CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechangst und Sprechbereitschaft von Schüler:innen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung
Authors	Fischer, Sandra
Publication date	2023
Original Citation	Fischer, S. (2023) 'Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechangst und Sprechbereitschaft von Schüler:innen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(1), pp. 1-26. https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.1
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.1.1
Rights	© 2023, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-04 06:16:52
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/14871

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 17, Issue/Ausgabe 1 (2023)
https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.1

Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechangst und Sprechbereitschaft von Schüler:innen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung

Sandra Fischer

Im Fremdsprachenunterricht frei zu sprechen, ist für viele Schüler:innen mit einem Gefühl der Beklemmung verbunden. Zur Reduzierung dieses Gefühls der Foreign-Language Anxiety (FLA) schlägt die fremdsprachliche Lehr- und Lernforschung die Verwendung von dramapädagogischen Methoden vor. Vor allem die erste Phase des dramapädagogischen Prozesses, das Aufwärmen, ist vergleichsweise leicht in den schulpraktischen Alltag zu integrieren. Daher wurde in der vorliegenden Untersuchung geprüft, ob bereits die regelmäßige Anwendung von dramapädagogischen Aufwärmübungen einen positiven Einfluss auf die FLA und die Sprechbereitschaft von Schüler:innen haben kann. Dafür wurden mithilfe eines Messwiederholungsverfahrens zwei Hypothesen überprüft. Zunächst wurden 43 Schüler:innen zu ihrer FLA im Kontext des alltäglichen Englischunterrichts befragt. Diese Befragung wurde nach mehrmaliger Anwendung von Aufwärmübungen zu Beginn des Unterrichts wiederholt. Des Weiteren wurde die mündliche Beteiligung von acht Schüler:innen sowohl ohne also auch mit Einfluss der Aufwärmübungen beobachtet und erfasst. Die Auswertung zeigt, dass sich die FLA der Schüler:innen bereits nach zweiwöchiger Anwendung der dramapädagogischen Aufwärmübungen reduzierte, während die mündliche Beteiligung der ausgewählten Schüler:innen anstieg.

1 Einleitung

Das Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler auf den „handelnden Gebrauch der Fremdsprache in kommunikativen Situationen“ (Elis, 2015, S. 89) vorzubereiten. Die Schüler:innen sollen entsprechend der geltenden Bildungsstandards für Fremdsprachen funktionale kommunikative Kompetenz erwerben (KMK, 2004, S. 11).[1] Allerdings zeigt die schulpraktische Realität, dass die Förderung des Sprechens einer Fremdsprache sehr komplex sein kann. So spielen neben der Kognition auch Emotionen eine wichtige Rolle im Sprachlernprozess. Wenn sich Schüler:innen beispielsweise in der

[1] Diese setzt sich sowohl aus kommunikativen Fertigkeiten (z.B. Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen usw.) sowie der Verfügung über sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik, Intonation usw.) zusammen.

Lernumgebung nicht wohl oder unsicher fühlen, sie Angst haben, Fehler zu machen oder die Befürchtung haben, sich vor ihren Mitschüler:innen bloß zu stellen, kann das negative Auswirkungen auf den Sprachlernprozess haben (Atas, 2015; Dewaele & Alfawzan, 2018; Burwitz-Melzer et al., 2020). Schüler:innen zeigen dann häufig Sprechhemmungen bzw. Foreign-Language Anxiety (FLA) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Der Sprechanteil einzelner Schüler:innen im L2-Englischunterricht ist außerdem so gering, dass kaum Spielraum für ausreichend praktische Übung zum Aufbau des fremdsprachlichen Selbstbewusstseins bleibt (DESI, 2008, S. 350).[2]

Um erfolgreiches Sprachenlernen in der Schule zu ermöglichen, müssen demnach Methoden gefunden werden, welche den genannten Problematiken entgegenwirken. Im Bereich der fremdsprachlichen Lehr- und Lernforschung finden sich Vorschläge zur Anwendung dramapädagogischer Methoden zur expliziten Förderung der Sprechkompetenz. Die Möglichkeiten des dramapädagogischen Arbeitens sind sehr vielseitig. Diese Untersuchung ist auf die Aufwärmphase fokussiert, welche meist einen spielerischen und kooperativen Charakter hat. Ritualisierte Aufwärmphasen sind förderlich für die Entstehung einer wertschätzende Lernatmosphäre (Surkamp & Elis, 2016, S. 5). Die regelmäßige Durchführung von dramapädagogischen Aufwärmübungen kann potenziell authentische Sprechanlässe bieten, alle Schüler:innen involvieren und damit Zeit und Raum für eine niedrigschwellige sowie möglichst angstfreie Förderung der Sprechkompetenz schaffen. Aufwärmübungen sind zudem vergleichsweise einfach in den schulpraktischen Alltag integrierbar, da sie wenig Zeit in Anspruch nehmen und nicht viel Vorbereitung bedürfen. Im Rahmen des Studiums ‚Master of Education' im Fach Englisch wurde daher während eines vierwöchigen Forschungspraktikums an einer Gesamtschule untersucht, inwieweit sich die regelmäßige Anwendung von dramapädagogischen Aufwärmübungen auf die Sprechbereitschaft von Schüler:innen im Englischunterricht auswirkt. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein Überblick über den Forschungsstand und den theoretischen Hintergrund gegeben. Ferner werden das methodische Vorgehen und die Erhebungsinstrumente erläutert sowie die erhobenen Daten ausgewertet. Daraus resultiert die Zusammenfassung der Ergebnisse, welche durch eine kritische Reflexion inhaltlicher und methodischer Aspekte vervollständigt wird.

[2] In einer durchschnittlichen Englischstunde entfallen nur 23% des Sprechanteils auf die Lerngruppe, welche normalerweise aus mindestens 25 bis maximal 32 Schüler:innen besteht. Nur die Hälfte dieser Sprechzeit wird auf das freie Sprechen auf Englisch verwendet (DESI, 2008, S. 350).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Der Zusammenhang von dramapädagogischen Methoden und der Sprechbereitschaft von Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht wird in der L2-Lehr- und Lernforschung seit einigen Jahren mit zunehmender Tendenz diskutiert.[3] Dabei werden vor allem der Abbau von Sprechhemmungen bzw. Sprechangst sowie die zusätzliche Motivierung der Schüler:innen zum produktiven Gebrauch der Fremdsprache als besondere Vorteile angeführt (Surkamp & Elis, 2016, S. 5; Weier, 2008, S. 536). Franziska Elis beobachtet dazu:

> Arbeit mit Drama-Aktivitäten steigert die Sprechmotivation und -bereitschaft der Lernenden auf unterschiedliche Weise. Durch nonverbale und verbale Aufwärm- und Vertrauensübungen, die von der Gruppe gemeinsam durchgeführt werden, kann eine wertschätzende Gruppenatmosphäre geschaffen werden, in der die Schülerinnen und Schüler angstfrei kommunizieren können. Sprechhemmungen, die oftmals mit Angst vor Fehlern einhergehen, können so verhindert oder zumindest minimiert werden. (Elis, 2015, S. 93)

Elis betont hierbei besonders den Wert einer guten, angstfreien Unterrichts- und Klassenatmosphäre für die Förderung der Sprechbereitschaft der Schüler:innen. Dabei wird die Bedeutung der Aufwärmübungen hervorgehoben, welche dem eigentlichen dramapädagogischen Unterricht zeitlich vorgelagert sind.4 Aufwärmübungen sollen Lernende dabei unterstützen, „die ihnen zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel auch einzusetzen, ihre Hemmungen vor dem Spielen abbauen, sich auf andere einstellen, ein Gefühl für den eigenen Körper entwickeln und für ihre Körpersprache sensibilisiert zu werden“ (Surkamp, 2008, S. 112).

In bisherigen fremdsprachendidaktischen Studien wurde meistens die Auswirkung des dramapädagogischen Prozesses als Ganzes auf die mündliche Beteiligung und die FLA von Lernenden untersucht. So untersuchten Sağlamel und Kayaoğlu (2013) und Atas (2015) die Auswirkungen von sechswöchigen fremdsprachigen Theaterkursen auf die Foreign-Language Anxiety von Lernenden. Sağlamel und Kayaoğlu (2013) erhoben dabei eine auf Fragebögen

[3] Die allgemeinpädagogische Grundidee, dramapädagogische Methoden in die Unterrichtsgestaltung mit einzubeziehen um den Erkenntnisgewinn von Schüler:innen zu fördern, stammt bereits aus den 1970er bzw. 1980er Jahren. Seit den 1990er Jahren werden dramapädagogische Ansätze zunehmend im Kontext der Fremdsprachendidaktik diskutiert und für fremdsprachliche Lehr- und Lernziele nutzbar gemacht. Seitdem werden fortlaufend neue Vorschläge und Ausrichtungen in der Forschung gemacht. So beispielsweise durch die Erkenntnis, dass dramapädagogische Übungen einen Beitrag dazu leisten, dass interkulturelles Lernen nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv erfolgt. Des Weiteren wird jüngst ebenfalls vor allem das Potenzial von dramapädagogischen Verfahren für die Förderung von performativer Kompetenz betont (Schewe, 2015; Surkamp & Elis, 2016, S. 4).

[4] Der idealtypische dramapädagogische Prozess besteht aus drei Phasen: 1. dem Aufwärmen, 2. der Inszenierung und 3. dem Aussteigen und der Rückkehr in die Realität (Surkamp & Elis, 2016, S. 5).

basierende Prä-/Posttestestudie und untersuchten so das Niveau der Sprechangst im Englischunterricht von 22 zufällig ausgewählten Studierenden einer türkischen Universität. Atas (2015) hingegen untersuchte das Niveau der Sprechangst im Englischunterricht von 24 Schüler:innen, welche die 12. Klasse einer weiterführenden Schule in der Türkei besuchten. Die Erhebung der Daten fand anhand von Prä- und Posttests, halbstrukturierten Vor-und Nachher-Interviews, Schülertagebüchern sowie ergänzend durch Reflexionen der Lehrkräfte statt. Beide Studien zeigten, dass sich das Niveau der FLA nach der Teilnahme an den Theaterprogrammen verringerte. Außerdem begannen die Teilnehmenden sich freiwillig an englischen Sprachsituationen zu beteiligen und hatten weniger Angst, Fehler zu machen (Atas, 2015, S. 968). Obwohl Sağlamel und Kayaoğlu (2013) Aufwärmübungen als eine von vier regelmäßigen Methoden während ihrer Theaterworkshops nutzten, wurden keine quantitativen Ergebnisse zu ihrer spezifischen Rolle auf die Entwicklung von FLA erhoben. Jedoch zeigten die Teilnehmenden dieser und anderer Studien positive Einstellungen und Eindrücke zu Warm-Ups (Sağlamel & Kayaoğlu, 2013, S. 390; Shand, 2008, S. 50).

Auch die Studie von Shand (2008) zeigte, dass der kreative Einsatz von Theater im L2-Englischunterricht die Lernenden stärker motiviert und ihr Selbstvertrauen stärkt. Die Studie wurde im Rahmen eines sechswöchigen *summer school* Programms an einer Grundschule in Arizona mit zwei Klassen, eine bestehend aus acht Drittklässlern sowie eine bestehend aus zehn Sechst- und Siebtklässlern, erhoben. Shands Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass die Sprechangst von Drittklässlern durch die Theaterübungen verringert wurde, während diese Wirkung allerdings bei den Sechst- und Siebtklässler:innen nicht signifikant war (Shand, 2008, S. 102).

Tschurtschenthaler (2013) untersuchte, auf welche Weise dramapädagogische Methoden im Englischunterricht die persönlichkeitsbezogene Kompetenz fördern können. Die Stichprobe ihrer Untersuchung bestand aus 18 Schüler:innen im Alter von 16 bis 17 Jahren, welche eine allgemeine Oberschule in Südtirol besuchten. Dabei stellte sie einen engen Zusammenhang zwischen Rollenidentifikation und Fremdsprachen(-nutzung) fest. Die Übernahme einer Rolle in einem fremdsprachlichen Kontext kann demnach dabei helfen, dass die Lernenden Sprechhemmungen überwinden und im Fremdsprachenunterricht flüssiger und authentischer sprechen (Tschurtschenthaler, 2013, S. 202-203).

Auch Wirag und Surkamp (2022) bestätigten einen positiven Zusammenhang zwischen dem dramapädagogischen Element der Rollenarbeit und der Senkung der FLA von Schüler:innen (Wirag & Surkamp, 2022, S. 79). In ihrer Studie untersuchten sie, welche strukturellen Elemente der Theaterarbeit die FLA von Schüler:innen besonders beeinflussen. Dafür wurden 34 Schüler:innen des fünften bis achten Jahrgangs befragt, welche über die Dauer eines halben Schuljahres an einem EFL-Drama-Club an einer Gesamtschule teilnahmen. Aus

der aktuellen Forschung geht hervor, dass ein Zusammenhang zwischen dramapädagogischen Methoden, eingeschlossen ihrer Warm-Up-Phasen, und dem Abbau von Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht besteht. Daher soll durch die folgende Untersuchung erneut überprüft werden, ob dramapädagogische Warm-Ups tatsächlich diese angeführte Wirkung haben.

3 Fragestellung und Hypothesen

Im Folgenden soll überprüft werden, ob sich dramapädagogische Warm-Ups bei regelmäßiger Anwendung tatsächlich sowohl positiv auf den Abbau von Foreign-Language Anxiety (d.h. Sprechangst) als auch auf die mündliche Unterrichtsbeteiligung auswirken. Diese übergeordnete Hypothese wird in zwei Schritten überprüft. Erstens wird erhoben, ob und wie sehr sich das Merkmal ‚Sprechangst im Englischunterricht' bei der ausgewählten Stichprobe nach wiederholter Anwendung von dramapädagogischen Aufwärmübungen verändert. Für diese Forschungsfrage (1) gilt es, die folgenden Hypothesen zu überprüfen:

H0: Dramapädagogische Warm-Ups haben keinen Effekt auf die Verringerung von Sprechangst von Schüler:innen im Englischunterricht.

H1: Dramapädagogische Warm-Ups haben einen positiven Effekt auf Verringerung von Sprechangst von Schüler:innen im Englischunterricht.

Zweitens wird beobachtet, ob und wie dramapädagogische Warm-Ups Auswirkungen auf die mündliche Beteiligung ausgewählter Schüler:innen haben. Für diese Forschungsfrage (2) gilt es demnach, die folgenden Hypothesen zu überprüfen:

H0: Dramapädagogische Warm-Ups haben keinen Effekt auf die mündliche Unterrichtsbeteiligung von Schüler:innen im Englischunterricht.

H1: Dramapädagogische Warm-Ups haben einen positiven Effekt auf die mündliche Unterrichtsbeteiligung von Schüler:innen im Englischunterricht.

4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen eines vierwöchigen universitären Forschungspraktikums wurde der Versuch unternommen, die vorangegangene Fragestellung durch quantitativ-konfirmatorische Forschung zu beantworten. Innerhalb dieser vier Wochen wurden zwei Klassen in je acht Englischstunden im Umfang von 90 Minuten untersucht. Als eine Einheit gesehen wurden diese acht Untersuchungsstunden in zwei Phasen aufgeteilt. Die ersten vier Stunden bildeten Phase 1, in welcher die Stichprobe ohne Einfluss von dramapädagogischen Übungen

untersucht wurde. In Phase 2 wurde zu Beginn jeder der vier Englischstunden unter Anleitung ein dramapädagogisches Warm-Up durchgeführt.

4.1 Die Stichprobe

Als Stichprobe für diese Untersuchung wurden zwei Gymnasialklassen des achten Jahrgangs einer Gesamtschule ausgewählt, welche von unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet wurden. Insgesamt wurden in der Untersuchung 43 Schüler:innen berücksichtigt, welche zum Zeitpunkt der Untersuchung im Durchschnitt 13 Jahre alt waren (vgl. Tabelle 1). Alle an beiden Terminen anwesenden Schüler:innen beider Klassen füllten zu Beginn und zum Schluss der Untersuchung den Fragebogen zur FLA im Englischunterricht für Forschungsfrage (1) aus. Zur Beantwortung der Frage (2) wurden aus beiden Klassen dieser Stichprobe jeweils zwei Schülerinnen und zwei Schüler ausgewählt, welche sich nach Aussage der Lehrkraft sehr selten am Unterrichtsgespräch beteiligten. Somit wurden acht Schüler:innen für die Überprüfung der Unterrichtsbeteiligung beobachtet. Beide Klassen befassten sich thematisch mit dem Thema „New York“ und führten in dieser Zeit die *Conditional Sentences, Type 2* ein. Ebenfalls befanden sich beide Klassen in der Vorbereitung für eine Klassenarbeit.

Stichprobe für Forschungsfrage (1)

Anzahl	Alter				Geschlecht		
N	M	SD	Min	Max	Weiblich	Männlich	Divers
43	13.02	0.46	12	14	25	18	0

Tabelle 1: Soziodemografische Informationen über die Stichprobe für Frage (1) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung)

Stichprobe für Forschungsfrage (2)

Anzahl	Alter				Geschlecht		
N	M	SD	Min	Max	Weiblich	Männlich	Divers
8	13.13	0.64	12	14	4	4	0

Tabelle 2: Soziodemografische Informationen über die Stichprobe für Frage (2) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung)

4.2 Die Auswahl der dramapädagogischen Methoden

Für die Durchführung des Forschungsvorhabens war die zielgerichtete Auswahl von dramapädagogischen Aufwärmübungen essenziell. Diese Warm-Ups wurden über die Dauer von vier Unterrichtsstunden mit allen 43 Schüler:innen der Stichprobe umgesetzt. Dabei wurden jeweils 10-15 Minuten (von 90 Minuten) der Unterrichtszeit zu Beginn jeder Stunde für die Aufwärmübungen verwendet. Bei der Auswahl stand im Vordergrund, dass die

Übungen auf die Lernenden aktivierend wirken sollten, die Schüler:innen ihre Stimme einsetzten und sie ihre Wahrnehmungen verbalisieren mussten. Basierend auf den jüngsten Forschungsergebnissen sollte außerdem, idealerweise auf niedrigschwellige Art und Weise, eine Rollenübernahme stattfinden. Darüberhinaus sollten die Spiele natürlich für eine achte Klasse geeignet sowie schnell erlernbar sein. Alle verwendeten Aufwärmspiele wurden aus verschiedenen Sammlungen zu dramapädagogischen Übungen aus der aktuellen Forschungsliteratur entnommen (Lindstromberg, 1997; Almond, 2005; Elis et al., 2016).[5]

4.3 Die Auswahl und Anwendung der Erhebungsinstrumente

Für die Erhebung der Daten zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein Messwiederholungsdesign (Prä-/Posttest) gewählt. Für die Forschungsfrage (1) wurde ein Fragebogen eingesetzt, während für die Überprüfung der Frage (2) die Methode der quantitativen Beobachtung gewählt wurde.

4.3.1 Der Fragebogen

Für die Überprüfung der Hypothesen zu Forschungsfrage (1) wurde ein quantitativer Fragebogen erstellt.[6] Die Untersuchung wurde in Form einer Vorher-Nachher-Messung ohne Kontrollgruppe durchgeführt. Der Prätest wurde zu Beginn von Phase 1 erhoben, während der Posttest nach Abschluss der Phase 2 durchgeführt wurde. Damit wurde der Gesamtskalenwert Foreign-Language Anxiety der Stichprobe sowohl vor dem Einfluss der wiederkehrenden Anwendung von dramapädagogischen Warm-Ups als auch nach der mehrfachen Anwendung ebendieser erhoben.

Der Fragebogen ist anonymisiert, um die Identität der Schüler:innen zu schützen sowie eine unvoreingenommene Beantwortung durch diese zu gewährleisten. Er besteht aus einem allgemeinen Teil, in welchem primär sozio-demografische Daten abgefragt werden. Um die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen unter Wahrung der Anonymität der Schüler:innen vergleichbar zu machen, kennzeichneten die Schüler:innen ihre Fragebögen mit einem persönlichen Code.

Für die Erhebung der FLA der Schüler:innen im zweiten Teil des Fragebogens wurde auf Items aus einer Standardskala der Sprachlernforschung zurückgegriffen, welche ins Deutsche übersetzt wurden. Dabei handelte es sich um die *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) von Horwitz et al. (1986).[7] Um den Fragebogen kurz und prägnant zu halten, wurde

[5] Siehe die Liste der genutzten Aufwärmübungen im Anhang.
[6] Siehe Anhang.
[7] Die *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* nach Horwitz et al. (1986) besteht aus 33 Items, welche sich auf Kommunikationsangst, Angst vor negativer Bewertung und Prüfungsangst beziehen.

die Auswahl auf zehn Items begrenzt. Diese wurden aufgrund ihres direkten Bezugs zur mündlichen Beteiligung im Fremdsprachenunterricht ausgewählt.

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
1	**Ich fühle mich sicher, wenn ich im Englischunterricht Englisch spreche.** *„I feel confident when I speak English in my English class"*	☐	☐	☐	☐
2	**Ich habe keine Angst, im Englischunterricht Fehler zu machen.** *„I do not worry about making mistakes in language class."*	☐	☐	☐	☐
3	**Ich zittere, wenn ich weiß, dass ich im Englischunterricht aufgerufen werde.** *„I tremble when I know that I'm going to be called on in language class."*	☐	☐	☐	☐
4	**Ich gerate in Panik, wenn ich im Englischunterricht ohne Vorbereitung sprechen muss.** *„I start to panic when I have to speak without preparation in my language class."*	☐	☐	☐	☐
5	**Es ist mir nicht peinlich, im Englischunterricht freiwillig auf Englisch zu antworten.** *„It does not embarrass me to volunteer answers in English in my German class."*	☐	☐	☐	☐
6	**Ich spüre, wie mein Herz klopft, wenn ich im Englischunterricht aufgerufen werde.** *„I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class."*	☐	☐	☐	☐
7	**Ich habe immer das Gefühl, dass die anderen SchülerInnen besser Englisch sprechen als ich.** *„I always feel that the other students speak the foreign language better than I do."*	☐	☐	☐	☐
8	**Ich werde nervös und verwirrt, wenn ich im Englischunterricht spreche.** *„I get nervous and confused when I am speaking in my language class."*	☐	☐	☐	☐
9	**Ich habe Angst, dass die anderen SchülerInnen mich auslachen, wenn ich Englisch spreche.** *„I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language."*	☐	☐	☐	☐
10	**Ich werde nervös, wenn die Lehrkraft Fragen stellt, auf die ich keine Antwort vorbereitet habe.** *„I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance."*	☐	☐	☐	☐

Abbildung 1: FLCAS Fragebogen mit 4-Punkt Likert Skala

Die im Fragebogen verwendete Skala nutzte 4-Punkt Likert-Items mit den Antwortoptionen „Stimmt gar nicht", „Stimmt eher nicht", „Stimmt eher" und „Stimmt genau". Für die Auswertung wurden die Items 1, 2 und 5 umkodiert, da diese in ihrer Formulierung negativ gepolt waren. Es wurden keine weiteren, offenen Fragen zu möglichen Gründen von Sprechhemmungen gestellt.

4.3.2 Die Beobachtung

Für Forschungsfrage (2) wurde die quantitative Beobachtung als Erhebungsmethode genutzt, um das Merkmal ‚Anzahl der Meldungen' der ausgewählten Stichprobe zu erheben. Dabei handelte es sich um eine offene, nicht-teilnehmende Beobachtung. Die Schüler:innen wussten demnach, dass sich eine externe Person im hinteren Teil des Klassenzimmers aufhielt und sie im Unterrichtsgeschehen beobachtete, ohne in dieses einzugreifen. Auf Basis der Beobachtung wurde im Verlauf der jeweiligen Unterrichtsstunden anhand eines Beobachtungsbogens aufgezeichnet, wie oft welche Schüler:innen innerhalb einer Unterrichtsstunde einen Redebeitrag geleistet haben.[8] Dabei wurden alle fremdsprachlichen Redebeiträge registriert, die…

1. … auf freiwilliger Basis im Plenum geleistet wurden,
2. … eine Frage der Lehrkraft beantworteten,
3. … Antworten von Mitschüler:innen ergänzten,
4. … auf eine zuvor erarbeitete Aufgabe antworteten.

[8] Beobachtungsbogens siehe Anhang.

Es wurden acht Schüler:innen aus Klasse A und Klasse B beobachtet (vgl. Tabelle 2). Damit wurden pro Klasse lediglich vier Schüler:innen gleichzeitig beobachtet, um eine genaue Beobachtung zu gewährleisten. Eine Videounterstützung der Beobachtung wurde ausgeschlossen, da diese im Rahmen dieser Erhebung aufgrund des begrenzten zeitlichen Rahmens und der Einfachheit der Beobachtungsaufgabe keinen Mehrwert geleistet hätte.[9] Die Beobachtung fand über einen Zeitraum von acht Unterrichtsstunden im Umfang von je 90 Minuten statt. Auch dieser Teil der Untersuchung wurde in Form einer Vorher-Nachher-Messung ohne Kontrollgruppe durchgeführt. Der Prätest umfasste die Beobachtung der Stichprobe in den beiden Klassen in den ersten vier Unterrichtsstunden, also in Phase 1. Im Posttest wurde dementsprechend die mündliche Beteiligung der Stichprobe in den vier Unterrichtsstunden der Phase 2, welche mit dramapädagogischen Warm-Ups eingeleitet wurden, erhoben. Ein Vergleich der beiden soll also den Effekt dieser Warm-Ups auf die mündliche Beteiligung der Schüler:innen aufzeigen.

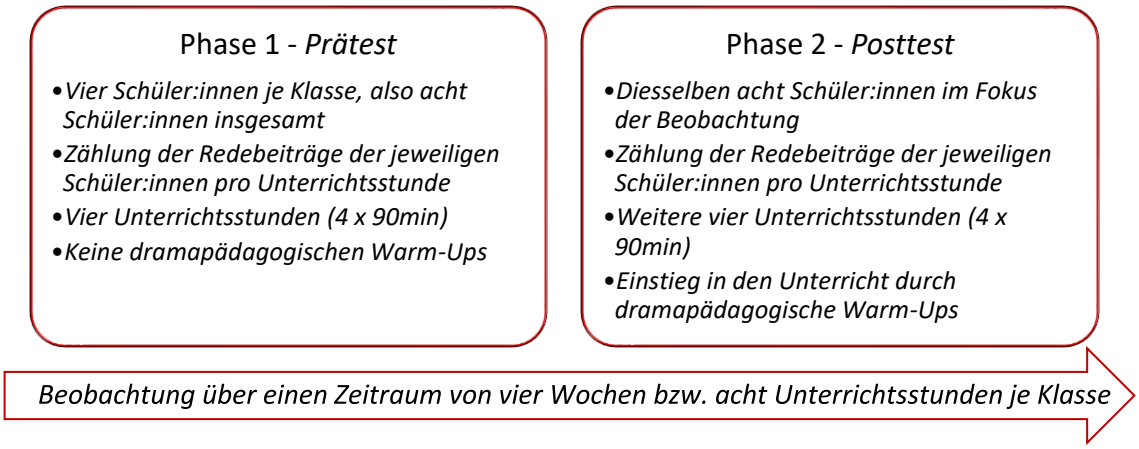


Abbildung 2: Darstellung der Phasen der Beobachtung

5 Datenauswertung und Ergebnisse

Nach der Erhebung der Daten in den beiden achten Klassen in jeweils acht Unterrichtsstunden wurden die Daten der beiden Fragebogenerhebungen sowie der quantitativen Beobachtung in einem Excel-Tabellenblatt zusammengefasst und im Zuge dessen bereinigt. Für beide Forschungsfragen wurden jeweils für die Prä- und die Posterhebung die einzelnen Fragebogenergebnisse bzw. Beobachtungsergebnisse der Schüler:innen dokumentiert. Da die Schüler:innen eine Einführung in die Skala bekommen hatten und jegliche Fragen bezüglich des Fragebogens besprochen wurden, konnte davon ausgegangen werden, dass die Skalenabstände von allen als gleichabständig interpretiert wurden. Daher wurde der Mittelwert, die Standardabweichung sowie der Standardfehler des Mittelwerts bestimmt. Des Weiteren wurde die Differenz zwischen den Werten der Prätesterhebung und der

[9] Zur Problematik des begrenzten zeitlichen Rahmens vgl. Schramm & Schwab (2016, S. 149).

Posttesterhebung ermittelt. Die Daten wurden mithilfe des Excel-Add-Ins „Analyse-Funktionen“ analysiert. Es sollte herausgefunden werden, ob sich durch die mehrfache Anwendung von dramapädagogischen Warm Ups ein bedeutsamer Effekt auf die FLA und auf die mündliche Beteiligung der Stichprobe einstellt. Daher wurde ein statistischer Test angewendet, welcher feststellt, ob ein signifikanter Vorher-Nachher Effekt messbar ist. Dafür wurde der *t*-Test für abhängige Stichproben verwendet, der überprüft, ob sich die Mittelwerte der zu verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Daten signifikant voneinander unterscheiden.[10] Anschließend wurde für die jeweiligen Forschungsfragen die Effektstärke berechnet.[11]

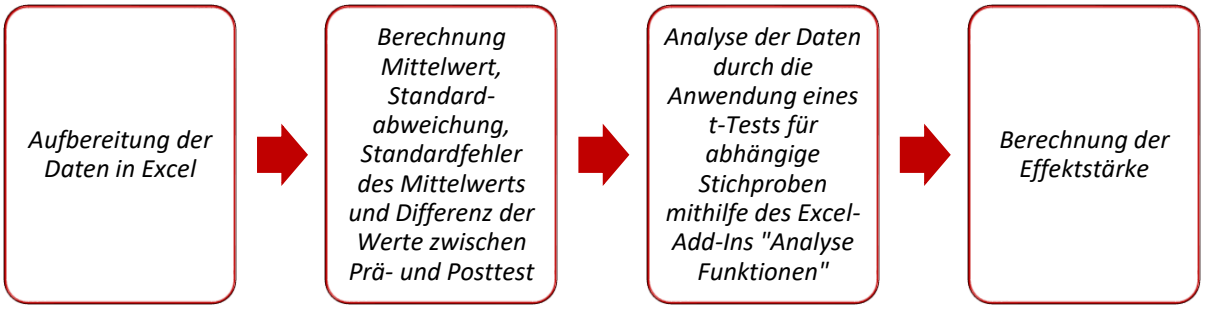


Abbildung 3: Ablauf der Datenauswertung

5.1 Ergebnisse für Forschungsfrage (1)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Daten zur Hypothesenprüfung der Forschungsfrage (1) mithilfe des *t*-Tests für abhängige Stichproben tabellarisch dargestellt und interpretiert.

Deskriptive Statistik	N	M	SD	SEM
Prätest	43	2.36	0.55	0.08
Posttest	43	2.15	0.5	0.08

Tabelle 3: Deskriptive Statistik für Frage (1) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, SEM = Standardfehler des Mittelwertes)

Die Auswertung der Fragebögen der Prätesterhebung zeigt, dass die ausgewählte Stichprobe eine mittlere Ausprägung des Gesamtskalenmerkmales ‚Sprechangst‘ aufwies (*M* = 2.36, *SD* = 0.55). Nach der Einführung und mehrfachen Anwendung von dramapädagogischen Aufwärmübungen verringerte sich die Ausprägung dieses Merkmals (*M* = 2.15, *SD* = 0.5). Damit sank der Mittelwert der Durchschnittsergebnisse der befragten Schüler:innen auf der Skala um -0.205 Punkte (vgl. Abbildung 4).

Korrelation und t-Test	N	Korrelation	p	t	df	p (2-seitig)

[10] Zur Begründung der Wahl des Testverfahrens vgl. Albert & Marx (2016, S. 147-148).
[11] Die Berechnung der Effektstärke erfolgte nicht mithilfe des Programms Excel, sondern wurde unabhängig nach Cohen (1992, S. 157) vorgenommen.

Prätest - Posttest	43	0.91	<0.001:::	5.97	42	<0.001:::

Tabelle 4: Korrelation und t-Test für abhängige Stichproben für Frage (1) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, t = Testwert t-Test, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzwert)

99%-Konfidenzintervall	M	SD	SEM	Untere Grenze	Obere Grenze
Prätest - Posttest	0.2	0.22	0.03	0.11	0.3

Tabelle 5: 99%-Konfidenzintervall für Frage (1) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, SEM = Standardfehler des Mittelwerts)

Die Durchführung des *t*-Tests für abhängige Stichproben bestätigte, dass der Unterschied zwischen der Prätestphase ohne Warm-Ups und der Posttestphase mit Warm-Ups statistisch signifikant ist ($t(42) = 5.97$, $p = <0.001:::$, $d = 0.54$, 99%-Konfidenzintervall [0.11, 0.3]). Der *p*-Wert von <0.001 liegt deutlich unter dem vorab festgelegten konservativen Signifikanzniveau von 0.01. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Differenz zwischen den Daten der beiden Phasen zufällig ist, ist somit geringer als 1%. Damit ist die Differenz mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht durch den Zufall bedingt und die Nullhypothese kann als widerlegt gelten. Der Unterschied der beiden Stichproben im Vorher-Nachher-Vergleich ergibt einen mittleren Effekt ($d = 0.54$). Damit haben dramapädagogische Warm-Ups einen signifikanten, wenn auch nur mittleren, Effekt auf die Verringerung der Sprechangst von Schüler:innen im Englischunterricht.

5.2 Ergebnisse für Forschungsfrage (2)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung der Daten zur Hypothesenprüfung der Forschungsfrage (2) mithilfe des *t*-Tests für abhängige Stichproben tabellarisch dargestellt und interpretiert.

Deskriptive Statistik	N	M	SD	SEM
Prätest	8	0.31	0.18	0.06
Posttest	8	0.56	0.26	0.09

Tabelle 6: Deskriptive Statistik für Frage (2) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, SEM = Standardfehler des Mittelwerts)

Die quantitative Beobachtung zeigte, dass die Schüler:innen sich ohne die Anwendung von dramapädagogischen Warm-Ups zu Beginn des Englischunterrichts seltener mündlich am Unterricht beteiligten ($M = 0.31$, $SD = 0.18$) als in den Stunden, welche mit dramapädagogischen Warm-Ups eingeleitet wurden ($M = 0.56$, $SD = 0.26$). Damit stieg der Mittelwert der mündlichen Redebeiträge der acht beobachteten Schüler:innen im Vergleich der beiden Phasen durchschnittlich um 0.25 Meldungen (vgl. Abbildung 4). Die Variationsbreite stieg ebenso an, weshalb davon auszugehen ist, dass die Schüler:innen unterschiedlich stark von den Aufwärmübungen profitierten.

Korrelation und t-Test	N	Korrelation	p	t	df	p (2-seitig)
Prätest - Posttest	8	0.68	0.062	-3.74	7	0.007::

Tabelle 7: Korrelation und t-Test für abhängige Stichproben für Frage (2) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, t = Testwert t-Test, df = Freiheitsgrade, p = Signifikanzwert)

99%-Konfidenzintervall	M	SD	SEM	Untere Grenze	Obere Grenze
Prätest - Posttest	-0.25	0.19	0.07	-0.48	-0.02

Tabelle 8: 99%-Konfidenzintervall für Frage (2) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, SEM = Standardfehler des Mittelwerts)

Die Durchführung des *t*-Tests für abhängige Stichproben zeigte, dass dieser Unterschied statistisch signifikant ist ($t(7) = -3.74$, $p = 0.007$, $d = 1.12$, 99%-Konfidenzintervall [-0.48, -0.02]). Der zweiseitige *p*-Wert von 0.007 liegt unter dem vorab festgelegten Signifikanzniveau von 0.01. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Differenz zwischen den Daten der beiden Phasen zufällig ist, ist demnach geringer als 1%. Damit ist die Differenz mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht durch den Zufall bedingt und die Nullhypothese somit widerlegt. Der Unterschied der Ergebnisse der beiden Stichproben im Vorher-Nachher-Vergleich bestätigt einen außerordentlich starken Effekt auf die mündliche Beteiligung ($d = 1.12$). Demnach haben dramapädagogische Warm-Ups einen signifikanten und positiven Effekt auf die mündliche Beteiligung im Englischunterricht.

Die Wirkung der Aufwärmübungen auf die FLA und die mündliche Beteiligung wird in Abbildung 4 deutlich. Die Verringerung der FLA sowie der Anstieg der mündlichen Beteiligung lassen sich eindeutig erkennen.

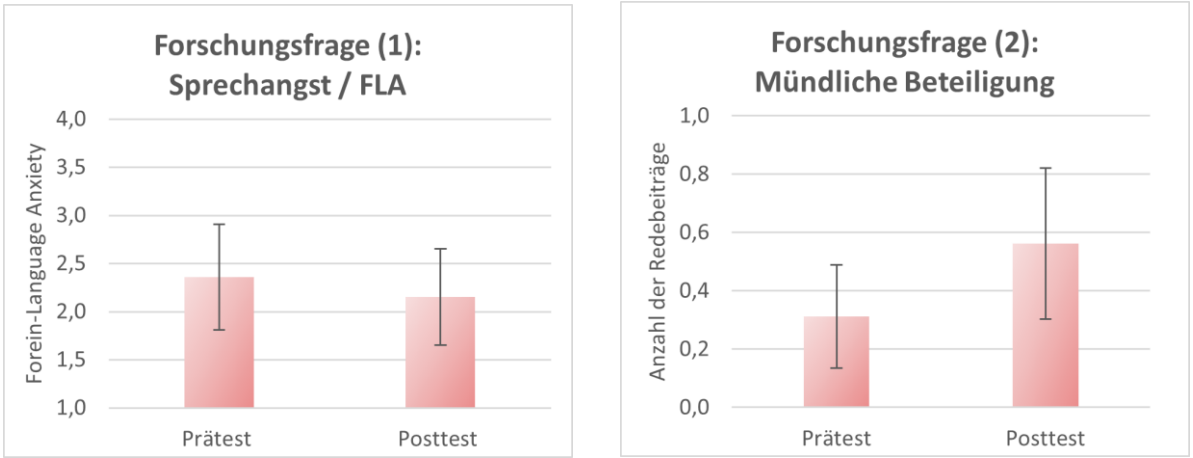


Abbildung 4: Graphische Darstellung der Ergebnisse für Forschungsfrage (1) und (2). Die Höhe der Balken zeigt die durchschnittlichen Mittelwerte an, die Whisker die jeweilige Standardabweichung.

6 Zusammenfassung und inhaltliche Reflexion

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Ergebnis der Untersuchung eindeutig ist. Für beide Forschungsfragen wurden die aufgestellten Alternativhypothesen (H1) angenommen. Damit kann die aus der Forschungsliteratur abgeleitete übergeordnete Annahme als bestätigt gelten: Die Anwendung von dramapädagogischen Methoden im Englischunterricht wirkt sich positiv auf die Verminderung von Sprechhemmungen der Schüler:innen aus und regt die

mündliche Beteiligung am Unterrichtsgeschehen an (vgl. Elis, 2015, S. 93; Surkamp, 2008, S. 112). Auch wenn z.B. Tschurtschenthaler (2013) für die Sekundarstufe I keine signifikante Wirkung nachweisen konnte, reagierten die Schüler:innen des achten Jahrgangs einer Gesamtschule nachweislich positiv auf die Aufwärmübungen. Das zeigt, dass für den Abbau von Sprechhemmungen und die Anregung der Sprechbeteiligung nicht unbedingt der Zeit- und Energieaufwand des komplexen, ganzheitlichen dramapädagogischen Arbeitens notwendig ist, sondern bereits die erste Phase des Aufwärmens positive Effekte bei L2-Lernenden erzielen kann.

Allerdings muss hinterfragt werden, ob dramapädagogische Warm-Up-Methoden tatsächlich, wie durch die Untersuchung suggeriert, einen Quasi-Sofort-Effekt haben können. Dabei gilt es, auch die Umstände der Datenerhebung zu bedenken. So dauerte die zweite Phase der Untersuchung nur zwei Wochen bzw. vier Unterrichtsstunden an. Es ist denkbar, dass die günstigen Umstände des Zeitpunktes der zweiten Phase (d.h. anstehende Klausur, Wiederholung des Unterrichtsstoffes) sich auf das Ergebnis ausgewirkt haben.

Des Weiteren ist fraglich, ob bzw. wie lange der Effekt der dramapädagogischen Warm-Ups anhält. Es ist denkbar, dass die Schüler:innen sich an die Aufwärmübungen gewöhnen und den Spaß an ihnen verlieren, womit möglicherweise auch die motivierende Wirkung sowie die mündliche Beteiligung wieder sinken könnten. Auch im Hinblick auf das Alter der Schüler:innen müssten die Warm-Ups angepasst bzw. dementsprechend ausgewählt werden. Da diese Untersuchung ausschließlich mit Schüler:innen der achten Jahrgangsstufe und dem durchschnittlichen Alter von 13 Jahren stattfand, ist es möglich, dass die Warm-Ups nicht denselben Effekt auf andere Altersgruppen haben.

Letztendlich kann auf Basis dieser Untersuchung nicht davon ausgegangen werden, dass die eingesetzten dramapädagogischen Methoden persönliche Hindernisse, wie Hemmungen im Unterricht zu sprechen oder eine geringe Motivation, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen, definitiv aufheben. Allerdings muss die nachgewiesene positive Entwicklung der Schüler:innen betrachtet werden. Insgesamt haben dramapädagogische Methoden im Kontext des Fremdsprachensprechens, so haben die hier dargestellten Untersuchungen bezüglich der Aufwärmübungen gezeigt, zumindest kurzfristige, positive Wirkungen auf Schüler:innen. Daher ist es sinnvoll, zukünftige Lehrkräfte an die Arbeit mit dramapädagogischen Methoden heranzuführen, um eine niedrigschwellige und spielerische Förderung von fremdsprachlicher Sprechkompetenz bei Schüler:innen zu gewährleisten.

7 Methodische Reflexion

Obwohl die Untersuchung signifikante Ergebnisse produzierte, waren die Rahmenbedingungen für eine quantitative Erhebung aufgrund der Praktikumsumstände nicht ideal. So wurde die Stichprobe beispielsweise primär aufgrund ihrer Verfügbarkeit ausgewählt und nicht aufgrund ihrer Eignung für die Untersuchung. Durch Überschneidungen im Stundenplan war der achte Jahrgang der einzige, in dem es möglich war, mehr als eine Klasse in allen Englischstunden zu besuchen. Durch diese Einschränkungen musste ebenfalls entschieden werden, ob es sinnvoller wäre, eine Klasse als Kontrollgruppe einzusetzen oder in beiden Klassen dramapädagogische Warm-Ups durchzuführen. Da die Stichprobe für die Untersuchung sonst zu klein gewesen wäre, wurde die zweite Option gewählt. Trotzdem konnten im Rahmen der Forschungsfrage (1) für die Stichprobe nur 43 Schüler:innen berücksichtigt werden, welche alle im Gymnasialzweig unterrichtet wurden und ähnliche sozio-demografische Hintergründe aufwiesen. Daher ist zu hinterfragen, inwieweit die Stichprobe tatsächlich repräsentativ für die Grundgesamtheit *aller* Schüler:innen in z.B. Deutschland ist. Darüber hinaus ist zu hinterfragen, inwieweit die Stichprobe für Forschungsfrage (2) in Hinblick auf zwei Punkte generalisierbar ist: Erstens besteht diese aus lediglich acht Schüler:innen. Zweitens wurde bei der Auswahl der Stichprobe auf die subjektive Aussage der Lehrkraft verlassen, dass die ausgewählten Schüler:innen sich normalerweise sehr wenig am Unterricht beteiligen. Wären die Rahmenbedingungen passender gewesen, hätte diese Auswahl auf Basis eigener Beobachtungen getroffen werden können.

Da es keine Kontrollgruppe gab, müssen auch die gesammelten Daten in den Kontext der Umstände gesetzt werden, unter denen sie erhoben wurden. Obwohl die Senkung des Gesamtmittelwertes des Merkmals ‚Sprechangst' sowie die Steigerung der durchschnittlichen mündlichen Beteiligung zunächst mit Blick auf die sich ergebenen Mittelwerte gering erscheint, sind diese Effekte in beiden Fällen statistisch signifikant. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Übungen einen direkten Einfluss hatten. Demnach können dramapädagogische Warm-Ups einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung des fremdsprachlichen Sprechanteils von Schüler:innen im Fremdsprachenunterricht leisten und damit zur Ausbildung und Förderung von Sprechkompetenz beitragen. Allerdings muss ebenfalls bedacht werden, dass trotz Signifikanz der Ergebnisse keine Kausalität bestehen muss. Möglicherweise könnten andere, durch die authentische Praktikumssituation bedingte Faktoren die Untersuchung beeinflusst haben. So können die Ergebnisse auch dadurch zu Stande gekommen sein, dass beide Klassen sich in der zweiten Phase in der direkten Klausurvorbereitung und damit der Wiederholung bereits bekannten Stoffes befanden. Da die Schüler:innen hierdurch möglicherweise besser auf den Unterricht vorbereitet waren,

könnten sie sich deshalb mehr am Unterricht beteiligt haben und ein weniger gehemmtes Gefühl gehabt haben.

Im Hinblick auf die Erhebungsinstrumente waren der Fragebogen und die Beobachtung grundsätzlich die richtige Wahl für diese Forschungsfragen. Allerdings zeigte sich durch die Mischung der beiden Forschungsfragen, dass aufgrund der Umstände des Praktikums Kompromisse eingegangen werden mussten. So wäre es bspw. für die Fragebogenerhebung sinnvoller gewesen, die dramapädagogischen Warm-Ups bereits direkt nach der ersten Erhebung einzuführen, um die Wirkung dieser über einen längeren Zeitraum zu untersuchen und damit die Aussagekraft der Ergebnisse zu steigern. Da für die Beobachtung jedoch ebenfalls ein Vorher-Nachher-Vergleich erhoben werden sollte, war es für die Vergleichbarkeit dieses Teils der Untersuchung notwendig, die erste und zweite Phase gleich lang zu gestalten. Der Fragebogen selbst ist durch den Einsatz der Items der standardisierten FLCA-Skala aller Wahrscheinlichkeit nach reliabel sowie valide. Allerdings wurden lediglich zehn dieser Items berücksichtigt, weshalb der Fragebogen gegenüber dem Originalinstrument eine leicht veränderte Aussagekraft besitzt. Des Weiteren hätte es sinnvoll sein können, die Reihenfolge der Items für die Posterhebung zu verändern, um zu verhindern, dass die Schüler:innen die Items aus ihrer Erinnerung heraus ankreuzen und diese nicht erneut genau lesen.

8 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorgestellten Untersuchung deuten darauf hin, dass dramapädagogische Aufwärmübungen im Englischunterricht tatsächlich Sprechhemmungen abbauen und die Sprechbereitschaft steigern können. Welche spezifischen Aspekte der dramapädagogischen Aufwärmübungen zu diesem Effekt führen, müsste in weiteren Erhebungen ergründet werden.[12] Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten könnten potenziell noch im Hinblick auf weitere Forschungsfragen ausgewertet werden. So könnte beispielsweise der Zusammenhang zwischen individueller Unterrichtsbeteiligung und der FLA oder auch die Gründe, welche das Merkmal ‚Sprechangst' hervorrufen, untersucht werden.

Die an dieser Studie beteiligten Schüler:innen meldeten zurück, dass sie sehr viel Spaß an den durchgeführten dramapädagogischen Aufwärmübungen hatten und sich stets auf diese freuten. Des Weiteren benötigen Warm-Ups kaum Vorbereitungszeit seitens der Lehrkraft und haben nachweislich einen positiven Effekt auf die Sprechangst und die Sprechbereitschaft von Schüler:innen. Dementsprechend ist die Verwendung von dramapädagogischen

[12] In der Forschung werden bereits viele mögliche Aspekte vorgeschlagen (vgl. Tschurtschenthaler, 2013; Elis, 2015, S. 93; Wirag & Surkamp, 2022).

Aufwärmübungen in jedem Fall eine lohnenswerte Ergänzung für den Fremdsprachenunterricht.

Bibliografie

Albert, R. & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Narr.

Almond, M. (2005). *Teaching English with drama. How to use drama and plays when teaching – for the professional English language teacher*. Modern English Publishing Ltd.

Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 176*, 961-969. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.565

Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2020). *Affektiv-emotionale Dimensionen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 40. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*, 155-159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz. https://doi.org/10.25656/01:3149

Dewaele, J.-M. & Alfawzan, M. (2018). Does the effect of enjoyment outweigh that of anxietey in foreign language performance? *Studies of Second Language Learning and Teaching. Special Issue: Emotions in second language acquisition, 8(*1), 21-45. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.2

Elis, F. (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.). *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 89-115). WVT.

Elis, F., Blanckenburg, M. & Haack, A. (2016). In die dramapädagogische Arbeit ein- und aussteigen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 142*, 24.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

[KMK] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss vom 04.12.2003). Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf

Lindstromberg, S. (Hrsg.) (1997). *The Standby Book. Activities for the language classroom.* Cambridge University Press.

Sağlamel, H., & Kayaoğlu, M. N. (2013). Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal, 44*(3), 377–394. https://doi.org/10.1177/0033688213500597

Schewe, Manfred (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 21-36). WVT.

Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In D. Caspari et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 141-154). Narr.

Shand, J.W. (2008). The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards English with two groups of English language learners [Masterarbeit, University of Arizona].

Surkamp, C. (2008). Handlungskompetenz und Identitätsbildung mit Dramentexten und durch. Dramenmethoden. In E. Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), *Sprachen lernen - Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF, Gießen, Oktober 2007* (S. 105-116). Schneider-Verlag Hohengehren.

Surkamp, C. & Elis, F. (2016). Dramapädagogik: Spielerisch Sprache lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 142*, 2-9.

Tschurtschenthaler, H. (2013). *Drama-based foreign language learning. Encounters between self and other*. Waxmann.

Weier, U. (2008). Grundformen dramatischer Interaktion im Englischunterricht der Grundschule. In Ahrens et al. (Hrsg.), *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht* (S. 523-542). Winter.

Wirag, A. & Surkamp, C. (2022). Boon or burden? Drama pedagogy elements and their relation to foreign-language anxiety in EFL drama clubs. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2020/Drama in Education Days 2020 – Conference Proceedings of the 6th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 69- 85).

9 Anhang

I. Aufwärmübungen

(1) Die Auswahl der dramapädagogischen Aufwärmübungen

Name	Methodik	Ziel der Methode im Rahmen der Unterrichtsstunde
Meeting People	Die SuS[13] bewegen sich frei im Klassenraum. Wenn die Lehrperson klatscht, begrüßen die SuS die ihnen am nächsten stehende Person. Die Lehrperson nennt verschiedene Situationen und Personengruppen (z.B. *in the mall, at school, best friends, two old ladies*).	Die SuS lernen sich in verschiedenen Situationen unterschiedlich auf der Zielsprache zu verständigen und versetzen sich in die jeweilige Perspektive ihrer Rolle (z.B. guter Freund).
I went to the Market	Die Klasse wird in drei Gruppen eingeteilt und stellen sich so zusammen, dass sie sich gegenseitig verstehen können. Die Lehrkraft beginnt mit dem Satz „*I went to the market and…[bought an apple*]". Ein SoS beginnt damit, den Satz zu wiederholen und zu ergänzen, was er oder sie auf dem Markt gemacht/gekauft hat. So geht es Reihe rum. Wenn jemand einen Fehler macht, scheidet die Person aus. Ggf. können Bewegungen zu den Äußerungen gemacht werden, um das Spiel zu erschweren.	Die SuS können anhand des ihnen bekannten Vokabulars fremdsprachlich Sätze formulieren. Sie sind dazu aufgefordert ihren Mitspielenden konzentriert zuzuhören und ihre Aussagen zu reproduzieren und zu ergänzen.
Tongue Twisters	Die SuS bringen sich in Gruppen (2-4 SuS, je nach verfügbarer Zeit) gegenseitig Zungenbrecher bei. Alle SuS ziehen zufällig einen Zungenbrecher und üben die	Die SuS können sich in niedrigschwelliger Gruppenarbeit mit der Aussprache fremdsprachlicher Ausdrücke

[13] Bezeichnet Schülerinnen und Schüler

	Aussprache zunächst für sich alleine, erst langsam und dann immer schneller. Die Lehrkraft steht für Fragen zur Verfügung. Danach bringt die Person den anderen ihren Satz bei und spricht ihn dabei so, dass die Gruppe den Zungenbrecher lernen kann, ohne ihn lesen zu müssen. Dann kann die Geschwindigkeit langsam erhöht werden, bis die korrekte Aussprache nicht mehr gelingt. Dann ist das nächste Gruppenmitglied dran. (*„I wish to wash my Irish wristwatch; Fred fed Ted bread, and Ted fed Fred bread.")*	vertraut machen und im Zuge dessen ihre Stimme aufwärmen.
Make them say it	Die SuS werden in Paare eingeteilt. Alle bekommen eine Karte mit einem Wort oder einer kurzen Phrase, welches sie vor ihrem Partner geheim halten müssen. Partner A beginnt Partner B Fragen zu stellen und diese mit Gestik zu untermauern. Das Ziel ist es, die Fragen so zu formulieren, dass Partner B als Antwort das Wort nennt, welches auf der Karte von Partner A steht. Bspw. steht auf Karte A Yesterday, dann kann Partner A fragen „When was the last time we played soccer?" während es aufsteht und so tut, als ob er gegen einen Ball treten würde. Hat Partner B das Wort erraten, werden die Rollen getauscht.	Die SuS können sich fremdsprachliche Fragen auf gegebene, fremdsprachliche Antworten ausdenken, diese formulieren und darstellen. Durch das Zusammenspiel von Bewegung und Fragen stellen, verbinden sie die genutzten Vokabeln mit Gestiken und festigen diese währenddessen. Durch das Formulieren von Fragen auf Antworten üben die SuS sich spontan in der Zielsprache zu artikulieren.

(2) Beispielhafte Durchführung des Warm-Ups „Meeting People“

Für die Warm-Ups wurden PowerPoint Präsentationen genutzt, da die Fachlehrkräfte ausschließlich digital mit dem Whiteboard arbeiteten und die Lerngruppe dementsprechend daran gewöhnt war. So wurden bspw. die Arbeitsanweisungen auf der Präsentation festgehalten, falls nötig.

Für das Beispiel „Meeting People“ wurde die Arbeitsanweisungen erklärt, ein Beispiel durchgesprochen und Fragen beantwortet. Die Schüler:innen bewegten sich dann im Folgenden zu Musik durch das Klassenzimmer. Wenn die Musik stoppte, rief ich die nächste Rollenbezeichnung aus, sodass die Schüler:innen in die nächste Rolle schlüpfen und sich in dieser begrüßen konnten. So war die Anweisung „Next, you are going to meet each other as …“. Die Präsentation wurde genutzt, um die einzelnen Rollen, in welche die Schüler:innen schlüpfen sollten, zu visualisieren (z.B. mit Emojis), falls die Schüler:innen mich akustisch nicht verstanden haben sollten. Die Rollen wurden so gewählt, dass die Schüler:innen mit Sicherheit ein gewisses Vokabular zu dem Thema haben sollten, auf welches sie zurückgreifen konnten. So wurden bspw. die Rollen *two old ladies, two people wearing the exact same outfit, wizards or witches, two people in New York, two people who just lost their phones, two famous people* gewählt. Sie wurden dazu angeregt, dass sie sich ruhig ein wenig über die Begrüßung hinaus in ihren Rollen unterhalten können, wenn die Pause lang genug war. Die Musik stoppte meistens für ca. 20-60 Sekunden.

II. Der Fragebogen

Sprechbereitschaft im Englischunterricht
Bitte fülle diesen kurzen Fragebogen aus. Kreuze jeweils an, was auf dich zutrifft.
Alle Antworten werden im Rahmen einer universitären Studie
ausgewertet und anonymisiert behandelt.

Code:	Anfangsbuchstabe des Vornamens deiner Mutter	Anfangsbuchstabe des Vornamens deines Vaters	Dein Geburtsmonat: 01.03.2000
Alter:		Klasse:	

Geschlecht:	☐ weiblich ☐ männlich ☐ divers ☐ keine Angabe
Bist du englische/r Muttersprachler/in? ☐ ja ☐ nein	
Wie schätzt du deine mündliche Beteiligung im Englischunterricht ein? **Ich beteilige mich in jeder Unterrichtsstunde mündlich im Englischunterricht.** **☐ ja ☐ nein** **Wenn ja, wie häufig beteiligst du dich im Durchschnitt innerhalb einer Unterrichtsstunde?** **_____ Mal (z.B. 2-3 Mal)**	

Bitte kreuze jeweils an, was auf dich zutrifft:

		Stimmt gar nicht	**Stimmt eher nicht**	**Stimmt eher**	**Stimmt genau**
1	Ich fühle mich sicher, wenn ich im Englischunterricht Englisch spreche. „I feel confident when I speak English in my English class"	¨	¨	¨	¨
2	Ich habe keine Angst, im Englischunterricht Fehler zu machen. „I do not worry about making mistakes in language class."	¨	¨	¨	¨
3	Ich zittere, wenn ich weiß, dass ich im Englischunterricht aufgerufen werde. „I tremble when I know that I'm going to be called on in language class."	¨	¨	¨	¨

4	Ich gerate in Panik, wenn ich im Englischunterricht ohne Vorbereitung sprechen muss. „I start to panic when I have to speak without preparation in my language class."	¨	¨	¨	¨
		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
5	Es ist mir nicht peinlich, im Englischunterricht freiwillig auf Englisch zu antworten. „It does not embarrass me to volunteer answers in English in my German class."	¨	¨	¨	¨
6	Ich spüre, wie mein Herz klopft, wenn ich im Englischunterricht aufgerufen werde. „I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class."	¨	¨	¨	¨
7	Ich habe immer das Gefühl, dass die anderen SchülerInnen besser Englisch sprechen als ich. „I always feel that the other students speak the foreign language better than I do."	¨	¨	¨	¨
8	Ich werde nervös und verwirrt, wenn ich im Englischunterricht spreche. „I get nervous and confused when I am speaking in my language class."	¨	¨	¨	¨
9	Ich habe Angst, dass die anderen SchülerInnen mich	¨	¨	¨	¨

	auslachen, wenn ich Englisch spreche. „I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.”				
10	Ich werde nervös, wenn die Lehrkraft Fragen stellt, auf die ich keine Antwort vorbereitet habe. „I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.”	¨	¨	¨	¨

III. Tabellen Fragebogenergebnisse

Nr.	Item	Prätest		Posttest	
		M	SD	M	SD
1.	Ich fühle mich sicher, wenn ich im Englischunterricht Englisch spreche. „I feel confident when I speak English in my English class”	2.12	0.84	2.02	0.79
2.	Ich habe keine Angst, im Englischunterricht Fehler zu machen. „I do not worry about making mistakes in language class.”	2.35	0.91	2.00	0.78
3.	Ich zittere, wenn ich weiß, dass ich im Englischunterricht aufgerufen werde. „I tremble when I know that I’m going to be called on in language class.”	1.91	0.88	1.86	0.67
4.	Ich gerate in Panik, wenn ich im Englischunterricht ohne Vorbereitung sprechen muss.	2.53	0.92	2.23	0.74

	„I start to panic when I have to speak without preparation in my language class.”				
5.	Es ist mir nicht peinlich, im Englischunterricht freiwillig auf Englisch zu antworten. „It does not embarrass me to volunteer answers in English in my German class.”	2.72	0.79	2.35	0.77
6.	Ich spüre, wie mein Herz klopft, wenn ich im Englischunterricht aufgerufen werde. „I can feel my heart pounding when I’m going to be called on in language class.”	2.28	0.87	2.12	0.81
7.	Ich habe immer das Gefühl, dass die anderen Schüler:innen besser Englisch sprechen als ich. „I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.”	2.74	0.92	2.53	0.69
8.	Ich werde nervös und verwirrt, wenn ich im Englischunterricht spreche. „I get nervous and confused when I am speaking in my language class.”	2.19	0.76	2.05	0.68
9.	Ich habe Angst, dass die anderen Schüler:innen mich auslachen, wenn ich Englisch spreche. „I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.”	2.21	0.98	2.09	0.83
10.	Ich werde nervös, wenn die Lehrkraft Fragen stellt, auf die ich keine Antwort vorbereitet habe. „I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.”	2.53	0.84	2.28	0.79
Ausprägung des Gesamtskalenmerkmals „Sprechhemmung“		2.36	0.54	2.15	0.50
		α = .82		α = .85	

Tabelle 9: 99% Konfidenzintervall Frage (1) (N = Gesamtanzahl der Stichprobe, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung der Grundgesamtheit, SEM = Standardfehler des Mittelwertes)

IV. Der Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen

Klasse: _____

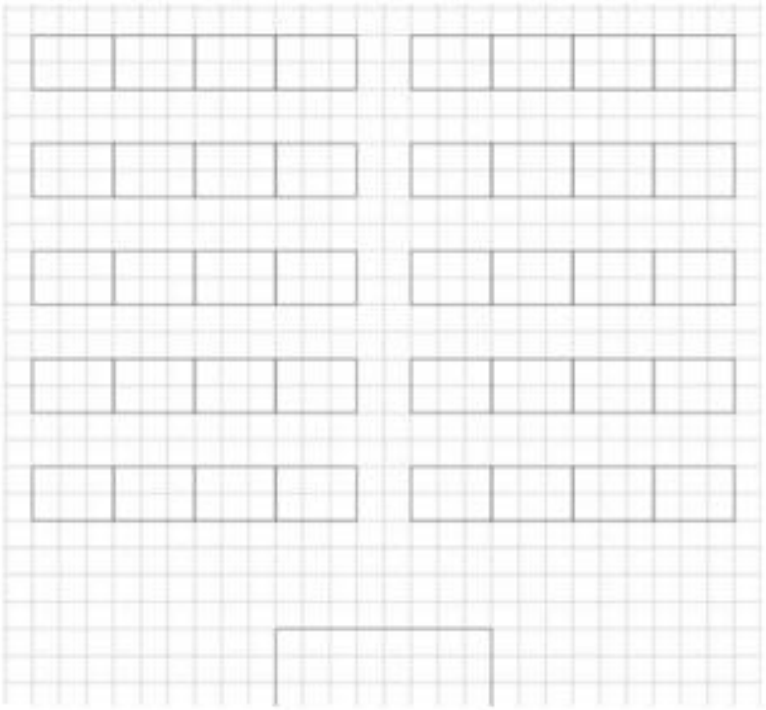
Datum: _____

Phase: _____

Berücksichtigt werden Redebeiträge, die…

1. Auf freiwilliger Basis im Plenum geleistet wurden,
2. Eine Frage der Lehrkraft in der Fremdsprache beantworteten,
3. Antworten ~~von Mitschülerinnen~~ ergänzten,
4. Auf eine zuvor erarbeitete Aufgabe antworteten.

Strichliste:



Ergebnis:

Kürzel				
Summe				

Der Beobachtungsbogen wurde in jeder Stunde handschriftlich ausgefüllt und durch Angaben wie die Klasse und das Datum gekennzeichnet. Auf dem Sitzplan wurden die jeweiligen Kürzel der beobachteten Schüler:innen (AW1, AW2, AM1, AM2, BW1, BW2, BM1, BM2) eingetragen und jeder fremdsprachliche Redebeitrag mit jeweils einem Strich unter diesen Kürzeln dokumentiert. Am Ende der Stunde wurden die Summer der Meldungen in der Tabelle eingetragen.

Die Kürzel wurden den Schüler:innen entsprechend ihrer Klasse (Klasse A/ Klasse B) sowie ihres Geschlechts zugeteilt, sodass gewährleistet werden konnte, dass ihre Ergebnisse vergleichbar sind.

V. Tabelle Beobachtungsergebnisse

Stichprobe	Phase 1				M	Phase 2				M
	1	2	3	4		1	2	3	4	
AW1	0	0	0	1	0.25	0	1	1	0	0.5
AW2	1	0	1	0	0.5	0	2	1	0	0.75
AM3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0.25
AM4	0	1	0	0	0.25	0	1	2	0	0.75
BW5	0	1	1	0	0.5	0	2	1	1	1
BW6	0	1	0	0	0.25	0	0	0	1	0.25
BM7	0	0	1	0	0.25	1	0	1	0	0.5
BM8	0	1	0	1	0.5	1	0	0	1	0.5
Zusammenfassung	M				0.31					0.56
	SD				0.18					0.26
	SEM				0.06					0.09

Tabelle 10: Beobachtungsergebnisse im Vergleich (M= Mittelwert, SD= Standardabweichung der Grundgesamtheit, SEM = Standardfehler des Mittelwertes)