die Sprachbeherrschung und ungelenkte, offene Methoden die Anwendung von Sprache selbst. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal dieser beiden Methodikansätze ist ihr Verhältnis zu Rollen. Während in gelenkten Inszenierungsformen, welche mehrheitlich in Form von Rollenspielen und Simulationen auftreten, eher vorgefertigte Rollen eingenommen werden, ermöglichen ungelenkte das Hervorbringen und Ausschmücken neuer Rollen (Sambanis 2013b, 126). Eine Unterscheidung, die von Sambanis tabellarischer Übersicht unbeachtet bleibt, ist die der verbalen und non-verbalen Inszenierungstechniken. Während Sambanis nur auf verbale Techniken eingeht, erachtet Ronke (2005, 170) auch non-verbale bzw. körpersprachliche als höchst bedeutend für den Fremdsprachenunterricht. Im Folgenden werden einige verschiedene verbale und non-verbale Inszenierungstechniken prägnant vorgestellt, um die Umsetzungsmöglichkeiten von DP im Fremdsprachenunterricht zu veranschaulichen.

5.8.1 Verbale Inszenierungstechniken

Sprachlernspiele

Eine besonders gelenkte Inszenierungstechnik, die weniger mit der Einnahme von Rollen zu tun hat, sind Sprachlernspiele. Bekannte Beispiele dafür sind unter anderem *Simon says*,

Bingo, oder *Memory*, um nur einige wenige zu nennen (Sambanis 2013b, 127). In Anbetracht der überwältigenden Anzahl an Sprachlernspielen ist es notwendig, diese nicht nur als bloße Füller, sondern gezielt mit einer didaktischen Funktion einzusetzen (Surkamp 2017, 325). Surkamp (ibid. 325) nennt überdies einige Kriterien für Sprachlernspiele: So müssen sie ein Spielziel aufweisen, welches eindeutig definiert ist, „zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen“ und einen Spannungsbogen aufweisen. Sollen sie wettbewerbsorientiert sein, müssen sie bestimmte Gewinn- bzw. Verlierkriterien vorweisen. Sprachlernspiele sollten darüber hinaus nicht vom Lehrkörper bewertet werden und die Lernenden dürfen keine negativen Konsequenzen erwarten. Es ist jedoch anzumerken, dass Surkamps Darstellung von Sprachlernspielen von Sambanis dahingehend abweicht, als sie auch offenere Formen wie Rollenspiele, Simulationen oder das freie Spiel miteinbezieht (ibid. 325). Eine endgültige Kategorisierung der unterschiedlichen Sprachlernspielen ist generell schwierig, wie Surkamp ausführt: „Der komplexe und vielschichtige Charakter von Spielen in verschiedenen gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten hat dazu geführt, dass der Begriff des Lernspiels kaum eindeutig bestimmt werden kann“ (Surbamp 2017, 325, zitiert nach Hansen/Wendt 1990; Kleppin 1980). Sprachlernspiele sind Bestandteil vieler Vermittlungsansätze und Methoden (ibid. 325) und könnten auch durch eine simple Umgestaltung der Organisationsform eintönig geltender Übungen geschaffen werden. Sambanis (2013b, 127) illustriert dies am Beispiel der Rücken-an-Rücken-Technik, mithilfe welcher z.B. das Abfragen von Vokabeln spielerisch gestaltet werden kann, indem „jeweils zwei Lernpartner zusammenarbeiten und sich dabei, anstatt nebeneinander oder einander gegenüber zu sitzen, Rücken an Rücken setzen“. Diese Technik kann überdies für das Einstudieren von Rollenspielen oder bei Bildbeschreibungen eingesetzt werden (ibid. 127). Viele weitere Sprachlernspiele finden sich in Sammlungen wie der von Rinvulcri und Davis (2009), in Ronke (2005) oder Evens *Drama Grammatik* (2003).

Rollenspiele

Ein besonders oft genannter Begriff, wenn von dramapädagogischen Methoden gesprochen wird, ist der des Rollenspiels. Sambanis (2013b, 126) trennt diesen von dem der Simulation ohne eine Begründung darzulegen und merkt lediglich an, dass beide „begrifflich übrigens schwer trennscharf zu unterscheiden sind“. Hiller und Vogler-Lipp (2010, 351) hingegen

ordnen Rollenspiele der Kategorie Simulation unter. In diese Arbeit wird fortan der Begriff Rollenspiel verwendet und mit dem der Simulation gleichgesetzt, da beide reale Situationen simulieren und kein grundlegender, für den Fremdsprachenunterricht bedeutender, Unterschied festgestellt werden konnte. Sambanis (2013b, 126) differenziert zwischen der gelenkten Form des Rollenspiels, welche den Text, Ablauf und die Rollen genau vorgibt, und der weniger gelenkten, improvisierten Form, welche den Lernenden die Abwandlung des Verlaufs und Ausgangs unter Einhaltung des festgelegten kommunikativen Ziels erlaubt. Grundsätzlich scheint es, als wären Rollenspiele die geeignetste Methode, um die in dieser Arbeit dargelegten theoretischen Rahmenbedingungen von DP zu erfüllen: Sie schaffen eine dramatische Realität, welche die Lernenden in eine Als-Ob-Situation befördert. Hier können sie in fremde Identitäten schlüpfen und deren Rollensprache übernehmen (Ronke 2005, 183). Außerdem ermöglichen insbesondere die weniger gelenkten Formen die für den Spracherwerb wichtigen Sprachnotsituationen. Für Melder (2010, 351) sind Rollenspiele außerdem eine effektive Methode, bereits gelernte Informationen in die Praxis umzusetzen:

So kann das Rollenspiel, vor allem durch Feedback und durch wiederholtes Spielen, eine gute Vorbereitung, eine Art Generalprobe, für „wirkliche“ Situationen darstellen. Durch das Rollenspiel bekommen die Teilnehmer ein Gefühl für bestimmte Fertigkeiten und dafür, was diese für den Umgang mit einer speziellen Situation bedeuten. Sie lernen effektive und ineffektive Interaktion zu unterscheiden sowie deren entsprechende Auswirkungen. Rollenspiele werden häufig dazu verwendet, Informationen, die durch andere Methoden vermittelt wurden, in der Praxis zu üben und auszuprobieren. Durch das „In-die-Rolle-Schlüpfen“ entwickeln die Teilnehmer ein Bewusstsein für eigene Gefühle und Einstellungen sowie ein Bewusstsein und ein Verständnis für die Gefühle und Einstellungen der anderen.

Damit Rollenspiele effektiv sind, ist eine klare Strukturierung mitsamt Vorbereitungs- und Reflexionszeit vonnöten. Besonders bei einem niedrigen Sprachlevel ist eine gute Vorbereitung, in der das Thema, die wichtigsten Vokabel und grammatikalischen Strukturen erarbeitet werden, unabdingbar (Ronke 2005, 184). Zur Einführung seien auch sogenannte „mini-situations“ hilfreich. Hierbei handelt es sich um kurze Rollenspiele, die paarweise vorgetragen werden und die ein ähnliches Thema wie das Hauptthema behandeln. Diese werden zur Einstimmung vor der Klasse gespielt, bevor sie in ein komplexeres Rollenspiel eingebettet werden (ibid. 185).

Als wichtigsten Faktor für das Gelingen eines Rollenspiels nennt Ronke (ibid. 186) die Auswahl des Themas und der Charaktere. Sie kritisiert primär die Banalität und Offensichtlichkeit bzw. den Mangel an Drama der in Schulbüchern oder von Lehrkräften entwickelten Rollenspiele. Ihre Argumentation stützt sich dabei hauptsächlich auf Schewe (1993, 9), welcher meint, dass Schüler*innen unalltägliche und dramatische Situationen wesentlich motivierender empfinden als die immer gleichen Abläufe von bereits Bekanntem. Die Dialoge in Lehrbüchern wären jedoch meistens ungeeignet zur Inszenierung im Unterricht, da sie „keine Spannung haben und keine Rätsel aufgeben“ (Schewe 1993a, 144). Um die Idee des Unalltäglichen in Dialogen etwas anschaulicher zu präsentieren, fügt Schewe ein Zitat des Dramatikers Friedrich Dürrenmatt hinzu:

Die Handlung ist der Tiegel, in welchem der Mensch Wort wird, Wort werden muß. Das heißt nun aber, daß ich den Menschen im Drama in Situationen zu bringen habe, die ihn zum Reden zwingen. Wenn ich zwei Menschen zeige, die zusammen Kaffee trinken und über das Wetter, über die Politik oder über die Mode reden, sie können dies noch so geistreich tun, so ist dies noch keine dramatische Situation und noch kein dramatischer Dialog. Es muß etwas hinzukommen, das ihre Rede so besonders, dramatisch, doppelbödig macht. Wenn der Zuschauer etwa weiß, daß in der einen Kaffeetasche Gift vorhanden ist, oder gar in beiden, so daß ein Gespräch zweier Giftmischer herauskommt, wird durch diesen Kunstgriff das Kaffeetrinken zu einer dramatischen Situation, aus der heraus, auf deren Boden sich die Möglichkeit des dramatischen Dialogs ergibt... Ohne den Zusatz einer besonderen Spannung, einer besonderen Situation gibt es keinen dramatischen Dialog. (Dürrenmatt 1991, 48, zitiert nach Schewe 1993, 144)

Unalltägliche, bizarre, überraschende oder konfliktive Elemente können Rollenspielen die nötige Spannung verschaffen, damit sie von den Schüler*innen nicht als langweilig empfunden werden. Ein Lehrbuchdialog bei dem eine gewöhnliche Figur im Restaurant Essen bestellt, könnte also durch den Einsatz einer unfreundlichen Figur, welche obendrein noch ein Haar in der Suppe findet, deutlich interessanter gestaltet werden. Auch surreale Elemente können langweilige Situationen merklich spannender erscheinen lassen. Ronke (2005, 190) gibt dazu als Beispiel einen Buspassagier, der sich plötzlich in *Tarzan* oder *Gott* verwandelt. Bezüglich der Charaktere ist weiters anzumerken, dass eine möglichst detailreiche Charakterisierung den Lernenden hilft, sich in die Figuren hineinzusetzen, um diese möglichst glaubwürdig darzustellen (ibid. 187). Die Angaben in Schulbüchern erfüllen dieses wesentliche Kriterium allerdings nur selten, was häufig zu einer ‚Verflachung‘ des Rollenspiels

führe (Schewe 1993a, 161). Sollten Hintergrundinformationen zu den Figuren fehlen, sei es ebenso zulässig, den Schüler*innen aufzutragen diese selbst zu vervollständigen, indem sie ausarbeiten, wer die Figur sei, wie sie fühlt, denkt, spricht oder aussieht. Dadurch werden die Schüler*innen eher in der Lage sein, in die Rolle ihrer Figuren zu schlüpfen und diese motiviert zu verkörpern (Ronke 2005, 188).

Improvisationen

Bei Improvisationen stellen die Teilnehmer*innen eine Rolle dar, ohne ihre Äußerungen und Handlungen zu planen. Die Darstellung der Rolle erfolgt in einem gewissen Moment spontan und entwickelt sich aufgrund der persönlichen Vorerfahrungen der Darstellenden, die aus diesen eine plausible, jedoch fiktive, Situation erschaffen. Bei der Improvisation steht daher die Kreation einer Wirklichkeit im Vordergrund, während Rollenspiele auf der Imitation von bereits bestehenden Wirklichkeiten basieren (Ronke 2005, 201). Obwohl Sambanis (2013b, 126) Improvisationen zu den un gelenkten Inszenierungsformen zählt (siehe oben), kann der Improvisationsprozess durchaus von der Lehrkraft unterstützt bzw. gelenkt werden. Ronke (2005, 202) unterteilt Improvisationen deshalb in freie und gelenkte Improvisationsformen. Während die freie Improvisation keine Richtlinien zur Situation, den Charakteren oder der Handlung vorgibt, werden bei gelenkten Improvisationen diese Kriterien vom Lehrkörper teilweise vorgeschrieben. Außerdem kann die Lehrperson während der Improvisation Änderungen hervorrufen oder selbst in eine Rolle schlüpfen, um bei festgefahrenen Situationen Abhilfe zu schaffen (ibid. 202).

Such guidance gives the participants a sense of security and self-confidence in performing the tasks and portraying the characters. Guided improvisations are anticipatory; in other words, the actor has an idea of what could happen thanks to the information provided, but the actions are still spontaneous and creative. The less experienced the group, the more guided the improvisations will be. (Ronke 2005, 202)

Die von Ronke aufgelisteten Vorteile von Improvisationen erinnern stark an die von Tselikas (1999, 35) beschriebene Sprachnotsituation (vgl. Kapitel 5.6). Tatsächlich vermögen Improvisationen die Schüler*innen in Situationen zu begeben, in denen sie, wie in den meisten muttersprachlichen Kommunikationssituationen, spontan reagieren müssen, um ihre Äußerungswünsche verbal sowie non-verbal zu kommunizieren (Ronke 2005, 204).

Sollten die nötigen fremdsprachlichen Vokabeln fehlen oder nicht abrufbar sein, sind sie somit gezwungen zu umschreiben oder verstärken ihre Körpersprache einzusetzen (ibid. 205). Ronke hält eine Einbindung von Improvisationen in den Fremdsprachenunterricht deshalb für unabdingbar, da auf diese Weise die Lernenden gezwungen sind, ihre Fertigkeiten auch abseits von klar strukturierten Übungen, Rollenspielen oder Lehrbuchbeispielen anzuwenden (ibid. 204). Improvisationen können daher einen grundlegenden Schlüssel zur Aneignung einer flüssigen Sprechfertigkeit darstellen.

Stern (1981, 85) nennt als zentralen Aspekt von Improvisationen weiters den Verlust von Hemmungen, den die Teilnehmer*innen während der Inszenierung erfahren. Dieser werde durch den Zustand der Spontanität verursacht, welcher ihnen keine Zeit lässt, über korrekte Grammatik oder Syntax nachzudenken sowie über das Verhalten der Zuschauer*innen. Während Improvisationen vergessen die Teilnehmer*innen demnach die Existenz des Publikums und dessen möglichen Reaktionen, da sie derart in die Inszenierung hineingesogen werden (ibid. 85). Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Darstellung von Improvisationen um einen Soll-Zustand, der nicht immer erreicht werden kann. Improvisationen können gewiss auch einschüchternd und demotivierend für die Lernenden sein, wenn die Situation/Aufgabenstellung ihre Fähigkeiten übersteigt oder sie nicht sorgfältig darauf vorbereitet wurden (Ronke 2005, 207). Deshalb werden Improvisationen üblicherweise erst ab einem fortgeschrittenen Sprachlevel (A2+, B1) eingesetzt, jedoch können kurze Improvisationen (e.g. formelles und informelles Grüßen, Small Talk) auch mit Anfänger*innen wirksam sein (ibid. 210). Es sei außerdem förderlich, zuerst verbale sowie non-verbale Aufwärmübungen durchzuführen bzw. mit solchen Improvisationen zu beginnen, bei denen die Lernenden alle auf einmal improvisieren und keine Zuseher*innen vorhanden sind (ibid. 207). Die meisten darauffolgenden Improvisationen sollten jedoch gelenkt und von kurzer Dauer sein. Der Lehrkörper wählt dabei eine gewisse Situation mit dem Hintergedanken aus, bestimmte Vokabeln und Grammatik zu üben und gibt den Lernenden ein Problem vor, das gelöst werden muss. Die Situation sollte jedoch so offen sein, dass mehrere denkbare Lösungen entstehen könnten (ibid. 205). Zu einer simplen Form der Improvisation gehört z.B. die von Ronke (ibid. 207) vorgestellte *Object Improvisation*. Hierbei werden die sprachlichen Äußerungen von einem möglichst einfachen Objekt (z.B. Bleistift, Flasche, Stein) ausgelöst, zu denen die Lernenden sprechen, es beschreiben, sich eine

Geschichte ausdenken oder es bewerben. In der sogenannten *keyword* oder *key scenes improvisation* gibt die Lehrkraft ein Stichwort oder ein Szenario (e.g. *saludar a un amigo – no os habéis visto en mucho tiempo*) vor und die Lernenden improvisieren alle zur selben Zeit, während sie sich im Klassenzimmer bewegen. Diese Übung kann dazu verwendet werden, bestimmte Sprechmuster zu üben oder gerade gelernte Vokabel einzusetzen (ibid. 207).

5.8.2 Non-verbale Inszenierungstechniken

Neben verbalen Techniken hebt Ronke (2005, 170) auch die Relevanz von non-verbalen Techniken für den Fremdsprachenunterricht hervor, obwohl dies auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint. So stünden verbale und non-verbale Ausdrucksweisen in enger Verbindung zueinander und komplementieren sich gegenseitig in natürlichen Sprechsituationen (Surkamp 2017, 269). Scherer (1980, 227) unterteilt non-verbale Kommunikation grundsätzlich in stimmliche und nicht-stimmliche. Zu den stimmlichen Mitteln gehören, neben den individuellen Besonderheiten wie Stimmtyp und Qualität, auch Intonation, Tonart, Tempo oder Pausen. Nicht-stimmliche Mittel beinhalten unter anderem die Gestik, Mimik, Körperhaltung oder Bewegung im Raum. Da unser non-verbales Kommunikationsverhalten zumindest 65% der Informationen in einem Gespräch übermittelt (Katz und Katz 1983, zitiert nach Surkamp 2017, 269), ist die Beschäftigung damit im Fremdsprachenunterricht unerlässlich. Ronke (2005, 171) meint dahingehend überdies, dass Schüler*innen bei einfachen Dialogen in der Fremdsprache nicht geneigt wären, non-verbale Kommunikationsmittel explizit einzusetzen. Daher solle das Bewusstsein für diese Art der Kommunikation geschärft und durch die gezielte Einbindung von Methoden geübt werden.

Standbilder

Als Beispiel für eine Inszenierungstechnik, die non-verbale Kommunikation schult und einfach in den Unterricht integriert werden kann, nennt Ronke (ibid. 171) die Statuen- oder Skulpturbildung, auch Standbild genannt. Diese Methode wurde ursprünglich vom brasilianischen Theaterpädagogik Pionier Augusto Boal (1989, 53) entwickelt und soll das Sichtbarmachen von Gedanken ermöglichen, die durch verbale Kommunikation verborgen bleiben. Die Teilnehmer*innen sprechen dabei nicht, sondern bringen ihre Meinung zu einem

Thema mittels Bilder zum Ausdruck. Dies geschieht durch die Haltung und den Gesichtsausdruck der Statuen, welche entweder von den anderen positioniert werden oder sich selbst positionieren (ibid. 53). Dadurch könne diese Technik zum Einfrieren von Schlüsselsituationen genutzt werden und erleichtert das „Sichtbarmachen von Gefühlen, Gedanken oder Personenkonstellationen“ (Sambanis 2013, 127). Standbilder werden entweder von einzelnen Schüler*innen oder gemeinsam in der Gruppe geformt und können versprachlicht werden, indem die restlichen Schüler*innen ihre Deutungen wiedergeben (e.g. *Creo que está triste, Parece que están peleando*) oder den Figuren Fragen stellen (e.g. *¿Quién eres? ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo te sientes?*). Die restlichen Teilnehmer*innen werden daraufhin gefragt, ob sie das Bild verändern möchten oder ob es ihren Vorstellungen entspricht. Aus dem ersten Entwurf, dem *Realbild*, entsteht darauffolgend das *Idealbild* (Boal 1989, 53).

Laut (Ronke 2005, 172f.) ist die Standbildtechnik vor allem in der Aufwärm- oder Ausstiegsphase (vgl. Kapitel 5.9) hilfreich und kann der Lehrperson hervorragend als Feedback dienen (Sambanis 2013, 127). Für weitere Einsatzmöglichkeiten der Standbildtechnik im Fremdsprachenunterricht vgl. Ronke (2005, 173ff.).

Pantomimische Darstellung

Bereits während meiner Sprachassistentz in Spanien ist mir die Effektivität pantomimischer Darstellungen von Vokabeln aufgefallen. Sobald ich versuchte, die Bedeutung neuer deutscher Wörter pantomimisch zu erklären, waren die Schüler*innen höchst motiviert, diese zu erraten und somit erfolgreich in den Unterricht eingebunden. Besonders für Sprachanfänger*innen sei diese Art der ‚Verkörperlichung‘ von Sprache nützlich, da ihre Hör- und Sprechfertigkeiten durch das geringere Sprachniveau erheblich eingeschränkt sind (Ronke 2005, 176). Pantomimische Darstellungen können also ein äußerst effektives Lernwerkzeug für Sprachanfänger*innen sein, welche ihnen dabei helfen, die Semantik ihrer Aussagen zu akzentuieren, Sprachlücken zu füllen oder die den sprachlichen Aussagen dazugehörigen Emotionen zu verdeutlichen (ibid. 176). Ronke (ibid. 177) erläutert überdies, dass pantomimische Methoden besonders geeignet seien, um verbale Kommunikation auszulösen. Die pantomimische Darstellung, so Ronke, rufe bei den observierenden Personen

den Drang zur Beschreibung und Interpretation des Gesehenen hervor und rege die Darstellenden zur Erklärung ihres Handelns an (ibid. 177).

Schiffler (2012, 50) rät zum Einsatz pantomimischer Darstellung, um das Hörverstehen von Sprachanfänger*innen zu verbessern. Seine Empfehlung basiert auf Ashers (1982) *Total Physical Response* (TPR) Methode, in welcher „der Lehrer die Lernenden über lange Zeit nur zu bestimmten Handlungen auffordert und gleichzeitig durch pantomimisches Vorspielen zeigt, wie die Ausführung dieser Aufforderungen aussieht“. Nachdem die Lernenden die Anweisungen verstanden haben, führen sie die Handlungen selbstständig und non-verbal aus (Schiffler 2012, 50f.). Dadurch üben die Lernenden ihr Hörverstehen eingehend und es passiert eine unmittelbare Kontrolle des Verständnisses aufgrund der physischen Ausführung des Gesagten (ibid. 51).

Ein weiterer Anwendungsbereich von Pantomime ist, wie bereits oben erwähnt, die Wiederholung von Vokabeln. Eine beliebte Form dieser Art der Vokabelwiederholung bildet die Abwandlung des bekannten Spiels *Charades* (ibid. 178). Die Klasse wird in zwei oder mehrere Gruppen eingeteilt und jeweils ein*e Schüler*in kommt vor die Tafel und versucht, so viele Wörter wie möglich innerhalb einer bestimmten Zeitvorgabe darzustellen. Je mehr Wörter erraten werden, desto mehr Punkte werden vergeben. Weitere Anwendungsbeispiele finden sich ebenfalls bei Ronke (ibid. 178ff.).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die pantomimische Darstellung eine brauchbare Methode ist, um Schüler*innenzentrierte verbale Kommunikation hervorzurufen und die als Ventil des persönlichen Ausdrucks gesehen werden kann, damit die Lernenden sich ihres eigenen Körpers und dessen Kommunikationsspielraumes bewusst werden (ibid. 180). Überdies ist auch die effiziente Kontrolle des Hörverstehens mittels der TPR-Methode möglich.

5.9 Dramapädagogische Treffen Planen und Durchführen

Tselikas (1999, 52f.) geht auf die Planung und Durchführung von dramapädagogischen Treffen ein und betont, dass diese, wie auch ‚normale‘ Schulstunden, gründlich vorbereitet werden

müssen. So helfe eine sorgfältig durchdachte Struktur mit möglichst durchdachten Übergängen zwischen den Übungen den Lernenden, „sich leichter auf den kreativen Prozess ein[zu]lassen“ (ibid. 52). Als zweiten essentiellen Grundstein für ein erfolgreiches dramapädagogisches Treffen nennt sie Flexibilität bzw. die Fähigkeit, „mit der Gruppe mitzuschwingen, die Gruppe ihre Kreativität entfalten zu lassen, ohne zu viel zu intervenieren“. Außerdem setzt eine gelungene DP Einheit Vertrauen in die Gruppe voraus. Sei dieses gegeben, werde die Lehrperson oftmals mit unerwarteten und erstaunlichen Leistungen belohnt (ibid. 52).

Für die Planung sind, neben generellen Faktoren wie der Zielgruppe (inkl. Sprachniveau, Heterogenität), Gruppengröße, dem zeitlichen Aufwand und den räumlichen Verhältnissen, insbesondere das Lernziel und das Schlüsselthema von grundlegender Bedeutung (ibid. 52f.). Das Auswählen der Spiele/Übungen hängt demnach stark vom Schlüsselthema ab, aufgrund dessen die gesamte Einheit geplant wird. Prinzipiell bestehen dramapädagogische Treffen aus drei Phasen, welche Tselikas (ibid. 44) als Aufwärm-, Haupt- und Abschlussphase benennt. Im Folgenden wird auf die Merkmale und den Nutzen dieser drei Phasen eingegangen.

5.9.1 Aufwärmphase

Die Aufwärmphase legt den Grundstein für eine erfolgreiche Einheit, denn „sie ist wie Dünger, der einen guten Boden schafft, aus dem Ideen, Fantasie, sprachliches Material wachsen können“ (Tselikas 1999, 61). Sie dient als Brücke zwischen der Realität und der Als-Ob-Situation und sollte nicht übersprungen werden, da sie Hemmungen vermindert und ein vertrauensvolles, gruppenfreundliches Klima schafft (Sambanis 2013, 120). Ein wichtiger Aspekt der Aufwärmphase ist die Einbindung skeptischer Lerner. So gebe es laut Tselikas (1999, 55) in jeder Altersklasse Teilnehmer*innen, die dramapädagogischen Methoden kritisch gegenüberstehen. Der auflockernde Effekt der Aufwärmphase kann die Bereitschaft zum Mitmachen solcher Lernenden maßgeblich erhöhen. Feldhändler (2009, 49) plädiert überdies für nonverbale Aufwärmübungen, um zum späteren verbalen Ausdruck hinzuführen. Als mögliche konkrete Übungsformen nennt er Bewegungs- und Interaktionsübungen, Rhythmusübungen, Visualisierungsübungen, Atem- und Entspannungsübungen. Aufwärmübungen finden zwar vor dem Hauptteil statt, sollten in der

Planungsphase jedoch erst berücksichtigt werden, nachdem Klarheit über das Schlüsselthema und deren sprachliche Anforderungen herrscht (Tselikas 1999, 57). Laut Ronke (2005, 181) eignet sich unter anderem die pantomimische Darstellung hervorragend für die Aufwärmphase, da Körper und Kopf gleichermaßen eingebunden werden. Weitere Punkte, die es beim Konzipieren von Aufwärmübungen zu beachten gibt, sind laut Ronke (ibid. 218):

- Die Aufgabenstellungen sollten nicht überfordernd sein.
- Aufwärmübungen sollten Spaß machen.
- Zwei bis drei kürzere Übungen sind sinnvoller als eine lange.
- Alle Lernenden müssen aktiv sein.
- Den Lernenden sollte das Ziel der Übung bewusst sein.

5.9.2 Hauptphase

In der Hauptphase erarbeiten die Lernenden gemeinsam auf dramatischer Ebene das Schlüsselthema (Sambanis 2013b, 121). Sie schlüpfen in Rollen, entwickeln diese weiter und versuchen gegebenenfalls, sie zu inszenieren. Als Impuls können verschiedenste Materialien wie Texte, Bilder, Musik oder Fotos dienen, welche selbst erstellt oder umgestaltet werden können (ibid. 121). Darüber hinaus ist die Vorstellung der ausgearbeiteten Ergebnisse angebracht und sollte in der Planung berücksichtigt werden, da die Lernenden üblicherweise einen Drang verspüren, ihre Ergebnisse vorzuzeigen und jene der anderen Gruppen zu sehen (Elena 2011, 30).

Während der Hauptphase ist es grundlegend, dass die Lernenden in der dramatischen Realität verweilen und ihrer Rolle treu bleiben. Tselikas (1999, 51) vergleicht dieses Verweilen in der dramatischen Realität mit einer Autofahrt ohne Zwischenstopp:

Wenn man einmal in die Rollen, d.h. in die dramatische Realität steigt, empfiehlt es sich, darin zu bleiben, damit das Vehikel (sprich der sprachliche Ausdruck) auch ins Rollen kommt. Wiederholte Ausstiege sind vergleichbar mit dem Fahren eines Wagens, aus dem immer wieder ausgestiegen wird, um zu prüfen, ob alles in Ordnung ist. Man kommt dadurch nie in Fahrt und wird nie Teil des Kontextes, in dem sich der Wagen bewegt.

Die Hauptphase muss jedoch nicht gezwungenermaßen Methoden aufgreifen, welche die Lernenden zur Einnahme von bestimmten Rollen zwingen, sondern kann auch von Sprachlernspielen oder non-verbalen Inszenierungstechniken (vgl. Kapitel 5.8.2) Gebrauch machen. Sambanis (2013, 123) erläutert hierzu das für Sprachanfänger*innen ausgelegte Ratespiel *The Box*. Die auf Improvisation und teilweise non-verbalen Äußerungen basierende Methode behandelt in diesem Beispiel das Thema „Tiere“. Dabei müssen die Kinder erraten, welches Tier sich in der von der Lehrperson mitgebrachten Kiste befindet damit eine Entscheidung getroffen werden kann, was mit der Kiste passieren soll. Durch non-verbale Äußerungen der Lehrperson zu Gewicht und Größe erhalten die Kinder bereits teilweise Informationen über die Art des Tieres. Sie zählen nun Tiernamen auf oder stellen diese pantomimisch dar, stellen Fragen oder bitten die Lehrperson, die Kiste zu schütteln, um Laute des Tieres zu vernehmen. Dieses Ratespiel sei auch hervorragend zur Wiederholung von einfachen verbalen Mustern (¿Es un ...?; ¿Qué color tiene?; Creo que es un ...; etc.). Sobald die Kinder das Tier erraten haben oder die Lehrperson die Information preisgibt, wird gemeinsam beschlossen, wohin das Tier gebracht werden soll, so dass es in einer passenden Umgebung weiterlebt (ibid. 123).

5.9.3 Ausstiegsphase

Die Ausstiegsphase dient in erster Linie dem Verlassen der dramatischen Realität. Sie soll den Lernenden eine angenehme Transition zur Realität ermöglichen und ein klares Ende der dramapädagogischen Einheit darstellen (Sambanis 2013, 121). Eine weitere entscheidende Aufgabe der Ausstiegsphase ist die Reflexion der Erfahrungen während des Hauptteils. Durch das Besprechen der Lernerfahrung wird dieser Prozess noch einmal durchlebt, damit die behandelten Inhalte ihre maximale Wirkung erzielen. Ziel ist es gemeinsam darüber nachzudenken, welche Inhalte den Lernenden vermittelt wurden und wie erfolgreich die dabei angewandten Methoden waren bzw. wie diese angenommen wurden (Elena 2011, 16). Somit stellt diese Phase auch eine wertvolle Informationsquelle für den Lehrkörper dar, um zukünftige Einheiten besser planen zu können und einen Einblick in die Lernerfahrung der Schüler*innen zu bekommen (Sambanis 2013, 121). Grundlegend für die Ausstiegsphase ist außerdem die Besprechung linguistischer Probleme/Fragen. Dem Lehrkörper bietet sich nun die Möglichkeit, etwaige linguistische Fehler anzusprechen und Fragen der Schüler*innen

entgegenzunehmen (Feldhendler 2009, 54). Susanne Even (2003, 122) merkt zu diesem Punkt an, dass die lediglich kommunikative Anwendung von Sprache ohne der Integration von Feedback bzgl. Fehlern und metalinguistischen Aspekten nicht zielführend sei.

5.10 Einschränkungen und Kritikpunkte der Dramapädagogik

Die intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit DP und ihre, mittlerweile auch empirisch untermauerten (z.B. mithilfe der Neurobiologie – vgl. Sambanis 2013) Vorteile für den Fremdsprachenunterricht, konnten ihren Status innerhalb der Fremdsprachendidaktik erheblich aufwerten. Nach ihrer ursprünglichen Zuordnung zu den alternativen Unterrichtsmethoden kann sie heutzutage als durchaus etablierte didaktische Herangehensweise bezeichnet werden (Hallet und Surkamp 2015, 145). Nichtsdestotrotz findet sie nur bedingt praktische Anwendung im Unterricht. Welche Gründe für die etwas zögerliche Anwendung im Unterricht ausschlaggebend sein könnten, wird in diesem Kapitel behandelt.

Müller (2017, 14) nennt als einen Grund die Scheu vieler Lehrkräfte vor der ‚ungewohnten Arbeitsweise‘. Diese Gehemmtheit dramapädagogische Methoden einzusetzen, könnte ihren Ursprung unter anderem in der Lehrer*innenausbildung haben. Ob es zu einer Zunahme von DP im Fremdsprachenunterricht kommt, hängt in erster Linie von ihrer Einbindung in Lehrer*innenausbildung an den Universitäten ab. Diesbezüglich scheiden sich jedoch die Meinungen der Forscher*innen. Während Küppers et al. (2011, 15) von vielen Initiativen an Hochschulen sprechen, welche „Lehrer[*innen]bildung und Unterrichtspraxis stärker miteinander verzahnen“, folgert Fleiner (2016, 295) aus seinen statistischen Auswertungen, dass Dramapädagogik noch ein „vergleichsweise randständiges [...] Phänomen darstell[t]“. Es muss auch davon ausgegangen werden, dass hier grundlegende Unterschiede zwischen den Fachdidaktiken bestehen (Haack, Surkamp, und Veith 2018, 50).

Huber (2003, 326) beschreibt die Schwierigkeiten der Dramapädagogik folgendermaßen:

Es sind integrative, sperrige Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwiderlaufen; ihre Abläufe erfolgen in selbstorganisierter Prozessdynamik, sind programmatisch und lehrplanmäßig kaum voraussehbar, geschweige denn in einzelnen Lernfortschritten festzumachen; ihre Produkte sind zur schulischen Leistungsmessung ungeeignet oder passen nicht in die vorgegebenen Raster; ihre Umsetzung verlangt einen überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwand und ein ebensolches Maß an Engagement. So werden die theaterpädagogischen Konzepte für den Fremdsprachenunterricht in der Regel zu den ‚alternativen Methoden‘ geschlagen und sind bis heute Sache von Einzelpersonen geblieben.

Es sei angemerkt, dass Huber hierbei nicht zwischen Drama- und Theaterpädagogik unterscheidet, weshalb diese Kritik mit Vorsicht behandelt werden sollte. Obwohl DP durch ihre Prozessorientiertheit und den damit einhergehenden kürzeren Aufgabensequenzen besser in den Schulunterricht integrierbar scheint, bedient sie sich im Grunde dennoch theaterpädagogischer Elemente, auf welche viele seiner Kritikpunkte zutreffen.

Eine grundlegende Einschränkung für die tiefgreifende Einbindung von DP in die Lehrpläne und folglich in den Unterricht wird mit Blick auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) augenscheinlich. Dieser gilt seit seiner Veröffentlichung 2001 als ein Meilenstein der Standardisierungswelle und beeinflusst seitdem die Fremdsprachendidaktik maßgeblich (Schmenk 2015, 40f.). Dieser sei, so meint Barbara Schmenk (2004, 17), durch seine stark output- und kompetenzorientierte Herangehensweise an Sprachunterricht nur schwer mit Dramapädagogik kompatibel. Das liegt vor allem daran, dass DP eine „nicht standardisierbare Variante des Unterrichts“ sei, die Ziele verfolgt, welche im GeRS fehlen oder zumindest nicht ausreichend berücksichtigt sind (Schmenk 2015, 44). Haack, Surkamp, und Veith (2018, 51) fassen die Kritikpunkte dazu kompakt zusammen:

Mit Blick auf bildungspolitische Entwicklungen wird die Befürchtung geäußert, dass die Kompetenz- und Standardorientierung des Fremdsprachenunterrichts durch die eher funktional-kommunikative und fertigungsorientierte Ausrichtung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER/ CEF) eine Bedrohung für den Einsatz von Dramapädagogik im Unterricht darstellen kann [...]. Die bildungspolitisch erwünschte Planbarkeit von Lernprozessen, ausgedrückt in definierten Outputs, sowie die Messung von i.d.R. rein kognitiven ausgerichteten Standards, steht in einem Widerspruch zu der relativen Ergebnisoffenheit wirklich ästhetischer Prozesse, die sich, wie Jürgen Weintz hervorhebt, „in ihrer bildenden Tiefenstruktur auf das produktive Subjekt kaum pädagogisch planen, steuern, erfassen und evaluieren [lassen]“ (Weintz 2008, 294). Die Bildungsstandards für die Fremdsprachen berücksichtigen derart tiefe Lernprozesse nur in einem sehr geringen Ausmaß, weshalb Schmenk befürchtet, dass sowohl Persönlichkeitsbildung als auch ästhetische Bildung der Standardisierung ‚zum Opfer‘ fallen könnten (vgl. Schmenk 2004, 21).

In Anbetracht der Entwicklung zu kompetenzorientiertem und standardisiertem Unterricht ist es fragwürdig, ob ein Lehrkörper im Fremdsprachenunterricht z.B. die Integration von spontanen Improvisationsaufgaben in seinen Unterricht in Erwägung zieht, da er nicht sicherstellen kann, ob diese zum Erreichen einer bestimmten Kompetenz wesentlich

beitragen (Schmenk 2004, 17f.). Das diesem Kritikpunkt zu Grunde liegende Problem ist die Unvorhersehbarkeit dramapädagogischer Prozesse durch die teilweise Abgabe der Kontrolle an die Lernenden (vgl. Kapitel 5.1). Nichtsdestotrotz sind es Merkmale wie diese, die den gesamten ästhetischen-performativen Mehrwert der DP ausmachen, jedoch im Hintergrund der Output-Orientierung des GeRS „dann sogar womöglich als Störfaktoren auf dem Weg zu testbaren, zuvor von staatlicher und institutioneller Seite festgelegten und zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen erscheinen“ (Schmenk 2015, 44). Anders ausgedrückt, könnte es der DP an Effizienz mangeln, um im optimierten und quantitativ überprüfbaren Sprachunterricht langfristig zu bestehen.

Küppers, Schmidt, und Walter (2011, 15) sehen einen weiteren Nachteil der DP in den hohen Anforderungen, die diese an die Lehrkräfte stellen. Dramapädagogische Inszenierungen im täglichen Unterricht zu realisieren, erfordere, neben den organisatorischen, auch performative und gegebenenfalls theaterästhetische Kompetenzen, damit die Inszenierung von den Lernenden als positives Erlebnis wahrgenommen wird. Nicht alle Lehrkräfte sind jedoch in der Lage, sich auf solche offenen Lernformen einzulassen und sich in eine dramatische Realität zu begeben bzw. diese sogar hervorzubringen. Küppers et al. (2011, 15) plädieren daher dafür, dass solche ästhetischen Methoden als Schwerpunktsetzung zu sehen sind und neben weiteren Bereichen wie Medien- und Filmdidaktik, Literaturdidaktik, etc., als Profilschärfungsmaßnahmen für Lehrkräfte dienen sollten. So würden auch die unterschiedlichen Charakterzüge und Vorlieben der Lehrerschaft berücksichtigt.

Bezüglich der von Huber (2003, 326) beschriebenen Schwierigkeit des überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwands welcher für dramapädagogische Methoden benötigt wird, ist in der Literatur relativ wenig zu finden. Tselikas (1999, 54) greift den Aspekt der Zeiteinteilung auf, stuft ihn jedoch als unproblematisch für dramapädagogische Stunden ein. Obwohl szenische Interpretationen in der Regel tatsächlich mehr Zeit in Anspruch nehmen als eine durchschnittliche Schulstunde, könne die vollständige Durchführung (inklusive Vorbereitung und Nachbereitung) auch auf mehrere Einheiten aufgeteilt werden. Es habe sich als wirksam herausgestellt, Spielsequenzen in der vorangehenden Einheit vorzubereiten bzw. in der nachgehenden Einheit nachzubereiten. Essentiell sei nur, „dass die Lehrerin oder der Lehrer

im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Thema wenigstens eine intensive Spielerfahrung vermittelt" (ibid. 54).

5.11 Perspektiven der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

In Anbetracht des Standardisierungs- und Kompetenzdiskurses, welche, wie bereits im vorangehenden Kapitel erwähnt, eine maßgebliche Limitation für die DP darstellen, sind die zukünftigen Perspektiven dieser ungewiss. Barbara Schmenk (2015, 45f.) hält es für notwendig, der drohenden Marginalisierung im fremdsprachendidaktischen Diskurs vorzubeugen. Daher betont sie die Wichtigkeit „sich an der derzeitigen Standardisierungsdebatte zu beteiligen und Dramapädagogik für den standardorientierten FSU ‚anschlussfähig‘ zu machen, damit sie nicht einfach aus dem Standardisierungsdiskurs ausgeschlossen [wird]“. Laut Schmenk (ibid. 46) reiche es nicht, auf deren Einzigartigkeit bzw. Potenzial für ganzheitliche, ästhetische und subjektive Bildung zu beharren, ohne dies theoretisch sowie empirisch ausreichend zu belegen und eine konkrete Verknüpfung der Kompetenzen/Deskriptoren des GeRS und dramapädagogischen Methoden zu unternehmen. Wollte man beispielsweise argumentieren, dass DP performatives Lernen unterstützt, benötige es einen konkreten Nachweis wie dramapädagogische Methoden zum Erreichen dieser Kompetenzen beitragen. Dazu rät sie (ibid. 46f.), die durch dramapädagogische Methoden ausgelösten Lernprozesse ausführlich zu dokumentieren, um diese im Standardisierungsdiskurs vorbringen zu können. Darüber hinaus wäre es denkbar, auch neue Kompetenzbereiche wie den der Performativen Kompetenz oder der Selbstkompetenz, welche im GeRS noch keine Erwähnung finden, hinzuzunehmen. Denn Dramapädagogische Forschung sollte sich auch um neue, interdisziplinäre Gebiete der Unterrichtsforschung bemühen, „damit man konkrete Lern- und Lehrszenarien aus unterschiedlichen Perspektiven und damit detaillierter erfassen kann als bisher“ (Schmenk 2015, 47 zitiert nach Caspari et al. 2008). So könnte man das Potenzial von DP nutzen, um einen Beitrag zur Standardisierungs- und Kompetenzdebatte zu leisten und ihre Marginalisierung möglicherweise verhindern.

Manfred Schewe (2007, 149) schätzt die Zukunftsperspektiven von DP positiv ein, vor allem aufgrund der „deutlich[en] Tendenzen zur Entwicklung einer eigenständigen drama-/theaterbezogenen Fremd- und Zweitsprachendidaktik“ seit den 90er Jahren. Dies lasse sich

vor allem anhand der Anzahl und Qualität von Publikationen sowie an der wachsenden Menge von Fachkonferenzen erkennen. Des Weiteren steige das Verlangen nach fachlichem Austausch durch die wachsende Zahl von an DP interessierten Pädagog*innen (ibid. 150), was eine Zunahme des Einsatzes dramapädagogischer Methoden im Unterricht als plausibel erscheinen lässt. Bezüglich der Erforschung von Fachthemen hält Schewe (ibid. 150) besonders die Beleuchtung von DP für unterschiedliche Lernniveaus (speziell Sprachanfänger*innen) unter Einbindung des GeRS für notwendig. Prinzipiell erachtet er es jedoch für erforderlich, dass „die Forschung selbst stärker als bisher zum Gegenstand der Fachdiskussion wird“ und man neue Konzepte und Methoden für die Erforschung von DP Unterricht untersucht (ibid. 150).

6. Didaktisierung von Unterrichtssequenzen

Im diesem Teil der Arbeit erfolgt die Verknüpfung dramapädagogischer Methoden mit konkreten Deskriptoren. Eine solche praxisorientierte Vernetzung sei für den weiteren Anstieg dramapädagogischer Methoden im Regelunterricht erforderlich, da man anderenfalls Gefahr laufe, den Anschluss im Standardisierungs- und Kompetenzdiskurs zu verlieren, wie Schmenk (2015, 46) behauptet. Die hierfür verwendeten Deskriptoren wurden den Kompetenzbeschreibungen des GeRS entnommen und beziehen sich ausschließlich auf die fünf Teilfertigkeiten *Hören, Lesen, An Gesprächen Teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben*. Für jede Teilfertigkeit werden zwei Unterrichtssequenzen konzipiert, welche die Kompetenzbereiche *Elementare Sprachverwendung* (A1 – A2) und *Selbstständige Sprachverwendung* (B1 – B2) abdecken. Dadurch wird die Einbindung von Methoden für Sprachanfänger*innen sowie Fortgeschrittene sichergestellt. Die Einteilung der Unterrichtssequenzen erfolgt nach dem zu erreichenden Kompetenzniveau der jeweiligen Schulstufe (AHS) für die entsprechende Teilfertigkeit. Die nachstehende tabellarische Übersicht von Horak u. a. (2010, 20) veranschaulicht dies:

Zweite lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
7. Schulstufe	A1	A1	A1	A1	A1
8. Schulstufe	A2	A2	A1	A2	A2
9. Schulstufe	A2	B1	A2	A2	A2
10. Schulstufe	A2/B1	B1	A2/B1	A2/B1	B1
11. Schulstufe ²⁶					
12. Schulstufe	B1/B2	B2	B1	B1/B2	B1/B2

Abbildung 2: Kompetenzniveaus Zweite Lebende Fremdsprache, AHS

Die Unterrichtssequenzen basieren auf der in Teil A dargelegten theoretischen Fundierung des Konzepts *Dramapädagogik* und sind stets in *Aufwärm-, Haupt- und Ausstiegsphase* gegliedert. Anzumerken sei hierbei noch, dass sich der konkrete Deskriptor stets auf die Hauptphase der Sequenz bezieht und nicht zwingend in allen drei Phasen umgesetzt wird.

6.1 Fertigkeitsbereich Hören

6.1.1 Kompetenzniveau A2

Schulstufe	8. Schulstufe (4. Klasse AHS)
Kompetenzniveau	A2
Deskriptoren	Hörverstehen Allgemein A2 (Europarat 2001, 72): „Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.“ Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen (Europarat 2001, 73): „Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen.“
Methoden	Total Physical Response, pantomimische Darstellung
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Imperativ, Reflexive Verben Vokabular: Körperteile

Die nachstehende Unterrichtssequenz ist an Sprachanfänger*innen gerichtet und zielt darauf ab, das Hörverstehen, insbesondere hinsichtlich Anweisungen, zu schulen. Dabei wird das lexikalische Thema *Körperteile* und die grammatikalischen Themen *Imperativ* und *Reflexive Verben* behandelt bzw. wiederholt. Die verwendeten Methoden sind die Total Physical Response (TPR) Methode, bei welcher die Lernenden die Anweisungen der Lehrperson oder anderer Lerner physisch ausführen, und die pantomimische Darstellung (vgl. Kapitel 5.8.2).

Aufwärmphase: Emotionales Stimmungsbild

Die Teilnehmer*innen (fortan TN) bewegen sich durch das Klassenzimmer und befolgen die Anweisungen der Lehrperson (fortan LP). Diese gibt jeweils ein emotionales Stimmungsbild vor (alegre, triste, rabioso, agresivo, etc.) in welches sich die TN hineinversetzen und durch ihre Mimik, Körperhaltung und Gangart ausdrücken. Nennt die LP ein Körperteil (rodilla, estómago, oreja, nariz, cabeza, etc.), berührt jede/r TN beim Zusammentreffen mit anderen diese mit dem besagten Körperteil. Wie in Kapitel 5.8.2 beschrieben, sind derartige non-verbale Bewegungsübungen hervorragend, um die TN „aufzuwärmen“, d.h. Stress und Probleme fallen zu lassen, das Selbstbewusstsein zu stärken und sie für den kommenden verbalen Ausdruck vorzubereiten (Ronke 2005, 216; Feldhändler 2009, 49).

Hauptphase: Körperteile bewegen

Die Hauptphase dieser Sequenz beruht auf Ashers (1982) berühmter *Total Physical Response* Methode und der non-verbalen Inszenierungsform der pantomimischen Darstellung. Schiffler (2012, 50f.) empfiehlt diese Methoden, da sie besonders geeignet sind, um das Hörverstehen von Sprachanfänger*innen zu schulen. Zu Beginn suchen sich die Lernenden einen Platz im Raum. Die LP gibt nun Bewegungsanweisungen (levantad la mano derecha, dados la vuelta, tocad el codo de derecha, parados en una silla, etc.) während sie diese selbst kurz ausführt. Dadurch wird es den TN ermöglicht, die Bedeutung unbekannter Wörter durch Kontextualisierung zu erfassen. Die TN führen die Bewegung nun selbstständig mit ihrem ganzen Körper aus. Nachdem alle Bewegungen durchgemacht wurden, erfolgen in der zweiten Runde alle Anweisungen ausschließlich verbal. Dadurch ist eine unmittelbare Kontrolle des Hörverstehens aufgrund der Handlungsausführung möglich. Im Anschluss werden die TN in Gruppen zu jeweils drei Personen eingeteilt (für dramapädagogische Gruppeneinteilungsmethoden vgl. Maley und Duff 2005, 35ff.). Jede/r schlüpft für ca. 1 Minute in die Rolle der LP und darf den anderen Gruppenmitgliedern Anweisungen geben, welche diese ausführen müssen. Neben den bereits gelernten, besteht auch die Möglichkeit, sich neue Anweisungen auszudenken. Waren alle an der Reihe, erfolgt im nächsten Schritt eine Umkehrung der Anweisung/Ausführungsreihenfolge. Nun führt eine Person die Handlung physisch aus und die restlichen TN müssen die dazu passende Anweisung verbal äußern.

Ausstiegsphase: Fantasiereise

Die Ausstiegsphase bildet eine abgewandelte Form der von Scheller (2016, 60) dargelegten Fantasiereise. Die TN machen es sich dafür an einem von ihnen gewählten Platz im Raum gemütlich, schließen die Augen, konzentrieren sich auf ihren Atem und folgen der von der LP erzählten Geschichte. In der ursprünglich von Scheller dargestellten Form der Fantasiereise nimmt der/die Erzähler*in die Perspektive der Lernenden ein und geht auf möglichst viele Details der imaginierten Welt ein (ibid. 60). Die für diese Ausstiegsphase konzipierte Geschichte (vgl. Anhang 10.2) ist weniger detailreich und aus der Sicht eines neutralen Erzählers verfasst. Um das Zuhören der TN sicherzustellen und deren Hörverstehen zu

fördern, enthält sie unterschiedliche Signalwörter bei welchen die TN jeweils eine Tätigkeit ausführen müssen. Beim Hören eines Imperativs schnipsen sie, bei einem Körperteil klopfen sie mit der Hand auf den Boden und beim Vorkommen eines Tieres ahmen sie das dazu passende Geräusch nach. Noch unbekannte Vokabeln können davor an die Tafel geschrieben werden, um die Behinderung des Redeflusses durch Zwischenfragen der TN zu unterbinden.

6.1.2 Kompetenzniveau B1

Schulstufe	10. Schulstufe (6. Klasse AHS)
Kompetenzniveau	B1
Deskriptoren	Hörverstehen Allgemein B1 (Europarat 2001, 72): „Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird“. Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen (Europarat 2001, 73): „Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen.“
Methoden	Unterschiedliche Sprachlernspiele
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Imperativ Vokabular: Kleidung, Erscheinungsmerkmale von Personen, Wegbeschreibung

Aufwärmphase: Rücken an Rücken

Die folgende Aufwärmübung *Rücken an Rücken* (Ronke 2005, 225) ist eine Achtsamkeitsübung, durch welche die TN bereits gelerntes Vokabular (Kleidung, Aussehen, Möbel, etc.) wiederholen. Des Weiteren fördert der Überraschungseffekt dieser Übung die Aufmerksamkeit bzw. Motivation der TN, damit sie in der Hauptphase konzentriert arbeiten können (ibid. 2005, 225). Auch Maley und Duff (2005, 38) gehen auf den positiven Effekt von *Observation tasks* ein. So sei genaues Beobachten und gezielte Achtsamkeit ein wichtiger Aspekt schauspielerischer Tätigkeiten und besonders wertvoll für die Antizipation, welche wiederum essentiell für dramatische Kommunikation sei. Durch Beobachtungsübungen könne somit die Achtsamkeit der Lerner positiv beeinflusst und ihre Kommunikationsfähigkeit verbessert werden (ibid. 38). Überdies ist genaues Beobachten und gezielte Achtsamkeit der Schlüssel für den Erfolg während der Hauptphase dieser Sequenz.

Die TN bewegen sich im Klassenzimmer und versuchen, sich möglichst viele Erscheinungsmerkmale der anderen TN einzuprägen. Sollte die Klasse zu viele TN aufweisen, wäre es denkbar, diese in zwei Gruppen zu teilen, um die TN nicht zu überfordern. Nach einer Minute stellen sich die TN auf Kommando der LP Rücken an Rücken mit jemand anderem. Nun versuchen sie, möglichst viele Merkmale dieser Person zu beschreiben. Die beschriebene Person darf nicht kommentieren, kann jedoch Fragen stellen (e.g. Qué color tiene mi camiseta?). Nach einer Minute wird gewechselt, bevor eine neue Runde begonnen wird. Darüber hinaus sind die Variationsmöglichkeiten dieser Achtsamkeitsübung zahlreich. Die TN könnten sich z.B. Details des Klassenzimmers einprägen, um dann mit geschlossenen Augen Fragen zu diesen zu beantworten.

Hauptphase: Leading the blind

Die von Maley und Duff (1982, 74) konzipierte Übung ist vorwiegend eine Vertrauensübung, bei der präzises Anweisen und vor allem genaues Zuhören vonnöten ist. Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen (A und B) geteilt, welche wiederum in Paare unterteilt werden. In der Mitte des Klassenraums werden nun Hindernisse (e.g. Sessel, Schultaschen, etc.) platziert. Nun geht ein/e Partner*in jedes Paares der Gruppe A zum anderen Ende des Klassenzimmers. Den übrig gebliebenen Partnern*innen werden die Augen verbunden oder sie schließen ihre Augen selbstständig. Daraufhin werden sie von ihrer/m Partner*in durch eine genaue verbale Wegbeschreibung ans andere Ende des Zimmers gelenkt, ohne dass sie ein Hindernis berühren. Sollte man ein Hindernis berühren, ist man ausgeschieden. Anschließend ist Gruppe B an der Reihe.

Ausstiegsphase: Atmen

Nach einer aufregenden Hauptphase ist es notwendig, die TN wieder zu beruhigen, um sie für Feedback zugänglich zu machen und ihre Reflexionsfähigkeit zu steigern. Maley und Duff (2005, 18) empfehlen dazu Atemübungen, da sie die Lerner nachhaltig beruhigen und die Konzentration fördern. Atemübungen mögen auf den ersten Blick als trivial erscheinen und viele TN werden nur zögerlich mitmachen. Dem könne man entgegensetzen, indem man den TN erklärt, auch berühmte Schauspieler*innen würden diese Form von Atemübungen vor

ihren Auftritten durchführen, um konzentrierter und ruhiger zu agieren (ibid. 19). Für diese Übung suchen sich alle TN einen Platz für sich und stehen aufrecht. Auf Kommando der LP atmen die TN tief ein und atmen langsam und gleichmäßig wieder aus. Dies wird zehnmal wiederholt, wobei bei jedem Mal tiefer eingeatmet und die Luft langsamer wieder ausgeatmet wird. Lautes Mitzählen der LP kann dabei helfen. Danach sollen die TN einen spezifischen Ton während des Ausatmens singen (Aaaaaah, Uuuuuu, Ooooooh, etc.) (ibid. 18).

6.2 Fertigkeitsbereich Lesen

6.2.1 Kompetenzniveau A1

Schulstufe	7. Schulstufe (3. Klasse AHS)
Kompetenzniveau	A1
Deskriptoren	Leseverstehen Allgemein A1 (Europarat 2001, 74) „Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest“. Schriftliche Anweisungen verstehen (Europarat 2001, 76) „Kann kurze, einfache schriftliche Wegerkklärungen verstehen.“
Methoden	Sprachlernspiele, Laufdiktat
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Imperativ Vokabular: Wegbeschreibung

Aufwärmphase: Body Words

Maleys und Duffs (1982, 65) verbale Aufwärmübung ist eine typische Auflockerungsübung für Sprachanfänger*innen und leicht Fortgeschrittene, welche Ausdruck und Aussprache trainiert. Die Klasse wird in nahezu gleich große Gruppen eingeteilt (fünf oder sechs Personen pro Gruppe). Jede Gruppe muss ein Wort suchen, das dieselbe Anzahl an Buchstaben hat, wie Personen in der Gruppe. Dann formt jede Person einen Buchstaben mit ihrem Körper, so dass die ganze Gruppe eine visuelle Repräsentation des Wortes darstellt. Die weiteren Gruppen müssen nun die Wörter der anderen erraten.

Variationen dieser Übung für Fortgeschrittene (ibid. 65) beinhalten unter anderem:

- Die Gruppengröße beträgt nur drei bis vier Personen. Jede Gruppe denkt an ein Wort mit mindestens sechs Buchstaben und repräsentiert lediglich die ersten oder letzten drei des Wortes.
- Anstatt die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge darzustellen, mischen sich die TN der Gruppe, so dass es für die verbleibenden Gruppen schwieriger wird, das Wort zu erraten.

Hauptphase: Partner Laufdiktat

„Eine ausgezeichnete Koppelung von visuellem Eindruck in Form des Schriftbildes und Bewegung ist das sogenannte Laufdiktat“, erklärt Schiffler (2012, 54). In dieser abgewandelten Form des von Schiffler vorgestellten Diktats wird das intensive Lesen (Sitte 2019) trainiert, indem sich die TN laufend die Orthografie eines einfachen Dialogs merken und diesen „in eine andere Darstellungsform übertragen“ (ibid. 2019). Die TN finden sich dazu paarweise zusammen und haben die Aufgabe, abwechselnd einen Satz einer Wegbeschreibung zu lesen, sich diesen einzuprägen und dem/der Partner*in am anderen Ende des Klassenzimmers einzuflüstern. Die dabei verwendete Wegbeschreibung führt weg von der Schule, in welcher sich die TN befinden, hin zu einem unbekannten Ort, den die TN nach Rekonstruktion des Dialogs aufschreiben müssen.

Die LP platziert dazu zwei Versionen des Dialogs (Text für Person A und Text für Person B) für jedes Paar im Klassenzimmer. Die Paare einigen sich nun darauf, wer die Rolle von Person A bzw. Person B übernimmt und finden sich bei einem dazugehörigen Text im Raum ein. Auf Kommando startet Person A, indem sie die erste Zeile liest, sie sich einprägt, zu Person B läuft und dieser die Zeile zuflüstert. Person B schreibt diese nun in die dafür freigelassene Zeile auf seinem/ihrer Zettel. Nun erfolgt dasselbe in umgekehrter Reihenfolge. Ziel des Laufdiktats ist, die vollständige schriftliche Rekonstruktion des Dialogs mit möglichst wenig Rechtschreibfehlern. Die Paare vergleichen ihre Verschriftlichung nach Fertigstellung selbst und zählen ihre Fehler. Des Weiteren müssen sie herausfinden, wohin die Wegbeschreibung führt und diesen Ort als Lösungswort angeben. Das Paar mit den wenigsten Fehlern und dem korrekten Lösungswort gewinnt. Dieser Wettbewerbsfaktor ist, laut Schiffler (2012, 54),

wichtig für eine hohe Konzentration und Motivation der TN und damit ausschlaggebend für das Gelingen der Übung.

Ausstiegsphase: Häufigste Fehler

In der Ausstiegsphase werden die häufigsten Fehler rekonstruiert und besprochen. Dies ist, wie in Kapitel 5.9.3 angeführt, ein wesentlicher Bestandteil der Ausstiegsphase. Hierfür kommen die Paare an die Tafel und schreiben drei ihrer Fehler auf. So entsteht eine Art „Mind-Map“, durch welches das Sichtbarmachen der häufigsten Fehler möglich wird. Alle Fehler werden anschließend im Plenum noch einmal besprochen und die wichtigsten dazugehörigen Grammatikregeln erklärt.

6.2.2 Kompetenzniveau B1

Schulstufe	11. Schulstufe (7. Klasse AHS)
Kompetenzniveau	B1
Deskriptoren	Leseverstehen Allgemein B1 (Europarat 2001, 74): „Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.“ Zur Orientierung lesen (Europarat 2001, 75): „Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.“
Methoden	Sprachlernspiel, Szenisches Lesen
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Imperfecto, Indefinido

Aufwärmphase: Orientierendes Lesen

In der Aufwärmphase sollen die TN vor allem ein „Wir-Gefühl“ entwickeln und zueinander finden, um eine erfolgreiche Hauptphase zu ermöglichen (Sambanis 2013, 120). Diese Übung dient, abgesehen von ihrer „Ice-Breaker“ Funktion, hauptsächlich der Verbesserung des orientierenden Lesens. Dabei geht es um das Erkennen des Aufbaus und der grundsätzlichen Handlung eines Textes (Sitte 2019). Die TN werden in zwei Gruppen unterteilt und bekommen jeweils ein Fragment einer Kurzgeschichte. Für diese Sequenz wurde die vom Schriftsteller

Monterroso (2019) verfasste Geschichte „El zorro es más sabio“ leicht abgeändert, damit sie den Anforderungen dieser Übungsform entspricht (vgl. Anhang 10.3). Die TN jeder Gruppe bewegen sich nun in einer Klassenhälfte und müssen durch Vorlesen ihres Fragments den Aufbau des gesamten Texts rekonstruieren und sich, der Chronologie des Textes folgend, in einer Reihe aufstellen. Haben sich alle TN einer Gruppe in einer Reihe eingefunden, liest jede/r sein Fragment vor, wodurch die automatische Kontrolle der Reihung erfolgt.

Entscheidend für das Gelingen dieser Übung ist die Organisation der Fragmente hinsichtlich der Teilnehmerzahl. Aufgrund der oftmals durch Fehlen oder Krankheit schwankenden Klassengröße ist es ratsam, weniger Fragmente als die geplante Anzahl an TN vorzubereiten. Sollte die Teilnehmerzahl die Anzahl der Fragmente übersteigen, weist man manchen TN dasselbe Fragment zu.

Diese Übung eignet sich außerdem hervorragend zur Einführung eines Textes mit dem man sich in weiterer Folge eingehender befassen möchte. So könnte man die TN beispielsweise auffordern, die Geschichte zu inszenieren, sie weiterzuführen oder ein alternatives Ende zu schreiben. Auch Standbilder, Rollenspiele oder die von Scheller (2016, 74) dargelegte Stimmenskulptur würden eine tiefgreifendere Auseinandersetzung mit dem Thema des Textes ermöglichen.

Hauptphase: Szenisches Lesen

In der Hauptphase dieser Sequenz wird der in der Aufwärmphase behandelte Text weiterverwendet. Hierfür wird Schellers (2016, 65) Methode des *Szenischen Lesens* angewandt, bei welcher „ein Text so vorgelesen wird, als würde er in einer konkreten Szene gesprochen“. Entscheidend dafür ist die Sprechhaltung der Figur, welche durch das Experimentieren mit Lautstärke und Intonation erarbeitet werden kann (ibid. 65). Die TN „überlegen sich, in welcher Lage und Stimmung sich ihre Figuren gerade befindet [sic]“ und „suchen laut redend nach einer angemessenen Sprechweise“ (ibid. 65). Die TN könnten dies zum Beispiel in Kleingruppen erarbeiten indem sie eine Liste mit Adjektiven/Adverbien erstellen und, haben sie eine passende Sprechhaltung gefunden, den Text in dieser Haltung vorlesend, der Klasse präsentieren.

Ausstiegsphase: *Listening*

Die Ausstiegsphase soll den Lernenden zunächst durch eine angenehme Übergangsphase das Verlassen der dramatischen Realität ermöglichen und ihnen ein klares Ende der dramapädagogischen Sequenz signalisieren (Sambanis 2013, 121). Für diese Ausstiegsphase wurde die von Maley und Duff (1982, 60) vorgestellte Methode *Listening* ausgewählt. In dieser sehr einfachen und schnell durchführbaren Methode sitzen oder liegen die TN mit geschlossenen Augen. Die LP liest eine Kurzgeschichte oder ein Gedicht (e.g. *Soy alegre* von Gloria Fuentes (2019)) in einem langsamen und rhythmischen Takt. Alternativ könnte man eine Audioaufnahme vorbereiten, in welcher derselbe oder mehrere Sätze immer wieder wiederholt werden.

6.3 Fertigkeitsbereich An Gesprächen teilnehmen

6.3.1 Kompetenzniveau A2

Schulstufe	9 Schulstufe (5 Klasse AHS)
Kompetenzniveau	A2
Deskriptoren	Mündliche Interaktion Allgemein A2 (Europarat 2001, 79): „Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.“ Informelle Diskussion (unter Freunden) (Europarat 2001, 81): „Kann um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren.“ Informationsaustausch (Europarat 2001, 84) „Kann Fragen zu Freizeitbeschäftigungen und zu vergangenen Aktivitäten stellen und kann auf entsprechende Fragen Antwort geben“.
Methoden	Rollenspiel „Mini-Situation“
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Pretérito Perfecto, um Entschuldigung bitten, lokale Präpositionen, <i>estar</i> und <i>haber</i>

Aufwärmphase: Childhood memories

Die folgende Aufwärmübung von Maley und Duff (2005, 33) dient dazu, die TN in Kontakt miteinander treten zu lassen und ein „Wir-Gefühl“ innerhalb der Gruppe zu schaffen. Maley und Duff (ibid. 33) merken dazu die Bedeutsamkeit der Wahrnehmung der Schüler*innen als Personen, anstatt bloße Mitglieder der Klasse, an. Diese Übung hilft dabei, eine persönlichere Verbindung zwischen den TN aufzubauen. Sie sollte jedoch nicht bei Klassenverbänden angewandt werden, die erst kürzlich zusammengekommen sind (ibid. 33).

Alle TN schreiben dazu ein Wort, welches sie mit ihrer Kindheit assoziieren, auf ein Stück Papier. Sie können alle erdenklichen Wörter aufschreiben wie Farben, Gerüche, Personen, Objekte oder abstrakte Begriffe. Die Zettel werden dann eingesammelt und zufällig an die TN verteilt. Jede/r TN versucht nun durch Lesen des Wortes jene Person zu finden, die den Begriff aufgeschrieben hat. Sobald die richtige Person gefunden wurde, erklärt diese den Hintergrund ihres Begriffes.

Hauptphase: Mini-Situation

Das Ziel dieser Hauptphase ist es, die TN mittels einer teilweise gelenkten Form des Rollenspiels in eine Rolle zu versetzen, in der ihnen eine Sprachnotsituation wiederfährt. Bei der dabei angewandten Form des Rollenspiels handelt es sich um eine sogenannte *mini-situation*. Diese seien besonders für noch unerfahrene Lernende geeignet, da sie eine verkürzte Form des klassischen Rollenspiels darstellen und eine geringere Komplexität aufweisen (Ronke 2005, 185). Dennoch versetzen sie die Lernenden in eine Als-Ob-Situation, in welcher sie andere Identitäten einnehmen und deren Rollensprache annehmen (ibid. 183). Die hierfür vorbereitete *mini-situation* unternimmt eine Umkehr der Lehrer*innen- und Schüler*innenrollen und behandelt das Thema ‚Zu Spät kommen‘. Eine Person nimmt die Rolle der LP ein, während eine andere die Rolle eines/r zu spät gekommenen Schüler*in darstellt. Vor Beginn der ersten *mini-situation* machen sich die Lernenden selbstständig Gedanken über eine Ausrede für ihr 10 minütiges Zuspätkommen. Sie sollen dabei an möglichst absurde und unkonventionelle Ausreden denken, da das Bizarre und Unalltägliche, wie Schewe (1993, 144) anmerkt, die für Rollenspiele nötige Spannung erzeugt. Nach dieser kurzen Vorbereitungszeit beginnen die ersten zwei freiwilligen TN und führen ihre *mini-situation* vor. TN 1 (LP) positioniert sich dafür hinter dem Lehrerpult und TN 2 kommt bei der

Klassenzimmertüre herein. TN 1 soll nun durch genaues Nachfragen die Ausrede von TN 2 entlarven, während TN 2 spontan reagieren muss. Währenddessen hat das Publikum die Aufgabe, den Dialog genau zu verfolgen und sich etwaige linguistische Fehler zu merken. Mittels Applaus nach jeder *mini-situation* wird festgestellt, welche dem Publik am besten gefallen hat.

Ausstiegsphase: Rücken an Rücken Bildbeschreibung

Für die abschließende Übung dieser Sequenz wurde ein Sprachlernspiel ausgewählt, in welchem mittels der Rücken-an-Rücken-Technik bereits gelernte Inhalte auf spielerische Weise gefestigt werden (Sambanis 2013a, 127). Die TN suchen sich dazu aus einer Auswahl an Bildern eines aus und setzen sich Rücken-an-Rücken mit einem/r Partner*in. Nun beschreibt Person A ihr Bild so präzise wie möglich während Person B dieses nachzeichnet. Anschließend wird die Kopie des Bildes mit dem Original verglichen. Bei dieser Übung sollen vorrangig die lokalen Präpositionen sowie die Verben *estar* und *hay* geübt werden.

6.3.2 Kompetenzniveau B1

Schulstufe	11/12 Schulstufe; 7/8 Klasse AHS
Kompetenzniveau	B1
Deskriptoren	Mündliche Interaktion Allgemein B1 (Europarat 2001, 79): „Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).“ Konversation (Europarat 2001, 80): „Kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren.“ „Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen“
Methoden	Standbild, Improvisation
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: keine spezifischen Voraussetzungen Vokabular: Emotionen

Aufwärmphase: About me

In der von Ronke (2005, 222) vorgestellten Aufwärmübung *Image About Me* steht die Äußerung von emotionalen Stimmungsbildern im Vordergrund. Die TN suchen sich dazu eine/n Partner*in ihres Vertrauens und drücken im Standbild abwechselnd ihre derzeitige Stimmungslage aus oder ihren zuletzt geträumten Traum. Der/die Partner*in beschreibt und interpretiert das Beobachtete verbal. Möchte die beschreibende Person Zusatzinformationen, kann sie die darstellende Person durch Antippen dazu bringen, ein passendes Geräusch zu verbalisieren. In der nächsten Runde kann sie dem/der Partner*in außerdem Fragen stellen, welche in einem Satz beantwortet werden sollten.

Hauptphase: Im Fahrstuhl

Die Hauptphase dieser Sequenz bildet eine Improvisation zu einer von der LP vorgegebenen Situation. Die TN werden dabei in eine Sprachnotsituation (vgl. Kapitel 5.6) gebracht, in welcher sie spontan auf verbale Äußerungen reagieren und Flexibilität im Einsatz der Fremdsprache zeigen müssen. Durch das dabei entstehende hohe emotionale Engagement werden die TN zum Sprechen motiviert und ihre Kommunikationsfähigkeit verbessert sich nachhaltig (Tselikas 1999, 35ff.). Ronke (2005, 234) beschreibt diese Methode eingehender und nennt als Zweck dieser unter anderem das Anwenden von Problemlösungsstrategien und den verbalen sowie non-verbalen Ausdruck von Emotionen. Ein mögliches Szenario, welches auch Ronke (ibid. 234) vorschlägt, ist das des Fahrstuhls. Vier bis fünf TN stehen dazu in einer markierten Zone und improvisieren ein Gespräch in einem steckengebliebenen Fahrstuhl. Die restlichen TN haben die Möglichkeit, sich zu beteiligen, indem sie den Darstellenden Fragen stellen. Nach jeder Sequenz kann überdies kurz besprochen werden, was gut/schlecht war oder welche alternativen Lösungsmöglichkeiten in Frage gekommen wären (¿Por qué no hablaban de, usw.). Die nächste Gruppe kann diese Vorschläge ausführen, Vokabel der vorgehenden Gruppe übernehmen, neue einbauen oder sogar Requisiten verwenden. Weitere mögliche Szenarien wären „Wer ist an der Tür?“ oder „Im Wartezimmer“.

Ausstiegsphase: Reflexion

Die Ausstiegsphase soll zunächst dazu dienen, die persönlichen Stimmungsbilder zu reflektieren und durch ein kurzes Gespräch mit der/dem Partner*in der Aufwärmphase

herauszufinden, ob sich die emotionale Stimmung nach der Aufwärm- und Hauptphase verändert hat. Danach wird ein Sesselkreis gebildet und die LP thematisiert die häufigsten Grammatik- und Vokabelfehler, welche die TN verschriftlichen. Im Anschluss stellt die LP Reflexionsfragen zur Hauptphase, um herauszufinden, wie es den TN dabei ergangen ist. So werden die dabei gemachten Erfahrungen noch einmal durchlebt und ins Bewusstsein der Lernenden gerückt.

6.4 Fertigkeitsbereich zusammenhängend sprechen

6.4.1 Kompetenzniveau A2

Schulstufe	9. Schulstufe; 5. Klasse AHS
Kompetenzniveau	A2
Deskriptoren	Mündliche Produktion Allgemein A2 (Europarat 2001, 64): „Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.“ Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben (Europarat 2001, 65): „Kann kurz und einfach über ein Ereignis oder eine Tätigkeit berichten.“ „Kann Pläne und Vereinbarungen, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen berichten.“
Methoden	Pantomimische Darstellung; Teilweise improvisiertes Rollenspiel
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Gerundio, Pretérito Perfecto Vokabular: Alle zuvor durchgemachten Verben

Aufwärmphase: ¡Estas bailando!

Die Aufwärmübung dieser Sequenz bildet ein von Elena (2011, 10) beschriebenes Sprachlernspiel, welches Standbilder und pantomimische Elemente integriert. Das Ziel dieser Übung ist es, die Lernenden einerseits durch Einbeziehen körperlicher Bewegung und sozialer Interaktion für die Hauptphase aufzuwärmen und andererseits häufig vorkommende Verben sowie das Gerundium zu wiederholen. Die Hälfte der TN (Gruppe 1) bekommt dazu ein Verb (e.g. bailar, correr) im Infinitiv zugeordnet. Diese Gruppe hat die Aufgabe, sich im Raum zu

verteilen und ihr Verb als Statue zu verkörpern. Die verbleibenden TN (Gruppe 2) bewegen sich nun von Statue zu Statue und versuchen herauszufinden, welches Verb die Statue verkörpert. Sollten sie es wissen, wird der Statue die Lösung in Form des Gerundiums (e.g. *Estás bailando, estás corriendo*) zugeflüstert. Ist die Antwort inkorrekt, bewegt sich die darstellende Person, um die Deutung ihres Verbs zu vereinfachen. Bei korrekter Antwort darf sie sich kurz entspannen bevor sie ihr Verb für den/die nächste/n TN abermals im Standbild verkörpert. Die TN der Gruppe 2 verschriftlichen alle erratenen Verben. Sobald alle TN der Gruppe 2 fertig sind, wechseln die Gruppen und es werden neue Verben dargestellt.

Hauptphase: Drei Geschichten, eine Lüge

Die Methode dieser Hauptphase wurde während meines Fachpraktikums im Unterrichtsfach Englisch beobachtet und aufgrund ihres damaligen Erfolgs in diese Unterrichtssequenz integriert. Dieses Sprachlernspiel, welches Elemente der Improvisation inkludiert, zwingt die TN automatisch in eine Sprachnotsituation (vgl. Kapitel 5.6), in welcher sie spontan auf Fragen des Publikums reagieren müssen. Die TN werden dazu anfangs gebeten, sich innerhalb von fünf Minuten zwei wahre und eine erfundene Geschichte aus ihrer Vergangenheit zu überlegen und sich über möglichst viele Details Gedanken zu machen. Der Reihe nach kommen nun TN vor die Klasse und geben ihre drei Geschichten wieder. Die restlichen TN können nun Fragen zu den einzelnen Geschichten stellen und versuchen herauszufinden, welche der drei ausgedacht ist.

Ausstiegsphase: Emotionales Konjugieren

Zunächst wird auf die in der Hauptphase begangenen Sprachfehler der TN eingegangen. Die LP fragt hierfür zuerst die Lernenden, welche Fehler ihnen aufgefallen sind und ob es sich dabei um einmalige oder wiederkehrende handelt. Danach geht die LP auf die häufigsten Fehler ein und erklärt etwaige Regeln. Im Anschluss wird ein kurzes Verb-Konjugationsspiel durchgeführt, um die in der Aufwärmphase dargestellten Verben zu wiederholen und zusätzlich zu konjugieren. Die TN gehen dazu paarweise zusammen und jede/r zieht 2 Verben aus einer vorbereiteten Verbsammlung. Die LP gibt nun einen Gefühlszustand (e.g. *alegre, triste, confuso*) vor in welchem die TN das gezogene Verb konjugieren müssen. Durch diese Methode soll die ansonsten als eher langweilig empfundene Verbkonjugation belebt werden.

Gleichzeitig üben die Lernenden den Ausdruck unterschiedlicher Emotionslagen verbal sowie non-verbal.

6.4.2 Kompetenzniveau B1

Schulstufe	11. Schulstufe; 7. Klasse AHS
Kompetenzniveau	B1
Deskriptoren	Mündliche Produktion Allgemein B1 (Europarat 2001, 64): „Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.“ Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben (Europarat 2001, 64): „Kann reale und erfundene Ereignisse schildern.“
Methoden	Rollenspiel
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Grammatik: Indefinido, Pretérito Perfecto Vokabel: Alle

Aufwärmphase: The sun and the moon

Die Übung dieser Aufwärmphase (Maley und Duff 2005, 27) zielt darauf ab, schnelle Reaktionen auf einen verbalen Stimulus hervorzurufen und die TN so für die Hauptphase zu aktivieren. Die Gruppe steht dazu in der Mitte des Raumes. Die LP nennt Wortpaare (e.g. la luna o el sol, la piscina o el mar, etc.) und zeigt für jedes Wort an ein Ende des Raumes. Die TN müssen sich nun impulsiv entscheiden, mit welchem sie sich eher identifizieren und an das zugehörige Ende des Raumes laufen. Die TN der dabei geformten Gruppen sprechen anschließend kurz über die Gründe ihrer Entscheidung. Danach suchen sich alle eine Person der anderen Gruppe und erklären dieser ihre Entscheidung.

Hauptphase: Alibi

Alibi ist ein von Maley und Duff (2005, 209) kreiertes Rollenspiel in welchem die TN eine eigens ausgewählte Rolle einnehmen. Aufgabe der TN ist es dabei, sich für ein ausgedachtes Verbrechen ein lückenloses Alibi auszudenken und dieses in einer Gerichtsverhandlung zu verteidigen. Dadurch werden die Verdächtigten TN in eine Sprachnotsituation gebracht, da

sie gezwungen sind, flexibel auf die aufkommenden Fragen einzugehen. Der Ablauf ist folgender:

Der gesamten Gruppe wird anfangs erklärt, dass sich am Vorabend um 19:00 Uhr ein Verbrechen zugetragen hat und alle TN verdächtigt werden, dieses begangen zu haben. Das Verbrechen kann durchaus bizarr, skurril oder surreal sein, um bei den Lernenden möglichst großes Interesse zu wecken und eine spannende Atmosphäre zu schaffen (Schewe 1993a, 9). Die TN haben nun 10 Minuten Zeit, sich gemeinsam ein möglichst lückenloses Alibi auszudenken. Sie sollen sich möglichst detailreich darüber Gedanken machen, wo und mit wem sie waren und was sie dabei gemacht haben. Den TN ist es überdies nicht erlaubt, ihr Alibi zu verschriftlichen. Als nächstes wird ein verdächtigtes Paar ausgewählt, von welchem eine Person das Klassenzimmer verlassen muss. Die verbliebene Person muss sich nun den Fragen der restlichen TN stellen. Nach ca. 5 Minuten wird der/die zweite verdächtige TN hereingebeten und abermals befragt. Die Verdächtigten sind überführt, sobald sich ihre Aussagen in mindestens drei Punkten widersprechen (Maley und Duff 2005, 209).

Ausstiegsphase: Fehlerkorrektur

Die Ausstiegsphase dieser Sequenz rückt ihren Fokus abermals auf die Fehlerkorrektur. Besonders in Sequenzen mit einem hohen Anteil verbaler Äußerungen von Seiten der TN ist eine genaue Behandlung der häufigsten Fehler vonnöten, da diese sich ansonsten internalisieren und nur mehr schwer zu korrigieren sind.

6.5 Fertigkeitsbereich Schreiben

6.5.1 Kompetenzniveau A1

Schulstufe	7. Schulstufe; 3. Klasse AHS
Kompetenzniveau	A1
Deskriptoren	Schriftliche Produktion Allgemein A1 (Europarat 2001, 67): „Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.“ Kreatives Schreiben (Europarat 2001, 68): „Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.“
Methoden	Standbild
Grammatikalische/	Grammatik: Verb <i>gustar</i> , Fragen formulieren

Lexikalische Voraussetzungen	Vokabel: Alltagsgegenstände
------------------------------	-----------------------------

Aufwärmphase: Positives Hypothesisieren

Die Interaktionsübung *Positives Hypothesisieren* dient vor allem der Förderung der sozialen Interaktion von TN mit wenig Bezug zueinander. Sie zielt darauf ab, Hemmungen abzubauen und ein gruppenfreundliches Klima herzustellen, beides wichtige Faktoren für eine gelungene Aufwärmphase (Sambanis 2013 120). Die LP teilt dazu Dreiergruppen ein, um eine möglichst hohe Heterogenität innerhalb der Gruppe sicherzustellen. Jede Gruppe findet nun an einem Tisch Platz und bestimmt die erste Person, über die hypothesisiert wird. Ziel ist es, innerhalb von 3 Minuten positive Hypothesen über diese Person aufzustellen (e.g. Tú color favorito es el amarillo, Te gusta leer, Te gusta ir en bicicleta, etc.) während diese zuhört und die Hypothesen aufschreibt. Nach Ablauf der Zeit werden die Hypothesen innerhalb der Gruppe aufgelöst und es wird gewechselt.

Hauptphase: A mí me gusta

In der Hauptphase dieser Sequenz wird das Verb *gustar* in Kombination mit allen bisher gelernten Verben schriftlich sowie durch Darstellen im Standbild wiederholt. Die TN schreiben dazu einen isolierten bejahten oder verneinten Satz mit *gustar + infinitiv* über sich selbst (e.g. A mí me gusta cocinar, A mí me gustan los caballos, A mí no me gusta ver la tele, etc.) auf einen Zettel und geben diesen in eine Schachtel. Anschließend ziehen die TN einen Satz aus der Schachtel und stellen die Tätigkeit/das Objekt/etc. im Standbild dar. Verneinte Sätze könnten mit der pantomimischen Darstellung einer negativen Emotion verbunden werden. Die restlichen TN erraten den Begriff durch korrektes Aufsagen des gesamten Satzes (e.g. A Jakob le gusta cocinar).

Ausstiegsphase: What am I holding?

Objekte bieten laut Maley und Duff (2005, 99) eine Bandbreite an Möglichkeiten für den dramapädagogischen Unterricht. Sie können beschrieben werden oder Erinnerungen und Assoziationen hervorrufen und für Zwecke eingesetzt werden, die nicht ihre eigentliche Bestimmung sind. Diese Möglichkeiten werden in Maley und Duffs Übung *What am I holding* (2005, 99) aufgegriffen und in ein Sprachlernspiel verpackt. Ziel dieser Übung ist die

Wiederholung von spezifischem, mit Größe, Textur und Form zusammenhängendem Vokabular und die Formulierung von Fragestellungen. Die LP nimmt dazu mehrere Objekte mit in den Unterricht, die allesamt klein genug sind, um in eine Hand zu passen (e.g. Stein, Münze, Spitzer, Ring, etc.). Die TN bilden nun Gruppen zu je sechs Personen und stellen sich im Kreis auf. Ihre Gesichter zeigen in die Kreismitte und ihre Hände sind hinter dem Rücken verschränkt. Die LP gibt nun pro Gruppe ein Objekt in die Hand einer Person. Diese kann das Objekt fühlen, darf es aber nicht betrachten oder den anderen zeigen. Die restlichen TN der Gruppe müssen nun durch Fragestellungen (e.g. ¿Es redondo?, ¿Es de metal?) herausfinden, um welches Objekt es sich handelt. Mögliche Fragestellungen könnten zuvor an die Tafel geschrieben und kurz besprochen werden, um den TN Abhilfe zu verschaffen. Sobald eine Gruppe ihr Objekt erraten hat, erhalten sie ein neues.

6.5.2 Kompetenzniveau B1

Schulstufe	11. Schulstufe; 7. Klasse AHS
Kompetenzniveau	B1
Deskriptoren	Schriftliche Produktion Allgemein B1 (Europarat 2001, 67): „Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.“ Kreatives Schreiben (Europarat 2001, 67): „Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen.“
Methoden	Pantomimische Darstellung, Rollenspiel
Grammatikalische/ Lexikalische Voraussetzungen	Vokabel: spanische Redensarten

Aufwärmphase: Redensarten erraten

Die Aufwärmphase dieser Sequenz zielt darauf ab, die in einer Unterrichtseinheit zuvor gelernten spanischen Redensarten mittels Erklären, pantomimischer Darstellung und akustischer Darstellung zu wiederholen. Die dafür verwendeten, eher unorthodoxen, Redensarten stammen aus dem Buch *Con Dos Huevos* von Guerrier und Sanchez (2014), welche diese mit einfallsreichen Illustrationen bildlich darstellen (vgl. Anhang 10.4). Die TN finden sich dafür in Dreiergruppen ein. Es spielen je zwei Gruppen gegeneinander, die es zur Aufgabe haben, so viele Redensarten wie möglich innerhalb einer Minute zu erraten. Beide

Teams bekommen gemeinsam eine Schachtel mit den Redensarten samt Illustration. In der ersten Runde müssen die Teams abwechselnd Redensarten ziehen und innerhalb einer Minute versuchen, so viele wie möglich verbal zu erklären, während die Teampartner*innen diese erraten. Sind alle Redensarten erraten, werden sie wieder in die Schachtel zurückgegeben. In der zweiten Runde müssen die Darstellenden dieselben Begriffe nun pantomimisch darstellen, bevor in der dritten nur ein akustisches Signal pro Redensart erlaubt ist. Gewonnen hat jenes Team, welches nach den drei Runden die meisten Redensarten erraten hat.

Hauptphase: Redensarten inszenieren

Die Hauptphase behandelt in der Folge die schriftliche Auseinandersetzung mit den Redensarten. Jede Dreiergruppe einigt sich auf eine Redensart und überlegt sich einen Kontext für den Gebrauch dieser. Die Aufgabe besteht darin, ein kurzes Rollenspiel zu verfassen, in welchem eine Figur dazu veranlasst wird, diese Redensart zu verwenden. Nach der Verschriftlichung sollen die TN versuchen, ihren Text so gut wie möglich zu verinnerlichen. Im Anschluss inszenieren die Gruppen, wenn nötig mit Hilfe des Textes, ihr Rollenspiel vor der Klasse. Dies sei insbesondere wichtig, da die TN in der Regel ihr vollendetes Produkt vorstellen und auch jene der anderen TN sehen wollen (Elena 2011, 30).

Ausstiegsphase: Fehlerkorrektur & Reflexion

Obwohl bereits während der Hauptphase die stetige Korrektur der geschriebenen Texte angebracht ist, sollte sich die LP in der Ausstiegsphase noch einmal Zeit nehmen, die schwerwiegendsten Fehler gemeinsam zu besprechen. Des Weiteren ist eine Reflexion des Inszenierungsprozesses wichtig, damit die Lernerfahrung noch einmal durchlebt wird (Elena 2011, 16). Die TN nehmen sich dazu ein Stück Papier und schreiben mindestens zwei Sätze zu ihrer Inszenierungserfahrung oder dem Prozess des Erarbeitens auf. Danach werden diese in einer Schachtel gesammelt und ein Teil davon vorgelesen.

7. Conclusio

Das Konzept der Dramapädagogik hat sich mittlerweile im fachdidaktischen Diskurs weitgehend etabliert aufgrund der Zunahme an Publikationen und Fachkonferenzen im letzten Jahrzehnt ist eine weitere Entwicklung in Richtung eigenständige dramabezogene Fremdsprachendidaktik zu erwarten. Dramapädagogik umfasst ästhetisch-ganzheitlich orientierte Unterrichtsmethoden, welche die Lernenden als Zentrum des Lernprozesses wahrnehmen und sich als Gegenpol zum funktionalen, outputorientierten Unterricht verstehen. Der Fokus liegt dabei auf dem Prozess des kreativen Schöpfens und, im Gegensatz zur Theaterpädagogik, nicht auf der Inszenierung eines Endprodukts. Bei dramapädagogischen Methoden wird außerdem versucht, Inhalte ganzheitlich zu vermitteln, d.h. es wird, wie Pestalozzi schon sagte, mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt. Aufgrund dessen fördert DP neben dem instrumentellen, auch das soziale, expressive und ästhetische Lernen gleichermaßen.

Ein essentieller Bestandteil dramapädagogischer Einheiten ist die dramatische Realität. Demnach befinden sich die Teilnehmer*innen während des Prozesses in der so genannten *Als-Ob-Situation*, in welcher sie so tun, als wären sie jemand anderes. Dadurch werden die TN in Situationen gebracht, vor welchen sie sich im Alltag verschließen würden. Gleichzeitig bewirkt dieses Schlüpfen in eine fremde Identität die Erleichterung des Einsatzes der Fremdsprache, da sie ohnehin von ihrer eigenen Identität und der damit verwobenen Muttersprache losgelöst agieren. Die *Als-Ob-Situation* bildet folglich den Grundstein für eine erfolgreiche dramapädagogische Einheit, da sie etwaige Hemmungen der Lernenden zum Gebrauch der Fremdsprache abbaut. Das Sprechen der Fremdsprache wiederum ist notwendig, um die für die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit essentielle *Sprachnotsituation* herzustellen. In dieser sind die Lernenden gezwungen, spontan und flexibel auf sprachliche Äußerungen in der Fremdsprache zu reagieren.

Weitere Vorteile von DP sind, wie ausführlicher in Kapitel 5.7 beschrieben, insbesondere ihre Handlungsorientiertheit und die Begünstigung eines Flow-Zustands. Der Begriff *Handlungsorientiertheit* ist eng mit ganzheitlichem Unterricht verwoben, denn im

Vordergrund steht dabei fremdsprachliches Handeln, welches, wie bereits beschrieben, durch dramapädagogische Methodik gefördert wird. Des Weiteren bedeutet handlungsorientierter Unterricht die aktive Partizipation der Lernenden und ihre gleichzeitige Mitverantwortung am Ausgang der Unterrichtseinheit. Ihre Entscheidungen und Handlung während der Einheit prägen somit maßgeblich das Ergebnis dieser. Die Prinzipien der Handlungsorientiertheit, Ganzheitlichkeit, Lernerzentriertheit und Prozessorientiertheit bilden außerdem die Grundlage für das Erreichen des Flow-Zustands. Dieser beschreibt einen Zustand, in welchem die TN völlig in einer Aufgabe aufgehen und durch die entstehende Emotionalität eine intensive Lernerfahrung durchleben.

Die Abhandlung der Vorteile dramapädagogischer Fremdsprachendidaktik wirft gleichermaßen die Frage nach den Nachteilen und Einschränkungen dieses Konzepts auf. Diese Diplomarbeit behandelt die Limitationen der Einbindung dramapädagogischer Unterrichtsmethoden vor allem hinsichtlich der bildungspolitischen Tendenz zur Kompetenz- und Standardorientierung. Die Fremdsprachendidaktik wurde maßgeblich durch die Veröffentlichung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* beeinflusst, da nun klare Kompetenzziele zu erreichen sind und Unterricht fortan vergleich- und messbar sein muss. Der Standardisierungsprozess veränderte deshalb die Anforderungen an Unterricht grundlegend, da eine funktionale und outputorientierte Herangehensweise notwendig ist, um dem Messbarkeitsdruck standzuhalten. Dies steht in einem starken Widerspruch zum ästhetisch-ganzheitlich orientierten Lernansatz der Dramapädagogik, welche überdies weitgehend ergebnisoffen ist und die Planbarkeit von Output erheblich erschwert. Nichtsdestotrotz gilt es, sich am Standardisierungsdiskurs zu beteiligen und zu versuchen, die drohende Marginalisierung von Dramapädagogik einzudämmen. Dazu bedarf es der Entwicklung von konkreten dramapädagogischen Unterrichtsbeispielen, welche den Kompetenzbeschreibungen des GeRS entsprechen und somit standardisierten Unterricht umsetzen. Basierend auf den im GeRS beschriebenen Fertigkeitsbereichen und den dazugehörigen Deskriptoren, den sogenannten „Kann-Beschreibungen“, legt diese Arbeit entsprechende dramapädagogische Unterrichts-sequenzen vor, welche versuchen, ebendiese Anforderungen zu verwirklichen.

8. Resumen en español

Esta tesis de diploma trata el tema de la pedagogía dramática (PD) y su incorporación en la enseñanza de idiomas extranjeros estandarizada y orientada a la competencia. En contraste con los métodos de enseñanza convencionales, la PD intenta transmitir contenidos de una manera holística y orientada a la acción, lo cual se refleja en juegos de rol, improvisaciones, juegos de aprendizaje de idiomas o la representación de pantomima. Aunque los beneficios de tales métodos de enseñanza dinámicos, a menudo cooperativos y basados en el movimiento, están científicamente fundamentados (Sambanis 2013), se encuentran amenazados por la marginación en medio de la ola de estandarización (Schmenk 2015). Este resumen trata en breve los conceptos de la PD, la estandarización del sistema escolar y sus efectos a la enseñanza de idiomas extranjeros, y maneras de implementar los métodos de la PD para satisfacer las exigencias de la estandarización.

8.1 La tendencia hacia la estandarización de los sistemas educativos y su efecto a la enseñanza de lenguas extranjeras

Hoy en día el discurso didáctico de todas las asignaturas escolares está significativamente influenciado por el concepto de estandarización y competencia. En particular, la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) por el Consejo de Europa en el año 2001 significó un cambio decisivo para la didáctica de la lengua extranjera. La tendencia hacia la enseñanza estandarizada y orientada a la competencia surgió principalmente del llamado “shock” de PISA, que promovió reformas para garantizar la comparabilidad de la enseñanza. Esto llevó a un cambio fundamental del sistema escolar: la reorientación de un sistema enfocado en el input hacia un sistema que promueve principalmente el *output*. A partir de ahora, las escalas de evaluación basadas en competencias específicas se utilizaron para mejorar la comparabilidad de la enseñanza. Para garantizar esta comparabilidad de los niveles de lenguaje de los alumnos, el MCERL utiliza un modelo de competencia que puede medir el progreso del aprendizaje a lo largo de la vida y en cada etapa del proceso de aprendizaje. El modelo de competencias se basa principalmente en capacidades que hay que desarrollar para ejecutar una tarea lingüística específica. Estas capacidades, por otra parte, son clasificadas en las categorías *comprensión auditiva*, *comprensión lectora*, *interacción oral*, *expresión oral* y *expresión escrita*. Estos a su vez se

subdividen en tres niveles de competencia, A1-A2; B1-B2 y C1-C2. Además, las capacidades dentro de cada nivel de referencia permiten la identificación concreta de los objetivos de aprendizaje y, por lo tanto, forman la base para la comparabilidad del idioma de destino.

Hay que añadir que el concepto de competencia surgió por primera vez durante el giro comunicativo en la década de 1970 y solo experimentó un renacimiento con la aparición de la ola de estandarización y el MCERL. Como resultado de esta reimplementación del concepto de competencia, se puede observar el fuerte aumento de ejercicios que se orientan sobre todo en la ejecución correcta del lenguaje extranjero. Desde entonces, estos tipos de ejercicios se han considerado como el medio más adecuado para alcanzar los niveles de competencia. La política educativa austriaca también ha adoptado la tendencia de estandarización y ha anclado los estándares educativos en la ley de educación escolar. Como resultado, los planes de estudio para los idiomas extranjeros vivos de casi todos los tipos de escuelas se basan en el MCERL y el modelo de nivel de competencia. Como objetivo general de aprendizaje de la segunda lengua extranjera viva, la nueva versión del plan de estudios exige la competencia comunicativa y la capacidad de comunicarse con éxito en cada área de habilidad. Esto debe lograrse mediante un desarrollo equilibrado de todas las áreas de habilidades.

8.2 La pedagogía dramática: características y ventajas

El concepto de la PD se considera ahora como un concepto independiente dentro del discurso didáctico y, debido al aumento de publicaciones y conferencias especializadas en la última década, se espera el desarrollo hacia una didáctica completamente independiente en los próximos años. La PD es un método de enseñanza holístico que percibe a los aprendices como el centro del proceso de aprendizaje y se considera a sí mismo como la antítesis de la enseñanza funcional orientada a resultados. El enfoque está en el proceso de creación creativa y, en contraste con la educación teatral, no en la presentación de un producto final. Los métodos de la PD buscan transmitir el contenido de manera integral, es decir, como dijo Pestalozzi: “aprendiendo con la cabeza, el corazón, la mano y el pie”. Debido a esto, la PD promueve no solo el aprendizaje instrumental, sino también el aprendizaje social, expresivo y estético.

8.2.1 La realidad dramática

Una parte esencial de las clases de la PD es la realidad dramática. Por lo tanto, durante el proceso, los participantes se encuentran en la llamada “Als-Ob” (“como-si-fuera”) situación en la que pretenden ser otra persona. Como resultado, los participantes se ponen en situaciones de las que no formarían parte en la vida cotidiana. Al mismo tiempo, esta adaptación de una identidad distinta facilita el uso de la lengua extranjera, ya que actúan separados de su propia identidad y de la lengua materna vinculada a ésta. Por lo tanto, la situación del “Como-si-fuera” sienta las bases para una clase de PD exitosa, ya que alivia cualquier inhibición del uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes. A su vez, hablar el idioma extranjero es necesario para provocar la llamada “Sprachnotsituation”, una situación en la que el aprendiz se siente obligado a reaccionar de manera espontánea y flexible en la lengua extranjera (Tselikas 1999). Estas situaciones surgen debido a la falta de conocimiento (como vocabulario o la gramática) o la incapacidad de recuperar de forma completa y automática lo que han aprendido. Son particularmente propicios para el aprendizaje de idiomas debido a la fuerte necesidad de expresarse y al compromiso emocional. Cuando más frecuentemente se exponga un estudiante de idiomas a tales situaciones, mayor será la probabilidad de que aumenten sus habilidades de comunicación. En conclusión, la PD es apta para provocar dicha “Sprachnotsituation”, la cual es imprescindible para mejorar la capacidad de comunicación.

8.2.2 El significado del rol

Otra base importante de la PD es el rol. Actuar significa ponerse a si mismo en el rol de otras personas, tratar de percibir sus emociones y, por lo tanto, ponerse en contacto con sus propias emociones (Tselikas, 1999, 34). Al asumir el rol de otro, se le da al estudiante la oportunidad de desarrollar empatía con otras formas de pensar. Además, asumir roles también permite a los aprendices “difíciles” abordar temas problemáticos y obtener nuevas perspectivas sobre ellos tras cambiar su perspectiva. Por supuesto, esto no es posible para todos los estudiantes en la misma medida, ya que uno de los requisitos para asumir un rol exitosamente es la empatía y la sensibilidad, los cuales son formados en la infancia. Uno tiene que romper con su propio rol y comprometerse con otra perspectiva/actitud para poder

comprender sus motivos conscientes e inconscientes para la acción. El desempeño de roles en el proceso dramático se puede ver, de alguna manera, como una opción terapéutica en la que uno puede desasociarse de la propia identidad y las precargas asociadas a ella. El uso de una lengua extranjera en lugar de la lengua materna tiene el potencial de aumentar aún más este efecto terapéutico, ya que promueve aún más la separación de la propia personalidad y sus asociaciones. Sin embargo, tomar un rol ajeno también puede causar problemas. Si ciertos roles o escenas causan complejos en los estudiantes, podría provocar una resistencia al desempeño de un rol. A menudo se relacionan con experiencias que cuestionan su propia imagen de sí mismos y, por lo tanto, las rechazaron. Como consecuencia, los estudiantes se niegan a asumir estos roles porque se les recuerda a la experiencia dolorosa que creen haber vencido. Por lo tanto, estas posibles dificultades en la toma de roles deben ser consideradas, precisamente porque tienen lugar frente a espectadores y podrían exponer al estudiante afectado. Un principio que puede remediar este problema es mirar a los participantes como una mera representación de un rol que está totalmente desconectado de su propia personalidad. Debe quedar claro que todos los actos de habla y acciones se entienden como parte del rol.

8.2.3 Las ventajas de la pedagogía dramática

Tratando las ventajas de la PD, Huber (2003, 324) expresa que los métodos de la PD son capaces de realizar todo un catálogo de demandas y tendencias en la enseñanza de idiomas extranjeros. Así, la PD combina el aprendizaje holístico, la orientación a la acción y el proceso, la interactividad, el enfoque en el alumno y la emocionalidad.

Con respecto a la ganancia holística de la PD, Tselikas (1999, 30f) propone que el espacio teatral ofrece a los estudiantes la oportunidad de intercambiar experiencias que normalmente permanecen ocultas y que enriquecen al estudiante de manera lingüística, cultural y personal. Además del aprendizaje lingüístico, el drama también promueve el aprendizaje instrumental, social, expresivo y estético. Por encima de todo, el aprendizaje instrumental se refiere a la capacidad de trabajar metódicamente en estrategias de resolución de problemas. El aprendizaje social transmite habilidades claves que forman la base para el éxito de la cooperación de un grupo: la empatía, la justicia, la equidad, la

compasión, etc. El aprendizaje expresivo promueve la capacidad de comunicarse. Esto está estrechamente relacionado con el aprendizaje estético, que trata expresiones como el lenguaje, las expresiones faciales y los gestos y permite a los alumnos usar y responder adecuadamente a una situación (Tselikas 1999, 37, Neelands 1999, 79). Michaela Sambanis (2013, 115) ve en esta combinación de intelecto, cuerpo, estética y emoción durante el proceso de aprendizaje la ventaja fundamental de la PD, porque favorece el desarrollo de todas las competencias: la comprensión auditiva, el habla, la lectura, la escritura y la competencia lingüística, fonológica, léxica, gramatical y pragmática.

Otra ventaja clave de los métodos de la PD es su orientación a la acción. En el contexto de la enseñanza de idiomas, el término acción significa hablar el idioma extranjero exitosamente fuera del espacio protegido (la escuela). Según Bach y Timm (2009, 1), esta capacidad es el objetivo principal de la enseñanza y solo puede surgir como resultado de procesos de aprendizaje de parte de los alumnos, no por procesos de enseñanza de los profesores (ibid. 1). Además, dicha acción de la lengua extranjera no solo es el objetivo principal de la enseñanza, sino también la clave para lograr ese objetivo en la misma medida. Por lo tanto, los alumnos deben hablar el idioma extranjero durante la clase para poder hacerlo fuera de ella. Sin embargo, surge la pregunta si es válido describir el aprendizaje de una lengua extranjera como acción cuando tiene lugar en un entorno artificialmente planificado. A través de la situación "Als-Ob", integrada en la realidad dramática, es posible que los estudiantes perciban esas acciones lingüísticas como casi reales, dado que son más capaces de empatizar con las personas que representan.

La tercera ventaja presentada en este trabajo es el estado de *flow*. El término *flow* fue fundado en la década de 1970 por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi y describe un estado de experiencia óptima. Es el sentimiento de que las propias habilidades son suficientes para manejar un desafío de manera independiente. La concentración es tan intensa que no se deja ninguna atención para pensar en otras cosas o para preocuparse por problemas. La percepción de uno mismo desaparece y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan gratificante que uno está dispuesto a hacerlo por su propio bien, sin pensar en los posibles beneficios, incluso si es difícil o peligroso. Sambanis (2013, 135) ilustra este sentimiento con el ejemplo de una clase en la que los estudiantes se

enfocan en su tarea de tal manera que no pueden distraerse de su trabajo ni con el toque de la campana ni con el signo de pausa. Los alumnos, motivados a través de una motivación intrínseca, se centran en esta tarea que desafía adecuadamente sus habilidades. A pesar de su intenso trabajo, no parecen tensos ni cansados. Los estudiantes están, por así decirlo, en el *flow*. La PD es particularmente propicia para el logro del *flow*, ya que sus métodos a menudo activan experiencias de aprendizaje intensivo, caracterizadas por la emocionalidad y la estética. Su enfoque en el estudiante, su orientación holística y a la acción forman la base de las experiencias de aprendizaje directas y, por lo tanto, de la aparición de un estado de *flow*. Otra característica relevante, también inherente al *estado-flow*, es la orientación al proceso. Esto hace que la acción del aprendiz suceda por sí misma y no por un objetivo externo (ibid. 137).

8.2.4 Posibilidades de integración de métodos dramáticos

El trabajo teórico sobre la metodología de la PD lleva a la pregunta de cómo poner en práctica tales métodos. La siguiente tabla, creada por Sambanis (2013b, 126), ilustra las posibilidades de la integración de los métodos brevemente:

<u>Dirigidos/cerrados</u>	<u>Menos dirigidos</u>	<u>No dirigidos/abiertos</u>
Practicar estructuras, vocabulario, etc. a través de juegos de aprendizaje de idiomas		
Juegos de rol Roles, texto y transcurso fijo	Juegos de rol improvisados meta comunicativa fija, transcurso y resultado no fijo	Improvisación escénica Un escenario a largo plazo, en gran parte abierto, con una secuencia de eventos y episodios, a menudo presentados desde múltiples perspectivas y con diferentes niveles de acción
Simulación simulación de eventos reales; texto y transcurso fijo	Simulación improvisada Meta comunicativa fija, transcurso y resultado no fijo	

La distinción central se basa en el grado de control a través del profesor. Por ejemplo, según Even (2003, 159), los métodos que muestran un grado alto de control (cerrados) promueven el aprendizaje explícito y el control del lenguaje. En cambio, los métodos abiertos favorecen el uso del lenguaje. Otra característica distintiva de estos dos enfoques metodológicos es su relación con los roles. Mientras que en los métodos cerrados, que se producen principalmente en forma de juegos de roles y simulaciones, se toman mayormente roles prefabricados, los métodos abiertos permiten la creación y el embellecimiento de nuevos roles.

Una distinción que no es considerada en esta tabla es la de los métodos verbales y no verbales. Si bien Sambanis solo trata las técnicas verbales, Ronke (2005, 170) enfatiza la relevancia de las técnicas de enseñanza del lenguaje no verbal, aunque esto parece contradictorio a primera vista. Por lo tanto, las expresiones verbales y no verbales están estrechamente relacionadas y se complementan entre sí en situaciones de habla natural (Surkamp 2017, 269). Dado que nuestro comportamiento de comunicación no verbal comunica al menos el 65% de la información en una conversación (Surkamp 2017, 269), aprenderlo en la clase de idioma es esencial. Ronke (2005, 171) también sugiere que los estudiantes, durante diálogos simples, no estarían inclinados a utilizar medios de comunicación no verbales. Por lo tanto, la conciencia de este tipo de comunicación debe ser aumentada y practicada a través de la integración de métodos específicos. Un ejemplo de una técnica no verbal que entrena la comunicación y se puede integrar fácilmente en la clase es la formación de estatuas o esculturas, también llamada imagen fija. Este método fue desarrollado originalmente por el pedagogo teatral brasileño Augusto Boal (1989, 53) y está destinado a visibilizar los pensamientos que permanecen ocultos en la comunicación verbal. Los participantes no hablan, pero expresan su opinión sobre un tema a través de imágenes. Esto se hace mediante la postura y la expresión facial de las estatuas, que son posicionadas por los demás o se posicionan a sí mismas. Por lo tanto, esta técnica se puede utilizar para congelar situaciones claves y facilita la visualización de sentimientos, pensamientos o constelaciones de personas. Otro ejemplo de un método no verbal es la representación de pantomima. Este tipo de encarnación del lenguaje es particularmente útil para los principiantes, ya que sus habilidades para escuchar y hablar están significativamente

limitadas por su nivel del lenguaje (Ronke 2005, 176). La pantomima puede ser una herramienta de aprendizaje extremadamente efectiva para los estudiantes de idiomas, ayudándoles a acentuar la semántica de sus afirmaciones, a llenar los vacíos en su idioma o a aclarar las emociones asociadas con ellos. Además, los métodos de pantomima son particularmente adecuados para provocar la comunicación verbal. La representación de pantomima provoca en las personas observadoras el impulso de la descripción e interpretación de lo que se ve y anima a los artistas a explicar sus acciones.

8.3 Las limitaciones de la pedagogía dramática

El tratamiento de las ventajas de la pedagogía dramática plantea también la cuestión de sus desventajas y limitaciones. Esta tesis aborda las limitaciones de la integración de métodos de la pedagogía dramática especialmente con respecto a la tendencia de la política educativa hacia la estandarización. La didáctica de lenguas extranjeras fue significativamente influida por la publicación del MCERL, ya que ahora se deben alcanzar objetivos de competencia definitivos y la enseñanza debe ser comparable y medible. El proceso de estandarización, por lo tanto, ha cambiado fundamentalmente las demandas de enseñanza, ya que se necesita un enfoque funcional y orientado a la producción para soportar la presión de la capacidad de medición. Esto contradice fuertemente el enfoque de la PD, que tiene principalmente una orientación estética-holística y dificulta la programación de un producto final medible.

Considerando la tendencia a la enseñanza estandarizada y orientada a la competencia, es cuestionable si un profesor de idiomas extranjeros considera, por ejemplo, la integración de tareas de improvisación espontánea porque no se puede garantizar que contribuyan al logro de una competencia específica (Schmenk 2004, 17f.). El problema que subyace a este punto de crítica es la imprevisibilidad de los procesos pedagógicos de la PD por la transferencia parcial de control a los estudiantes. No obstante, son características como estas las que conforman el valor adicional de la PD, pero que, en el fondo de la orientación al *output* del MCERL, incluso podrían aparecer como factores perturbadores en el camino hacia la enseñanza estandarizada y medible (Schmenk 2015, 44). En otras palabras, la PD podría carecer de eficiencia para sobrevivir en la enseñanza del lenguaje optimizada y cuantitativamente verificable a largo plazo. Sin embargo, es importante participar en el

discurso de estandarización y tratar de contener la amenaza de la marginación de la PD. Esto requiere el desarrollo de ejemplos concretos de metodología que correspondan a las descripciones de competencia del MCERL y, por lo tanto, implementen la enseñanza estandarizada.

Otra desventaja de la PD reside en las altas exigencias que imponen a los profesores. Implementar los métodos de la PD en la enseñanza diaria requiere no solo habilidades organizativas sino también performativas y teatrales, para que los alumnos perciban el método como una experiencia positiva. Sin embargo, no todos los profesores pueden participar en formas tan abiertas de aprendizaje e ingresar o incluso crear una realidad dramática.

8.5 Perspectivas de la pedagogía dramática

Considerando la tendencia a la estandarización y la competencia, que presenta una limitación importante para la PD, sus perspectivas de futuro son inciertas. Schmenk (2015, 45f.) cree que es necesario prevenir la amenaza de marginación en el discurso didáctico. Por lo tanto, enfatiza la importancia de participar en el debate actual sobre la estandarización y hacer que la pedagogía dramática sea accesible para la educación estandarizada para que no se excluya del discurso. No es suficiente insistir en su singularidad y su potencial para una educación holística, estética y subjetiva, sin suficiente evidencia teórica y empírica. Además, es imprescindible la combinación concreta de métodos de la PD y las competencias y descriptores del MCERL. Al ejecutar estas medidas se podría utilizar el potencial de la PD eficazmente para contribuir al proceso de estandarización y posiblemente evitar su marginación en el discurso.

Manfred Schewe (2007, 149) evalúa las perspectivas de la PD de manera positiva, especialmente debido a las claras tendencias al desarrollo de una didáctica dramática independiente. Esto se puede observar sobre todo en el número y la calidad de las publicaciones, así como en el creciente número de conferencias especializadas. Además, la demanda de intercambio profesional está aumentando debido al creciente número de pedagogos interesados en la PD. Para la investigación de temas especializadas, Schewe (ibid.

150), considera sobre todo importante el trabajo respecto a la implementación de métodos de la PD para diferentes niveles de aprendizaje (especialmente principiantes), relacionándolos con los estándares del MCERL. Basado en las áreas de habilidades descritas en el MCERL y los correspondientes descriptores, este trabajo presenta secuencias de enseñanza de la PD que intentan cumplir estos requisitos.

9. Bibliographie

- Arnold, Margret. 2009. „Brain-based Learning and Teaching - Prinzipien und Elemente.“ In *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, herausgegeben von Ulrich Herrmann, 2. Auflage, 182–95. Beltz-Pädagogik. Weinheim Basel: Beltz.
- Asher, James J. 1982. *Learning Another Language through Actions. The Complete Teachers Guidebook*. Los Gatos.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Bach, Gerhard, und Johannes-Peter Timm, Hrsg. 2009. *Englischunterricht Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs, und Hans-Jürgen Krumm. 2015. „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.“ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (Vol. 9(2)): 2–11.
- BIFIE. o. J. „Grundlagen der Bildungsstandards.“ Zugegriffen 5. April 2019. <https://www.bifie.at/material/grundlagen-der-bildungsstandards/rechtliche-grundlagen/>.
- Boal, Augusto. 1989. *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Erstausg., [Nachdr.]. Edition Suhrkamp, 1361 = N.F., Bd. 361. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bonnet, Andreas, und Almut Küppers. 2011. „Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen.“ In *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, herausgegeben von Almut Küppers, Torben Schmidt, und Maik Walter, 32–52. *Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. „Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schulen.“ 1. September 2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. o. J. „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS.“ Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Zugegriffen 5. April 2019. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>.
- Burwitz-Melzer, Eva, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, und Hans-Jürgen Krumm, Hrsg. 2016. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. UTB 8043. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1999. *Flow: das Geheimnis des Glücks*. 8. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2010. *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Bachelor-Wissen. Tübingen: Narr.
- Duden-online. o. J. „Hermeneutik, die“. Duden-Online. Zugegriffen 9. April 2019. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hermeneutik>.
- Dürrenmatt, Friedrich. 1991. *Gesammelte Werke. Bd. 7: Essays und Gedichte*. Zürich: Diogenes.

- Eigenbauer, Karl. 2014. „Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.“ <http://daten.schule.at/dl/eigenbauer.pdf>.
- Elena, Denise. 2011. *Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe Das Klassenzimmer als Bühne: Mit Rollenspielen kommunikative Kompetenz fördern*. Hamburg: AOL Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2013101714468>.
- Europarat, Hrsg. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Nachdr. Berlin: Langenscheidt.
- Even, Susanne. 2003. *Drama Grammatik: dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Feldhendler, Daniel. 2009. „Das Leben in Szene setzen: Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie“ *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second language Education* (Vol.3(1)): 46–63.
- Fleiner, Michael. 2016. *Performancekünste im Hochschulstudium: transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Edition Scenario 2. Berlin Strasburg (Um.) Milow: Schibri-Verlag.
- Fuentes, Gloria. 2019. „Poemas de Gloria Fuentes“. 2. April 2019. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14000744/helvia/sitio/upload/PoemasGloriaFuertes.pdf>.
- Guerrier, Héloïse, und David Sanchez. 2014. *Con dos huevos*. Astiberri Pop. Bilbao: Astiberri Ediciones.
- Haack, Adrian, Carola Surkamp, und Hermann Veith. 2018. *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS. Wiesbaden: J.B. Metzler.
- Haas, Gerhard, Wolfgang Menzel, und Kaspar H. Spinner. 1994. „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ *Der Altsprachliche Unterricht* (37): 37–52.
- Hallet, Wolfgang. 2010. „Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht.“ *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second language Education*. (4(1)): 4–17.
- Hallet, Wolfgang, und Carola Surkamp, Hrsg. 2015. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 5. Trier: WVT, Wiss. Verl.
- Härdt, Bärbel. 2000. *Besser lernen durch Bewegen und Entspannen: Grundlagen und Übungen für die Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hawkins, Barrie. 1993. „Back to Back. Drama Techniques and Second Language Acquisition.“ In *Towards drama as a method in the foreign language classroom*, herausgegeben von Manfred Schewe und Peter Shaw, 60–79. Bayreuth contributions to glottodidactics, vol. 3. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Hiller, Gundula Gwenn, und Stefanie Vogler-Lipp, Hrsg. 2010. *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. 1. Auflage. VS research. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoppe, Hans. 1984. „Spiel im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und -verwendung.“ In *Handbuch der Spielpädagogik*, herausgegeben von Karl Josef Kreuzer, 2:285–303. Düsseldorf: Schwann.

- Horak, Angela, Wolfgang Moser, Margarete Nezbeda, Michael Schober, und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. 2010. *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis [Bildungsstandards - für höchste Qualität an Österreichs Schulen]*. Graz: Österr. Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Huber, Ruth. 2003. *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Reihe Germanistische Linguistik 238. Tübingen: M. Niemeyer.
- Jennings, Sue, Hrsg. 1994. *The Handbook of dramatherapy*. London ; New York: Routledge.
- Katz, Albert M., und Virginia T. Katz, Hrsg. 1983. *Foundations of nonverbal communication: readings, exercises, and commentary*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Küppers, Almut, Torben Schmidt, und Maik Walter, Hrsg. 2011. *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Unterrichtsperspektiven Fremdsprachen. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- Lamnek, Siegfried, und Claudia Krell. 2016. *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Maley, Alan, und Alan Duff. 1982. *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. New ed., 2nd ed. Cambridge handbooks for language teachers. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.
- . 2005. *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers*. 3rd ed. Cambridge handbooks for language teachers. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- Melder, Hannah. 2010. „Methodenkurzdarstellung: Rollenspiele.“ In *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden*, herausgegeben von Gundula Gwenn Hiller und Stefanie Vogler-Lipp, 1. Auflage, 351–68. VS research. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Monterroso, Augusto. 2019. „El zorro es más sabio.“ Ciudad Seva. 27. März 2019. https://ciudadseva.com/texto/el-zorro-es-mas-sabio/?fbclid=IwAR3O-9bvGVDuZgVt65V-eUzygOP72Z3XSFH89_O-SphYjEK0FenkoNYc2so.
- Müller, Thomas. 2017. *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung*. München: Iudicium.
- Neelands, Jonathan. 1999. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. 7. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Nünning, Ansgar, und Carola Surkamp. 2009. „Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ In *Englischunterricht Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, herausgegeben von Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm, 148–72. Tübingen: Francke.
- Quetz, Jürgen. 2001. „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ Informationen Deutsch als Fremdsprache (Vol. 28(6)): 553–63.
- Rellstab, Felix. 1996. *Wege zur Rolle*. Handbuch Theaterspielen, Felix Rellstab ; Band 2. Wädenswil: Stutz.
- Rinvoluceri, Mario, und Paul Davis, Hrsg. 2009. *66 Grammatikspiele - Spanisch*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Ronke, Astrid. 2005. „Wozu all das Theater? Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States.“ Berlin: TU.

- Sambanis, Michaela. 2013a. *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr.
- . 2013b. *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr.
- . 2016. „Dramapädagogik Im Fremdsprachenunterricht - Überlegungen Aus Didaktischer Und Neurowissenschaftlicher Sicht.“ In *Performatives Lehren, Lernen, Forschen - Performative Teaching, Learning, Research.*, herausgegeben von Susanne Even und Manfred Schewe, 47–66. Edition Scenario 3. Berlin Strasburg (Um.) Milow: Schibri-Verlag.
- Sambanis, Michaela, Michaela Baran, Delil Beltrop, Grabert Kimon, Lisa Knorr-Dadfar, Josefin März, Andrea Schneider, Frank Splitt, und Katharina Wonschik. 2013. „Drama to Go! Hints and Hands-on Activities for the Classroom.“ *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second language Education*. (7(1)): 78–97.
- Scheller, Ingo. 2016. *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Praxis Deutsch. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- . 2017. *Szenische Interpretation von Dramentexten: Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen*. 3. unveränderte Auflage. Deutschdidaktik aktuell, Band 29. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherer, K.R. 1980. „The Functions of Nonverbal Signs in Conversation.“ In *The Social and psychological contexts of language.*, 225–244. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Schewe, Manfred. 1993a. *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. 1. Aufl., 2., unveränd. Nachdr. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg.
- . 1993b. *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Herausgegeben von Peter Shaw. Bayreuth contributions to glottodidactics, vol. 3. Frankfurt am Main: P. Lang.
- . 2007. „Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn.“ *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second language Education* (Vol.1(1)): 143–53.
- . 2011. „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern - Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!“ In *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, herausgegeben von Almut Küppers, Torben Schmidt, und Maik Walter, 20–31. Unterrichts-Perspektiven Fremdsprachen. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt.
- . 2016. „Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik.“ In *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht*, herausgegeben von Anica Betz, Caroline Schuttkowski, Linda Stark, und Anne-Kathrin Wilms, 63–77. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schiffler, Ludger. 2012. *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung - Visualisierung - Entspannung*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr.
- Schilder, Hans. 1985. „Reformbestrebungen und Wendepunkte in den Grundlagen und Methoden des Fremdsprachunterrichts / Quellen zur Methodengeschichte.“ *Englisch-Amerikanische Studien* (7/1): 54-59;68-79.

- Schiller, Friedrich. 2009. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. 1. Aufl. Suhrkamp Studienbibliothek 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlemminger, Gerald, Thomas Brysch, und Manfred Schewe, Hrsg. 2000. *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. 1. Aufl. Deutsch als Fremdsprache Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie. Berlin: Cornelsen.
- Schmenk, Barbara. 2004. „Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom.“ *gfl journal* 1: 7–23.
- . 2015. „Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen.“ In *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, herausgegeben von Wolfgang Hallet und Carola Surkamp, 37–50. WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 5. Trier: WVT, Wiss. Verl.
- Seibicke, Lissy. 2014. *Get out of your chairs: Schüleraktivierung durch ganzheitliches, bewegtes Lernen im Englischunterricht*.
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1896773>.
- Sitte, Christian. 2019. „Lesetechniken - Arten des Lesens.“ 27. März 2019.
https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/LESEkompetenz_ein_erster_Abriss_k.pdf.
- Stern, S. L. 1981. „Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective.“ *Language Learning* (30 (1)): 77–100.
- Surkamp, Carola, Hrsg. 2017. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Titone, Renzo. 1968. *Teaching foreign languages: an historical sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Tselikas, Elektra I. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Vaßen, Florian. 2016. „Die Vielfalt Der Theaterpädagogik in Der Schule. Theater Und Theatrale Ausbildung Im Kontext Des Lehrverhaltens, Als Unterrichtsmethode Und Als Künstlerisch-Ästhetisches Fach.“ In *Performatives Lehren, Lernen, Forschen - Performative Teaching, Learning, Research.*, herausgegeben von Susanne Even und Manfred Schewe, 87–125. Edition Scenario 3. Berlin Strasburg (Um.) Milow: Schibri-Verlag.
- Weinert, Franz Emanuel, Hrsg. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz-Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Weintz, Jürgen. 2008. *Theaterpädagogik und Schauspielkunst: ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. 4.Auflage. Berlin: Schibri-Verl.

10. Anhang

10.1 Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

10.2 Viaje al parque zoológico

Hoy es un gran día para el pequeño Juan. Por fin va al zoológico con su familia. ¡Levántate Juan!, grita su madre, vamos al zoológico para ver a tus animales favoritos: ¡Los monos! Pero cuando Juan viene a la cocina no parece muy motivado. “Me duele la cabeza y mi pierna derecha todavía está dormida”, le dice a su mamá. “¡Pues toma un poco de agua primero y muévete! Los monos y los elefantes ya están esperando.”

Cuando llegan al zoológico Juan olvida todos sus dolores. “¡Mira Papa, que pelo más largo tiene ese León! ¡Tiene que ir a la peluquería!” “Sigue, sigue, le responde su papa, vamos a ver los enormes cuellos de las jirafas. Pero a Juan no le interesan las jirafas y corre a otra dirección. “¡Prefiero ver a los monos por fin!”, grita. “¡Ven conmigo!” Una vez allí, Juan está impresionado. Los monos tienen unos brazos largos y con sus dedos de las manos y los dedos de los pies pueden subir cualquier árbol. “Quiero tener brazos y piernas así”, dice Juan. “Y sus caras casi son como las nuestras, con nariz, labios y orejas. Solo el pelo está por todo el cuerpo. ¡Cómprame uno por favor, Mama!” Su mama solo se ríe. “¡Vamos! Quiero comer helado. Después de llenar sus estómagos, Juan y sus padres siguen por todo el zoológico. Ven a tigres, cerdos gordos, caballos salvajes, osos negros, pingüinos y hasta un oso polar.

Por la noche Juan está cansado pero muy feliz. “¿Cuándo volvemos al zoológico?”, le pregunta a su papa. “No sé Juanito, si eres bueno a lo mejor para tu cumpleaños. Duerme ahora. Le da un beso a la frente y se va.

10.3 Kurzgeschichte „El zorro es más sabio“

1. Un día que el Zorro estaba muy aburrido y hasta cierto punto melancólico y sin dinero, decidió convertirse en escritor.
2. Se dedicó inmediatamente a eso, pues odiaba ese tipo de personas que dice voy a hacer esto o lo otro y nunca lo hacen.
3. Su primer libro resultó muy bueno, un éxito; todo el mundo lo aplaudió, y pronto fue traducido (a veces no muy bien) a los más diversos idiomas.
4. El segundo fue todavía mejor que el primero, y varios profesores norteamericanos de lo más granado del mundo académico de aquellos remotos días lo comentaron con entusiasmo.
5. Incluso escribieron libros sobre los libros que hablaban de los libros del Zorro.
6. Desde ese momento el Zorro se dio con razón satisfecho, y pasaron los años y no publicaba otra cosa.
7. Pero los demás empezaron a murmurar y a repetir “¿Qué pasa con el Zorro?”, y cuando lo encontraban se le acercaban a decirle tiene usted que publicar más.
8. “Pero si ya he publicado dos libros”, respondía él con cansancio.
9. “Y muy buenos”, le contestaban – “por eso mismo tiene usted que publicar otro”.
10. El Zorro no lo decía, pero pensaba: “En realidad lo que estos quieren es que yo publique un libro malo; pero como soy el Zorro, no lo voy a hacer.”
11. Y no lo hizo.

10.4 Arbeitsblatt: Spanische Redensarten

1) Relaciona las siguientes locuciones con su definición correcta:

	cagarse en la leche <i>“Me acaban de robar la cartera, ¡me cago en la leche!”</i>	preocuparse, darle vueltas a algo
	hablar por los codos <i>“Ésta habla por los codos y no te deja ni abrir la boca.”</i>	reírse muchísimo, con vehemencia
	tener una empanada mental <i>“No he dormido nada esta noche y llevo toda la mañana con una buena empanada mental.”</i>	fórmula coloquial de enojo, rabia o disgusto
	comerse el coco <i>“No sabe si olvidarse de ella o volver a intentarlo. Se está comiendo el coco con eso todo el día.”</i>	hablar en exceso
	partirse el culo <i>“Ya verás cuando empiecen a contar chistes, te vas a partir el culo con ellos.”</i>	estar algo loco, ser excéntrico
	agarrar un pedo <i>“Ayer salimos de fiesta y se agarró un buen pedo.”</i>	morir
	estirar la pata <i>“Ya tiene muchos años, está muy enferma y le falta muy poco para estirar la pata.”</i>	emborracharse
	estar como una regadera <i>“Un día es simpático y otro ni te habla, cambia de siempre. Está como una regadera.”</i>	estar despistado, confuso

10.5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einteilung der Referenzniveaus

<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>; Europarat 2001, 34

Abbildung 2: Kompetenzniveaus Zweite Lebende Fremdsprache, AHS

Horak u. a. (2010, 20)

11. Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Dramapädagogik und ihrer Einbettung in den kompetenzorientierten und standardisierten Fremdsprachenunterricht. Dramapädagogische Methoden zeichnen sich unter anderem durch ihren ganzheitlichen, handlungs- und prozessorientierten Ansatz aus und stellen die Lernenden in das Zentrum des Lernprozesses. Das Konzept der Dramapädagogik stellt demnach den Prozess vor das Produkt, was inmitten der Tendenz zur Standardisierung und Outputorientierung im Fremdsprachenunterricht eine erhebliche Einschränkung zur langfristigen Etablierung dieses Konzepts darstellt. Das Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, einen Beitrag zur Verhinderung der Marginalisierung dieser ästhetisch-ganzheitlichen Unterrichtsmethode durch den Standardisierungsdiskurs zu leisten. Dies wird vor allem durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht, indem konkrete Unterrichtssequenzen konzipiert werden, welche den Anforderungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und dessen Kompetenzbeschreibungen entsprechen.