

Title	Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache
Authors	Even, Susanne
Publication date	2002
Original Citation	Even, Susanne. 2002. Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. PhD Thesis, University College Cork.
Type of publication	Doctoral thesis
Link to publisher's version	http://library.ucc.ie/record=b1347342~S0
Rights	© 2002, Susanne Even. - http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/
Download date	2026-08-08 15:27:15
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/1602

Drama Grammatik

Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache

in two volumes
Vol. I

PhD Thesis
submitted by

Susanne Even

Supervisor:

Dr. Manfred Schewe
Department of German
National University of Ireland
University College Cork

October 2002



Inhaltsverzeichnis

Kapitel I: Fremdsprachenunterricht als Fenster zur Fremde

1. Vorspiel	1
2. Ablauf	6

Kapitel II: Dramapädagogischer Grammatikunterricht: Darstellung des Forschungsprojektes

1. Erkenntnisinteresse	9
2. Forschungsausgangspunkte.....	11
2.1. Moderne Fremdsprachen im britischen Bildungssystem.....	11
2.1.1. <i>Fremdsprachenreport Großbritannien</i>	11
2.1.2. <i>Kontext Europa</i>	13
2.1.3. <i>Schulisches Fremdsprachenlernen</i>	15
2.1.4. <i>Universitäres Fremdsprachenlernen</i>	19
2.1.5. <i>Postscriptum: Green Paper 2000</i>	24
2.2. Blinder Fleck Grammatik	26
2.2.1. <i>Diskrepanzerfahrungen</i>	26
2.2.2. <i>Dramaerfahrungen</i>	32
3. Wissenschaftliches Umfeld.....	33
3.1. Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik	34
3.2. Angegliederte Bezugsfelder	37
3.2.1. <i>Pädagogik</i>	37
3.2.2. <i>Angewandte Linguistik</i>	39
3.2.3. <i>Psychologie</i>	40
3.2.4. <i>Kultur- und Landeskunde</i>	41
3.2.5. <i>Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik</i>	43
4. Forschungsstand	46
4.1. Orientierung	46
4.2. Dramapädagogik	47
4.3. Drama und Grammatik	49
4.3.1. <i>Frühe Ideen</i>	49
4.3.2. <i>Drama – Grammatik – Spiel</i>	53
4.3.3. <i>Weiterführende Überlegungen</i>	61
5. Forschungsdesign Handlungsforschung	63
5.1. Hinführung	63
5.2. Aktionsforschung: Theorie und Praxis	65
5.3. Aktionsforschung im Hochschulbereich	66
5.4. Das konkrete Forschungsprojekt	68
5.4.1. <i>Die hypothesengenerierende Fallstudie</i>	68
5.4.2. <i>Rahmenbedingungen</i>	70
5.4.3. <i>Erhebungsmethoden</i>	72

Kapitel III: Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

1. Vorüberlegungen und Begriffsklärung	76
2. Interne Faktoren	80
2.1. Erstspracherwerb	80
2.1.1. <i>Erwerbstheorien</i>	80
2.1.2. <i>Kompetenzentwicklung</i>	82
2.2. Fremdsprachenerwerb	83
2.2.1. <i>L2-Erwerbssequenzen</i>	83
2.2.2. <i>Der L2-Erwerb Erwachsener</i>	85
3. Individuelle Faktoren	87
3.1. Der Altersfaktor	87
3.2. Kognitive und affektive Variablen	91
3.2.1. <i>Kognitive Stile</i>	92
3.2.2. <i>Sprachlernstrategien</i>	94
3.2.3. <i>Motivation, Einstellungen und Sprachlernerfahrungen</i>	96
3.2.4. <i>Persönlichkeitsfaktoren</i>	100
3.3. Der fortgeschrittene erwachsene 'Drittsprachenlerner'	101
4. Verarbeitung.....	103
4.1. Input, Intake, Output	104
4.1.1. <i>Input und Intake</i>	104
4.1.2. <i>Die Input-Hypothese</i>	105
4.1.3. <i>Die Output-Hypothese</i>	106
4.2. Interaktion und Bedeutungsaushandlung	107
4.2.1. <i>Modifizierter Input</i>	107
4.2.2. <i>Die Interaktionshypothese</i>	108
4.3. Interlanguage und Variabilität	111
4.3.1. <i>Fehleranalyse und Kontrastiv-Hypothese</i>	111
4.3.2. <i>Systematische Variationsformen</i>	112
4.3.3. <i>Verarbeitungsfähigkeit</i>	114
4.4. Interne Vernetzung	117
4.4.1. <i>Neuropsychologischer Exkurs</i>	117
4.4.2. <i>Deklaratives und prozedurales Wissen</i>	119
4.4.3. <i>Routinen zu Grammatik</i>	121
4.4.4. <i>Akkommodation und Destabilisierung</i>	124
4.4.5. <i>Bewusste Wahrnehmung</i>	125
5. Didaktische Desiderata	127
5.1. Überlegungen zum Lernprozess	127
5.1.1. <i>Inputverarbeitung</i>	127
5.1.2. <i>Lernumgebung</i>	129
5.1.3. <i>Fortgeschrittene Lernende</i>	130
5.2. Überlegungen zum Curriculum	131
5.2.1. <i>Lernprodukt oder Lernprozess</i>	131
5.2.2. <i>Lernorientierung pur?</i>	133

Kapitel VI: Grammatik im Fremdsprachenunterricht

1. Fokus Grammatik	135
2. Grammatik oder Kommunikation: Die falsche Alternative	136
2.1. Im Falle des Werwolfs	136
2.2. Sprachgefühl und Sprachlabor	138
2.3. Kognitiver Pendelschwing	140
2.4. Kommunikativ – Quivive?	141
2.5. Befindlichkeit und Atmosphäre	144
3. Bemerkten und Erkennen: Die mentalistische Wende	146
3.1. Lernerorientierung	146
3.2. Sprachbewusstheit	148
3.2.1. <i>Grade expliziten Grammatikwissens</i>	148
3.2.2. <i>Sprachreflexion und Sprachlernwissen</i>	151
3.2.3. <i>Rezeption und Produktion</i>	153
3.2.4. <i>Muttersprache und Authentizität</i>	155
3.2.5. <i>Lernerautonomie</i>	156
4. Neuere Grammatiklehr- und -lernwege	159
4.1. Linguistische und didaktische Grammatik	159
4.2. Funktional-pragmatische Grammatikansätze	162
4.2.1. <i>Grundsätzliches</i>	162
4.2.2. <i>Felder und Textsorten</i>	164
5. Körper und Geist: Ganzheitliches Grammatiklernen	167

Kapitel V: Drama und Grammatik

1. Drama in Education	170
1.1. Genese	170
1.2. Zielsetzungen	172
1.3. Drama und Theater	173
2. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	174
2.1. Neuere Entwicklungen	174
2.2. Zentrale Überlegungen	177
2.2.1. <i>Ganzheitlichkeit</i>	177
2.2.2. <i>Sprache, Narrativität, Imagination</i>	178
2.3. Kommunikationshaltungen	181
2.4. Inszenierungsformen	183
2.4.1. <i>Stark gelenkte Inszenierungsformen</i>	185
2.4.2. <i>Teilweise gelenkte Inszenierungsformen</i>	186
2.4.3. <i>Weitgehend ungelenkte Inszenierungsformen</i>	187
2.5. Inszenierungstechniken	189
2.5.1. <i>Ausgestaltung der Rolle...</i>	189
2.5.2. <i>... in Auseinandersetzung mit anderen</i>	190
2.5.3. <i>... in Herausforderung durch andere</i>	192

2.5.4. ... in Kooperation mit anderen	192
2.5.5. Die Lehrperson in Rolle	195
2.6. Reaktionen	197
3. Drama im Grammatikunterricht	199
3.1. Fokus Sprache	200
3.2. Unterrichtskonzeption	204
3.3. Form und Bedeutung	206
3.4. Exkurs: Das Konzept des <i>Task-Based Approach</i>	208
3.4.1. Definition	208
3.4.2. Kognition und Konstruktion	209
3.4.3. Charakteristika	210
3.4.4. Design und Implementierung	211
3.4.5. Task und Drama	212

Kapitel VI: Verdaustig war's ...:

Exemplarisch-evaluative Darstellung der dramagrammatischen Unterrichtseinheit *Wortklassen*

1. Einführung	216
2. Darstellungsform	220
2.1. Beschreibungsmodus und Begrifflichkeiten	220
2.2. Begleitende Beobachtung	223
3. Ablauf und Kommentierung der Unterrichtseinheit 'Wortklassen'	224
3.1. Erste Doppelstunde: Warm-up, Erarbeitungs- und Kognitionsphase	224
3.2. Zweite Doppelstunde: Warm-up, Kognitions- und Vertiefungsphase	237
3.3. Dritte Doppelstunde: Inszenierung und Nachbesprechung	246
3.4. Schriftliche Hausarbeit	253
4. Rückblickende Fragestellungen	255
4.1. Holistischer Ansatz	255
4.2. Verkehrssprache	256
4.3. Quantität und Qualität	257

Kapitel VII: Zwischenbilanz

1. Vorbemerkungen	259
2. Auswertung der Retrospektionen	262
3. Dramagrammatik: Thesen	263
3.1. Thesendarstellung	263
3.2. Thesenexemplifizierung	266
3.2.1. Lernatmosphäre	266
3.2.2. Lernbeteiligung	268
3.2.3. Handelndes Lernen	270
3.2.4. Soziales Lernen	274
3.2.5. Kreatives Lernen	275
3.2.6. Ganzheitliches Lernen	277

3.2.7. <i>Lernhaltung</i>	278
3.2.8. <i>Lehrperspektive</i>	282
3.2.9. <i>Zeitfaktor</i>	282
4. Rückblick: Kognitive und affektive Variablen	285
4.1. Kognitive Stile und Persönlichkeitsfaktoren	285
4.1.1. <i>Angst, Hemmungen</i>	286
4.1.2. <i>Risikobereitschaft</i>	287
4.1.3. <i>Selbstwertgefühl</i>	287
4.1.4. <i>Extro/Introvertiertheit</i>	288
4.1.5. <i>Empathie</i>	288
4.1.6. <i>Frustrations- und Ambiguitätstoleranz</i>	289
4.2. Motivation	290
4.3. Einstellungen	290
4.4. Sprachlernerfahrungen	291
4.5. Sprachlernstrategien	292
5. Vorläufige Verortung: Drama im Weltall	293

Kapitel VIII: Wär ich ein Baum...

Das dramagrammatische Unterrichtsmobilé *Konjunktiv II*

1. Einführung	299
2. Darstellungsform	300
3. Das Unterrichtsmobilé <i>Konjunktiv II</i>	302
3.1. Höflichkeit	302
3.2. Hypothetische Vergleiche	305
3.3. Konditionalsätze	307
3.4. Irreale Wünsche	312
3.5. Nichtwirklichkeit	315
4. Anforderungen an Lehrende	320
4.1. Sprachstand	321
4.2. Unterrichtszeit und Teilnehmerzahl	322
5. Theoriewiederholung	323
5.1. Formenbildung	323
5.2. Hypothetische Vergleiche	325
5.3. Konditionalsätze	326
5.4. Irreale Wünsche	327

Kapitel IX: Zusammenfassung

1. Ergebnissicherung	329
2. Nachspiel	333

Bibliografie	334
---------------------------	-----

Drama Grammar

Applying Drama in Education Methodologies to the Teaching and Learning of Grammar

Abstract

This dissertation introduces and evaluates *dramagrammar*, a new concept for the teaching and learning of foreign language grammar.

Grammar, traditionally taught in a predominantly cognitive, abstract mode, often fails to capture the minds of foreign language learners, who are then unable to integrate this grammatical knowledge into their use of the foreign language in a meaningful way. The consequences of this approach are manifested at university level in German departments in England and Ireland, where the outcomes are unconvincing at best, abysmal at worst.

Language teaching research suggests that interaction plays an important role in foreign language acquisition. Recent studies also stress the significance of grammatical knowledge in the learning process. Dramagrammar combines both interactive negotiation of meaning and explicit grammar instruction in a holistic approach, taking up the concept of drama in foreign language education and applying it to the teaching and learning of grammar. Techniques from dramatic art forms allow grammar to be experienced not only cognitively but also in social, emotional, and bodily-kinaesthetic ways.

Dramagrammar lessons confront the learner with fictitious situations in which grammar is experienced 'hands-on'. Learners have to use grammatical structures in a variety of contexts, reflect upon their use, and then enlarge and enrich the dramatic situations with their newly acquired or more finely nuanced knowledge.

The initial hypothesis of this dissertation is that the dramagrammar approach is beneficial to the acquisition of foreign language grammar. This hypothesis is corroborated by research findings from language teaching pedagogy and drama in education. It is further confirmed by empirical data gained from specifically designed dramagrammar modules that have been put into practice in German departments at the University of Leicester (England), the University Colleges Cork and Dublin (Ireland), the University of Bologna (Italy), as well as the Goethe-Institute Bratislava (Slovenia). The data suggest that dramagrammar has positive effects on both understanding of and attitudes towards grammar.

I. Einleitung

1. Vorspiel

Schläft ein Lied in allen Dingen,
die da träumen fort und fort.
Und die Welt hebt an zu singen,
triffst du nur das Zauberwort.

Joseph von Eichendorff

Die menschliche Sprache fasziniert. Unsere Wahrnehmungen erhalten durch sie Kontur und werden gleichzeitig von ihr geformt. In diesem dialektischen Wechselspiel ist Sprache Vermittlungsinstanz zwischen Außen- und Innenwelt¹.

Die Muttersprache wird weitaus weniger bewusst als eine solche Vermittlungsinstanz erlebt, da die eigene Wahrnehmung und ihre sprachliche Umsetzung in den meisten Fällen als einigermaßen deckungsgleich empfunden werden. Oft lassen nur Momente des Ungenügens, wenn Sprache für den Ausdruck des inneren Erlebens nicht ausreicht und Worte unzureichend bleiben, die Grenzen der Sprache als vermittelndes Medium aufblitzen. Es gibt jedoch auch andere Momente, wo die Wahrnehmung und der sprachliche Ausdruck so eng miteinander verwoben erlebt werden, dass reine Freude über die eigene Ausdruckskraft entsteht. An diesen Stellen wird das Zauberwort der obigen Zeilen gefunden – kein grammatisches Abrakadabra, sondern der (subjektive) Einklang von Wahrnehmung und Sprache.

Die Fremdsprache ist weitaus deutlicher Vermittlungsinstanz. Zwischen der (eng an die Muttersprache gebundenen) Wahrnehmung und ihrer linguistischen Realisierung in einer anderen Sprache steht der Moment der Übertragung, den nur wenige Fremdsprachenlernende auf ein Nichts zusammenschrumpfen lassen können. Das Ungenügen, keine mit

¹ So man eine solche klare Trennung zwischen Wahrnehmung und Außen- bzw. Innenwelt voraussetzen kann. Dies ist jedoch eine philosophische Frage, die hier nicht weiter erörtert werden soll. Für diese Einleitung gilt eine pragmatische Herangehensweise: Die Klarheit der Abgrenzung wird hier provisorisch auf einer – zugegeben hypothetischen – Grundlage angenommen.

der eigenen Wahrnehmung harmonisierende fremdsprachliche Entsprechung zu finden, ist allen Fremdsprachenlernenden wohl bekannt. Und wenn sich der Fremdsprachenunterricht im sturen Auswendiglernen grammatischer Strukturen oder im mühevollen Konstruieren 'korrekter' Sätze erschöpft, stellt sich schleunigst Frustration ein. Diese findet bereits in den Zeilen von Antiphanes (414-369 v. Chr.) ihren harschen Ausdruck:

Emsig-müßiges Volk der Grammatiker, stechende Wespen,
Raupe, die ihr kein Blatt fremder Gewächse verschont,
Es zernaget und dann wie auf Dornen häßlich umherkriecht,
Jedem Gemeinesten hold, jedem Vortreflichen feind.
Schmach der Weisen! dem lernenden Knaben die erste Verfinstrung!
In den Orkus hinab, Cerberus-Hunde mit euch!

(Enzensberger 1985:96)

Das strenge Regelsystem der 'Grammatiker' engt hier das Wachstum von Sprache entlang der menschlichen Empfindungen ein; Sprache *herrscht*, anstatt *im Dienst* des Menschen zu stehen, der zu der fremdsprachlichen Welt eine Beziehung sucht. Wie anders ist dagegen die Darstellung der Frau Grammatika in dem Gemälde von Laurent de La Hyre, wo sie als Frauengestalt sorgend die etwas kümmerlichen Pflänzchen des sprachlichen Ausdrucks bewässert:



Abb. 1-1: Allegorical Figure of Grammar, 1650
(Laurent de La Hyre, National Gallery, London)

Die Verkörperung der Grammatik als Frau, die sprachliche Entfaltung ermöglicht, findet sich in vielfältigen Darstellungen wieder, z.B. als Inspiration für den Grammatiker Priscianus des 6. Jahrhunderts (Abb. 1-2), als Kastellanin, die dem Lerner den Turm des Sprachwissens aufschließt (Abb. 1-3), oder als mütterliche Figur, die lernenden Kindern die Brüste der linguistischen Weisheit gibt (Abb. 1-4)²



Abb. 1-2:
Grammatica und Priscian
(Münchener Staatsbibliothek, um 1175-90)

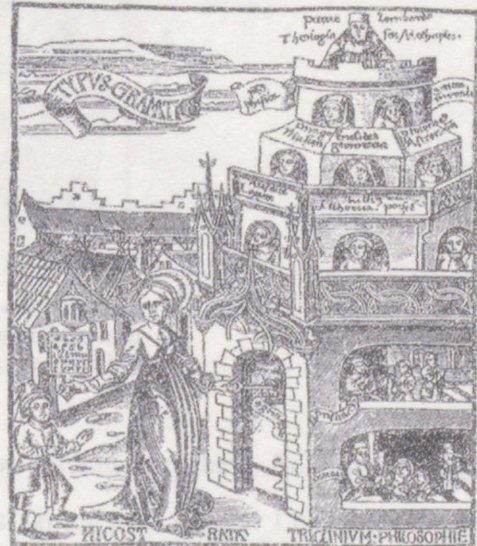


Abb. 1-3:
Grammatica mit Schlüssel zum Grammatikturm
(Freiburg i.B., um 1503)

Gleichzeitig zieht sich aber auch das Motiv des rechthaberischen Grammatikers von Antiphanes (s.o.) durch die Jahrhunderte. Im Bild des strafenden Magisters der Schulstube (Abb. 1-5) zeichnen sich die verändernden Lehr- und Lernbedingungen der Neuzeit ab: Anstatt dass Wissen und Erkenntnis wenigen Privilegierten vorbehalten sind (die sowieso lernen wollen), ist nun Bildung den meisten Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich. Diese Demokratisierung des Lernens hat aber auch eine Verpflichtung zum Lernen (oder zumindest zum Schulbesuch) zur Folge³. In der Neuzeit entwickelt sich daher die Herausforderung an Lehrende, Bildungsgüter ansprechend und effizient zu vermitteln.

² Die Abbildungen 1-2, 1-3, 1-4 und 1-5 sind Rütimann 1999:87ff entnommen.

³ Generell wird die Einführung der Schulpflicht in Deutschland auf das Jahr 1763 datiert (General-Land-Schul-Reglement). Zur Problematisierung und Differenzierung dieser Einschätzung cf. Kraft 1991.



Abb. 1-4:
Frau Grammatica als Nährende
(Pisa, Kanzelfuß, um 1302-11)

Dass diesem didaktischen Anspruch oft nicht gerecht wird bzw. Schule im Allgemeinen und Grammatikunterricht im Besonderen als Tortur gilt, wo der Lehrer uneingeschränkt regiert, macht Erasmus von Rotterdam in seinem *Lob der Torheit* (1508) deutlich:

Deshalb wollen wir uns nun den Menschen zuwenden, die im Ruf der Weisheit stehen und nach dem sogenannten goldenen Zweig streben. An ihrer Spitze stehen die Grammatiker, ein Menschengeschlag, wie er elender, erbärmlicher, gottverhaßter nicht vorstellbar wäre [...] [D]iese Lehrer sind mit einem hundertfachen Fluch belastet, so daß sie hungrig und schmutzig in der Schule sitzen – in der Schule sagte ich? nein, im Sorgenhaus sollte ich sagen, besser noch in der Treitmühle und Folterkammer. Inmitten einer Kinderherde altern sie früh vor Ärger, werden taub vom Geschrei und vegetieren in der schlechten Luft und in dem Schmutz der Schule bei schnell abnehmender Gesundheit mühsam dahin. Dennoch [halten] sie sich für die bedeutendsten von allen Menschen [...]. Denn [es] bereitet [...] ihnen Vergnügen, ihre ängstliche Schulklasse mit drohendem Blick und donnernder Stimme zu erschrecken, die Ärmsten mit Rohrstock, Rute und Riemen zu prügeln und in jeder Weise nach eigener Willkür zu wüten [...] Was sie aber noch weit glücklicher macht, ist die hohe Selbsteinschätzung, die sie von ihrer Gelehrsamkeit haben. Sie vermitteln ihren Schülern reinen Unsinn [...] Durch Spiegelfechtereie erreichen sie es jedoch, dass törichte Mütter und einfältige Väter in ihnen jene sehen, als die sie vor sich selbst erscheinen möchten. (Rotterdam 1979:86f)



Abb. 1-5:
Der strenge Magister
(Holzschnitt aus Rodericus Zemorensis, Augsburg, um 1479)

Auch wenn sich Sprachunterricht heute anders gestaltet als im 16. Jahrhundert, so bleibt immer noch die Einschätzung bestehen, dass Grammatik arbeitsaufwendig, kompliziert und nervenaufreibend ist und oft zum ‘Exerzierplatz’ von Strukturwissen wird, das für die Lernenden relativ bedeutungslos bleibt. Gleichzeitig ist Grammatik aber erforderlich – und das nicht nur, um Prüfungen zu bestehen. Ihre Bedeutsamkeit ergibt sich vielmehr aus ihrer Schlüsselrolle, zwischen den Strukturen einer Sprache und ihrer Anwendung zu vermitteln⁴ und damit Wege aufzuzeigen, wie das ‘Zauberwort’ immer wieder, und auch gerade in der Fremdsprache, gefunden werden kann.

Allerdings ist fremdsprachliche Grammatik bislang eine Domäne, die fast ausschließlich über den Kopf vermittelt wird, trotz der körperlichen Attribute der Frau Grammatica. Reine Geistesanstrengung und bloßes Strukturwissen allein führen jedoch nicht an das ‘Zauberwort’ heran – Sprache muss in Handlung erfahren werden, damit sie für den Lernenden lebendig wird, der dann den Einklang von Wahrnehmung und Sprache für sich selbst immer wieder entdecken kann.

Mit dieser Arbeit soll der Versuch unternommen werden, die ‘Entsinnlichung’ von Grammatik durch einen dramapädagogisch angelegten Grammatikunterricht aufzuheben. *Dramagrammatik* macht sich Methoden und Techniken des Theaters zunutze, durch die

⁴ Hier gehe ich von einer Grammatik aus, die nicht nur die Morphosyntax, sondern auch semantische und pragmatische Elemente umfasst.

fremdsprachliche Strukturen in imaginären Handlungssituationen thematisiert, erlebt und reflektiert werden. Gleichzeitig wird die kognitive Auseinandersetzung mit Grammatik nicht ausgegrenzt, sondern gezielt in den Lernprozess integriert. Denn erst durch eine ganzheitliche Herangehensweise an das fremdsprachliche Regelsystem, in der der lernende Mensch dazu befähigt wird, Sprachtheorie und Sprachpraxis sinnstiftend miteinander zu verbinden, kann eine Vertrautheit mit der Fremdsprache entstehen, die über den Unterrichtsraum hinaus trägt.

Dramagrammatik wird damit als ein ganzheitliches Lehr- und Lernkonzept entwickelt, das vielfältige Zugänge zur fremdsprachlichen Grammatik bereitstellt, unterschiedliche Lernertypen, -fähigkeiten und -fertigkeiten anspricht und als eine erfolgversprechende fremdsprachenpädagogische Innovation gelten kann.

2. Ablauf

Dem Kapiteldesign der vorliegenden Arbeit liegt der Anspruch zu Grunde, theoretische und praktische Anliegen miteinander zu verweben. Der Einstieg erfolgt über die fremdsprachenunterrichtliche Praxis (Kap. II). Von da aus wird der Blick auf die Theorie des Fremdsprachenlehrens und -lernens im Allgemeinen (Kap. III) und der Grammatikvermittlung im Besonderen (Kap. IV) gerichtet. Die dramapädagogische Praxistheorie⁵ (Kap. V) lenkt diese theoretischen Überlegungen auf die Ebene konkreter Unterrichtsarbeit. Von mir konzipierte dramagrammatische Unterrichtseinheiten (Kap. VI-VIII) werden im Anschluss dargestellt und ausgewertet.

In Kapitel II werden zunächst Erkenntnisinteresse und Forschungsausgangspunkte dargelegt, die bei der Konzeption dieses Forschungsprojekts eine entscheidende Rolle spielten: die problematische Rolle der Grammatikvermittlung im britischen Bildungssystem einerseits und eigene Erfahrungen mit Dramapädagogik als einer holistischen Methode zur Erarbeitung fremdsprachlicher Unterrichtsinhalte andererseits. Eine Dar-

⁵ Ich beziehe mich hier auf den Anspruch von Schewe, mit seinem Konzept des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts "eine Praxistheorie als Könnenstheorie" zu entwickeln (Schewe 1993:19).

stellung der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen dieses Projekts sowie des gegenwärtigen Forschungsstandes schließt sich an. Als Forschungsmethoden werden Verfahren der Aktions- bzw. Handlungsforschung erläutert.

Kapitel III beschäftigt sich mit internen und individuellen Erwerbs- und Verarbeitungsfaktoren beim Lernen von Fremdsprachen mit besonderer Berücksichtigung erwachsener, fortgeschrittener Lerner⁶. Zentral in diesem Kapitel ist die Rolle der Interaktion für den Fremdspracherwerb sowie der Stellenwert bewusster Wahrnehmung fremdsprachlicher Strukturen. Didaktische Überlegungen im Hinblick auf die Gestaltung des Lernprozesses und auf mögliche Weichenstellungen für ein fremdsprachliches Curriculum schließen diesen Teil ab.

Kapitel IV beginnt mit einem Streifzug durch die Grammatikvermittlungsmethoden des 19. und 20. Jahrhunderts, in denen Phasen der Überbetonung bzw. der Vernachlässigung expliziten Sprachwissens auftreten. Hervorgehoben wird die Rück- und Neubestimmung auf die spracherwerbsfördernde Funktion grammatischer Kenntnisse sowie die zunehmende Lernerorientierung im Sprachlernprozess in den letzten Jahren. Die grundsätzliche Problematik der Integration von Form, Bedeutung und Funktion wird behandelt, indem linguistische und didaktische Grammatik in Beziehung gesetzt und neuere, funktional-pragmatische Grammatiklehr- und -lernansätze dargestellt werden. Die generelle Kopflastigkeit von Grammatikvermittlung verweist auf die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Herangehensweise an Grammatik, die Körper, Geist und Seele in den Lernprozess einbezieht.

Diese Überlegungen werden in Kapitel V wieder aufgegriffen, das Dramapädagogik als ganzheitlich-pädagogisches Lehr- und Lernkonzept für die Vermittlung von Fremdsprachen vorstellt. Hervorgehoben wird der holistische Charakter dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts, der unter Einbeziehung des ganzen Menschen in seiner exis-

⁶ In dieser Arbeit habe ich versucht, möglichst genusunabhängige Termini bzw. femininum und maskulinum gleichermaßen zu verwenden. Gleichzeitig liegt mir aber auch eine ästhetische Sprachdarstellung am Herzen, weswegen ich mich an manchen Stellen, wie auch dieser hier, rein subjektiv auf eine Form beschränke.

tenziellen Narrativität vielfältige Herangehensweisen an fremde Sprachen gewährleistet, damit das individuelle (Sprach-) Handlungspotenzial erweitert und zu veränderten Lehr- und Lernhaltungen führt. Auf der praktischen Ebene werden Inszenierungsformen und -techniken eines solchen Unterrichts beispielhaft präsentiert. Die Übertragung dramapädagogischer Arbeitsweisen auf den fremdsprachlichen Grammatikunterricht erfolgt in der sich anschließenden Darstellung des typischen, Form und Bedeutung in Handlung integrierenden dramagrammatischen Unterrichtsverlaufs. Ein Vergleich zum *Task-Based Approach* stellt die besonderen Eigenschaften von Dramagrammatik genauer heraus.

Kapitel VI präsentiert die dramagrammatische Unterrichtseinheit 'Wortklassen' unter Einbeziehung eines Erfahrungsprotokolls, das aus dem konkreten Miterleben dieser Einheit an der *University of Leicester* (Großbritannien) hervorgegangen ist. Fragen zum Verhältnis von kognitiver Wissensvermittlung und körperlichen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Lernkomponenten, zur Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und zur Effektivität dramagrammatischer Arbeitsweisen werden im Anschluss daran nachgegangen.

In Kapitel VII werden die Charakteristika von Dramagrammatik in Form von Thesen formuliert, die aus unterschiedlichen Rückmeldungen zu dramagrammatischem Unterricht gewonnen wurden. Erfahrungen von Teilnehmenden und Beobachtenden, aufgezeichnet als schriftliche Berichte und mündliche Gespräche, wurden im Hinblick auf die besonderen Eigenschaften dramagrammatischen Unterrichts ausgewertet. Diese Auswertung mündet in eine Definition der dramagrammatischen Essenz.

Kapitel VIII stellt die Unterrichtseinheit 'Konjunktiv II' als flexibles Modul dar, dessen Einzelkomponenten je nach Lehr- und Lernanforderungen neu zusammengestellt werden können. Daraus resultierende Verantwortlichkeiten der Lehrperson, sowohl auf den Sprachstand der Lernenden als auch auf unterrichtliche Rahmenbedingungen wie Unterrichtszeit und Klassengröße bezogene Entscheidungen zu treffen, werden abschließend erörtert.

Die Arbeit blendet aus in Kapitel IX mit einer Ergebnissicherung.

II. Dramapädagogischer Grammatikunterricht: Darstellung des Forschungsprojektes

1. Erkenntnisinteresse

Dieses Forschungsprojekt ist als hypothesengenerierende Fallstudie angelegt; in seinem Zentrum steht die Gewinnung von Thesen über ein Konzept dramapädagogischen Grammatiklehrens und -lernens im gesteuerten Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

Damit sind theoretische und praktische Ziele verbunden. Praktisches Ziel ist es, durch die Integration von Grammatikunterricht und dramapädagogischen Fremdsprachenlehrmethoden *dramagrammatische* Unterrichtseinheiten auszuarbeiten, die die Verarbeitung fremdsprachlicher (hier: deutscher) Grammatik unterstützen. Theoretisches Ziel ist es, eine Grundlage für einen solchen ganzheitlich orientierten Grammatikunterricht zu entwickeln und dabei diejenigen Faktoren aufzuzeigen, die in ihrem Zusammenwirken den grammatischen Lernprozess beeinflussen.

Diese Arbeit steht vor dem Hintergrund des innovativen Unterrichtskonzepts *Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht* (Schewe 1993) und versteht sich gleichzeitig als eine seiner möglichen Erweiterungen. Folgende Ausgangsthese liegt ihr zugrunde:

Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten.

In Anlehnung an Schewe (1993:13) fahre ich fort:

Mit Hilfe von Methoden, die sich aus dramatischen Kunstformen ableiten lassen, erhalten Faktoren eines Lernprozesses Gewicht, denen im *fremdsprachlichen Grammatikunterricht* bisher eine marginale Bedeutung zukam: (senso)motorische, kreative, ästhetische, emotionelle, empathische.

Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren werden intensive und nachhaltig wirksame Erfahrungen mit der fremden Sprache, ihrer *Grammatik*, Literatur und Kultur möglich. Damit kann das fachdidaktische Desiderat eines ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts eingelöst werden.

Forschungsmethodologisch wird im Sinne der Handlungsforschung (*classroom* oder *action research*; cf. Abschnitt 5 dieses Kapitels) vorgegangen: Praxis und Theorie gehen Hand in Hand; Aktion und Reflexion bleiben eng aufeinander bezogen. Aus der erlebten Realität fremdsprachlichen Grammatikunterrichts werden konkrete unterrichtsmethodische Handlungsvorschläge abgeleitet, die sich sowohl theoretischer Durchleuchtung als auch praktischer Umsetzung stellen müssen. Damit soll eine 'Praxistheorie' (Schewe 1993:14) für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache entwickelt werden, die entlang meiner eigenen Lehrerfahrungen und Forschungserkenntnisse zunehmend schärfere Konturen bekommt. Mein primäres Interesse gilt dabei der Aspektvielfalt von *Dramagrammatik*, deren Ermittlung den Boden für nachfolgende wissenschaftliche Arbeiten, die sich mit der Analyse einzelner Aspekte auseinandersetzen, bereiten soll.

Mit der Konstruktion modellhafter und gegenstandsabgeleiteter dramagrammatischer Unterrichtsdesigns hoffe ich, bestehende Unterrichtstypologien zu erweitern und "begründet-praxisrelevante Handlungsorientierungen" (Bausch/Christ/Krumm ³1995:20) aufzuzeigen. Damit soll ein konstruktiver Beitrag zur Weiterentwicklung von Drama als Sprachlehr- und -lernkonzept geleistet werden, wobei im Auge behalten werden muss, dass "der Weg von empirischen Forschungen zu didaktischen Empfehlungen kein einfacher ist." (Edmondson/House 1993:266). In diesem Zusammenhang betont der Beirat Deutsch als Fremdsprache in seinen *Vermittlungstheoretischen Thesen und Empfehlungen* (1997:10ff):

Alle vermittlungsmethodischen Konzepte für Deutsch als Fremdsprache bedürfen [...] der ständigen Rückkopplung an die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitskontexten. [...] Eine besondere Form, den Zusammenhang von Theorie und Praxis zu erleichtern, stellen qualifiziert aufgearbeitete und sachdienlich kommentierte Unterrichtsdokumentationen dar. [...] Deshalb sind Forschungsvorhaben, die sich

gezielt darauf richten, die *Spezifika* des Lehrens und Lernens mit alternativen Unterrichtsmethoden systematisch-begründet zu analysieren, besonders förderungswürdig. (Hervorhebung im Original)

2. Forschungsausgangspunkte

2.1. Moderne Fremdsprachen im britischen Bildungssystem

Meine praktischen Erfahrungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache habe ich zum größten Teil in Großbritannien gesammelt. Die Entwicklung dramapädagogischen Grammatikunterrichts steht vor dem Hintergrund meiner damaligen Lehrtätigkeit als DAAD-Lektorin an der *University of Leicester* und wurde durch die Modalitäten des britischen Hochschulsystems entscheidend mitgeprägt. Daher gehört die Situation moderner Fremdsprachen zur Entstehungsgeschichte dieses Forschungsprojekts dazu.

2.1.1. *Fremdsprachenreport Großbritannien*

Großbritannien blickt auf eine recht uneinheitliche Fremdsprachenpolitik zurück. Einerseits wurden innerhalb der letzten 30 Jahre wesentliche Fortschritte im Lernangebot moderner Fremdsprachen erzielt, was sich in den Richtlinien des *National Curriculum* widerspiegelt: Seit 1990 sind moderne Fremdsprachen fester Bestandteil der Lehrpläne für die Sekundarstufe I. Andererseits weist das schulische Fremdsprachenangebot große interne Abweichungen zwischen den einzelnen Schulen, Schulbehörden, Schulstufen sowie auch auf der nationalen Ebene zwischen England, Wales, Nordirland und Schottland auf.

Um Bildungsinstitutionen auf allen Ebenen eine verlässliche Grundlage für weiteres planerisches Vorgehen zu geben, formierte sich 1998 eine unabhängige Arbeitsgruppe von Repräsentanten aus den Bereichen der Fremdsprachenlehre und der Geschäfts- und Wirtschaftswelt. Von der *Nuffield Foundation* gefördert, publizierte das Arbeitskomitee

zwei extensive Berichte mit dem Ziel, umfassende Rechenschaft über Quantität und Qualität von Fremdsprachenvermittlung und -förderung im Vereinigten Königreich abzulegen und daraus Empfehlungen für eine nationale Fremdsprachenpolitik abzuleiten.

In beiden Berichten des *Nuffield Languages Inquiry* (= *NLI*), "Where are we going with languages?" (1998) und "Languages: the next generation" (2000), wird der Stand der Dinge recht schonungslos mitgeteilt. Die allgemeine Fremdsprachensituation in Großbritannien lässt zu wünschen übrig. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern werden Fremdsprachen nach wie vor als Stiefkind behandelt; die nationale Fremdsprachenversorgung ist unzureichend. Lehrermangel, Geldknappheit sowie defizitäre Sprachenpolitik führen zu einem reduzierten Fremdsprachenangebot an Schulen und Universitäten und tun darüberhinaus wenig, das eher problematische Fremdsprachenimage zu verbessern. Infolgedessen sinkt die Popularität von Sprachen wie Französisch und Deutsch seit über fünf Jahren stetig. Vergleiche mit europäischen Nachbarn fallen überwiegend unschmeichelhaft aus¹.

Insbesondere beklagen die Verfasserinnen und Verfasser des *NLI* das fremdsprachenabwertende Klima in Großbritannien, das sich in der weit verbreiteten Ansicht ausdrückt, jedermann spreche Englisch und die Aneignung einer anderen Sprache sei daher nebensächlich. Damit einher gehen Presseberichte nationaler Zeitungen, die immer wieder in fatalistischer Weise auf die scheinbare Unfähigkeit der britischen Bevölkerung, Fremdsprachen vernünftig zu lernen, abheben². Eine solche – wenn auch oft ironisch – implizierte nationale Fremdsprachenlernuntauglichkeit ist selbstverständlich Unfug; die Hintergründe sind sozialhistorischer und kulturspezifischer Art und sollen hier nicht weiter erörtert werden. Fest steht, dass für Großbritannien eine differenziertere Heran-

¹ Die Website 'Sprachen in Europa' der europäischen Kommission (<http://europa.eu.int/comm/education/languages/de/lang/europeanlanguages.html>) zeigt auf, welche drei Sprachen neben der Muttersprache in den einzelnen EU-Mitgliedsstaaten am häufigsten gesprochen werden und welcher Prozentsatz der Bevölkerung diese Sprachen spricht. Im europäischen Vergleich schneiden England und Irland schlecht ab: "Die Menschen im Vereinigten Königreich, in Irland und Portugal verfügen über die geringsten Fremdsprachenkenntnisse; weniger als ein Drittel der Bevölkerung gibt dort an, über ausreichende Sprachkenntnisse zu verfügen."

² "The British are lousy at learning foreign languages." (*The Observer*, 18.03.01) oder "[...] notoriously rubbish at language learning" (*The Independent*, 16.09.01). Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion cf. Reynolds 2001.

gehensweise an und eine systematische Aufwertung von Fremdsprachen im Schul- und Hochschulbereich dringend erforderlich ist, um kompetente Gesprächs- und Handelspartnerinnen und -partner für den internationalen Austausch ausbilden zu können. Im *NLI* wird daher die Implementierung einer nationalen Fremdsprachenlehr- und -lernstrategie als unabdingbar erachtet, um flächendeckende Fremdsprachenversorgung sicherzustellen, das Bewusstsein über die Notwendigkeit fremdsprachlicher Kenntnisse zu fördern und den Status von Fremdsprachen landesweit anzuheben (cf. *NLI* 2000:64ff).

2.1.2. Kontext Europa

Innerhalb eines zusammenwachsenden Europa wird eine internationale Kooperation in Bildungsfragen angestrebt (cf. *NLI* 1998:6), in deren Zentrum der Gedanke *lebenslangen Lernens* steht:

The society of the future will [...] be a learning society [...]. Education and training will increasingly become the main vehicle for self-awareness, belonging, advancement and self-fulfilment. (EU White Paper 1995:2)

Trotz oder gerade wegen der Stellung der englischen Sprache als *lingua franca* in unserer modernen westlichen Gesellschaft spricht sich der Europarat deutlich für eine Sprachpolitik aus, die auf Multilingualität, Multikulturalität und Pluralismus ausgerichtet ist: “[...] to protect and to develop the linguistic heritage and cultural diversity of Europe as a source of mutual enrichment.” (*NLI* 1998:7)

Die Zukunft sei multilingual, bestätigt auch Graddol (ibid. 24). Die Kenntnis der englischen Sprache allein reiche nicht mehr für eine konstruktive Teilnahme am 21. Jahrhundert aus, in dem Multilingualität in internationalen Kontexten mehr und mehr erwartet werde: “English is likely to form a vital ingredient in the European mix, but its main effect will be to extend the multilingual competence already expected elsewhere in Europe.” (ibid. 27) Neben fundierten Fremdsprachenkenntnissen sind Aspekte sozio-kultureller Kompetenz von Bedeutung: das Vermögen, die jeweilige andere Kultur als

solche wahrzunehmen und zu respektieren sowie sich unterschiedlicher Werte, Interpretationssysteme und narrativer Strukturen bewusst zu werden³.

Aus diesem Anspruch ergeben sich Forderungen nach einem allgemeinen, lebenslang ausgerichteten und diversifizierten Fremdsprachenlernangebot (cf. *NLI* 2000:58ff, auch Heid 1990:71ff und Brumfit 1995:152ff). Diesen bemüht sich die Europäische Union durch vielfältige Sprachförderungsprogramme entgegenzukommen. *Sokrates* beispielsweise ist ein auf sieben Jahre angelegtes Aktionsprogramm zur Förderung transnationaler Zusammenarbeit, das sich an alle Einrichtungen im Bereich des Bildungswesens innerhalb der EU, der EWR-Staaten sowie der assoziierten Staaten Mittel- und Osteuropas richtet. *Sokrates* gliedert sich in die Unterprogramme *Comenius* (Schulbildung), *Erasmus* (Hochschulbildung), *Grundtvig* (Erwachsenenbildung und andere Bildungswege), *Lingua* (Sprachenunterricht und Spracherwerb – europäische Sprachen) und *Minerva* (Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen). Das Programm *Leonardo da Vinci* bietet Förderungsmöglichkeiten für Auszubildende im In- und Ausland an⁴.

Trotz des oft langwierigen und komplizierten Bewerbungsprozesses ist die Zahl erfolgreicher Antragsteller aus Großbritannien erfreulich hoch. Dies ist nicht unwichtig in einem Land, das von seinem historischen Hintergrund her noch sehr mit seiner Rolle und seinem Selbstverständnis innerhalb der Europäischen Union zu kämpfen hat: “[...] there is no doubt that EU programmes have raised the profile of European cooperation in education as never before” (*NLI* 1998:11).

Über den europäischen Rahmen hinaus betont *NLI* aber auch die Notwendigkeit der Fremdsprachenunterweisung in nichteuropäischen Sprachen – zum einen, um auf dem Weltmarkt der Zukunft bestehen zu können, auf dem Sprachen wie Arabisch, Japanisch und Chinesisch zunehmend an Bedeutung gewinnen, zum anderen, um die Multi-

³ Dazu gehört auch die Fähigkeit, die eigene Muttersprache dem Sprachniveau der Gesprächspartner anpassen zu können (cf. *NLI* 2000:31).

⁴ Genauere Informationen über die verschiedenen Programme befinden sich auf der Website http://europa.eu.int/comm/education/programmes_en.html.

lingualität Großbritanniens nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch in der Förderung von Minderheitensprachen wie Urdu, Hindi, Chinesisch und Türkisch anzuerkennen (*NLI* 2000:16-20, 26, 37).

2.1.3. *Schulisches Fremdsprachenlernen*

Trotz aller Einsichten über Bedarf und Möglichkeiten der Erweiterung und Intensivierung des Fremdsprachenlernangebots sieht die konkrete Situation an britischen Bildungsinstitutionen vor Ort hochgradig unbefriedigend aus. Im folgenden sollen die fremdsprachenunterrichtlichen Modalitäten in aller Kürze umrissen werden.

Primarstufe

Für die Primarstufe gibt es, was den Fremdsprachenunterricht angeht, keine allgemein gültigen Richtlinien und keine spezifische Lehrerausbildung. Schulpolitisch obliegt es den einzelnen Schulbehörden (den *local education authorities*), die Vermittlung von Fremdsprachen an öffentlichen Grundschulen anzubieten oder davon abzusehen⁵. Nur etwa ein Viertel der Grundschulen in England, Nordirland und Wales bieten "some provision", zumeist Französisch, an (wieviel und in welchem Rahmen bleibt unklar). Im privaten Sektor besteht dagegen ein intensiveres und flächendeckenderes Angebot an Fremdsprachenunterricht durch ausgebildete Lehrkräfte.

Die uneinheitliche Fremdsprachenpolitik in der Grundschule führt dazu, dass die Vorteile eines frühen Lernstarts durch fehlende Kontinuität in der Sekundarstufe aufgehoben werden. Um eine systematische Anbindung an weiterführende Schulen zu gewährleisten, empfiehlt *NLI* die Einführung von Fremdsprachenunterricht als festen Teil des Primarstufenlehrplans (cf. *ibid.* 42).

⁵ Schottland bildet hier eine erwähnenswerte Ausnahme mit weitaus intensiverer Förderung von Fremdsprachen in Primar- und Sekundarstufe. Für Details cf. *NLI* 1998.

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I besteht für moderne Fremdsprachen Belegungspflicht. Während Deutsch als Fremdsprache an der Mehrzahl britischer Grundschulen kaum eine bis gar keine Rolle spielt, ist es in der Sekundarstufe I immerhin die zweithäufigste unterrichtete Fremdsprache nach Französisch und vor Spanisch, Urdu, Italienisch und Chinesisch. Wenn Schulen neben Französisch⁶ eine zweite Fremdsprache anbieten, so ist dies also in den meisten Fällen Deutsch. Allerdings wird Deutsch aufgrund seines Rufes, eine schwere Sprache zu sein⁷, oft nur besonders sprachbegabten Schülern als zweite Fremdsprache zugänglich gemacht.

Damit wird eine zweite Fremdsprache lediglich zwei Jahre lang gelernt. In weitaus kürzerer Zeit muss also eine der ersten Fremdsprache vergleichbare Sprachkompetenz erworben werden, was zu formellen, kognitiven und traditionellen Unterrichtsmethoden führt (cf. Phillips 1990:126), damit der Lehrstoff in der vorgeschriebenen Zeit bewältigt werden kann. Eine solche Vorgehensweise resultiert in dem Fehlen von angemessenen Sprachfertigkeiten, grammatischen und landeskundlichen Kenntnissen⁸ sowie der Ausgrenzung von schwächeren Schülern (cf. Peck 1990:115ff).

Inspektoren des *Office for Standards in Education* (Ofsted) berichten, dass nur etwa die Hälfte der Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I zufriedenstellende Leistungen in der Fremdsprache erbringen; gerade die 14 bis 16-Jährigen "often lack a firm grasp of structure and are unable to express themselves in the target language in a wider range of contexts [...]" (NLI 1998:38). Grammatikkenntnisse bleiben meistens äußerst lückenhaft, Sprachreflexion findet selten bis gar nicht statt. Diese Defizite hinsichtlich formaler Korrektheit und metasprachlichen Wissens können in den Sekundarstufen- und Abiturprüfungen durch andere Fähigkeiten kompensiert werden, da sie nicht ausdrücklich Teil

⁶ Im NLI wird herausgestrichen, dass die Vorherrschaft von Französisch in allen Schulstufen weniger mit tatsächlichem Bedarf zu tun hat als vielmehr mit traditionellen Einstellungen und Lehrverfügbarkeiten (NLI 2000:20). Siehe auch "Why has French been so dominant?" (Brumfit 1995:151ff)

⁷ Inwieweit die Fremdsprachenlehrenden selbst für diese Auffassung verantwortlich sein mögen, wird von Schwedtfeger 2000 erörtert.

⁸ Viele Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen beklagen in diesem Zusammenhang die Unkenntnis der Schüler in Bezug auf Zielland- und Zielkultur, die zu unreflektierter Reproduktion von Stereotypen führt.

der Prüfungskanons sind (cf. Lofmark 1990:171) – jedoch sehen sich die Lernenden einer Situation gegenüber, in der sie über die zur realen Kommunikation erforderlichen Mittel nicht verfügen; was bleibt, sind unanalysierte und damit undurchschaute Redewendungen und Floskeln.

Die Missachtung moderner Fremdsprachen wird auch durch die Abwesenheit gezielter Fremdsprachenförderung an vielen Schulen reflektiert:

[...] in school, policies for MFL [Modern Foreign Languages, S.E.] are often no better than neutral, lacking specific targets for take-up post-16 or for learning a second foreign language. (NLI 1998:39)

Da wundert es nicht, dass die Ergebnisse des Abschlussexamens der Sekundarstufe I, der GCSE-Prüfung (*General Certificate of Secondary Education*) oft enttäuschend ausfallen:

Characteristic deficits include a limited ability to transfer between contexts or to generate original and accurate language on topics appropriate to this stage of pupils' intellectual development. (ibid. 40)

Sekundarstufe II

In der Sekundarstufe II, die nach zwei Jahren mit den Abiturprüfungen (*A-levels*) abgeschlossen wird, besteht für Fremdsprachen keine Belegungspflicht mehr:

There have been calls to include a MFL [Modern Foreign Language, S.E.] in the core curriculum for all post-16 but these calls have gone unheeded. Despite extensive attempts by government to establish more coherent and cohesive patterns of provision for 16-19 [year-olds, S.E.], MFL remains an option only. (ibid. 41)

Nach den GCSE-Prüfungen wählen neun von zehn Schülern moderne Fremdsprachen ab. Nur etwa 6,5% aller Abiturkandidaten in England und Wales (5% in Schottland) entscheiden sich für eine Fremdsprache als Prüfungsfach. Zwischen 1992 und 1998 ist die Zahl der Französischkandidaten um 15%, die für Deutsch um 5% gefallen. Der erhoffte Anreiz neu eingeführter Kurse für *AS-level* (etwa dem deutschen Fachabitur vergleichbar), Schüler zur Fortführung des Fremdsprachenstudiums zu bewegen, hat sich bisher als illusorisch herausgestellt (cf. ibid. 41f).

Erklärungsversuche reichen von der mangelnden Förderung moderner Fremdsprachen in der Sekundarstufe I über die größere Anziehungskraft anderer Oberstufenfächer, in denen gute Noten leichter zu bekommen sind⁹, bis hin zu der auf drei Fächer beschränkten Struktur des englischen Abiturs bzw. unzureichenden A-level-Alternativen. Sicher ist, dass 16 bis 19-Jährige den Übergang von den sehr allgemeinen und praktisch orientierten Lernzielen der Sekundarstufe zu den weitaus höheren inhaltlichen Ansprüchen der Oberstufe sowie den damit verbundenen Anforderungen an analytische und interpretative Fähigkeiten als recht schwierig empfinden: “[...] students’ written coursework assignments sometimes show a tendency to endless description rather than discursive analysis.” (ibid. 42)

Vor diesem Hintergrund allgemeinen Fremdsprachennotstands in Mittel- und Oberstufe hat es Deutsch als zweite Fremdsprache ungleich schwerer, sich im Schulcurriculum zu behaupten. Kurz gesagt scheitert Deutsch als Fremdsprache zumeist an unzureichender Förderung moderner Fremdsprachen an britischen Schulen, den nicht aufgebrauchten finanziellen Mitteln sowie an dem Mangel an ausgebildeten Lehrkräften. Ein Teufelskreis – je weniger Schüler eine zweite Fremdsprache bis zum Abitur belegen, desto geringer die Zahl der A-level-Absolventen und damit derjenigen, die sich für ein Hochschulstudium moderner Fremdsprachen entscheiden. Damit sinkt auch die Zahl der Lehramtskandidaten für die zweite Fremdsprache, was im Endeffekt zu einem noch eingeschränkteren Fremdsprachenlehrangebot an den Schulen führt (cf. Phillips 1990:133).

Aus diesem Grund halten die Autorinnen und Autoren des der *NLI* für dringend erforderlich, der Unterversorgung mit ausgebildeten Fremdsprachenlehrkräften durch gezielte Förderung der Fremdsprachenlehrausbildung an Universitäten und Lehrseminaren entgegenzuarbeiten (ibid. 43, 69ff). Gleichzeitig wird empfohlen, das Sprachangebot in Sekundarstufe I und II auszuweiten und zu intensivieren sowie die Kenntnis

⁹ Dementsprechend sehen viele Schülerinnen und Schüler, die einen guten Schulabschluss anstreben, von der Belegung von Fremdsprachenkursen ab. Auch Bildungsinstitutionen, die um ihren Ruf besorgt sind, tendieren oft zum Weg des geringsten Widerstandes und fördern ‘leichtere’ und damit populärere Kursangebote (*NLI* 2000:51).

zumindest einer Fremdsprache als Eingangsvoraussetzung zum Hochschulstudium zu erklären (cf. *ibid.* 48f, 52f).

2.1.4. *Universitäres Fremdsprachenlernen*

Der vergleichsweise niedrige Status von Fremdsprachen und Fremdsprachenlehre, zusammen mit der defizitären Schulpolitik, hat das Fremdsprachenstudium an den Hochschulen des Vereinigten Königreichs in eine ernste Krise gestürzt:

Most university language departments are regarded as operating in deficit, and an increasing number are under threat of closure or reduction. Some have already closed. This is in part a product of funding formulae that do not adequately recognise the cost of language teaching, and reflects a national context where individual universities are not actively encouraged to enhance their provision of languages. Higher education is a diverse and fragmented sector, which lacks both the will and the means to address UK-wide strategic issues in languages in a sustained way. There is no government-led strategic agenda for languages to which higher education could respond. This makes it difficult to match provision to the national need for a diverse range of languages, taught at several levels. The picture is further complicated by the fact that each of the four funding bodies for England, Scotland, Wales and Northern Ireland has a different methodology for allocating funds, and each individual university has its own internal arrangements for funding languages. (*NLI* 2000:54)

Diese Uneinheitlichkeit hinsichtlich Rahmenrichtlinien, interner Gewichtung und Finanzierung hat zur Folge, dass eine Vergleichbarkeit von Abschlüssen nicht gewährleistet werden kann, potentielle Studierende verunsichert werden, übergreifende Planung und effektive Kooperation verhindert wird und zudem wichtige Ressourcen verschwendet werden (cf. *ibid.* 56). Ein Fremdsprachenstudium verliert damit zunehmend seine Attraktivität, und das Studium weniger verbreiteter Fremdsprachen ist vom Aussterben bedroht.

Undergraduate Studies

Eine weitere Konsequenz dieser Entwicklungen zeigt sich an der Verlagerung des Fremdsprachenschwerpunkts innerhalb des Studiums. *Single* bzw. *Joint Subject Courses* und *Modern Language Studies*, in denen bis zu drei Fremdsprachen studiert werden,

werden zunehmend weniger belegt¹⁰. Stattdessen befinden sich *Integrated Degrees*, in denen Fremdsprachen bis zu 25% Studienkontingents ausmachen, auf dem Vormarsch¹¹.

In der Mehrzahl umfassen *Undergraduate Courses* für Moderne Fremdsprachen vier Studienjahre, von denen das zweite oder dritte Jahr im Ausland verbracht wird. Zusätzlich gibt es eine dreijährige Alternative, für die kein Auslandsjahr vorgesehen ist. In der Germanistik wählen knapp zwei Drittel der Fremdsprachenstudierenden¹² Vierjahreskurse mit *Year Abroad* und etwa 35% Dreijahreskurse (cf. *NLI* 1998:45).

Year Abroad

Über die Hälfte der Germanistikstudenten verbringt das *Year Abroad*, meist über Sokrates- und Erasmusprogramme, an Austauschuniversitäten; knapp ein Fünftel bewirbt sich für Sprachassistentenstellen an deutschsprachigen Schulen. Etwa genauso viele Studierende gehen ein Arbeitsverhältnis in Deutschland, Österreich oder der Schweiz ein. Da weitaus mehr Austauschstudenten von anderen europäischen Ländern nach Großbritannien kommen als umgekehrt, sind die Kosten für das Vereinigte Königreich zurzeit ungleich höher. Besorgnis besteht in Bezug auf Studiengebühren. Es wird befürchtet, dass mehr und mehr Studierende aus Kostengründen nicht ins Ausland gehen, was katastrophale Auswirkungen für Sprach- und Kulturkompetenz haben könnte (cf. *ibid.* 47 und *NLI* 2000:56).

Fremdsprachenkompetenz

Im Zuge des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts der achtziger Jahre haben sich Unterrichtsverfahren und Examensrichtlinien nicht nur an den Universitäten geändert. In den Abiturprüfungen werden die vier 'Standbeine' des Fremdsprachenunterrichts – Lese- und Hörverständnis, Sprech- und Schreibkompetenz – etwa gleich gewichtet (cf. *NLI*

¹⁰ *Single Subject Courses*, die sich auf eine Fremdsprache als Hauptfach konzentrieren, sind an vielen Universitäten bereits eingestellt worden (ein Beispiel dafür ist die *University of Leicester*).

¹¹ Beispiele dafür sind 'Economics with French', 'Engineering with European Studies' oder 'International Business Studies' (*NLI* 2000:54).

¹² Auch hier stellt Schottland wieder die Ausnahme dar mit 18% der Studierenden in Fünfjahreskursen, 77,4% in Vierjahreskursen (beide mit *Year Abroad*) und weniger als 5% in Dreijahreskursen (ohne *Year Abroad*).

1998:37 sowie Townson/Musolff 1993:33). Leider gestaltete sich der Veränderungsprozess an den Hochschulen schwerfälliger. Nichtsdestoweniger hat sich aber die Gewichtung langsam in Richtung eines höheren Bewertungsanteils mündlicher Sprachkompetenz in den Examen verschoben¹³. Generell zeigen die heutigen Studenten sowohl bessere Ergebnisse in gesprochener Sprache als auch differenziertere kulturelle Einsichten als frühere Sprachlerngenerationen. Ein stärkeres Vertrauen in die eigenen Ausdrucksfähigkeiten sowie höhere Motivation gehören ebenfalls zu den positiven Veränderungen der achtziger Jahre (cf. Townson/Musolff 1993:32). Sie spiegeln die inhaltliche Wende von der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode hin zu Lernverfahren, die auf täglich stattfindenden Sprach- und Kulturaustausch ausgerichtet sind, wider. Moderne, 'authentische' Texte und "socially relevant communication tasks" (ibid. 31) gehören inzwischen zum Inventar vieler Fremdsprachenlehrer.

Mit der Zunahme kommunikativer Kompetenz haben jedoch andere Aspekte des Germanistikstudiums gelitten: "[T]he new undergraduates are lacking formal training in linguistic analysis [... and] are inexperienced in the rigours of linguistic accuracy" (ibid. 32). Studenten sind immer weniger an die Lektüre längerer fiktionaler oder wissenschaftlicher Texte gewöhnt. Gravierende Wissenslücken sind in Bezug auf Flexionsmorphologie, Wortstellung, Syntax und grundlegende grammatische Terminologie zu verzeichnen. Auch hier kann von einer Begleiterscheinung veränderter Prüfungsbedingungen gesprochen werden:

If linguistic accuracy is mentioned as a criterion, then it is mentioned as one criterion among many. [...] The explicit ability to handle structures in a controlled manner and show knowledge of grammatical terminology is seldom tested in England and Wales. (ibid. 34f)

Das Fehlen grammatischer Grundkenntnisse behindert in vielen Fällen die Entwicklung eines flüssigen und selbstbewussten Ausdrucks in der Fremdsprache (cf. ibid. 40). Nach anfänglich hoher Motivation werden Studenten nur allzuoft mit dem eigenen Unver-

¹³ Laut einer an britischen Hochschulen durchgeführten Umfrage von 1990/91 wurden ungefähr 38% des Fremdsprachenunterrichts auf *oral skills* verwendet; in den Examen zählt die mündliche Note mit etwa 31% weniger als ein Drittel. Die Rahmenrichtlinien sind hochgradig uneinheitlich. Cf. Hall 1993: "German oral examinations: a survey and discussion of practices at British universities." (cf. *Language Forum* 1/1, 59-61)

mögen, das sagen zu können, was sie sagen wollen, konfrontiert. Frustration und Desillusionierung sind zwangsläufig die Folge. Erst nach dem *Year Abroad* stellt sich wieder eine gewisse Zuversicht ein.

Postgraduate Studies

Generell verlässt die Mehrzahl der Studierenden nach dem ersten Studienabschluss mit dem *Bachelor of Arts* (B.A.) die Hochschule (cf. *NLI* 1998:52). Die Fremdsprachenabsolventen, die bleiben, streben in den meisten Fällen einen Magisterabschluss oder eine Promotion an. Die meisten Hochschulen haben weiterführende Studien in Bereichen wie Literatur, Linguistik, *cultural* oder *area studies* im Programm. Die Finanzierung, auch für Übersetzungs- und Dolmetscherkurse, erweist sich in vielen Fällen als problematisch.

Nur wenige Absolventen beginnen die PGCE-Ausbildung zum qualifizierten Fremdsprachenlehrer¹⁴. Der Lehrberuf hat in Großbritannien einen schlechten Ruf; er gilt als “low paid second-class career with little creative freedom and a great deal of hassle from ill-disciplined children” (cf. *ibid.* 49). Angehende Fremdsprachenlehrende haben zudem mit organisatorischen Problemen zu kämpfen. Nicht selten liegen die Seminarorte, an denen andere Fremdsprachen als Französisch unterrichtet werden, weit von der Ausbildungsinstitution entfernt. Diese Benachteiligung weiterer, weniger verbreiteter Fremdsprachen führt oft zu einer Umorientierung; entweder werden mehr oder weniger verstaubte Französischkenntnisse notdürftig aufgefrischt, ohne die eine Vollzeitstelle unwahrscheinlich wird, oder der Lehrberuf wird ganz an den Nagel gehängt. Eine deprimierende Aussicht: “The future supply of language teachers, particularly of language teachers other than French, must be in question.” (*ibid.*)

Ausblick

Bedauerlicherweise basiert die Fremdsprachenpolitik an den meisten Hochschulen auf dem Prinzip von Angebot und Nachfrage (cf. *ibid.* 45). Wenn die Zahl der neuen Studienbewerber über einen gewissen Zeitraum nicht vorstellungsgemäß ansteigt, befindet sich die jeweilige Fremdsprache in Gefahr, ganz oder zumindest für manche Kurskombina-

¹⁴ Leider liegen hier keine konkreten Zahlen vor.

tionen abgeschafft zu werden. Momentan steht aus diesem Grunde an manchen Hochschulen Großbritanniens die Zukunft der Auslandsgermanistik in den Sternen, wohingegen in Reaktion auf die Popularitätswelle von Spanisch Hals über Kopf Hispanistikfachbereiche aus dem Boden gestampft wurden. Dies ist meiner Ansicht nach ein überaus kurzsichtiges Verfahren, insbesondere weil die Statistik zwar zwischen 1992 und 1998 eine Abnahme von Abiturienten für Deutsch um 5,5% sowie eine stetige Zunahme für Spanisch zeigt, die Gesamtzahl für Spanisch jedoch bisher nur etwa die Hälfte von Deutsch ausmacht – ganz zu schweigen von einem weitaus besorgniserregenderen Beliebtheitsschwund des Französischen um 15,2% (ibid. 47).

Selbstverständlich birgt ein solches, rein nachfrageorientiertes Vorgehen erhebliche Nachteile für die Kontinuität von Langzeitstudienangeboten und der Beschäftigung qualifizierten Lehrpersonals. Jedwede Langzeitplanung wird zusätzlich dadurch erschwert, dass aufgrund des vielfältigen und oft unüberschaubaren Kursangebots wenig zuverlässige Statistiken über die tatsächliche Anzahl von *Modern Languages Students* bestehen (cf. *NLI* 2000:56)

Zwischen 1994 und 1998 wurde das Budget der *Modern Languages* an den Universitäten um ungefähr 25% reduziert, was zu einer tiefgreifenden Umstrukturierung in Forschung und Lehre geführt hat (cf. *NLI* 1998:51). Sprachunterricht ist immer mehr zu einer wenig angesehenen Domäne von Sprachassistenten und -lektoren geworden, deren Stundenkontingent bei gleichbleibender Bezahlung angehoben wurde. Allzuoft wird der Bedarf an Fremdsprachenlehrern durch die Anstellung mehr oder weniger qualifizierter Teilzeitkräfte notdürftig zu decken versucht. Verlässliche Statistiken über deren tatsächliche Anzahl scheinen nicht zu existieren.

Modern Languages gilt zudem als teureres Studienfach aufgrund des Bedarfs an Ausstattung (z.B. Sprachlabore), zusätzlicher muttersprachlicher Lehrkräfte (Lektorate und Assistenzstellen), Räumen für überschaubare Unterrichtsgruppen und dem dazugehörigen Lehrpersonal sowie des zusätzlichen organisatorischen Aufwands für Aufenthalte im Ausland. Ungünstigerweise hat der *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) Moderne Fremdsprachen in die niedrigste Finanzierungs-kategorie

(“Classroom”) eingestuft, mit Ausnahme von ‘selteneren’ Fremdsprachen, die in die nächsthöhere, “Other High Cost” Kategorie kamen (nach “Clinical Medicine” und “Laboratory Cost”) (cf. *ibid.* 51). Das Ergebnis ist ständige Geldknappheit, die sich in reduzierten Ressourcen allorts bemerkbar macht.

Die Gesamtfinanzierung Moderner Fremdsprachen muss dringend neu überdacht werden, wenn weiterhin ein vielfältiges und effizientes Sprachenangebot sichergestellt werden soll. Dazu gehören eine zuverlässige Datenerhebung als Grundlage für effizientere Planung, die Herstellung einer ausgewogeneren Balance zwischen Forschung und Lehre, die Neuordnung und Intensivierung der ‘Studentenrekrutierung’¹⁵ mit besonderem Augenmerk auf die Auswirkungen von Gebührenpolitik auf einzelne Fremdsprachen. In einer idealen Welt würden eine möglichst hohe Anzahl von Fremdsprachen in vielfältigsten Kombinationsmöglichkeiten angeboten und gefördert. In der Realität kämpfen die Fachbereiche hingegen darum, nicht noch mehr Kurse zu verlieren. Kompromisse sind daher allzu häufig das Gebot der Stunde.

2.1.5. *Postscriptum: Green Paper 2000*

Kurz nach der Publikation des *NLI* wurde ein Regierungsentwurf¹⁶ (‘*Green Paper*’) zur grundlegenden Reformierung des britischen Bildungssystems vorgelegt. Die Vorschläge des *Green Paper* zielen darauf ab, mehr interne Flexibilität bei gleichzeitiger Erweiterung der Wahlfächer im Schul- und Hochschulsektor zu gewährleisten. Ein Ziel ist es, langfristige Weiterbildung über die Sekundarstufe I hinaus zu intensivieren, sei es im Hochschulstudium oder berufsbezogenen Zweigen.

Ohne an dieser Stelle auf alle Einzelheiten des *Green Paper* eingehen und ohne die langfristig anvisierten Ziele in Zweifel ziehen zu wollen (Verbesserung von Ausbildung und Lehre, Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern, größere Chancen-

¹⁵ Im Deutschen existiert keine direkte Übersetzung von *student recruitment*, was die sehr unterschiedliche Hochschulorganisation in den deutschsprachigen Ländern reflektiert!

¹⁶ Auf der Website <http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/> zu finden.

gleichheit, höhere Flexibilität und Kohärenz im Bildungssektor, Persönlichkeitsentwicklung, Motivation zu lebenslangem Lernen etc.), ist zumindest der Anhang *Language Learning* des Regierungsentwurfs auf vehemente Kritik gestoßen¹⁷.

Im Gewand der “genuine equality” (cf. *Green Paper 14-19:3*) sollen Fremdsprachen in jeder Grundschule eingeführt werden. Dies ist zunächst ein lobenswertes Ansinnen; allerdings geht es hier nicht um Belegungspflicht, sondern lediglich um den *Anspruch* (‘entitlement’) auf Fremdsprachen. Ob und wie dieser Anspruch (z.B. von Eltern?) eingefordert werden kann und wird, bleibt unklar. Belegungspflicht für Fremdsprachen soll nach wie vor für die Unterstufe (d.h. die 11 bis 14-Jährigen) beibehalten werden, aber nicht darüber hinaus. In Mittel- und Oberstufe sind Fremdsprachen nicht mehr fest im Lehrplan, sondern wiederum nur als ‘Anspruch’ oder ‘Berechtigung’ zu finden.

Der Widerspruch zwischen der Demontierung von Fremdsprachen als fester Teil des Curriculums und der ‘Vision’ (ibid.) einer Intensivierung des Fremdsprachenunterrichts und der Zunahme an Fremdsprachenstudierenden und -lehrenden wird im *Green Paper* nicht weiter erläutert:

More people studying more languages more intensively in the sixth form [Oberstufe, S.E.] will, in turn, help to **increase the numbers of people going on to study languages in further and higher education.** (ibid. 6, Hervorhebung im Original)

Das Ergebnis der Debatte um das *Green Paper* steht bislang noch aus. Ein höchst bedauerlicher Nebeneffekt seiner Publikation ist, dass bereits bis zu 30% der Schulen einer wie auch immer gearteten Implementierung vorgreifen, ihr Fremdsprachenangebot reduzieren bzw. dabei sind, Fremdsprachen ganz aus dem Lehrplan zu streichen (cf. BBC News 24.05.02).

The publication of the Green Paper has already done some considerable damage in the field of language teaching and learning in schools across the country as schools have taken the Government’s discussion of these issues [...] as a green light to

¹⁷ Reaktionen auf das Green Paper wurden eingereicht von renommierten Institutionen wie der *Association for Language Learning* (<http://www.all-languages.org.uk>), dem *Centre for Information on Language Teaching and Research* (http://www.cilt.org.uk/green_paper_response.htm), dem *University Council of Modern Languages* (http://www.ucml.org.uk/members/Green_Paper_Response.rtf) und der *Steering Group of the Nuffield Languages Programme* (<http://www.nuffieldfoundation.org/languages/home/>).

resolve local problems of teacher supply and curriculum time. Morale amongst teachers of languages is low in consequence. (Association for Language Learning [ALL] 2002:9)

Würde das *Green Paper* in seiner jetzigen Form umgesetzt, stünde zu befürchten, dass sich die prekäre Situation der Fremdsprachenvermittlung in Großbritannien weiterhin verschärft. Fremdsprachenkenntnisse würden noch mehr zu einem Elitefach werden, als sie es jetzt schon sind, und der nationalen Fremdsprachenversorgung würde langfristiger Schaden zugefügt. Es bleibt zu hoffen, dass die entgeisterten Reaktionen von Fremdsprachenkapazitäten und -institutionen¹⁸ einen positiven Effekt auf die Entscheidungen des Bildungsministeriums haben.

2.2. Blinder Fleck Grammatik

2.2.1. Diskrepanzerfahrungen

Aus dem im vorigen Kapitel abgesteckten Rahmen britischer Fremdsprachenpolitik geht die problematische Rolle von Grammatik im Bildungssystem Großbritanniens hervor. An Schulen nimmt die Vermittlung expliziter und impliziter Grammatikkenntnisse bis zur Abiturvorbereitung lediglich begrenzten Raum ein. Deutsch wird in den meisten Fällen erst ab dem 13. oder 14. Lebensjahr als zweite oder weitere Fremdsprache unterrichtet, die in kürzerer Zeit als die erste Fremdsprache Französisch bis zum Abiturniveau erworben sein muss. Das späte Anfangslernalter, der Ruf des Deutschen als schwere Sprache sowie oft unzureichende Lehrmaterialien und Lehrerausbildung tragen zu erschwerten Anfangsvoraussetzungen bei (cf. Phillips 1990:123-133). Sowohl fremd- als auch muttersprachliche Grammatikvermittlung ist in den letzten Jahrzehnten weitgehend in den Hintergrund geraten oder ganz abgeschafft worden. Heute wird die Grammatik einer Fremdsprache bis zum Abschluss der Sekundarstufe I (*GCSE* in Großbritannien, *Junior Certificate* in Irland) wenig und eher ungerichtet gelehrt, der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung kommunikativer Fertigkeiten unter Vernachlässigung grundlegender

¹⁸ Und nicht nur von diesen. Umfragen zufolge spiegeln die Vorschläge des *Green Paper* bzgl. der Reduzierung des Fremdsprachenangebots keinesfalls die öffentliche Meinung wieder (ALL 2001:7).

Strukturen. In der Sekundarstufe II wird dann mit Blick auf das Abitur in großer Eile versucht, Versäumtes aufzuholen, was traditionell-kognitive Lehrmethoden begünstigt¹⁹. Trotz dieser sehr intensiven Bemühungen in den letzten zwei Schuljahren obliegt in Irland und Großbritannien die Vermittlung von Grammatik jedoch zum großen Teil den Universitäten (cf. Durrell 1993:56).

Dies spiegeln auch meine eigenen Lehrerfahrungen wider. Von 1995 bis 1996 habe ich als Dozentin am *University College Cork* in Irland, und danach vier Jahre lang als DAAD-Lektorin an der englischen *University of Leicester* Deutsch gelehrt. Junge Leute, die mit einer sicheren grammatischen Grundlage zum Hochschulstudium kommen, stellen dort die Ausnahme; der Normalfall ist uneinheitliches und spärliches Grammatikwissen. Studierende weisen zudem selbst immer wieder darauf hin, dass sie noch nicht einmal die Grammatik des Englischen ausreichend beherrschen.

In Cork umfassten meine Unterrichtstätigkeiten neben Literaturvorlesungen und dem Abhalten von Veranstaltungen im Aufsatzschreiben auch 'traditionellen' Grammatikunterricht, der in Anbetracht der oft recht dürftigen fremdsprachlichen Kompetenz der meisten Studierenden in der Muttersprache abgehalten wurde. Mein sich meldendes Unbehagen in Bezug auf die grammatische Vermittlungspraxis konnte ich damals noch nicht genauer benennen. Erst mit meiner Anstellung als DAAD-Lektorin in Leicester konkretisierte sich dieser Eindruck. Meine Unterrichtsverpflichtungen veränderten sich, und abgesehen von Übersetzung, Aufsatzschreiben, Phonetik und Linguistik unterrichtete ich zahlreiche *Oral Workshops*: Kleingruppen, in denen 'Konversation' betrieben werden sollte²⁰. Ich konnte nun selbst beobachten, inwieweit sich die im Grammatikunterricht vermittelten Kenntnisse auf die Sprachproduktion auswirkten. Trotz einwöchiger Grammatikstunden von engagierten Kolleginnen, mit denen mich ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch verband, blieb wenig 'hängen'. Studierende konnten die kognitiv gelernten Strukturen in den wenigsten Fällen in angemessenes sprachliches Handeln umsetzen. Darüberhinaus beklagten meine Kolleginnen die Tatsache, dass sie den Studierenden des

¹⁹ Voigt (2001:21ff) verweist in diesem Zusammenhang auf den Arbeitsaufwand neuerer induktiver und reflexionsorientierter Grammatikvermittlungsformen. Cf. auch Abschnitt 2.1.3 dieses Kapitels.

²⁰ Zur kritischen Evaluation der Praxis des Konversationsunterrichts cf. Schewe 1993: 20-22.

zweiten Studienjahres mehr oder weniger noch einmal das gleiche beibrachten wie im ersten, also kaum langfristige Lernerfolge erzielt wurden. Gespräche mit anderen DAAD-Kolleginnen und Kollegen in Großbritannien und Irland bestätigten diesen Eindruck.

Hier wird das Folgende deutlich: Das Problem besteht nicht darin, dass keine Grammatik unterrichtet wird. Sowohl an der *University of Leicester* als auch am *University College Cork* wird in allen Studienjahren auf wöchentlicher Basis Grammatik im traditionellen Sinne gelehrt, und darüber hinaus haben alle Studierenden Zugang zu computer-gestütztem Sprachunterricht. Obwohl es Unsinn wäre, behaupten zu wollen, diese Lernangebote zeigten überhaupt keine Ergebnisse, sollte man sich trotzdem darüber Gedanken machen, wie es kommt, dass die Erfolge, gemessen am Aufwand, bescheiden bleiben: In allzu vielen Fällen gelingt der Schritt vom theoretischen Sprachwissen zu dessen angemessener Realisierung im tatsächlichen Sprachhandeln nicht.

Den Studierenden ist dieser Mangel an Grammatikkompetenz durchaus bewusst. Die daraus resultierende Verunsicherung äußert sich in dem Wunsch nach 'mehr Grammatik, mehr Hausaufgaben, mehr Tests' – ein Versuch, den Teufel mit dem Beelzebub auszu-treiben. Dahinter steht eine mechanistische Sichtweise des Lernens, die auf der Vorstellung kontrollierten Inputs und Outputs beruht: Je mehr grammatische Fakten in einen Kopf hineingedrängt werden können, desto mehr weiß man dann auch, und umso besser sind hinterher die Noten. Tatsächlich ist dies aber nicht so, wie nicht nur meine eigenen Beobachtungen, sondern auch zahlreiche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen bzw. anderen Lektorinnen und Lektoren bestätigen. Dies war für mich der Ausgangspunkt, nach alternativen Wegen der Grammatikvermittlung zu suchen.

Diese Diskrepanzerfahrung (cf. Altrichter/Posch 1990:51ff) des gestörten Transfers von grammatischem Wissen zu sprachlichem Können wurde durch die folgenden Beobachtungen in zunehmend schärferen Fokus gerückt:

- Unter dem Begriff des 'traditionellen' Grammatikunterrichts verbirgt sich ein Sammelsurium von sehr kognitiv geprägten Unterrichtsformen. Normalerweise werden mit oder ohne Grammatiklehrbuch einzelne grammatische Phänomene

durchgenommen. Das geschieht häufig durch Frontalunterricht an der Tafel, dem dann verschiedene schriftliche Übungen folgen. Manchmal werden Problemfelder aus studentischen Aufsätzen thematisiert, oder eine Übersetzungsaufgabe bildet den Anlass für die Erörterung eines spezifischen Grammatikproblems. Allen diesen Unterrichtsformen haftet das Anrühige des Veralteten an, gerade angesichts 'alternativer' Lehr- und Lernmethoden²¹. Da sich aber Prüfungsanforderungen langsamer verändern als Unterrichtsmethoden, greifen Lehrende gerade in Bezug auf Grammatik doch immer wieder auf das Althergebrachte zurück, und das nicht ohne Grund. Traditionell geprägter Grammatikunterricht hat den Vorteil, dass in kurzer Zeit viel Stoff durchgenommen und legitim abgeprüft werden kann; damit bietet er Studierenden und Lehrenden zumindest das (trügerische) Gefühl, grammatische Bildung sei 'ordentlich' vermittelt und ein Ergebnis erzielt worden.

- Stillschweigend wird davon ausgegangen, dass jeder Grammatik unterrichten kann. Universitätsdozentinnen und -dozenten (es sei denn, sie haben ein spezifisches didaktisches Interesse) delegieren den Sprach- und Grammatikunterricht oft gern an Lektorinnen und Lektoren und *Language Tutors*. Grammatikunterricht hat gegenüber Literatur-, Linguistik- oder Landeskundeveranstaltungen einen niederen Status; die Beschäftigung mit den Problemen und Herausforderungen grammatischer Lehre gilt oft nicht als ernstzunehmende Forschung. Dementsprechend besteht in den meisten Fällen auch keine explizite Anleitung, wie Grammatik sinnvoll(er) unterrichtet werden kann.
- 'We don't have enough grammar!' Studierende beklagen ihren Mangel an Grammatikwissen, sehen sich zugleich aber auch nicht imstande, diesen zu beheben. Interessanterweise wird im obigen Zitat deutlich, dass Grammatik als ein Gut gesehen wird, das man quasi 'abgepackt' erwerben oder 'haben' kann, und nicht als Fähigkeit, deren Anwendung den Ausdrucksreichtum und damit den Spaß an der fremden Sprache erweitert. Grammatik bleibt lediglich das mehr oder weniger unverständliche

²¹ Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit alternativen Lehr- und Lernkonzepten cf. Ortner 1998 und Schlemminger et al. 2000 (auch Abschnitt 4.2. dieses Kapitels).

Regelsystem, dessen Relevanz in tatsächlichen Sprachverwendungssituationen kaum erlebt wird.

- Meinen Erfahrungen nach steht Grammatik auf der studentischen Prioritätenskala sehr weit oben, und gleichzeitig auf der Beliebtheitsskala sehr weit unten²². Die Notwendigkeit grammatischen Wissens wird 'irgendwie eingesehen', jedoch sind allzu häufig negative Erfahrungen im und mit Grammatikunterricht gemacht worden. Studierende bringen oft schon aus der Schule Grammatikangst²³ mit, gekoppelt mit der Überzeugung, deutsche Grammatik sei erstens unglaublich schwer und zweitens unglaublich wichtig, und erst wenn, wie von Zauberhand, Grammatik 'an sich' verstanden worden wäre, könne (und würde) man auch Deutsch sprechen. Diesem großen und in dieser Form nicht einlösbaren studentischen Anspruch gegenüber steht eine ungenügende fachlich-professionelle Auseinandersetzung mit der Lehre von Grammatik.
- Das Auslandsjahr, das die Sprecherkompetenz ungemein erweitert, führt nicht automatisch zu verbesserten Grammatikkenntnissen²⁴. Nicht nur meine Erfahrungen zeigen, dass diejenigen Studierenden, die schon vorher Interesse an der Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen gezeigt haben, von der Auslandserfahrung auch in grammatischer Hinsicht profitieren, wohingegen die, die in den ersten zwei Studienjahren keinen Zugang zur Grammatik der fremden Sprache gefunden haben, auch nach dem *Year Abroad* in der grammatischen Bredouille sind. Dies zeigt sich vor allem in recht fragwürdigen schriftlichen Leistungen.
- In britischen Schulen werden Schülerinnen und Schüler wenig dazu angehalten, sich selbständig und kontrovers mit einem Thema zu beschäftigen. 'Be quiet and listen to

²² Zimmermanns (1995:184) empirische Untersuchungen zu Grammatikeinstellungen von Schülern und Erwachsenen bestätigen diese Erfahrungen. Er spricht von einer "inkonsistenten und damit konflikthaften Einstellung" bzw. einer "Einstellungsspaltung".

²³ Zu negativen Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht cf. Zimmermann 1995 und auch Mannix (in Vorbereitung).

²⁴ Eine Untersuchung von Rianna Walsh (1998) am University College Dublin gibt darüber ausführlich Aufschluss. Ihren Ergebnissen nach sind grammatische Lernerfolge durch das *Year Abroad* minimal, was allerdings durch erhöhte Sprechflüssigkeit und die Entwicklung von Kompensationsstrategien kaschiert werden kann.

the teacher' ist nur allzu oft die allgemeine Parole in der Schule und auch zu Hause. Fehlermachen ist unerwünscht, in Prüfungen wird Auswendiggelerntes abgetestet. Dementsprechend fühlen sich die Erstsemester von den universitären Anforderungen, kritisch zu denken, gedankliche Risiken einzugehen und Transferleistungen zu erbringen, völlig überfordert. Und da in einer bedrohlichen Situation meist auf wohlbekannte (wenn auch oft kontraproduktive) Problembegegnungsmechanismen zurückgegriffen wird, so verstummen dann auch die Studierenden einfach – oder bleiben dem Unterricht fern. Aus Angst, einen Fehler zu machen, verweigern sich viele, wenn es um das Sprechen der Fremdsprache geht – eine Einstellung, die viele Fremdsprachenlehrende selbstverständlich zur Verzweiflung treibt.

- Lerntechniken und Lernstrategien, die autonomes Lernen fördern, sind dementsprechend wenig bekannt und/oder werden abgelehnt, übrigens sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden. Es werde mit solchen Methoden nicht genügend gelernt, heißt es oft als Gegenargument – 'Lernen' wird als Ansammlung und Wiedergabe von Faktenwissen gesehen, nicht aber als Prozess der Auseinandersetzung und Kritik.

Um es auf den Punkt zu bringen: Grammatik wird als integraler Bestandteil eines universitären Fremdsprachenstudiums angesehen, wobei aber Qualität und Methoden der Grammatiklehre von denen, die das Curriculum verantworten, zumeist unreflektiert bleiben. Grammatikunterricht bedient sich üblicherweise herkömmlicher, 'verkopfter' Vermittlungsmethoden und kaum autonomiefördernder Lernformen, obwohl diese von Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung mehr und mehr eingefordert werden. Trotz eines regelmäßigen Grammatikangebots bleiben die Kenntnisse der Studierenden lückenhaft und finden wenig konkrete Anwendung in der individuellen fremdsprachlichen Produktion. Längere Aufenthalte im Zielland bedeuten nicht zwangsläufig eine Zunahme von Grammatikkompetenz.

2.2.2. *Dramaerfahrungen*

Es waren jedoch nicht nur solche Diskrepanzbeobachtungen, die den Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes bildeten. Gleichzeitig brachte ich auch meine persönliche Begeisterung für die Methoden des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts (Schewe 1993) mit ins Spiel. Während meines eigenen Hochschulstudiums an der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg (1991-1995) hatte ich in unterschiedlichen Veranstaltungen dramapädagogische Unterrichtsmethoden kennengelernt. In einem wöchentlich vierstündigen Seminar, das sich über zwei Semester erstreckte, erwarb ich bei Manfred Schewe im Rahmen meiner didaktischen Ausbildung eine dramapädagogische Lehrqualifikation. Am eigenen Leibe konnte ich erleben, wie Unterrichtsinhalte dramapädagogisch erarbeitet wurden und damit eine ungewöhnliche und tief gehende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen stattfand. Diese intensive Lernerfahrung innerhalb einer eng zusammenwachsenden Gruppe angehender Fremdsprachenlehrender war der Anfang eines bis heute anhaltenden Interesses an der Beschäftigung mit fremdsprachendidaktischen Anliegen.

Von der Grundidee der szenischen Improvisation ausgehend (cf. Wagner 1979; Bolton 1979), die mit Hilfe von Methoden und Techniken des Theaters persönliche und inhaltliche Verstehensprozesse initiieren will, stellt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht eine holistische Methode der Erarbeitung von Unterrichtsinhalten dar, die den ganzen Menschen in den Lernprozess mit einbezieht. Das Augenmerk des noch jungen Konzepts dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts liegt bisher zumeist auf der Gestaltung von fiktiven Kontexten, in denen intensives sprachliches Handeln erfolgt und literarische sowie interkulturelle Lernprozesse ausgelöst werden. Ich war neugierig, ob sich auch auf systematische Weise grammatischen Phänomenen dramapädagogisch genähert werden und so ihre wirksamere Verarbeitung gewährleistet werden könnte. Gerade vor dem Hintergrund der mangelnden Integration grammatischen Theoriewissens und fremdsprachlicher Handlungskompetenz erschien mir diese Idee vielversprechend.

Dahinter steht die Zielvorstellung eines fremdsprachlichen Grammatikunterrichts, der die Kontextferne der Lehrbuchübungen hinter sich lässt und in für Lernende sinnvolle

Kontexte hinein führt. Anstatt Grammatik als ein im Zweifelsfalle das eigene Sprechen behinderndes Regelsystem zu betrachten, das quasi unabhängig von den Sprechenden existiert, soll sie als integraler Teil realen Sprachhandelns erfahren werden. Dazu muss Grammatik in konkrete Verwendungszusammenhänge gestellt werden, die die Lernenden direkt angehen und innerhalb derer eine tiefere Verarbeitung des Lernstoffs gewährleistet wird.

Grammatische Kompetenz erschöpft sich eben nicht nur in der Kenntnis morphologischer und syntaktischer Strukturen. Wenn Grammatikunterricht trotzdem allzuoft in der Beziehungsleere stattfindet, wird der Grammatik ihr natürlicher Bedeutungszusammenhang genommen; für die Lernenden wird sie zum subjektiv wertlosen Lernstoff, der allein dazu dient, Prüfungen zu bestehen. Dabei ist Grammatik die Grundlage jeder sprachlichen Äußerung, und Äußerungen spielen sich zwischen tatsächlichen Menschen, die in Beziehungen zueinander stehen, ab. Solchen der Sprachstruktur innewohnenden Beziehungszusammenhängen gerechter zu werden, ist mein erklärtes Ziel.

3. Das wissenschaftliche Umfeld

Das anvisierte Forschungsvorhaben setzt bei der Wirklichkeit des Grammatikunterrichts an, um durch seine systematische Erforschung zu einem dramapädagogischen Konzept für das Lehren und Lernen von Grammatik zu gelangen. Aufgrund dieses Praxisbezugs ist ein solches Projekt dem Wissenschaftsbereich der Sprachlehr- und -lernforschung²⁵ und damit zum Teil der Fremdsprachendidaktik zuzuordnen. Zu angegliederten Bezugsfeldern zählen Pädagogik, Angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Sprachentwicklungspsychologie, Lernpsychologie (als 'fachexterne' Disziplinen), Kultur- und Landes-

²⁵ Dieser etwas umständliche Terminus wird oft auf den nicht unproblematischen Begriff *Sprachlehrforschung* verkürzt (cf. Rösler 1994:145). Da ich aber in dieser Arbeit gerade die Perspektive des Lernens für wichtig erachte, gleichzeitig jedoch den Wunsch nach Bündigkeit teile, entschied ich mich im Folgenden für die Verkürzung *Sprachlernforschung*.

kunde und Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik (als Fachkomponenten der Auslandsgermanistik).

3.1. Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik

Die zwei Disziplinen Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik sind auf den ersten Blick nicht unbedingt leicht zu unterscheiden²⁶. Die Unterscheidung zwischen Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik wird erst durch die Betrachtung des jeweiligen Entstehungszusammenhangs nachvollziehbar, der an dieser Stelle nur kurz angerissen werden soll.

Beide Disziplinen beschäftigen sich mit der Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in institutionellen Zusammenhängen (Christ/Hüllen in Bausch/Christ/Krumm ³1995:1ff). Die Etablierung der Fremdsprachendidaktik geht auf das 19. Jahrhundert zurück; in Deutschland lag das Hauptaugenmerk zunächst auf der Vermittlung neuerer Sprachen in Gymnasien und Realschulen. Seit dem 2. Weltkrieg umfasst die Fremdsprachendidaktik zunehmend auch alle anderen Schulformen und die Erwachsenenbildung und wurde in den sechziger Jahren als eigenständige Wissenschaftsdisziplin zuerst an Pädagogischen Hochschulen und dann an Universitäten anerkannt.

Eng mit der Lehrausbildung verbunden hat die Fremdsprachendidaktik den Fremdsprachenlehrenden und den Vorgang des Lehrens fremder Sprachen als zentralen Untersuchungsgegenstand. Es besteht

relativ gesichertes Wissen hinsichtlich des Fremdsprachencurriculums, des Aufbaus und der Stufung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse, der Verwendung von Medien und Unterrichtsmitteln und der Leistungsmessung. (ibid. 4)

²⁶ Dies wird besonders deutlich, wenn man sich die Unübersetzbarkeit dieser Begriffsabgrenzung ins Englische vergegenwärtigt (cf. Rösler 1994:145).

Zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen bestehen unterschiedliche Verbindungen²⁷. Besonders durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Psychologie und Soziologie sowie in der Auseinandersetzung mit Forderungen der Sprachlernforschung haben sich die Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr von hermeneutisch-normativ zu empirisch-datenerhebend verändert.

Als die Sprachlernforschung Anfang der siebziger Jahre ins Leben gerufen wurde, waren es nämlich gerade die methodischen Ansätze der Fremdsprachendidaktik, die ins Kreuzfeuer der Methodendiskussion gerieten. Allzuoft, so wurde argumentiert, beschränkte sich die Fremdsprachendidaktik darauf, theoretische Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsdisziplinen der Praxis des Fremdsprachenunterrichts unhinterfragt überzustülpen und darüber hinaus die Aufmerksamkeit lediglich auf den *Lehraspekt* zu richten. In Abgrenzung dazu forderten Vertreter der Sprachlernforschung ein empirisches Vorgehen, das mit der Beobachtung real stattfindenden Fremdsprachenunterrichts beginnt und die Perspektive des Lernalters ins Zentrum des Interesses stellt.

Mit dieser Lernerorientierung geht der "Hinweis auf den bereits vorhandenen, oftmals multilingual geprägten, kognitiv verankerten Sprach- und Kommunikationsbesitz des Lernalters" einher sowie "die Grundauffassung, dass das unterrichtliche Lernen von Fremdsprachen das Ergebnis des Zusammenwirkens zahlreicher Faktoren ist" (ibid. 9). Obwohl die Beschäftigung mit der Faktorenfülle fremdsprachenunterrichtlicher Wirklichkeit bis dato noch keine allumfassende Theorie des Fremdsprachenunterrichts hervor gebracht hat, wurde jedoch eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Einflussfaktoren und ihren Bezügen zueinander angeregt. Damit versteht sich die Sprachlernforschung als interdisziplinär; die Multidimensionalität des Fremdsprachenunterrichts erfordert die Hinzuziehung linguistischer, psychologischer, pädagogisch-didaktischer und soziologischer Sichtweisen.

Es läßt sich also festhalten, daß die Wissenschaftsdisziplin Sprachlehrforschung einerseits [...] in besonderer Weise durch die Faktoren "Lerner- sowie Handlungsorientierung" und andererseits durch eine nach wie vor intensive Diskussion um disziplinspezifische Forschungs- und Untersuchungskonzepte gekennzeichnet ist.

²⁷ Für eine Zusammenstellung der für die Fremdsprachendidaktik relevanten weiteren Wissenschaftsdisziplinen cf. Bausch/Krumm in Bausch/Christ/Krumm ³1995:3ff.

Dabei ist nicht zu übersehen, dass das umrissene Konzept für die Geschichte der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zumindest im deutschsprachigen Raum einen ersten Versuch verkörpert, eine empirisch begründete, systematisch integrierende Forschungsmethodik aufzubauen, was zur Folge hatte, daß nicht nur das allgemeine wissenschaftsmethodische Bewußtsein geschärft [...], sondern vor allem auch die Diskussion mit benachbarten Disziplinen intensiviert wurde. (ibid. 10f)

Ein der Sprachlernforschung verwandetes Arbeitsgebiet ist der Bereich des Zweitsprachenerwerbs²⁸. Sein Fokus liegt auf der Beschreibung und Erklärung des weitgehend ungesteuerten Erlernens einer zweiten Sprache, das überwiegend innerhalb des fremdsprachlichen Kontextes stattfindet (wie beispielsweise im Falle von Arbeitsmigranten). Dieser *natürliche Erwerb* einer Zweitsprache wird dem *institutionell gesteuerten Lernen* einer Fremdsprache gegenübergestellt²⁹. Eine solche spezifische Fokusausrichtung hat anders gelagerte Erkenntnisinteressen zur Folge; die Forschungsergebnisse einer so verstandenen Zweitsprachenerwerbsforschung sollten nur mit Vorsicht auf Fragen der Fremdsprachenvermittlung übertragen werden. Das angelsächsische Pendant zum Zweitsprachenerwerb, die *Second Language Acquisition* (SLA) hat jedoch in den letzten Jahren eine Ausweitung der Schwerpunktsetzung und des Forschungsinteresses auf den gesteuerten Fremdsprachenunterricht erfahren; Edmondson (1999:8) spricht von verschiedenen Strängen innerhalb der SLA, die sich in unterschiedlichem Maße mit den Belangen des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen:

Some of the research issues raised inside Second Language Acquisition Studies are indeed exclusively concerned with 'natural' second language development, others deign to glance inside the classroom on occasion, while still others focus on the classroom itself. In fact, a shift towards the classroom is becoming more and more noticeable inside SLA studies.

Auch Ellis (1997:3) geht von einer breit gefassten Definition von SLA aus, deren Untersuchungsgegenstand das Erlernen jedweder fremden Sprache (L2) in sowohl gesteuerten als auch ungesteuerten Kontexten ist:

²⁸ Zur Abgrenzung von Sprachlernforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung cf. Rösler 1994:147ff und Bausch/Krumm 1995:10.

²⁹ Diese begriffliche Unterscheidung ist notwendigerweise unscharf (cf. ibid. 9ff), bildet aber Tendenzen ab: "Lernprozesse werden eher mit einer Fremdsprache, Erwerbsprozesse eher mit einer Zweitsprache assoziiert." (ibid. 12)

'L2 acquisition' [...] can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, and 'Second Language Acquisition' (SLA) as the study of this.

Vom Erkenntnisinteresse her gesehen ist die deutsche Sprachlernforschung mit denjenigen Bereichen der SLA, die sich um die Erfassung fremdsprachenunterrichtlicher Wirklichkeit bemühen, durchaus kompatibel. Damit spielen Hypothesen und Theorien der SLA in der Diskussion um Aspekte fremdsprachlichen Lernens eine wichtige Rolle. Erwähnt werden sollten in diesen Zusammenhang Überlegungen zu natürlichen Spracherwerbssequenzen und der Vergleichbarkeit von Erst- und Zweitspracherwerb, die Suche nach adäquaten Beschreibungsmodellen für das Lernen fremder Sprachen sowie sich daraus ergebende Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht.

3.2. Angegliederte Bezugsfelder

3.2.1. *Pädagogik*

Im allgemein-pädagogischen Sinne werden Spezifika des Fremdsprachenunterrichts auch immer unter dem Blickwinkel allgemeiner Erziehungsziele gesehen. Die Anleitung zum mündigen, selbst bestimmten, kritischen und sozial kompetenten Menschen gehört zum Kern der von der hermeneutischen Pädagogik abgeleiteten Erziehungspraxis. In Wilhelm v. Humboldts (1830-35/1969) Bildungskonzeption ist zunächst die Muttersprache das Medium, das den Menschen in bewussten Kontakt zu sich selbst und seiner Umwelt treten lässt; in der Auseinandersetzung von subjektiver Wahrnehmung und 'objektiver Realität' findet die Entfaltung wahren Menschseins statt. Der Erwerb einer Fremdsprache konfrontiert das Individuum mit anderen, noch unvertrauten Perspektiven, deren In-Beziehung-Setzung zum Ich vielfältige Möglichkeiten zur Gewinnung differenzierterer Einsichten über das Eigene und das Fremde birgt:

In der Erkenntnis, daß andere Menschen anders als ich gedacht und gesprochen haben, eröffnet sich für mich die Anerkennung der anderen in ihrer Andersartigkeit. Ich werde fähig zu abwägendem Urteil und begründeter Kritik. Ich erwerbe Menschenkenntnis und Handlungsfähigkeit. (Meyer in Bausch/Christ/Krumm ³1995:48)

Ein Ziel neusprachlicher Fremdsprachenvermittlung ist die Förderung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit über kulturelle, politische und weltanschauliche Grenzen hinaus. Im Dialog mit dem Anderen (sei es im direkten Kontakt, sei es indirekt über den fremdsprachlichen Unterricht) können Verstehensprozesse initiiert werden, die zu Toleranz und Respekt gegenüber fremd erlebter Realität führen.

In diesen Zusammenhang gehört der pädagogische Ansatz ganzheitlichen (Sprach-) Lernens. Ganzheitlichkeit als Forderung und Anspruch an die Lehre geht auf die Reformpädagogik der sechziger sowie auf die amerikanische *humanistic education* der siebziger und achtziger Jahre zurück und stützt sich u.a. auf gestaltpsychologische Gesichtspunkte. Ganzheitliches Lernen wird definiert als

[...] einheitlicher zusammenhängender Erlebnisprozess, an dem das lernende Individuum aktiv teilnimmt [...]. Das zu Lernende wird in seiner Gesamtheit erlebt, erst dann werden in einem zergliedernden Verfahren die Teile erfassbar gemacht. (Schlemminger 2000:16)

Obwohl es sich bislang noch um ein “theoretisch nur unzulänglich begründetes Konzept” (ibid. 17) handelt, bleibt festzuhalten, dass sich eine ganzheitliche Herangehensweise nicht nur auf das zu lernende Material beschränken kann, sondern sich ebenso auf die Lernenden beziehen muss, die aus der eher passiven Rolle der ‘Informationsverarbeitenden’ herausgeführt werden sollen³⁰. Dabei gewinnen lernerorientierte Fragen an Bedeutung, insbesondere die nach eigenständigen Gestaltungsmöglichkeiten individueller Lernprozesse. Ein ganzheitlich orientierter Fremdsprachenunterricht erfordert die Involvierung des *ganzen Menschen* über seine analytischen und kognitiven Fähigkeiten hinaus – die Herausforderung des Selbst-Verständnisses durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen und mit der fremden Sprache. Dabei muss der Erkenntnis Rechnung getragen werden, “dass der Erwerb einer weiteren Sprache auch zu einer teilweisen Um- und Neu-besetzung der Beziehungsstrukturen und Sinnverbindungen des gesamten Verstehenssystems” führen kann (ibid. 19).

³⁰ Wie der ganzheitliche Anspruch in dramagrammatischen Ansätzen verwirklicht wird, legt Kap. V, 2.2.1. dar.

3.2.2. *Angewandte Linguistik*

Die Angewandte Linguistik³¹ ist “diejenige umfassende, aber einheitliche wissenschaftliche Disziplin, die alle mit Sprache zusammenhängenden in der praktischen Sprachverwendung auftretenden Probleme zu lösen versucht” (Spillner in Bausch/Christ/Krumm³1995:25). Dabei geht es um Erkenntnisse darüber,

[...] wie Sprache im konkreten Sprachvollzug, im situativen Kontext funktioniert bzw. nicht oder nicht zufriedenstellend funktioniert. Darüber hinaus aber soll menschliches Handeln, an dem Sprache beteiligt ist, mit Hilfe linguistischer Erkenntnisse und in interdisziplinärer Kooperation mit anderen Wissenschaften erleichtert, verbessert, effizienter gemacht werden. (ibid. 27)

In Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht konzentriert sich die Angewandte Linguistik vor allem auf die Rezeption linguistischer und anderer Modelle und deren Bedeutung für institutionelle und inhaltliche Belange der Fremdsprachenvermittlung (cf. Edmondson/House 1993:14). Damit stellt sie Verbindungen her zwischen linguistischen Forschungsergebnissen einerseits und nicht linguistisch begründbaren Konstituenten andererseits (wie z.B. Vermittlungskontext, Vorwissen, Lehrer- und Lernerpersönlichkeit). Fragen der Auswahl, Anordnung und Umsetzung phonetischer, grammatischer, lexikalischer und kommunikativer Sprachelemente für den Fremdsprachenunterricht ist intensiv nachgegangen worden.

Der traditionell deduktive, von der Theorie zur Praxis gehende Forschungsansatz der Angewandten Linguistik in Deutschland ist im sprachlernforscherischen Sinne als fragwürdig anzusehen. Trotzdem bleibt die Angewandte Linguistik eine der Bezugsdisziplinen für die Sprachlernforschung und damit auch für dramapädagogische Grammatikvermittlung, da ihr Hauptaugenmerk auf Sprachverwendung in konkreten Situationen sowie praktischer Verwendbarkeit linguistischer Erkenntnisse liegt. Darüber hinaus ist in

³¹ Das angelsächsische Pendant *Applied Linguistics* ist weiter gefasst und der deutschen Sprachlernforschung verwandt, da “für beide Disziplinen ein vergleichbar breiter theoretischer Rahmen abgesteckt wurde und da für ‘Applied Linguistics’ wie für die Sprachlernforschung die Grundkonzepte der Interdisziplinarität, der Empirie und der Faktorenkomplexität gleichermaßen gelten.” (Edmondson/House 1993:14)

den letzten Jahrzehnten “eine zunehmende Abkehr von einer eher systemlinguistischen Orientierung zugunsten einer Hinwendung zum kommunikativen Sprachgebrauch und zur Situation der Fremdsprachenvermittlung” zu verzeichnen (Spillner in Bausch/Christ/Krumm ³1995:28, auch Kap. III und IV).

3.2.3. *Psychologie*

In der Psychologie existieren bis dato keine einschlägigen Forschungsergebnisse, die direkte Implikationen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts haben. Trotzdem gibt es innerhalb des Wissenschaftsbereichs der Psychologie mehrere, miteinander verschränkte Teildisziplinen, die zwar das Fremdsprachenlernen *per se* nicht zu ihrem Untersuchungsgegenstand gemacht haben, die aber für dessen Erforschung aufgrund ihrer eigenen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen wertvolle Anregungen liefern können.

Ein Bereich, der für die Fremdsprachenvermittlung relevant sein kann, ist die *Neuropsychologie*, die durch Aphasieforschung zu begründeten Theorien über den Aufbau des Gehirns und der Strukturierung der beiden Hirnhemisphären gekommen ist. Zur Neuropsychologie gehören ebenfalls Untersuchungen zur Asymmetrie des Gehirns, durch die zumindest Vermutungen bzgl. Mehrsprachigkeit und Bilingualismus aufgestellt werden konnten. Auf dem Gebiet der *Sprachentwicklungspsychologie* geht es insbesondere um die Frage, ob die Lateralität, d.h. die tendenzielle Spezialisierung der Hirnhemisphären, angeboren ist oder sich allmählich ausbildet, und zusätzlich, ob sich die jeweilige Dominanz der Hemisphären für unterschiedliche Lebensfunktionen im Laufe des Lebens verändert oder nicht. Diese Auseinandersetzung spielt eine nicht unerhebliche Rolle für den Vergleich zwischen dem Mutterspracherwerb und der Aneignung einer zweiten bzw. weiteren Fremdsprache (cf. List in Bausch/Christ/Krumm ³1995:31ff)

Lernpsychologische Ansätze und Theorien beeinflussen seit jeher die Suche nach einer umfassenden Theorie des Fremdsprachenlernens. Die Lernpsychologie beschäftigt sich mit

[...] den verschiedenen Formen, Arten, Verläufen und Bedingungen des Erwerbs von Fertigkeiten, Gewohnheiten, Wissen und Einstellungen [...] Lernpsychologie wird heute als Teil der Allgemeinen Psychologie betrieben und liefert durch die Analyse von Lernprozessen Aufschlüsse über Erwerb und Veränderungen von psychischen Vorgängen; andererseits bildet sie als Psychologie der Lehr- bzw. Lernmethoden die Grundlage für die Pädagogische Psychologie. Mit Lerntheorien werden jene ihrem Anspruch nach allgemeinen Verhaltenstheorien bezeichnet, die von der Voraussetzung ausgehen, Umweltbedingungen beeinflussen Verhaltenserwerb und -änderungen. (Schönpflug in Bausch/Christ/Krumm ³1995:52).

Das Forschungsfeld der Lerntheorien kann grob durch die behavioristischen oder klassischen Lerntheorien und die neueren, in Opposition zu ihnen entstandenen kognitiven Ansätze abgesteckt werden. Der Behaviorismus wird als erste moderne globale Lerntheorie bezeichnet (cf. Hunecke/Steinig 1997:19). Lernen wird als Erwerb von Verhaltensweisen bzw. als Reiz-Reaktionsverknüpfung (cf. Skinner 1957) gesehen. Spracherwerb ist damit nichts anderes als ein Vorgang klassischer Konditionierung (cf. Schönpflug in Bausch/Christ/Krumm ³1995:53), in dem der Lerner sprachliches Material imitiert und dafür positive Verstärkung erhält.

Kognitive Lerntheorien hingegen gehen von Lernen als “kreativem Prozess der Einpassung neuer Information in vorhandene kognitive Strukturen” aus (Edmondson/House 1993:91), in der der Lerner als “aktiver Auswähler und Verarbeiter von Informationen” (Schönpflug in Bausch/Christ/Krumm ³1995:54) erscheint. Fragen nach Speicherung und mentaler Repräsentation von Wissen, der Dichotomie expliziten vs. impliziten Lernens sowie theoretischen Ansätzen zum Lernen natürlicher Sprachen im Bereich der Spracherwerbsforschung sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung (cf. Kap. III, 1).

3.2.4. *Kultur- und Landeskunde*

Die Diskussion um Inhalte und Vermittlungsmethoden von Landes- und Kulturkunde reicht in die sechziger und siebziger Jahre zurück, als die damalige Fremdsprachenvermittlung zunehmend als unzureichend für die Wünsche der und Anforderungen an die Fremdsprachenlernenden empfunden wurde.

Linguistik, Literaturwissenschaft und ein behavioristisch mechanisierter Fremdsprachenunterricht hatten eine Entwicklung genommen, die alles, was nicht in das jeweilige theoretische Schema oder in das didaktisch bis ins letzte durchgeplante Sprachtrainingsprogramm paßte, entweder ganz ausklammerte oder in eine diffuse Außenwelt bloßen Kontextwissens verbannte. (Picht in Bausch/Christ/Krumm ³1995:67)

Im Kontext wachsender Internationalisierung in Ausbildung und Beruf verlagerte sich der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts von einem philologisch-schönggeistigen Bildungsvehikel zu einer interkulturellen Orientierung, die alltagskulturelle³² Zusammenhänge zu vermitteln und zur Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Nationen, Muttersprachen und Kulturen beizutragen sucht. Dabei wurde besonders die Problematisierung und Überwindung von gegenseitigen Vorurteilen und Stereotypen angestrebt.

Inzwischen ist die Teildisziplin der ‘Landeskunde’ aus der Fremdsprachenvermittlung nicht mehr wegzudenken: “Die heikle Frage nach dem Sinn, Unsinn und Überleben des Fremdsprachenunterrichts ist [...] eng mit der Frage nach den Lernzielen und Inhalten, also mit der Frage nach ‘Landeskunde’ verbunden.” (ibid. 70).

Rösler (1989:223) unterstreicht die Wichtigkeit einer Integration des interkulturellen Blickwinkels auf alle Aspekte des Lehrmaterials:

Eine interkulturelle Ausrichtung des Fremdsprachenlernens kann nicht einfach etwas bisher Vernachlässigtes hinzufügen und dafür anderes weglassen; sie muß versuchen, [...] das Gesamt des Fremdsprachenlernens mit einer interkulturellen Perspektive zu überziehen [...] (Hervorhebung im Original)

Ganz ähnlich argumentiert Harden (1990), der davon ausgeht, dass das Lernen einer fremden Sprache den Lerner zwingt, sich auf fremde Realitäten einzulassen und die Eigenperspektive einer Neuorientierung zu unterziehen. Dieser Perspektivwechsel setzt für Harden bereits bei Beginn des Sprachlernprozesses ein, da die grammatischen Regu-

³² Für eine Spezifizierung und Problematisierung des Begriffs der Alltagskultur cf. Picht in Bausch/Christ/Krumm ³1995:69f.

laritäten der fremden Sprache einen Blick auf unterschiedliche Realitätsstrukturierungen erlauben:

Die Tatsache, daß in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Ausschnitte der Realität thematisiert werden, bedeutet ja nicht nur, daß – kontrastiv gesehen – hier ein Element weggenommen und dort eins zugefügt ist: es heißt vielmehr, daß man sich der Realität nicht auf die vertraute Weise nähern kann. Die Erfahrung, mit deren Hilfe man bisher die Realität zu bewältigen gewohnt ist, versagt. (Harden 1990:222)

Die Aneignung einer fremden Sprache hat damit zu tun mit Orientierungs- und Adaptionfähigkeit des Individuums, das Eigene der Herausforderung des Fremden zu stellen. In diesem Sinne hat die Teildisziplin Landes- und Kulturkunde einen festen Platz im wissenschaftlichen Umfeld eines dramapädagogischen Grammatikvermittlungsprojekts.

3.2.5. *Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik*

In einem weiten Verständnis umfasst die allgemeine Kulturwissenschaft auch die Literaturwissenschaft; Texte (fiktionale und nicht-fiktionale³³) sind Teil und Ausdruck ihrer jeweiligen Kultur und damit für den Fremdsprachenunterricht potentiell relevant. Literarische Texte können zum Verstehen der fremden Kultur “insofern beitragen, als fiktive Texte zwar nicht die geschichtlich-soziale Oberflächenwirklichkeit getreu abbilden, aber in der Regel zentrale Wertvorstellungen einer Kultur und Konflikte zwischen diesen Wertvorstellungen thematisieren.” (Bredella in Bausch/Christ/Krumm ³1995:66)

Seit dem zweiten Weltkrieg hat es innerhalb der Disziplin der Literaturwissenschaft unterschiedliche Strömungen gegeben, von der textimmanenten Methode (*New Criticism*) und ihrer Gegenspielerin, der Ideologiekritik, über Strukturalismus und Dekonstruktivismus bis hin zur Rezeptionsästhetik (cf. *ibid.* 59ff). Gerade dieser letzte Ansatz, der in den sechziger und siebziger Jahren von der ‘Konstanzer Schule’ und ihren Hauptvertretern Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser begründet wurde, ist für diese Arbeit von Belang. In

³³ Für eine Problematisierung des Begriffs der Fiktionalität und seiner Konsequenzen cf. Bredella in Bausch/Christ/Krumm ³1995:58f.

der Rezeptionsästhetik bzw. *Response Theory* entsteht der literarische Text in der Interaktion der Rezipienten (der Lesenden oder Hörenden) mit dem Text. Verschiedene Positionen innerhalb der Rezeptionsästhetik bewerten die Steuerung der Interpretation durch den Text unterschiedlich hoch³⁴. Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass sich die Interpretation eines gegebenen Textes keinesfalls in der willkürlichen Projektion individueller Vorstellungen auf den Text erschöpfen darf; der Text selbst bestimmt vielmehr die Bedingungen³⁵, unter denen der/die Lesende kreativ werden und zu neuen Erkenntnissen und vertieftem Selbstverständnis gelangen kann (ibid. 64). Damit kommt der Bereich der Literaturdidaktik verstärkt ins Blickfeld:

Rezeptionsästhetik und Response Theory haben wohl in den letzten Jahren den größten Einfluß auf die Literaturdidaktik ausgeübt. Ihre Nähe zur Literaturdidaktik ergibt sich schon daraus, daß sie nicht den Text, sondern die Text-Leser-Beziehung bzw. die Tätigkeiten des Lesers in den Mittelpunkt rücken und damit die Literaturdidaktik ermutigen, dem Schüler und Studenten viel mehr Aufmerksamkeit bei der Sinnbildung zu schenken. Es ergibt sich von hier aus ein enger Zusammenhang zu pädagogischen Vorstellungen, die einen schülerzentrierten Unterricht fordern. Der Schüler als Leser literarischer Texte nimmt nicht nur auf, was in dem Text gegeben ist, sondern kann sich in seiner Reaktion auf den Text selbst kennenlernen. Eine besondere Aufgabe der Literaturdidaktik ist es in diesem Zusammenhang, Methoden zu entwickeln, die diesen Interaktionsprozeß unterstützen und intensivieren. (ibid.)

Ein solcher Dialog zwischen Text und Rezipienten erfordert die Bewusstwerdung und die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorverständnis. Die Interpretation des Textes sollte sich hierbei weder auf die reine Feststellung von Unterschiedlichkeiten zwischen Eigen- und Fremdperspektive beschränken noch zu unreflektierter Übernahme des Fremden führen. Vielmehr wird eine differenzierte Umgangsweise angestrebt, die die Rezipienten dazu befähigt, Differenzen als solche anzuerkennen und auszuhalten bzw. verschiedene Perspektiven einzunehmen.

An dieser Stelle kreuzen sich Literaturwissenschaft und Landeskunde, da literarische Texte die Lernenden immer wieder zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden herausfordern:

³⁴ Iser (1976) schreibt dem *Text* hohe Steuerungsfunktion bei der Interpretation zu; nach Bleich (1978) ist das lesende *Individuum* und dessen psychologische Befindlichkeit für die Textrezeption zentral. Bei Fish (1980) hingegen wird die Textinterpretation vom *Diskurs der Interpretationsgemeinschaft* geleitet. Für einen Überblick über unterschiedliche Strömungen innerhalb der Rezeptionsästhetik cf. Warning 1975.

³⁵ Beispielsweise durch *Leerstellen* (Iser 1976) oder *Unbestimmtheitsstellen* (Ingarden 1968).

Literarische Texte führen den Leser letztlich immer in Bereiche, die ihm ungewohnt, eigentümlich, fremdartig erscheinen. Und das ist gut so, denn dadurch wird sein Vorstellungsvermögen erweitert. Fremden Realitäten gegenüber wird der Leser aufgeschlossener. Fremdartigkeit wird nicht mehr so leicht engstirnig und borniert abgewehrt, sondern bekommt die Chance, in ihrer ganzen Komplexität erfahren zu werden und so ihre Wirkung zu entfalten. Menschen können ihre Möglichkeiten erweitern, indem sie Fremdes als Normalität in ihren Verstehenshorizont einbeziehen, ohne es in ihrem Sinne zu vereinnahmen und seines kritischen Potentials zu berauben. Lerner können so behutsam tiefer in die fremde Kultur eindringen und die eigene Kultur als einen Entwurf unter möglichen anderen besser verstehen. (Huneke/Steinig 1997:67)

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich ausschließlich der Präsentation von Alltagssituationen und der Entwicklung einer Sprechhandlungskompetenz widmet, greift in mehrerlei Hinsicht zu kurz. Zum einen ist die Beschränkung auf leichte (und oft banale) Lehrbuchtexte oder Alltagsdialoge auf die Dauer motivationshemmend. Darüberhinaus werden den Lernenden reiche interkulturelle Erfahrungen vorenthalten, sodass sie in Gefahr stehen, den Eindruck zu bekommen, die fremde Kultur sei genauso wie die eigene, nur dass die Menschen eben anders sprächen. Gerade bei fortgeschrittenen Lernenden, so betonen Huneke/Steinig, könne dies zu Kommunikations- und Verständnisproblemen führen.

Der Umgang mit literarischen Texten kann eher Sensibilität für einen ungewohnten, schwer durchschaubaren Gebrauch sprachlicher Handlungen in einer fremden Kultur ermöglichen als Lehrbuchtexte, die eine offensichtliche, oberflächliche Alltäglichkeit vermitteln. (ibid.)

Besonders Poesie kann ein weites Feld für literarische und kulturelle Herangehensweisen an die Fremdsprache eröffnen. Viele Gedichte sind aufgrund ihrer Kürze und Überschaubarkeit für Fremdsprachenlernende relativ leicht zugänglich, und die sprachliche Ökonomie des Genres lenkt die Aufmerksamkeit vergleichsweise schnell auf die Zusammenhänge zwischen Form und Bedeutung der fremden Sprache. Durch ihre offensichtlichere Interpretationsbedürftigkeit, die bei Poesie eher vorausgesetzt und akzeptiert wird, wird die Sinnkonstitution durch die Lernenden vorangetrieben, und im Dialog zwischen dem

dichterischen Werk und dem Selbst werden neue Wege der Selbst- und Fremderfahrung beschritten³⁶.

4. Forschungsstand

4.1. Orientierung

Für die Entwicklung eines ganzheitlichen, dramapädagogisch orientierten Grammatikunterrichts gibt das bisher umrissene wissenschaftliche Umfeld zwar bedenkenswerten theoretischen Hintergrund, aber wenig praktische Anleitung her. Bislang existiert im Sinne der Sprachlernforschung auch keine umfassende Theorie des Fremdsprachenlehrens und -lernens, von der direkte Handlungsanweisungen abgeleitet werden könnten. Obschon gerade diejenigen Lerntheorien, die die Rolle grammatischen Wissens für den Fremdsprachenerwerb definieren wollen (cf. Kap. III), für die Suche nach einer solchen Theorie von hoher Signifikanz sind, ist doch der Prozess der Wahrnehmung von Bedeutung und Verstehen grammatischer Regeln bis heute nicht genau beschreibbar (cf. Götze 1993:9). Zwar können Vermutungen formuliert werden, aber sie entbehren bisher einer vollständigen empirischen Grundlage.

Inwiefern die explizite Vermittlung von Grammatik im gesteuerten Fremdsprachenunterricht überhaupt zu Ergebnissen (und wenn ja, welchen?) führt, ist seit langem Gegenstand der Fachdiskussion. Die grundlegende Frage nach Sinn oder Unsinn von Grammatik für Fremdsprachenlernende kann mit Blick auf die Aspektvielfalt des Fremdsprachenlernens in dieser undifferenzierten Form gar nicht beantwortet werden (cf. Edmondson/House 1993:274). Und wenn, wie in dieser Arbeit, von der Annahme ausgegangen wird, dass *explizite* Grammatikkenntnisse für *viele*, besonders *fortgeschrittene* Fremdsprachen-

³⁶ Dramagrammatik ist eine Methode, die die Interaktion von Selbst, Textinhalt und Sprachgebrauch bewusst verfolgt (cf. insbesondere die Verarbeitung des *Jabberwocky* in Kap. VI, 3.1. sowie die Gedichte von Henningsen und Kästner in Kap. VIII, 3.3. und 3.5.).

lernende *unter bestimmten Lernbedingungen* von Vorteil sind, beantwortet das trotzdem noch nicht die Frage nach ihrer angemessenen Präsentation und Verarbeitung.

Obwohl aus der Angewandten Linguistik sowie der Fremdsprachendidaktik praktische Vorschläge zur Progression, Auswahl und Stufung grammatischer Inhalte gekommen sind, gibt es keine spezifische Grammatikvermittlungsmethodologie; die Kombination von kommunikativen und grammatischen Lernzielen wird oft als problematisch wahrgenommen³⁷. Neuropsychologische Erkenntnisse, die das Zusammenwirken beider Hirnhemisphären für Aneignung und Gebrauch von Sprachen postulieren, sind bereits für die Beschreibung von Grammatikerwerb nur begrenzt tauglich und haben für dessen unterrichtliche Gestaltung über die allgemeine Forderung nach einer ausgewogenen Vermittlung hinaus, die möglichst viele Sinne anspricht und so unterschiedliche Verarbeitungsmodi aktiviert, wenig Praxisrelevanz.

4.2. Dramapädagogik

Auf der Ebene der Unterrichtsmethodik (cf. Kap. IV, 3) soll sich an dieser Stelle dem Konzept des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts als richtungsweisender Orientierung zugewandt werden.

Das dramapädagogische Unterrichtskonzept wurzelt in der britischen Tradition von *Drama in Education* (Wagner 1979, Bolton 1984a, 1984b, 1993). Mit ihm hat Schewe (1993) eine Verbindung zwischen Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht hergestellt. Ziel des Konzepts ist die Entwicklung und Förderung von kommunikativer Kompetenz in der Fremdsprache:

Mit Hilfe von Methoden, die sich aus dramatischen Kunstformen ableiten lassen, werden im Unterricht fiktive Kontexte geschaffen, in denen Lehrende und Lernende sprachlich und nichtsprachlich in intensiver Weise handeln – die fremde Sprache wird ‘inszeniert’. (Schewe 1993:4)

³⁷ Was häufig zu der falschen Dichotomie ‘Grammatik oder Kommunikation’ geführt hat (cf. Kap IV, 2).

Kommunikative Kompetenz wird hier interpretiert als die Fähigkeit, sprachlich spontan handeln zu können, “sich in *unvorhersagbaren* Sprachverwendungssituationen frei zu bewegen” (Ortner 1998:141). Ganz im Sinne von *learning by doing* wird eine solche Fähigkeit zur Improvisation nur durch Improvisieren selbst gelernt; der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht erfordert daher intensive produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit (Schewe 1993:404ff).

Dramapädagogik basiert auf der Grundlage einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik und versteht sich als methodische Konkretisierung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes (Ortner 1998:138). Trotz ihrer expliziten kommunikativen Verankerung wird sie, z.B. von Ortner, oft als ‘alternative’ Unterrichtsmethode angesehen³⁸, da sie mit anderen sogenannten alternativen Ansätzen den humanistisch-ganzheitlichen Anspruch teilt, die ‘kognitive Isolation’ institutionellen Lernens zu überwinden, den ganzen Menschen mit allen seinen intellektuellen, emotionalen und körperlichen Dimensionen in den Lernprozess einzubeziehen und neben der Sprachentwicklung auch eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben (ibid. 147). Diese Zuordnung muss jedoch als fragwürdig angesehen werden, da die Bezeichnung ‘alternative Lehrmethoden’ auf Methodenvorschläge abzielt, die sich in Abgrenzung zu konventionellen Ansätzen³⁹ konstituieren und eher außerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses stehen (ibid. 21ff). Es scheint daher angemessener, von einem ganzheitlich-pädagogischen Lehr- und Lernkonzept zu sprechen (cf. Schlemminger 2000).

In der Dramapädagogik werden “die wesentlichen Elemente bzw. Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt” (Schewe 1993:6). Lerntheoretisch bezieht sich das Konzept auf das bereits erwähnte neuropsychologische Prinzip der multiplen Vernetzung – je mehr Sinnesleistungen mit einbezogen werden, desto wirksamer wird gelernt (ibid. 7).

³⁸ Auch die Grazer DaF/DaZ-Konferenz ‘Alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht’ hatte zwei dramapädagogische Vorträge/Workshops im Programm.

³⁹ Beispielsweise die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die audiolingual-audiovisuellen Methoden und die kommunikative Methode (cf. Ortner 1998:22; auch Kap. IV, 2).

Der dramapädagogische Lehr- und Lernansatz gewinnt trotz aller Vorbehalte, die unkonventionelle(re)n Methodenkonzepten entgegengebracht werden, in der gegenwärtigen Fachdiskussion mehr und mehr an Boden. Für die Entwicklung eines in dieser Form bisher nicht existenten dramapädagogischen Grammatikunterrichts ist er von entscheidender Relevanz. 'Dramagrammatik' baut auf den theoretischen Prämissen und praktischen Handlungsanweisungen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts auf, der gewissermaßen für dieses Projekt Pate gestanden hat.

4.3. Drama und Grammatik

4.3.1. Frühe Ideen

Die Einsicht, dass die hohe Grammatikkunst eine vergleichsweise trockene Angelegenheit sein kann, ist keinesfalls neu. Besonders als Lateinisch und Griechisch noch zum verbindlichen Bildungskanon humanistischer Gymnasien gehörten, schlugen sich Generationen von Schülern mit dem lateinischen Ablativus absolutus herum oder verzweifelten am griechischen Aorist⁴⁰.

Dementsprechend gab es auch immer wieder Versuche von pädagogischer Seite, den intellektuell-sperrigen Grammatikstoff lebendiger zu gestalten. Eine sehr frühe Form didaktischer Aufbereitung sind die zwei Theaterstücke des Lehrers und Schuldirektors Samuel Shaw (1635-1696), in denen die lateinische Grammatik den Schülern der Jungenschule in Ashby-de-la-Zouche (England) auf vergnügliche Weise nahegebracht werden sollte: *Words Made Visible or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men* (1679).

Im Vorwort der 1972 reproduzierten Ausgabe heißt es:

[...] the presentation of grammar and rhetoric by means of a dramatic entertainment, which incidentally provides the author with splendid opportunities for satire, is without antecedent in English linguistic history. [ohne Seitenangabe]

⁴⁰ Dies soll die älteren Sprachen keineswegs diskreditieren; die Autorin selbst hat gern Latein gelernt!

Im ersten der beiden Stücke, dessen Schwerpunkt auf der spielerischen Darstellung von Grammatik liegt, stehen die Wortklassen als Untertanen des Königs Syntaxis und als die Vertreter ihres Standes auf der Bühne. Lord Verbum repräsentiert die Aristokratie, die Substantive haben den Ritterstand inne, die Pronomen gehören der niederen Nobilität an, die Partizipien sind Kleinbauern, die Adverbien Landarbeiter, die Konjunktionen Händler, die Präpositionen Arbeiter und die Interjektionen Bettler. König Syntaxis hat seinen Lord Lieutenant Gymnasiarches mit dem Auftrag betraut, die Unzufriedenheiten und Auseinandersetzungen in seinem 'Grammatical Kingdom' oder 'Grammatical Common-wealth' beizulegen und sich der Loyalität seiner Untertanen zu versichern. Des Königs Kommissare Amo, Doceo, Audio und Lego⁴¹ sollen die Repräsentanten der Wortklassen anhören, ihre Beschwerden zur Kenntnis nehmen und ihre Verteidigung gegenüber den Anklagen von Mr Article, dem königlichen Staatsanwalt, abwägen. Dies resultiert in einer unterhaltsamen Gerichtssaal-Szenerie. In Anklage und Verteidigung werden die Charakteristika der Wortklassen beschrieben und diskutiert. Um nur ein Beispiel zu nennen: Den Adverbien wird vorgeworfen, dass sie in zu unterschiedlichen Arten und Weisen des Königs Land bestellen (Shaw 1972:53):

Mr Article: "You all profess skill in tilling the Earth; but you go so many wayes to work that it breeds confusion in his Majesties Dominions, some of you observe place, some time, some quantity, some quality, some order, and I cannot tell what: The King does not like this variety."

Der eher ungehobelte Landmann sieht das allerdings pragmatisch:

Adverb: "[...] what wud become o the Kings Subjects think yo, if every body shud plow and sow the same Land, at the same time, with the same kind of feed, and in the same Order."

Im Verlauf des Stücks kommen alle zu Wort; in den meisten Fällen werden die Anklagen gegen die einzelnen Wortklassen aufgrund ihrer gekonnten Verteidigung (s.o.) fallen gelassen oder zumindest eine gütliche Einigung erzielt, sodass zum Schluss wieder Ruhe und Frieden ins grammatische Königreich einziehen.

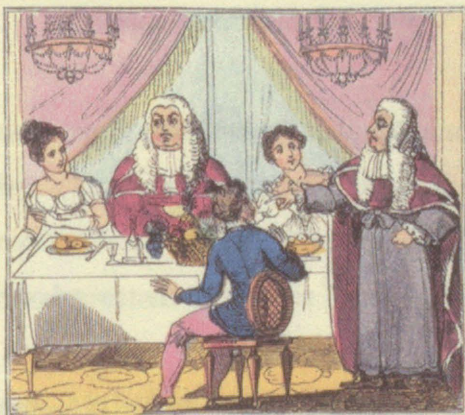
⁴¹ Als Vertreter der a-, e-, i- und konsonantischen Konjugation.

Ein verwandtes Projekt ist die bei Schwerdtfeger (1997:601f) zitierte Oxforder Studentenkomödie *Bellum Grammaticale: Der grammatische Krieg oder der öffentliche Zwist der Nomen und Verben* (1625), in der einzelne Wortklassen um Selbstbestimmung und Vorherrschaft im Satz streiten. Wie auch in *Words Made Visible* vertragen sich die einzelnen Wortarten zum Schluss wieder, da sie erkennen, dass sie nur gemeinsam Bedeutung haben und herstellen können.

Eine weitere didaktische Bearbeitung der Wortklassen findet sich in *The Infant's Grammar* aus dem Jahr 1824, ebenfalls in englischer Sprache. Dieses illustrierte und kolorierte Büchlein richtet sich an jüngere Kinder, denen grundlegende grammatische Begrifflichkeiten und Zusammenhänge in Bezug auf die *parts of speech* ihrer Muttersprache spielerisch beigebracht werden sollen: "The *Infant's Grammar* is one of a number of 19th century attempts to introduce didactic matter to young children in an easily assimilated form." (Nachwort ohne Seitenangabe). In daktylischen Reimen beschreibt die *Infant's Grammar*, wie sich die verschiedenen Wortklassen in dem großen Saal der Etymologie versammeln, essen, trinken, Theater spielen, tanzen und zum Schluss ein wahres Durcheinander hinterlassen (cf. Abb. 2-1). Jeder Wortart ist eine Seite, ein Bild und eine Beschreibung gewidmet⁴².

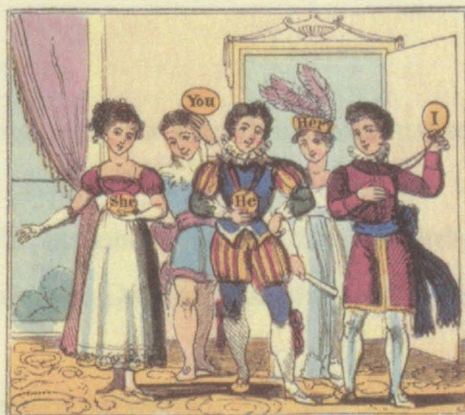
Mit heutigen Didaktikeraugen gesehen können diese Versuche belächelt werden, mussten doch trotz allen didaktischen Vergnügens des Verfassers die Schüler in Ashby-de-la-Zouche die ihnen zugewiesenen Rollen auswendig lernen und vorspielen, vielleicht ob sie wollten oder nicht, vielleicht auch ohne die Anspielungen des Autors verstanden zu haben. Bei der *Infant's Grammar* stellt sich die Frage, ob nicht Erwachsene, die sich in der Grammatik besser auskennen, die hübschen Darstellungen eher zu würdigen wissen als die intendierte Zielgruppe. Wer weiß?

⁴² Aus der gleichen Serie gibt es auch *Punctuation Personified*, das sich mit Zeichensetzung befasst. Interessanterweise wird auf dem Deckblatt festgestellt, dass es sich um ein didaktisches, *aber trotzdem attraktives* (!) Bändchen handele: "*Punctuation Personified* is one of a number of didactic but very attractive coloured booklets published by John Harris in his 'Cabinet of Amusement and Instruction' and intended to teach young people the elements of grammar."



THE ADJECTIVES.

Next the *ADJECTIVES* came, with grave, solemn faces,
And wigs like the judges:—they soon took their places
Before the great *Nouns*, and turn'd round with a sneer
To tell what their virtues and qualities were.
Some were *GOOD*, some were *BAD*, some *PRETTY*, some
MILD,
Some were *MODEST*, some *IMPUDENT*, *WICKED*, and
WILD;
And they even pass'd judgment on things brought to eat,
Said some were *DELICIOUS*, some *SOUR*, and some *SWEET*.



THE PRONOUNS.

At this moment a bustle was heard at the door
From a party of *PRONOUNS*, who came by the score.
And what do you think? Why I vow and declare
THEY would pass for the *Nouns* who already were these.
And *THEIR* boldness was such, as I live it is true,
One declar'd *HE* was *I*, and one call'd *HIMSELF* *YOU*.
THIS, *THAT*, and the *OTHER*, *THEY* claim'd as *THEIR* own,
But who *THEY* are really, will shortly be known.

Abb. 2-1: *The Infant's Grammar*

Trotzdem stellen solche Bearbeitungen eine Fundgrube für die Dramagrammatikerin dar – abstrakte Konzepte wie ‘Adverb’ oder ‘Adjektiv’ werden hier als rauhbeiniger, gewitzter Landmann oder als perückentragende, pompöse Richtergestalt vermenschlicht, d.h. in die direkte Erfahrungswelt der Lernenden versetzt⁴³. Darüber hinaus integrieren diese frühen Didaktisierungen visuelle und auditive Lernkomponenten sowie Elemente des Theaterspiels mit dem Ziel, zu einer ansprechenderen und unterhaltsameren Grammatikunterweisung zu gelangen. Die Überzeugung, dass das, was Spaß macht, auch besser gelernt wird, wird hier implizit vorausgesetzt⁴⁴.

⁴³ Diese Anregungen haben Eingang gefunden in die dramagrammatische Unterrichtseinheit ‘Wortklassen’, die in Kap. VI vorgestellt wird.

⁴⁴ Erst die modernen Didaktikerinnen und Didaktiker müssen diese allzu menschliche Erfahrung wissenschaftlich begründen.

4.3.2. *Drama – Grammatik – Spiel*

Die Suche nach praktischen zeitgenössischen Anregungen für eine dramagrammatische Fremdsprachenunterrichtspraxis ergab Funde, die sich grob in *Drama-Aktivitäten* und *Grammatikspiele* unterteilen lassen. Beide Bereiche beziehen sich auf die Vermittlung von Fremdsprachen und haben Ideen zur Entwicklung von Dramagrammatik beigetragen.

In Drama-Aktivitäten werden Techniken des Theaters verwendet, um sich mit einem Thema auseinanderzusetzen. Dies hat oft spielerischen Charakter, aber nicht die festere Struktur von Spielen. Grammatikspiele hingegen haben Spielregeln und ein angestrebtes Ziel bzw. Ergebnis (z.B. „Gewinnen“ bzw. „Verbindungen korrekt benutzen“). Drama-Aktivitäten sind in ihrem Verlauf unvorhersehbarer und bauen auf spontanen Sprechhandlungen auf, deren Richtung zwar vorgegeben ist, aber deren konkrete Realisierung in der jeweiligen Situation entsteht.

Im Folgenden sollen zuerst ausgewählte Publikationen zu Drama-Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht daraufhin untersucht werden, inwieweit sie Grammatik explizit zum Thema machen. Danach werden Grammatikspiele auf ihre dramatische Dimensionen hin überprüft⁴⁵. Da Spiel und Drama eng beieinander liegen⁴⁶, sind Überlappungen zwischen den beiden Bereichen vorprogrammiert. Und selbst innerhalb der Bereiche werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, was in manchen Fällen eine klare Kategorisierung und Abgrenzung erschwert.

⁴⁵ Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass manche Publikationen hier nicht besprochen werden, da in ihnen die Verbindung von Drama und Grammatik nicht hergestellt wird. Ein Beispiel dafür sind Kampe/Winkelmann (1998), die dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe für Literatur und fächerübergreifenden Unterricht im Allgemeinen darstellen, Fremdsprachenunterricht aber nicht erwähnen. *The Anti-Grammar Grammar Book* (1991) präsentiert eine Zusammenstellung von unterschiedlichen Grammatikaktivitäten, von denen 20% Spielformen sind, allerdings ohne dramatischen Anteil.

⁴⁶ Drama kann als Sonderform des Spiels gesehen werden; jedes Spiel setzt eine Gegenwelt voraus, deren Gesetze anders, aber nicht weniger verbindlich als die unserer 'Realität' sind (cf. Huizinga 1995:11).

Drama-Aktivitäten

Let us be clear from the start what we mean by ‘dramatic activities’. They are activities which give the student an opportunity to use his or her own personality in creating the material on which *part* of the language class is to be based. These activities draw on the natural ability of every person to imitate, mimic and express himself or herself through gesture. They draw, too, on the student’s imagination and memory, and natural capacity to bring to life parts of his or her past experience that might never otherwise emerge. They are dramatic because they arouse our interest, which they do by drawing on the unpredictable power generated when one person is brought together with others [...]. (Maley/Duff²1982:6, Hervorhebung im Original)

Drama Techniques in Language Learning von Maley/Duff ist eine extensive Zusammenstellung von 176 Drama-Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht⁴⁷. Für die Zwecke dieser Arbeit soll der Fokus auf dem in der zweiten Auflage neu eingeführten Kapitel *Word Play* liegen, in dem Sprache explizit thematisiert wird. Dass mit ‘word play’ nicht das ‘clevere Wortspiel’, sondern vielmehr eine kreative, spielerische Verwendung von Sprache gemeint ist, wird aus dem folgenden Zitat ersichtlich:

Sensitivity to language involves far more than just understanding what words mean. We must be sensitive not just to sense, but also to *sound*, and to the different ways in which the same thing may be said. Unless we have practice in *playing* with the language, we are likely to be stuck forever at a level of banality which allows for no variety of expression. The more we can experiment with different combinations of words, the better we can come to know the potential of the language we are learning. (ibid. 3, Hervorhebung im Original)

In siebzehn Drama-Aktivitäten geht es um die Einübung von flüssigem Sprechen, Erhöhung der Sprechbereitschaft, Erweiterung des Ausdrucksvermögens und spontane Sprechhandlungen. Eine Verbindung von Drama und Grammatik wird trotz Betonung des Sprachschwerpunkts dieses Kapitels nur äußerst ansatzweise angesprochen. Bei Aktivität ‘Acronymics’ findet sich der Hinweis darauf, dass hier indirekt die Wortstellung geübt wird. Wie genau das vor sich gehen soll und ob die Lernenden die angedeutete Meta-Ebene erreichen sollen, bleibt unklar:

Although the exercise does not *directly* teach anything, it does *indirectly* help to practise something all too often forgotten – word order. Here, the simple framework of a few letters offers the chance to *predict* an order of words which will almost

⁴⁷ Dieses Werk wurde bereits in Schewe (1993:31ff) auf Kriterien der Reflexion von unterrichtsmethodischen Aspekten abgeklopft.

certainly reflect a deeper pattern in the language. (ibid. 167, Hervorhebung im Original)

Bei der Aktivität 'Cadavre exquis' (ibid. 184f) wird – quasi als Nebenprodukt – angegeben, dass die Lernenden über die grammatikalische Akzeptabilität von Sätzen entscheiden. Wie und auf welcher Grundlage sie das machen, wird nicht weiter erläutert.

Grundsätzlich wird bei Maley/Duff Grammatik nur äußerst sporadisch erwähnt, wenn sich auch gewisse Aktivitäten für die Thematisierung von Grammatikgebieten eignen würden. So könnte die Übung 'Touch it!' (ibid. 55) der expliziten Präsentation und Einübung von Imperativformen gewidmet sein, die Übung 'I say, you said, he said' (ibid. 99) dem Gebrauch der Indirekten Rede, oder die Übung 'Things aren't what they seem to be' (ibid. 104) den Konjunktivformen.

Das Buch *Drama – A Resource Book for Teachers* (Wessels 1987) richtet sich explizit an Lehrende, die Englisch als erste oder weitere Fremdsprache unterrichten. Eine Intention der Autorin ist es, Drama in alltägliche Unterrichtsstunden zu integrieren, insbesondere in Bereiche der Lehrbucharbeit, Aussprache, Kommunikation und Literatur. Die Verbindung von Drama und Grammatik scheint auf den ersten Blick nicht berücksichtigt zu werden; hinter der Kapitelüberschrift *Drama Games* verbergen sich jedoch vierzig drama-orientierte Sprachstrukturübungen. In Abgrenzung zu reinen Sprachspielen (*structure games* oder *language games*) werden 'drama games' definiert als Spiele, die über die Einübung von Sprachstrukturen hinaus Aktion/Bewegung erfordern, die Fantasie der Lernenden anregen, sowohl implizite als auch explizite Zugriffsweisen auf Lernstoff ermöglichen, und die den sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdruck von Gefühlen erlauben (Wessels 1987:29f). Diese Definition bleibt jedoch unbefriedigend, da aus ihr nicht hervorgeht, was genau den Kern von 'Drama-Spielen' ausmacht: Auch andere Aktivitäten und Spiele erfordern Bewegung und Fantasie, aktivieren Emotionen und schaffen Voraussetzungen für alternative Verarbeitungswege.

Das Kapitel beinhaltet u.a. eine tabellarische Übersicht über die Dramaspiele unter Angabe des Lernniveaus, des Alters der Lernenden, der Verwendung von Requisiten und der jeweils im Mittelpunkt stehenden Strukturen. Diese Angaben sind leider wenig

benutzerfreundlich – die Unterteilung in Altersgruppen scheint sehr subjektiv und die Information ‘Requisiten ja/nein’ dient nicht dem raschen Einblick in den Vorbereitungsaufwand (es muss dann doch in den jeweiligen Spielanleitungen nachgelesen werden). Besonders die Konkretisierung der Kategorie *Structures* (ibid. 31) bleibt inhaltlich höchst ungenau: Grammatische Lernziele, Notionen und Intentionen werden hier durcheinander geworfen, was in bunt zusammengewürfelten Unterkategorien resultiert wie Präpositionen, Pronomen, Emotionen, Ursache und Wirkung, Körperteile, Sich Beschweren usw.

Bei den Dramaspielen handelt es sich um jeweils zehn- bis fünfzehnminütige Aktivitäten. Sie sind gedacht als Einführungs- oder Aufwärmübungen zu Beginn der Stunde, als klärende Wiederholung oder Verstärkung bereits gelernten Stoffs vor schriftlichen Übungen, als Auflockerung oder Entspannung nach kognitiven Anstrengungen, als Füllmaterial oder einfach als Abschluss einer Stunde – aber nur: “if time permits!” Besonders dieser Hinweis auf den Zeitfaktor (ibid. 30) macht klar, dass diese Übungen der Erreichung des Lernziels untergeordnet bleiben – sie sorgen für eine vielfältigere Gestaltung des Sprachunterrichts, die ad libitum eingesetzt werden kann oder auch nicht, gehen jedoch nicht darüber hinaus.

Tselikas’ Buch *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (1999) verfolgt den Bezug zum dramapädagogischen Methodenkonzept und hat zudem den Anspruch, für Fremd- und Muttersprachenunterricht gleichermaßen angelegt zu sein (cf. Tselikas 1999:11). Es enthält nebst einer allerdings recht kurz gehaltenen theoretischen Einbettung und einer allgemeinen Anleitung zur Organisation und Durchführung dramapädagogischen Unterrichts sieben weitere Kapitel, die Beispiele und Hinweise für die Unterrichtspraxis geben. Kapitel 5 ist eine Zusammenstellung von Übungen, die “dazu verhelfen [sollen], sprachliche Ausdrücke bzw. grammatische Phänomene auf alternative Weise zu thematisieren” (ibid. 67). Dieser Teil ist primär für Fremdsprachenanfänger gedacht⁴⁸. Hauptanliegen der Autorin ist es hier, das Verstehen von fremden Wörtern über visuelle, auditive und kinästhetische Sinneskanäle (Gestik, Gehör, Mimik) zu leiten:

⁴⁸ Tselikas weist allerdings darauf hin, dass alle Übungen auch als Aufwärmübungen für Fortgeschrittene eingesetzt werden können.

Man kann sich einer fremden Sprache lustvoll annähern, wenn man versucht, die Wörter sinnlich zu erleben, sie mit dem Körper und/oder lautmalerisch nachzuvollziehen. Dies ist im Unterricht mit Anfängern besonders wichtig. Die dramapädagogischen Aktivitäten werden somit schon im Anfängerunterricht stark zum Verständnis der fremden Sprache beitragen. (ibid.)

Thematisiert werden die grammatischen Phänomene Verben (Konjugation, Tempus) und Syntax. Darüberhinaus wird in der Übung 'Die 10-Wörter-Sprache' (ibid. 77f) eine mögliche Auseinandersetzung mit der sprachlichen Meta-Ebene angedeutet, die allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Die verwendeten Drama-Techniken reichen von chorischem Sprechen über Bewegung im Raum zu mimischer bzw. körperlicher Darstellung von Wörtern, Sätzen und Tempi.

Im Gegensatz zu Wessels versteht Tselikas ihre Dramatisierungen von Sprachstrukturen nicht lediglich als willkommene Auflockerung des (traditionellen?) Unterrichts, sondern legt den Fremdsprachenunterricht von Vorneherein als "dramapädagogisches Treffen" an (ibid. 18), in dem die Studenten als Zweitsprachlernende behandelt werden, d.h. als Lernende, die sich in einem anderssprachigen Kontext befinden und die fremde Sprache zur aktiven Gestaltung ihres Lebens brauchen (ibid. 15). Kontextuelles Verstehen steht dabei im Mittelpunkt. Durch die Mobilisierung von Vorkenntnissen und deren Kombination mit Informationen aus dem Kontext sollen neue Wissens Elemente interpretiert und verarbeitet werden. Weiterhin wird das Erkennen unterschiedlicher Sinnstrukturen und Bedeutungszusammenhänge, die über die fremde Sprache transportiert werden, als kulturelle Lernchance hervorgehoben (ibid. 68).

Grammatikspiele

Die Fülle an praktischen Anleitungen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht legt Zeugnis ab von einer zunehmenden Lernerzentriertheit methodischer und didaktischer Überlegungen. Spielen macht Spaß, Spielen motiviert die Lernenden und führt darüber hinaus auch zu wirksameren Lern- und Behaltenserfolgen: "Daß spielerisch erworbene Kenntnisse von den Schülern auch besser und länger behalten werden, ist sicher." (Funk/Koenig 1991:111f)

Es existieren eine Reihe von Publikationen, die – entweder ganz oder teilweise – der spielerischen Übung, Anwendung und Festigung von Grammatik gewidmet sind. An dieser Stelle sollen lediglich zwei erwähnt werden, die eine Verbindung von Grammatik mit Drama ansatzweise bzw. explizit herstellen.

Die Fernstudieneinheit *Grammatik lehren und lernen* von Funk/Koenig (1991) dreht sich um Fragen zum grammatikunterrichtlichen Alltag und reicht von der Besprechung unterschiedlicher Lehrwerktypen und Grammatikunterrichtsmethoden bis zur Darstellung von möglichen Komponenten (hier: Bausteinen) einer pädagogischen Grammatik. Einer dieser Bausteine ist der Abschnitt *Grammatik spielend lernen – üben – anwenden*. Die Autoren haben von einer reinen Auflistung von möglichen Spielen abgesehen und präsentieren stattdessen sechs Spielprinzipien, die an das jeweilige Thema, die jeweilige Grammatikstruktur und die aktuelle Unterrichtssituation angepasst werden können.

Allen Spielprinzipien ist gemein, dass die Lernenden zur Arbeit in Teams (mit wechselnder Zusammensetzung) angehalten werden. Dies reduziert Sprechhemmungen und sorgt für eine gleichmäßige Beschäftigung aller zur gleichen Zeit, was wiederum zu einer Entlastung der Lehrperson führt (cf. *ibid.* 98). Unterschiedliche Spielformen (Wettbewerbs-, Such-, Schreib- und Ratespiele, Spiele mit Karten und Memory) thematisieren komplexe Grammatikfelder wie z.B. Konjugation/Tempus, neben- und Hauptsatz-einleitende Konjunktionen, Wortstellung/Satzbau bzw. Satzergänzung. In manchen Spielen müssen die Lernenden in der Klasse umherlaufen und Informationen austauschen, oder, wie es bei einem der Wettbewerbsspiele der Fall ist, rhythmisch die Plätze wechseln. Obwohl die Integration von Bewegung noch nicht notwendigerweise Drama bedeutet, ist die Einbeziehung des sich bewegenden Körpers in den Grammatiklernprozess ein Schritt in die richtige Richtung. Die Aktivität mit dem höchsten dramatischen Potential ist die 'Fehlerversteigerung' (*ibid.* 103ff), in der die Lehrperson als Auktionär in schneller Folge richtige und falsche Sätze zum Kauf bietet. Die Lernenden ersteigern (mit einem begrenzten Budget) die Sätze, die sie für grammatisch einwandfrei halten.

Zum Abschluss dieses ‘Bausteins’ stellen Funk/Koenig die Vorteile von Spielen für die Persönlichkeit der Lerner, für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache und für den Unterrichtsablauf heraus. Auf die dramatischen Möglichkeiten von Grammatikspielen wird zumindest ansatzweise hingewiesen:

Spiele...

- ... können die Lerner auf die Bewältigung der Realität vorbereiten (*Rollenspiel*)
- ... entwickeln teilweise spezielle Fertigkeiten, z.B. *im darstellenden Bereich.*”
(ibid. 112, Hervorhebung S.E.)

Schon seit 1984 gibt es den Klassiker von Rinvolucris, *Grammar Games – Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Ein Folgeband, in Zusammenarbeit mit Davis, erschien elf Jahre später: *More Grammar Games – Cognitive, affective and movement activities* (1995). Eine Zusammenstellung von Grammatikspielen aus beiden Büchern ist 1999 ins Deutsche (und für den DaF-Unterricht) übertragen und mit dem Titel *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache* herausgekommen. Wie Funk/Koenig⁴⁹ ist auch Rinvolucris der Ansicht, dass spielerische Aktivitäten im Unterricht keineswegs Zeitverschwendung im Hinblick auf die ‘ernsten Bildungsziele’ sind, sondern vielmehr die Effektivität des Lernens noch steigern. Grammatikspiele sieht er als zentralen Bestandteil des studentischen Lernprozesses an:

Grammatik ist beim Erwerb einer Fremdsprache so wichtig, dass die Lerner sehr viel Energie auf ihre Beherrschung verwenden müssen. Eine Möglichkeit, diese Energie zu bündeln, sind Spiele. Beim Spielen werden die Lerner Subjekt des Unterrichts, in dem sie sonst allzu oft nur Objekt sind. Spaß und Ernst schließen einander nicht aus, denn der Spaß beim Spielen setzt Energien frei, um das ernste Ziel zu erreichen. (Rinvolucris/Davis 1999:4, übersetzt nach Rinvolucris 1984:3)

An dieser Sammlung ist nicht nur die bemerkenswerte Bandbreite der Spielideen, ihre Einteilung nach aufgabentypologischen Gesichtspunkten und ihre systematische Präsentation hervorzuheben, sondern besonders auch das Kapitel *Grammar through drama*, das zur Erarbeitung von Grammatik unter Einsatz von Theatertechniken anleitet. Hier arbeiten die Lernenden

⁴⁹ Funk/Koenig 1991 beziehen sich an verschiedenen Stellen auf Rinvolucris 1984 und greifen Anregungen aus den *Grammar Games* in ihrem Werk häufiger auf.

- mit ihrer *Stimme* (sie rufen sich Anweisungen zu, sprechen im Chor und imitieren Tierstimmen)
- mit ihren *taktilen Fähigkeiten* (sie zeichnen einander linguistische Symbole mit dem Finger auf den Rücken)
- mit ihrem *Körper* (sie bewegen sich individuell oder miteinander im Raum umher)
- unter Einbeziehung ihres *räumlichen und abstrakten Vorstellungsvermögens* (sie finden die Einrichtung eines Zimmers heraus und müssen die Möbel in ihren Positionen zueinander nachstellen, oder sie bilden die Uhrzeit durch ihre Position im Raum ab).

Die meisten Grammatikspiele können je nach Unterrichtssituation und Fremdsprache variiert werden – so ist beispielsweise das Spiel ‘Same and Different’ in der englischen Originalausgabe (Rinvolucris 1984:118) als Übung zum englischen Komparativ angelegt, die deutsche Übersetzung ‘Komm zu mir’ zielt auf die Verwendung von Imperativ und Modalverben ab (Rinvolucris/Davis 1999:86), und die Autorin hatte sofort die Idee, sie für die Verbendstellung von deutschen Nebensätzen heranzuziehen.

Nach Rinvolucris haben Grammatikspiele folgende Vorteile: Die Lernenden übernehmen Eigenverantwortung für ihr Grammatikverständnis, die Lehrperson kann sich ein Bild von dem Wissenstand der Lernenden machen, ohne selbst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, die aufgelockerte Lernatmosphäre begünstigt intensive Arbeit, und alle sind gleichzeitig am Unterrichtsgeschehen beteiligt (ibid. 1999:4).

Interessanterweise weist Rinvolucris (1984) auch auf die Verbindung von Grammatik und Emotion hin. Seiner Erfahrung nach sind Lernende überrascht, wenn sie feststellen, dass nicht nur sie, sondern auch andere Lernende, grammatische Konstruktionen der Fremdsprache intuitiv mögen oder ablehnen, und dass sich diese Einschätzungen mit dem Lernprozess verändern (Rinvolucris 1984:7):

Meeting and interiorising the grammar of a foreign language is not simply an intelligent, cognitive act. It is a highly affective one too. Little work seems to have been done by psychologists or linguists on learner feelings towards specific ligaments of the target grammar and the change in these feelings from one level of the language to the next. (ibid. 5)

Sehr aufschlussreich ist die Tatsache, dass diese höchst interessanten Überlegungen, die auf die affektiv-emotionale Ebene der Grammatikverarbeitung abzielen, in der deutschen Übertragung schlicht weggelassen worden sind⁵⁰. Leider werden sie auch von Rinvolucris selbst nicht weiter ausgeführt. In diesem Zusammenhang beanstanden Gnutzmann/Königs (1995:20) die fehlende Anbindung von Rinvolucris und ähnlich gelagerten Anregungen zur Grammatikvermittlung an methodische Überlegungen der grammatisch-didaktischen Fachdiskussion.

4.3.3. Weiterführende Überlegungen

Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht und Grammatikspiele mit dramatischen Elementen weisen trotz ihres unterschiedlichen strukturellen Aufbaus sehr ähnliche Charakteristika auf⁵¹. Im *Lernprozess* geht es um mehrdimensionale Wissensverarbeitung, die durch die Einbeziehung vielfältiger Sinnesleistungen unterschiedliche Lernwege und Verarbeitungsmöglichkeiten bereitstellen soll. Wirksamere Lern- und Behaltenserfolge und damit Steigerung der Lerneffektivität gehören zu den gemeinsamen Zielen von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen. Kreativität und Fantasie werden angeregt, Fähigkeiten und Fertigkeiten im kinästhetischen Bereich gefördert. Durch die Unvorhersehbarkeit des Spielverlaufs bzw. der dramatischen Handlung wird das Lernerinteresse aufrecht erhalten. Drama-Aktivitäten beziehen ihrem Anspruch nach die gesamte Lernerpersönlichkeit mit ihrem Vorwissen, ihren Vorerfahrungen und ihren Befindlichkeiten in den Lernprozess ein; Grammatikspiele regen die Auseinandersetzung der Lernenden mit menschlichen Beziehungen an und fördern Kooperations- und Konfliktbereitschaft sowie Empathiefähigkeit.

⁵⁰ Es drängt sich hier der Eindruck auf, dass eine theoretische Auseinandersetzung weit weniger gefragt ist als praktische Tipps und Tricks für einen interessanteren Grammatikunterricht. Diese Dissertation soll u.a. zeigen, dass beide Seiten zusammen gehören.

⁵¹ Der folgende Überblick ist eine Quintessenz übereinstimmender Eigenschaften von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen, die Maley/Duff (1982:1-23), Wessels (1987:7-30), Funk/König (1991:111-113), Rinvolucris (1984:1-8), Rinvolucris/Davis (1995:xi-xvi), Rinvolucris/Davis (1999:3f) und Tselikas (1999) entnommen wurden.

Auch im Bereich der *Sprachverarbeitung* gibt es Parallelen. So wird sowohl in Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht als auch dramatischen Grammatikspielen die Aufmerksamkeit bewusst auf Sprachphänomene gelenkt, die durch vielfältige bedeutungsbezogene Anwendungsmöglichkeiten im Kontext durchschaut und gefestigt werden sollen. Ausdrucksvermögen und Kommunikationsfähigkeit werden erweitert sowie die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene angestrebt. Gleichzeitig führen der Spaß am Spiel und das Vergnügen an der Sprache zu höherer Sprechbereitschaft und bauen Sprechhemmungen ab.

Für den *Unterricht* bedeutet dies, dass Rolle und Funktion von Lehrenden und Lernenden sich verändert. Klein- und Großgruppenarbeit resultieren in gleichzeitiger Beteiligung aller am Unterrichtsgeschehen und kompensieren Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Schülern. Der Fokus auf die Lehrperson wird reduziert; sie ist Spielleiterin, Beraterin, Impulsgeberin und Informationsquelle. Die Lernenden erleben sich zunehmend als Team, dessen Zusammenarbeit Vertrauen und Empathie erfordert.

Als Anregungen für einen dramapädagogischen Grammatikunterricht sind sowohl Drama-Aktivitäten als auch Grammatikspiele von unschätzbarem Wert. Was aber leisten beide Unterrichtsformen nicht oder nur in begrenztem Maße? Drei Punkte sind in diesem Zusammenhang wichtig:

Einzelübungen versus Unterrichtssequenzen

Der Großteil von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen umfasst kürzere, gezielt einsetzbare Spiele ohne größeren Zusammenhang zur Einführung, Wiederholung oder Verstärkung grammatischer Strukturen als Aufwärmungs-, Auflockerungs- oder Entspannungsübungen in bestimmten Unterrichtsphasen (Lückenfüller, Vertretungsaktivität, Stundenabschluss usw.). Lediglich in Tselikas 1999 ist der gesamte Sprachunterricht dramapädagogisch angelegt, wenn auch die grammatischen Einheiten, die angeboten werden, trotzdem eher singulären Charakter haben. Eine dramagrammatische Unterrichtspraxis sollte Grammatiksequenzen bereitstellen, deren spezifische Methoden nicht nur Mittel zum Zweck sind, den Grammatikunterricht ansprechender zu gestalten, sondern

die eine übergreifende Auseinandersetzung mit Grammatikphänomenen zum integralen Bestandteil des Unterrichts machen (cf. Kap. V, 3).

Geschlossene versus offene Inszenierungsformen

Aktivitäten und Spiele, die sprachliche Strukturen einüben, sind oftmals stark reglementiert und erfordern bestimmte vorgegebene Sprachelemente. Obwohl dies auch nicht der Fall sein kann (und die oben besprochenen Sammlungen beinhalten sowohl stärker als auch weniger stark gelenkte Handlungsanweisungen), bleibt doch das Desiderat für einen dramagrammatischen Unterricht bestehen, der den Lernenden möglichst viel Freiraum lässt, die Übungen inhaltlich auszugestalten, und gleichzeitig die grammatischen Ziele nicht aus dem Auge verliert.

Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene

Bei Tselikas 1999 und Maley/Duff ²1982 wird, zumindest in Ansätzen, eine mögliche Einbeziehung einer Meta-Ebene erwähnt, auf der die fremdsprachlichen Phänomene selbst zum Diskussionsgegenstand werden. Ein Anliegen des dramapädagogisch orientierten Grammatikunterricht ist es, diese Ebene gezielt zu verfolgen, da die Einsicht in fremde Sprachstrukturen auch eine Annäherung an andere Denkweisen bedeutet⁵².

5. Forschungsdesign Handlungsforschung

5.1. Hinführung

Von der Grundidee dramapädagogischer Vermittlung grammatischer Phänomene ausgehend begann die Suche nach einem geeigneten Forschungsansatz, der der Beschreibung und Evaluation von subjektiv erlebten Unterrichtssituationen gerecht werden kann. Da Unterrichtsgeschehen nicht wie in naturwissenschaftlichen Experimenten idealerweise unter unveränderten Bedingungen und mit direkt vergleichbaren und übertragbaren

⁵² Dies geschieht durch grammatische Einordnungsphasen, wie sie in Kap. V, 3.3. dargestellt sind.

Ergebnissen replizierbar ist, kann es nicht durch rein quantitative Erhebungsmethoden angemessen erfasst werden. Die positivistische Forderung nach umfassender Objektivität muss bei einer Untersuchung, die in realen und ständig in Veränderung begriffenen Lehr- und Lernkontexten stattfindet, notwendigerweise unerfüllt bleiben. Trotzdem sollte jedoch eine dezidiert subjektive Herangehensweise keineswegs intersubjektive Gültigkeit und Übertragbarkeit *per se* ausschließen.

Diesbezüglich machte mich die Auseinandersetzung mit ethnographischen Ansätzen und Methoden auf die Aussagekraft einer möglichst einzelheitenorientierten Beschreibung von *Kultur*⁵³ aufmerksam:

There are approaches to knowledge whose route is through the understanding of particularity rather than the direct pursuit of the generalizable. Such approaches should not necessarily be viewed, however, as diametrically opposed or incommensurable with more traditionally positivistic ones, but rather as having a different (or at least, differently ordered) set of accountabilities. (Ramanathan/ Atkinson 1999:55)

Im Zentrum dieser Herangehensweise steht das Konzept der *dichten Beschreibung* (cf. Geertz 1973), das die Unverwechselbarkeit und Besonderheit jeder kulturellen Situation hervorhebt und daher multiple Perspektiven, gerade auch die der in der Situation agierenden Personen, in Betracht zieht und dazu unterschiedliche Erhebungsmethoden anwendet.

Hier verwandelt sich die Vorstellung von Subjektivität als einer Schwäche in Subjektivität als eine Größe, durch die Ebenen der Erkenntnis zugänglich werden, die einem objektivistischen Forschungsdesign verschlossen bleiben. Das epistemologische Ideal der universalen und abstrakten 'Wahrheit' wird zugunsten der Einsicht aufgegeben, dass alles Wissen und jede Wissensfindung an bestimmte Menschen zu einer bestimmten Zeit, ihre Umwelt, ihre sozialen Rollen und die herrschenden Machtverhältnisse gebunden ist.

⁵³ Zur Kritik des Kulturbegriffs in Bezug auf ethnographische Forschung cf. Ramanathan/Atkinson 1999:45f.

Ramanathan und Atkinson (1999) argumentieren für eine bewusste Erweiterung einer solchen kritisch-ethnographischen Forschung auf den Bildungsbereich, um dessen Komplexität angemessen beschreiben, charakterisieren und interpretieren zu können:

[...] ethnographic research is above all else accountable to the complex cultural scenes it describes, as viewed primarily from an 'experience near', or emic, perspective. Second, current ethnographic approaches typically extend and complexify traditional understandings of 'culture', most commonly by treating relatively small-scale social phenomena like institutions, classrooms, and student groups as complex, internally coherent cultural entities – as cultures in themselves in a sense. Third, ethnographic approaches tend to combine multiple research methods, on the principle that 'thick' cultural description demands a rich, sensitive, and flexible array of descriptive tools. (Ramanathan/Atkinson 1999:64f)

Tatsächlich gibt es schon lange Forschungsstrategien, die in diesem Sinne vorgehen und sich damit deutlich von herkömmlichen Sozialforschungsansätzen absetzen. Es ist die Aktionsforschungsstrategie, die für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer ganzheitlich orientierten Fremdsprachenlehr- und -lernmethode am geeignetsten erschien.

5.2. Aktionsforschung: Theorie und Praxis

Aktionsforschung⁵⁴ ist eine Forschungsstrategie der Sozialwissenschaften, die an Fragen sozialer Realitäten ansetzt. Sie geht auf Kurt Lewin zurück, der sich in den vierziger Jahren intensiv mit den Bemühungen um Minderheitenrechte in den Vereinigten Staaten beschäftigte. Sein Hauptaugenmerk lag auf der Analyse sozialer Probleme bei gleichzeitiger Erarbeitung von Strategien und Techniken zu ihrer Lösung bzw. Vermeidung. Lewins Überzeugung 'there is nothing so practical as good theory'⁵⁵ macht deutlich, wie sehr es ihm darum ging, abstrakte Theorie mit konkreten Erfahrungen zu verbinden: Generelle Überlegungen zu einer spezifischen Problemsituation werden anhand von gezielten Datensammlungen zu einem ersten Handlungsplan verdichtet, der daraufhin in die Praxis umgesetzt wird. Während und nach dieser ersten Erprobungsphase finden

⁵⁴ Auch Handlungsforschung, aktivierende Forschung, Praxisforschung oder *action research* genannt.

⁵⁵ Zitiert in: Zuber-Skerritt 1992:89.

erneute Datenerhebungen statt, die die Grundlage sowohl für die Bewertung und Modifizierung des Vorhabens und seiner Ausführung als auch für Erkenntnisgewinnung und weiterführende Planungen bilden. Ein neuerlicher Zyklus von Planung, Ausführung, Dokumentation und Reflexion schließt sich an. Diese Forschungsbewegung lässt sich mit einer nach oben offenen Spirale vergleichen, in der jeder Forschungszyklus potentiell in einen weiteren mündet.⁵⁶

Dieses dialektische Wechselspiel der beiderseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis, Planung und Ausführung, Reflexion und Beobachtung gewährleistet hohe Flexibilität bei der Problembewältigung, da bei jeder neuen Forschungsspirale der Problemfokus wieder korrigiert bzw. neu ausgerichtet werden kann:

[A]ction research proceeds in a spiral of steps. Each step is composed of a cycle of planning, action and fact-finding about the results of the action. The action research process is a problem-solving process. [...] [It] starts with a problem and its analysis through a conceptualisation of the known facts or events, followed by the planning and implementation of an action programme. The action researchers, then, critically evaluate and review these activities in order to either confirm the tentative hypothesis or plan of action; if it proves to be wrong, they identify the new problem and continue a new cycle of research. (Zuber-Skerritt 1992:94)

5.3. Aktionsforschung im Hochschulbereich

Aufgrund des flexiblen, ganzheitlich-situativen Charakters eignet sich Aktionsforschung ausgezeichnet für den Bildungssektor (cf. Cohen/Manion ⁴1994:194). Während es zahlreiche Publikationen über abgeschlossene Aktionsforschungsprojekte in der Primar- und Sekundarstufe gibt⁵⁷, ist im universitären Bereich hingegen ein Defizit zu verzeichnen⁵⁸. Auf den ersten Blick scheint dies verwunderlich, da doch gerade in Hochschulen Wissen über Forschungsmethodologien vermittelt und vorangetrieben wird oder zumindest

⁵⁶ Auch Kemmis/McTaggart (³1988) beschreiben den Aktionsforschungsprozess als einen dynamischen Zyklus, in dem sich die Phasen *to plan*, *to act*, *to observe* und *to reflect* eng aufeinander beziehen.

⁵⁷ Cf. beispielsweise Klafis (1973) Darstellung des Marburger Grundschul-Innovationsprojekts sowie der 'Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz' sowie unterschiedliche Projektbeschreibungen in Fichten et al. (1995). Für Aktionsforschungsprojekte in den USA und Großbritannien cf. z.B. Zuber-Skerritt 1992:87f.

⁵⁸ Eine erwähnenswerte Ausnahme ist hier Schewe 1993.

werden sollte. Übersehen wird dabei lediglich, dass dieses Wissen in den seltensten Fällen tatsächlich vor Ort, nämlich an den Universitäten selbst, zur praktischen Anwendung kommt. Die oft beklagte Praxisferne des Hochschulstudiums sowie die bereits erwähnte mangelnde Auseinandersetzung mit Qualität und Methoden der Lehre – im Gegensatz zur Forschung – legen hiervon Zeugnis ab (cf. Abschnitt 2.2.1. dieses Kapitels).

Mit der Einführung von staatlich organisierten und auf nationaler Basis durchgeführten Lehrqualitätskontrollen im Hochschulbereich⁵⁹ an britischen und jüngst auch an irischen Universitäten besteht zumindest dort ein gewisser Zugzwang, auch als Hochschul-lehrkraft didaktisch einigermaßen versiert zu sein. Allerdings ist es nicht nur angesichts hochschulpolitischer Veränderungen, sondern auch in Bezug auf die eigene berufliche Kompetenz für Lehrende an höheren Bildungsinstitutionen sinnvoll, ihre Vermittlungsmethoden neu zu überdenken:

Through systematic, controlled action research, higher education teachers can become more professional, more interested in pedagogical aspects of higher education, and more motivated to integrate their research and teaching interests in a holistic way. This would in turn lead to greater job satisfaction, better academic insights and contributions to the advancement of knowledge in higher education. (Zuber-Skerritt 1992:122)

Damit kann Aktionsforschung im Hochschulbereich definiert werden als

research by higher education teachers themselves into their own teaching practice and into student learning (with the aim of improving their practice or changing their social environment (ibid. 88)

Aktionsforschungsprojekte verfolgen die Reflexion und Bewertung der eigenen Lehrpraxis, ein tieferes Verständnis von Lehr- und Lernformen (bei Lehrenden *und* Lernenden) sowie die Inspiration zur Veränderung und Weiterentwicklung von Lehre und Lehrsituation. Gleichzeitig wird auf der Makroebene die kritische Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen angestrebt, die nicht auf den engen Ausbildungskontext beschränkt bleibt, sondern auf größere gesellschaftliche Kontexte verweist.⁶⁰

⁵⁹ Die sogenannten *Teaching Quality Assessments* (TQA).

⁶⁰ Für eine ausführlichere Darstellung dieser und der folgenden Überlegungen cf. Zuber-Skerritt 1992: 114ff.

Weiterhin wird die Trennung von didaktischen Theoretikern auf der einen und praktisch Lehrenden auf der anderen Seite aufgehoben. Forschende Praktiker sind weder abstrakten Theorien verhaftet, noch verfolgen sie unreflektierten Aktionismus zur kurzfristigen Behebung eines Problems im Klassenzimmer. Stattdessen haben sie die Möglichkeit, Theorien zu entwickeln, die ihrer eigenen Lehrsituation entsprechen und auf ähnliche Situationen übertragbar sein können. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Lehr- und Lernforschung sich nachhaltiger auf die Verbesserung der universitären Lehre auswirkt.

Angesichts bereits geschehener oder noch anstehender Veränderungen in der Hochschulstruktur sowie des allgemeinen Einsparungsbedarfs ist es für die Fakultäten enorm wichtig, sich die Entscheidungsgewalt über akademische Belange nicht aus der Hand nehmen zu lassen. Valide Ergebnisse selbst durchgeführter Aktionsforschungsprojekte legen nicht nur Rechenschaft über die eigene Arbeit ab – auf ihrer Grundlage können auch Entscheidungen über Modifikationen im Curriculum maßgeblicher beeinflusst werden als nur durch unreflektierte Zurschaustellung von Widerstand gegenüber Veränderung. Aktionsforschung kann somit zur Professionalisierung von Hochschullehrenden beitragen, die sich über ihren speziellen Kompetenzbereich hinaus sowohl um eine hohe Qualität der Vermittlung bemühen, als auch eine aktive Rolle in den Entscheidungen auf hochschulpolitischer Ebene spielen.

5.4. Das konkrete Forschungsprojekt

5.4.1. *Die hypothesengenerierende Fallstudie*

Das Forschungsprojekt ist angelegt als hypothesengenerierende Fallstudie, die im Sinne der Aktionsforschung von einer konkreten Problemsituation ausgeht: Im universitären Deutschunterricht in Großbritannien und Irland werden grammatische Kenntnisse trotz intensiver Vermittlungsbemühungen nur selten in konkretes und angemessenes Sprachhandeln umgesetzt; der Transfer vom Wissen zum Können ist nachhaltig gestört.

Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit diesem Problem führt zu einer Ausgangshypothese:

Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten.

Mein Ziel ist es, diese Ausgangshypothese zu überprüfen, zu konkretisieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Aus diesem Vorgehen sollten sich weiterführende Hypothesen ergeben, die wiederum einer Prüfung unterzogen bzw. in anderen Forschungskontexten realisiert und getestet werden müssten. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Unterrichtsmethoden sollen einen Beitrag zur Verbesserung von Grammatiklehre und -erwerb an der Hochschule leisten. Darüberhinaus möchte ich die kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Grammatikvermittlung vorantreiben, aus der ich wiederum neue Impulse für mein eigenes Lehrhandeln gewinne. Solche Zielvorstellungen stehen in der Tradition der Aktionsforschung:

Aktionsforschung ist typischerweise durch ein doppeltes Ziel gekennzeichnet: Es wird gleichzeitig Erkenntnis (▷ als Ergebnis von 'Reflexion') und Entwicklung (▷ als Ergebnis von 'Aktion') angestrebt. Sie will sowohl die untersuchte Praxis als auch das Wissen über diese Praxis weiterentwickeln. (Altrichter/Posch 1998:13)

Cohen/Manion zufolge (⁴1994:189) wird Aktionsforschung in Bildungsinstitutionen entweder von einer einzelnen Lehrperson innerhalb ihrer Klasse, einer Gruppe von Lehrenden innerhalb einer Schule oder von einem Team von Lehrenden und Forschenden über einen längeren Zeitraum durchgeführt. Ich habe an diesem Projekt als Einzel-forscherin mit bestimmten Lernergruppen gearbeitet und mich daher mit Unterrichtssituationen auseinandergesetzt, in denen ich selbst Lehrende war. Da ich dieses Projekt alleine anging, wählte ich Erhebungsmethoden aus, die auf meine Situation exemplarisch zugeschnitten waren und die ich unter den gegebenen Rahmenbedingungen vom Aufwand her bewältigen konnte.

Meine bisherigen lehrpraktischen Erfahrungen als Dozentin bzw. Lektorin am *University College Cork* und der *University of Leicester* sowie als freischaffende Fortbilderin für unterschiedliche Zielgruppen im In- und Ausland prägen meinen Forschungsausgangs-

punkt, seine Hinterfragung und Weiterentwicklung und den dahinter stehenden Veränderungswunsch entscheidend mit.

5.4.2. *Rahmenbedingungen*

Während meiner Tätigkeit als DAAD-Lektorin an der *University of Leicester* ergab sich die Möglichkeit, eigene innovative Unterrichtsmethoden im Rahmen meiner Sprachlehreveranstaltungen an der School of Modern Languages in die Praxis umzusetzen. Ein Forschungsprojekt mit zwei Aktionsforschungsspiralen wurde anvisiert. Die Pilotstudie fand von Oktober 1998 bis Mai 1999 mit einer Gruppe von zwölf Studierenden des zweiten Studienjahres statt. Von Oktober bis Dezember 1998 traf sich die Gruppe alle zwei Wochen für eine Doppelstunde, ab Januar 1999 dann alle drei Wochen für zwei Doppelstunden (d.h. jede dritte Woche war 'frei'). Die Hauptstudie lief von Oktober 1999 bis Mai 2000 mit allen Studierenden des zweiten Studienjahres. Zwei Gruppen von etwa 15 Teilnehmenden wurden gebildet, die jede Woche eine Doppelstunde lang dramagrammatisch unterrichtet wurden.

Jeder Aktionsforschungsprozess wird bekanntermaßen durch seinen Kontext entscheidend mitbeeinflusst. In manchen Fällen konnte ich als allein forschende Praktikerin verschiedenen Impulsen oder Ideen nicht in dem Ausmaß nachgehen, wie ich es mir gewünscht hätte, da andere Unterrichts- und Administrationsverpflichtungen ihren Tribut forderten. Anders gesehen jedoch gibt diese Studie ein genuines Bild von einer realen Lehrsituation mit allen Möglichkeiten und Beschränkungen von einer Anstellung an einer britischen Hochschule wieder und vermittelt darüberhinaus die Botschaft, dass Aktionsforschungsprojekte in universitären Zusammenhängen machbar und vielversprechend sind.

Dieses sich über zwei akademische Jahre erstreckende Projekt wurde durch verschiedene kurzfristigere Lehr- und Lernsituationen ergänzt, die mir die Chance gaben, mit einem breiteren Spektrum von Zielgruppen unter unterschiedlichen Bedingungen zu arbeiten. Die Erfahrungen und das Feedback von diesen Veranstaltungen halfen mir, meine an der

University of Leicester gewonnenen Erkenntnisse in anderen Kontexten auszuprobieren, zur Diskussion zu stellen und kritisch zu bewerten. Es handelt sich dabei um

- das Blockseminar 'Dramapädagogische Grammatikvermittlung' im Rahmen des Aufbaustudiengangs Deutsch als Fremdsprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen (Wintersemester 2000/01);
- Gastveranstaltungen zu dramapädagogischer Grammatikvermittlung an der Universität Jena und der Ruhr-Universität Bochum (Januar 2001)
- eine eintägige Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrende am Goethe-Institut Boston, USA (Oktober 2000)
- eintägige Fortbildungsveranstaltungen für Deutschlehrende an verschiedenen Goethe-Instituten in Italien (September 1999);
- eine zweitägige Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrende an der Universität Bologna, Italien (September 1999);
- einen Workshop für DAAD-Lektorinnen und -lektoren in London, im Rahmen eines mehrtägigen Lektorentreffens (Dezember 1998);
- ein Forschungsseminar für Kolleginnen und Kollegen der School of Modern Languages an der *University of Leicester* (Mai 1999);
- Workshops/Vorträge im Rahmen von DaF-Konferenzen an den Universitäten Jena, Graz, Leipzig und München (1997-2002).

Weiterhin wurden von mir entwickelte Unterrichtsmethoden auch von anderen Lehrenden im Sinne von 'Kontrollstudien' in die Praxis umgesetzt, was zu weiter gefächerten Rückmeldungen führte.

- Interessierte Kolleginnen und Kollegen an den germanistischen Fachbereichen der irischen Universitäten Dublin (Trinity College) und Cork (University College) erklärten sich bereit, parallel zu meiner Hauptstudie eine von mir entworfene dreistündige dramagrammatische Unterrichtseinheit zum Thema Konjunktiv II zu erproben. Bei der Zielgruppe in Dublin handelte es sich um Studierende des ersten und zweiten Studienjahres in einer dreistündigen Blockeinheit. In Cork wurde die Unterrichtseinheit in drei aufeinander folgenden Wochen mit Studierenden des letzten (dritten oder vierten) Studienjahres durchgeführt.
- Im Rahmen einer vom Österreich-Institut organisierten Lehrerfortbildung in Bratislava (Slowakei) wurden von einem der Kollegen aus Cork Auszüge der o.a. Konjunktiveinheit erprobt und zur Diskussion gestellt.

5.4.3. Erhebungsmethoden

Um der Vielschichtigkeit von Unterrichtssituationen gerecht zu werden und die im Unterricht gemachten Erfahrungen sowie erworbenes Wissen vermittelbar zu machen, habe ich im Laufe meiner Arbeit unterschiedliche Erhebungen durchgeführt, die im Sinne der Aktionsforschung multiple Formen der Datensammlung aus verschiedenen Perspektiven beinhalten. Damit soll eine möglichst breite Grundlage für die Analyse und Reflexion von Daten gewährleistet werden. Dies geschieht in Anlehnung an Schewe (1993:57), in dessen Forschungsarbeit

die Sammlung und In-Beziehung-Setzung von möglichst vielen und unterschiedlichen Daten [...] die Funktion [hat], möglichst viele der charakteristischen Einzelaspekte einer innovativ-dramapädagogischen Fremdsprachenpraxis überhaupt erst zu ermitteln und in den fachdidaktischen Blick zu rücken.

Der Datenkorpus besteht aus drei Blöcken – der Pilotstudie von Oktober 1998 bis Mai 1999, der Hauptstudie von Oktober 1999 bis Mai 2000 (beide durchgeführt an der *University of Leicester*) sowie begleitenden Erhebungen, die Unterrichtsreflexionen aus den o.a. kurzfristigeren Lehrsituationen umfassen.

Aussagekräftiger ist hier jedoch eine perspektivische Gliederung. Ich unterscheide zwischen *Eigenperspektive* (d.h. Beobachtungen, die ich selbst als forschende Praktikerin mache), *Teilnahmeperspektive* (Beobachtungen und Stellungnahmen der Kurs- bzw. Seminarmitglieder) und *Fremdperspektive* (Stellungnahmen und Erfahrungsberichte von Fremdbeobachtenden bzw. Fachexpertinnen). Diese unterschiedlichen Perspektiven sollen einander komplementär ergänzen, ganz im Sinne einer Triangulation, deren Ziel es ist, „Interpretationen, die aus einem Datensatz gewonnen werden, durch andere Datensätze zu bestätigen“ (ibid. 57). Ein solches Vorgehen soll sicherstellen, dass die aus der Datenanalyse gewonnenen Einsichten nachvollziehbar und glaubwürdig sind⁶¹.

⁶¹ Für die Gesamtschau des Datenkorpus verweise ich auf den Anhang dieser Arbeit (Vol. II).

Eigenperspektive

- a. Während der Pilotstudie schrieb ich regelmäßig Forschungstagebuch, in dem ich das Unterrichtsgeschehen so genau wie möglich festhielt und gleichzeitig Gedanken, Ideen und Deutungsmöglichkeiten, die mir während oder nach dem Unterricht einfielen, gesondert notierte (im Sinne einer parallel ablaufenden didaktischen Begleitstudie).
- b. Manche spezifischen Unterrichtsmomente während dieser Pilotstudie fotografierte ich, um ihre Atmosphäre bildhaft festzuhalten.
- c. Aufgrund des weitaus höheren Arbeitsaufwands während der Hauptstudie (wöchentliche Veranstaltungen mit zwei Gruppen anstatt zweiwöchentliche Veranstaltungen mit einer Gruppe) war es mir nicht mehr möglich, die ausführlichen Tagebuchaufzeichnungen der Pilotstudie beizubehalten. Nichtsdestoweniger machte ich mir weiterhin schriftliche Notizen zu signifikanten Unterrichtsmomenten, die mich zum Nachdenken über Verlauf und Dynamik von Unterrichtseinheiten sowie Gruppen- und Einzelprozessen anregten.
- d. Ich transkribierte und analysierte Tonbandaufzeichnungen von Auswertungsgesprächen, die ich mit den Teilnehmenden nach Beendigung von Unterrichtseinheiten durchführte.
- e. Außerdem transkribierte und analysierte ich Videoaufzeichnungen meines Unterrichts, die entweder von mir oder den Teilnehmenden stichprobenartig oder von Außenstehenden im Laufe einer gesamten Unterrichtseinheit erstellt wurden. Diese Aufzeichnungen stellen die Möglichkeit einer ganzheitlichen Rekonstruktion von unterrichtlichen Handlungssituationen sicher.

Teilnahmeperspektive

- f. Die Seminarteilnehmenden füllten zu Beginn der Unterrichtsprojekte einen Fragebogen über ihre vorangegangenen Grammatikerfahrungen aus. Dies half mir, ein Gefühl für studentische Herangehensweisen an Grammatiklernen zu bekommen und gab mir darüber hinaus einen Einblick in Art, Weise und Quantität schulischen und universitären Grammatikunterrichts meiner Studentinnen und Studenten.
- g. Am Ende von Unterrichtseinheiten erstellten die Teilnehmenden eine 'Lernkurve', auf der der individuelle Erfahrungszuwachs in Bezug auf die vorgegebenen Kriterien grammatisches Wissen, Anwendung dieses Wissens, gesprochenes Deutsch und Selbstvertrauen graphisch dargestellt wurde. Diese Lernkurven bildeten den Ausgangspunkt für Feedbackgespräche.
- h. In diesen Feedback- bzw. Auswertungsgesprächen formulierten die Seminarteilnehmenden ihre persönlichen Erfahrungen während der Unterrichtseinheit.

- i. Während der Unterrichtseinheit 'Konjunktiv II' verfassten die Lernenden über einen Zeitraum von drei Wochen Lerntagebücher, die regelmäßig von mir eingesehen und individuell kommentiert wurden.
- j. Die Handlungsprodukte der Teilnehmenden – Zeichnungen, Texte, gefilmte szenische Darstellungen – wurden ausgewertet, um spezifische Qualitäten eines dramagrammatischen Unterrichts zu veranschaulichen.
- k. Die Teilnehmenden gaben im Anschluss an Unterrichtseinheiten schriftliches Feedback, in dem sie den dramagrammatischen Ansatz als Lernmethode für sich selbst bewerteten.
- l. In Abschlussinterviews reflektierten die Seminarmitglieder von Pilot- und Hauptstudie ihre über ein akademisches Jahr gemachten Erfahrungen im dramagrammatischen Unterricht.

Fremdperspektive

- m. Eine DaF-Studentin, die bei mir ein vierwöchiges Praktikum in Vorbereitung auf ihre Abschlussarbeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig absolvierte, gab mir in vielen Vor- und Nachgesprächen wertvolle Anregungen und schrieb ein ausführliches Erfahrungsprotokoll über eine Unterrichtseinheit, die sie als Fremdbeobachterin und Filmende miterlebt hatte.
- n. Mit einem Studenten des Abschlussjahres, der sich zur Verfügung gestellt hatte, den Verlauf einer Unterrichtseinheit zu filmen, führte ich im Anschluss ein Interview durch, in dem er von seinen Eindrücken und Erfahrungen als ein Fremdbeobachter, der mit dramapädagogischen Methoden bislang unvertraut gewesen war, berichtete.
- o. Die Kolleginnen am University College Cork und am Trinity College Dublin, die unabhängig voneinander eine meiner Unterrichtseinheiten mit ihren Studierenden erprobt hatten, verfassten ausführliche Expertenberichte, in denen sie den Unterricht nach vorher abgesprochenen Kriterien kritisch beurteilten und analysierten. Die Kollegin in Dublin fungierte dabei sowohl als Durchführende als auch als Beobachtende; ihr Feedback ist daher gewissermaßen Eigen- und Fremdperspektive.
- p. Ein teilnehmender Beobachter verfasste einen kurzen Erfahrungsbericht über einen Dramagrammatikworkshop, der von mir selbst am Goethe-Institut in Genua im Rahmen einer Lehrerfortbildung abgehalten wurde.

All diese Daten wurden über einen Zeitraum von drei Jahren in unterschiedlichen Unterrichtssituationen mit wechselnden Unterrichtsthemen erhoben. Ihr Erkenntniswert ist daher notwendigerweise generellerer Natur, als wenn sich der Fokus dieser Untersuchungen auf eine einzelne Unterrichtshandlung bezogen hätte. Dies reflektiert den

Anspruch dieser Arbeit, für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht “Ausgangspunkte zu schaffen für die Weiterentwicklung von Formen dramapädagogischer Unterrichtsgestaltung” (Schewe 1993:58).

III. Das Lehren und Lernen von Fremdsprachen

Nachdem im vorigen Kapitel das Forschungsprojekt ausführlich in seiner Genese, seinem Forschungsumfeld und seinen Forschungsvorgehen vorgestellt worden ist, sollen nun theoretische Grundlagen für die Konzeption dramagrammatischer Ansätze erörtert werden. Besonderer Fokus liegt dabei auf den internen und individuellen Verarbeitungsfaktoren beim Fremdsprachenerwerb sowie dem Stellenwert von Interaktion und Sprachbewusstheit.

1. Vorüberlegungen und Begriffsklärung

Der Anspruch der Sprachlernforschung (SLF), fremdsprachenunterrichtliches Geschehen ganzheitlich zu erfassen und damit eine begründete Theorie des Fremdsprachenunterrichts möglich zu machen (cf. Bausch/Krumm ³1995:3), ist bisher in dieser Form nicht eingelöst worden. In Anbetracht der bereits erwähnten multiplen Faktoren, die im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig zum Tragen kommen (cf. Abschnitt 3.1 dieses Kapitels), stellt sich die Frage, ob eine solche allumfassende Theorie überhaupt realistisch ist und wenn ja, wie aussagekräftig und handhabbar sie wäre.

Auch innerhalb der Second Language Acquisition (SLA) besteht kein allgemeiner Konsens in Bezug auf eine übergreifende Theorie des Lernens fremder Sprachen.

[T]here is no single theory or model or even framework that can adequately incorporate the range of hypotheses which SLA has addressed. To put it another way, there is no single metaphor that can encompass all the metaphors that SLA has drawn on to explain how learners can acquire an L2. (Ellis 1997:89)

[T]here are at least forty 'theories', 'models', 'perspectives', 'metaphors', 'hypotheses' and 'theoretical claims' in the SLA literature. [...] There is often overlap among them, but equally often, areas of uniqueness. What makes them difficult to evaluate is the fact that they sometimes differ greatly in (1) *scope*, or the range of SLA phenomena that they treat; (2) the type of *data* to which they are (implicitly or explicitly) held accountable; and (3) the degree of *abstraction* of the statements they contain. (Larsen-Freeman/Long 1991:288)

Bereits der Versuch, sich einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand der SLA zu verschaffen, wird nicht nur durch Vielfalt und Vielschichtigkeit von Theorien, Modellen und Hypothesen verkompliziert, sondern auch durch uneinheitliche Terminologie im Hinblick auf zentrale Gegenstandsbereiche. Daher soll an dieser Stelle eine kurze Begriffsklärung vorgenommen werden¹.

Innerhalb von SLA und SLF wird zunehmend 'L2' als Oberbegriff für Zweitsprache und Fremdsprache verwendet. Das Hauptkriterium für die Differenzierung von Zweit- und Fremdsprache ist die *Rolle und Funktion* dieser Sprache in der Kultur der Lernenden. Eine Zweitsprache stellt die Verkehrssprache der Gesellschaft dar, in der der Lerner lebt, und ist damit ein notwendiges Verständigungsmittel. Eine Fremdsprache hingegen ist zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen nur in gewissen Situationen oder unter bestimmten Umständen wichtig (z.B. im Urlaub, aber auch als Voraussetzung für eine berufliche Karriere). So unterscheiden sich Zweit- und Fremdsprache auch hinsichtlich ihres hauptsächlichen Vermittlungskontextes. Während eine Zweitsprache überwiegend im Sprachvollzug (sozusagen 'auf der Straße') erworben wird, bleibt die Aneignung einer Fremdsprache im Allgemeinen auf den Unterrichtsraum beschränkt, findet nur wenige Stunden in der Woche und in meist homogenen Lerngruppen statt (Apeltauer 1997:15f). Edmondson (1999:3ff) nennt als weitere mögliche Kriterien zur Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprache zum einen das *Können* bzw. den *Grad der Sprachfertigkeit*, den der Lerner aufweist (*proficiency*), und zum anderen seine *psychologische und kulturelle Identität*. Gleichzeitig betont er, dass alle diese Begriffe unscharf und oft subjektiv sind.

Mit der Differenzierung Zweit- versus Fremdsprache wird oft die recht problematische Dichotomie 'natürlicher Erwerb' versus 'gesteuertes Lernen' assoziiert. Für Apeltauer (1997:13f) ist "das wohlklingende Beiwort *natürlich* zwar dekorativ [...], zugleich aber ungenau und irreführend" und eher auf den Ablauf des Erstspracherwerbs anzuwenden, der zumindest zum Teil biologisch determiniert ist. Darüber hinaus weist er darauf hin,

¹ Die Wahl der Begrifflichkeiten in dieser Arbeit orientiert sich überwiegend an Edmondson 1999 und Edmondson/House 1993.

dass mit der Verwendung des Wortes ‘natürlich’ für den Zweitsprachenerwerb der Fremdsprachenunterricht implizit (als ‘unnatürlich’) abgewertet wird.

Auch das Begriffspaar Erwerb versus Lernen ist ein strittiger Punkt. Unterscheidet man diese beiden Begriffe dahingehend, ob die Aneignung der L2 in der fremdsprachlichen *Umgebung* stattfindet oder nicht, so gelangt man zu der redundanten Gleichsetzung von Erwerbsprozessen mit Zweitsprachen und Lernprozessen mit Fremdsprachen (cf. Edmondson 1999:5). Apeltauer (1997:14) schlägt eine Differenzierung auf der Basis von *Intention und Bewusstheit* vor, derzufolge Erwerb auf unbewusste, beiläufige Sprachverarbeitungsprozesse abzielt und Lernen die eher bewusste, intentionale Sprachaneignung bezeichnet. Dies erscheint auf den ersten Blick einleuchtend, ist jedoch nicht unbedingt überprüfbar angesichts der oft erlebten Divergenz zwischen dem, was wir bewusst zu lernen meinen und dem, was wir tatsächlich lernen. Und nicht zuletzt erscheint es fragwürdig, dass eine L2 ohne jeden Grad von Bewusstheit erlernt wird (cf. Edmondson 1999:6). Ein weiteres, ebenfalls problematisches Unterscheidungskriterium bezieht sich auf das *Ergebnis* des Aneignungsprozesses, wonach explizites Wissen über Sprache gelernt wird, implizite Anwendungsfertigkeiten aber erworben werden (ibid.).

Für die Belange dieser Arbeit bleibt festzuhalten:

- ‘L2’ bezeichnet jede Sprache, die nicht Mutter- bzw. Erstsprache (‘L1’) ist, unabhängig von Vermittlungskontext und Aneignungsprozess.
- Die Ausdrücke ‘Erwerb’ und ‘Lernen’ werden in dieser Arbeit synonym gebraucht, zusammen mit dem von Apeltauer vorgeschlagenen Begriff der ‘Aneignung’.
- Zur Vermeidung des unglücklichen Begriffs der ‘natürlichen’ Sprachaneignung soll von informellen bzw. ungesteuerten Prozessen gesprochen werden, wenn sie sich auf Alltagssituationen beziehen, und von formellen bzw. gesteuerten Kontexten, wenn diese unterrichtlichen Charakter haben (cf. Apeltauer 1997:14).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Betrachtung des Forschungsbereichs SLA liegt darin, dass die vielfältigen Erklärungsversuche für fremdsprachenunterrichtliche Phänomene an ganz verschiedenen Ebenen des L2-Erwerbs ansetzen. Aus diesem Grund erschien es sinnvoll, entlang einer Struktur vorzugehen, die sich an diesen unterschiedlichen und dennoch miteinander verzahnten Ebenen orientiert.

- Auf einer grundlegenden Ebene geht es um die biologische Befähigung des Menschen, Sprachen zu erlernen, um Sprachkompetenzentwicklung und um die Frage der Vergleichbarkeit von Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb. [Kapitel III, 2]
- Eine weitere Ebene beschäftigt sich mit individuellen Lernerfaktoren. Besonderes Augenmerk liegt im Rahmen dieser Arbeit auf den Voraussetzungen und Möglichkeiten fortgeschrittener Fremdsprachenlerner. [Kapitel III, 3]
- Ein zentrales Anliegen von SLF und SLA ist der Sprachlernprozess an sich. Wie verläuft die Aneignung einer Fremdsprache? Wie wird gelernt bzw. wie wird der Lehrstoff in gelernte Materie transformiert und welche Bedingungen sind dafür günstig? Wie gestaltet sich die interne Vernetzung fremdsprachlicher Wissens-elemente? Hierbei stehen die Rolle expliziten und impliziten Wissens und die Frage nach Formen bewussten und unbewussten Lernens im Vordergrund. [Kapitel III, 4]
- Welche didaktischen Konsequenzen können aus einem zwar intensiv beforschten, aber in den Ergebnissen uneinheitlichen und in Teilen recht kontroversen Wissenschaftsgebiet gezogen werden? Möglichen Antworten auf diese Frage wird abschließend nachgegangen. [Kapitel III, 5]

2. Interne Faktoren

2.1. Erstspracherwerb

2.1.1. *Erwerbstheorien*

Von wenigen Ausnahmen² abgesehen lernen alle Menschen innerhalb der ersten Lebensjahre ihre Muttersprache³. Diese Tatsache ist schon lange Gegenstand intensiver Diskussionen gewesen, die unterschiedliche theoretische Positionen hervorgebracht haben. Schon im Vorfeld soll hier betont werden, dass keiner der Ansätze das “multifunktionale Beziehungsgeflecht” (Apeltauer 1997:67) des Spracherwerbs in seiner Gesamtheit erklären kann.

Die *nativistische Position* betrachtet Spracherwerb als eine angeborene, spezifisch menschliche Fähigkeit, die entlang den Gesetzmäßigkeiten eines genetisch bedingten Spracherwerbsmechanismus verläuft:

The claim made is that first language learners have an innate language faculty, a language acquisition device (LAD) which constrains the number of hypotheses that can be made on the basis of the data supplied by L1 input. (Ruin 1996:84)

Der bekannteste Vertreter dieses Ansatzes ist der Linguist Chomsky, der empirisch beobachtete Gleichförmigkeiten des Spracherwerbs in verschiedenen Sprachen und Kulturen auf die Existenz einer Universalgrammatik (UG) zurückführt. Die Universalgrammatik ist zu verstehen als eine begrenzte Menge von Prinzipien, die jeder menschlichen Sprache zugrunde liegen. Neben festgelegten Prinzipien, die für jede Sprache gelten, beinhaltet die UG auch Parameter (oder ‘flexible Prinzipien’), die potentielle Sprachformierungsmöglichkeiten enthalten und deren konkrete Ausformung vom jeweiligen sprachlichen Input abhängt (cf. Edmondson 1999:26). Damit zusammen hängt die Projektionshypothese, die besagt, dass die Einstellung bestimmter Parameter automatisch die Festlegung weiterer Parameter determiniert (ibid.).

² Die pathologischer Natur sind und auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll.

³ Den Begriff ‘Muttersprache’ problematisiert Apeltauer 1997:10.

Die Existenz einer UG und eines LAD wird auf der Basis folgender Überlegungen gerechtfertigt: Der Sprachinput, den das Kind in den ersten Lebensjahren erfährt, kann nicht den Erwerb der gesamten Bandbreite einer hochkomplexen Sprache erklären. Abgesehen davon, dass Kinder in den Jahren, in denen sie ihre Muttersprache erlernen, wenig analytische Fähigkeiten besitzen, ist der Input, dem sie ausgesetzt sind, oft situationsbedingt fehlerhaft bzw. weist unvollständige und ungrammatische Sätze, Versprecher, Selbstkorrekturen mitten im Satz, abgebrochene sowie phonologisch undeutliche Äußerungen etc. auf, wie sie eben in der Alltagssprache vorhanden sind (cf. Larsen-Freeman/Long 1991:228). Weiterhin werden ungrammatische Äußerungen des Kindes von seinen Bezugspersonen in den meisten Fällen nicht direkt korrigiert; es fehlt der sogenannte Negativinput⁴. Edmondson (1999:27f) weist zudem darauf hin, dass Fehler, die Kinder im Laufe ihrer Sprachentwicklung machen, nicht willkürlich sind, sondern gewissen Mustern entsprechen, unabhängig vom Input der Umgebung. Input ist jedoch notwendig, um den Sprachentwicklungsprozess in Gang zu setzen.

Das Konstrukt der Universalgrammatik ist empirisch nicht nachweisbar, sondern ausschließlich von der Evidenz der Unterrepräsentation des Input sowie den Gesetzmäßigkeiten der Sprachentwicklung logisch-induktiv abgeleitet⁵. Ein theoretischer Einwand gegen UG argumentiert mit der evolutionären Ineffizienz eines angeborenen Spracherwerbmoduls, das nach den ersten Lebensjahren seine Funktion verliert. Jedoch bleibt dieser Einwand ebenso spekulativ (cf. *ibid.* 28f).

Die *behavioristische Position* betrachtet Spracherwerb als eine Entwicklung, die durch die Umwelt determiniert und damit von außersprachlichen Faktoren abhängig ist. Das Kind lernt die Sprache von seinen Bezugspersonen, die es imitiert und die grammatisch korrekte Äußerungen lobend verstärken. Ein früher Vertreter dieser Position ist der Verhaltenspsychologe Skinner (1957). Obwohl seine Definition des Sprachenlernens

⁴ Edmondson 1999:167 legt allerdings dar, dass Bezugspersonen durch ihr Feedback unvollständige oder fehlerhafte Kindesäußerungen oft *indirekt* korrigieren.

⁵ Innerhalb von SLA ist der UG-Ansatz vorherrschend. Trotzdem existieren Alternativansätze, die zwar ebenfalls von einer angeborenen Sprachfähigkeit ausgehen, das LAD-Modell jedoch ablehnen. Eine dieser "empirically respectable alternatives" geht auf Slobin 1985 zurück, wurde von Andersen 1990 in Bezug auf SLA weiter entwickelt und basiert auf Operationsprinzipien (für einen Überblick cf. Edmondson 1999:30ff).

nach den Prinzipien von Stimulus-Response und klassischer Konditionierung inzwischen diskreditiert ist, sind Teile seines Erklärungsversuchs zumindest für bestimmte Bereiche des Spracherwerbs durchaus relevant (cf. Edmondson 1999:179).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist der Erstspracherwerb Teil der kognitiven Entwicklung des Kindes, die sich im Spracherwerbsprozess widerspiegelt. Die Erfassung von realen Zusammenhängen geht ihrer sprachlichen Kodierung voraus; erst wenn reale Zusammenhänge kognitiv durchschaut worden sind, werden sie auch sprachlich umgesetzt (Apeltauer 1997:66). Einer der Hauptvertreter dieser *kognitivistischen Position* ist der Entwicklungspsychologe Piaget (1975). Die Aneignung einer Sprache wird als explorativer Prozess angesehen, in der der Lerner in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Hypothesen über Sprache entwickelt, testet und bestätigt, verwirft oder modifiziert.

Die *interaktionistische Position* nimmt eine dynamische Wechselbeziehung zwischen Sprachenlernenden und Lernumwelt an. Da Sprachen ein Bestandteil von Sozialstrukturen und -verhalten einer Sprachgemeinschaft sind, können sie nur in konkreten Situationen gelernt werden (Wode 1993:52). Damit gilt handelnder Umgang mit Sprache als Voraussetzung für Sprachentwicklung; Sprache ist ein Instrument zur Etablierung sozialer Kontakte. Das Konzept der Bedeutungsaushandlung steht im Mittelpunkt dieses Ansatzes (Apeltauer 1997:66f).

2.1.2. *Kompetenzentwicklung*

Ist der Spracherwerbsprozess erst einmal angelaufen – ob durch Universalgrammatik, Operationsprinzipien, kognitive Verfahren oder interaktive Bedeutungserschließung sei dahingestellt –, so weist die L1-Entwicklung von Kindern Übereinstimmungen in der Erwerbsabfolge auf. Diese Parallelen beziehen sich nicht nur auf einzelne Sprachen, sondern sind sprach- und kulturübergreifend. Auf dem Gebiet der Lexik werden beispielsweise Inhaltswörter früh erworben, auf der syntaktischen Ebene werden unverkürzte Formen und die Wortstellung des einfachen Aussagesatzes bevorzugt (ibid. 23).

Erklärungsansätze für diese Entwicklungsmuster reichen von der Korrelation zwischen Vorkommenshäufigkeit im Input und kindlicher Sprachproduktion über inhaltliche, intonationale und kommunikative Prävalenz von Wörtern und Strukturen bis hin zum Grad ihrer kognitiven Komplexität. Allerdings reicht der Input der Umwelt als Begründung der kindlichen Spracherwerbssequenzen nicht aus; daraus ergibt sich die Annahme von ‘natürlichen’, d.h. biologisch determinierten Erwerbssequenzen.

2.2. Fremdspracherwerb

2.2.1. L2-Erwerbssequenzen

Für den L2-Erwerb hat Krashen die ‘*Natural Order Hypothesis*’ formuliert, die Teil seines aus fünf Hypothesen bestehenden Monitor-Modells ist (Krashen 1988:52). Sie besagt, dass bestimmte grammatische Strukturen einer Fremdsprache früher erworben werden als andere, unabhängig von Erstsprache, Lernalter, gesteuertem oder ungesteuertem Lernen, und dass damit eine voraussagbare Lernabfolge gegeben ist. Im Hinblick auf sein Forschungsdesign ist Krashens Hypothese in dieser Form allerdings nicht falsifizierbar (cf. Larsen-Freeman/Long 1991:224f und Edmondson/House 1993:144); darüber hinaus weisen andere experimentelle Studien voneinander abweichende Systematiken auf. Dennoch bleibt festzuhalten, dass Lerner keine ‘wilden Grammatiken’ (cf. Edmondson 1999:34) produzieren, der L2-Erwerb also nicht willkürlich abläuft.

Zur Bestimmung und Erklärung von Regularitäten innerhalb des L2-Erwerbs hat die Fachwelt immer wieder auf die sprachspezifischen biologischen Voraussetzungen des Muttersprachenerwerbs geblickt. Inwieweit L1-Erwerbsabfolgen für den L2-Erwerb zutreffen, ist allerdings bis dato nicht übereinstimmend beantwortet worden; experimentelle Studien, z.B. zur Negation im Englischen und zur Wortstellung des Deutschen (cf. Edmondson/House 1993:141ff) legen jedoch die Vermutung nahe, dass zumindest der *Zweitsprachenerwerb* (in Abgrenzung zum *Fremdsprachenerwerb*) in gewissen Teilen den Erwerbssequenzen der Erstsprache folgt.

Studien zu Erwerbssequenzen von Erst- und Zweitsprache haben zu der *Identitätshypothese* ("L1 = L2") geführt, von der es die 'starke' und die 'schwache' Variante gibt. Erstere postuliert die völlige Gleichartigkeit von L1- und L2-Erwerb und ist angesichts der Forschungslage so nicht haltbar (cf. Edmondson/House 1993:132f). Laut der zweiten Variante *können* gewisse L1-Erwerbsmechanismen im L2-Erwerb eine Rolle spielen, eine Annahme, die schlecht zu widerlegen, aber auch nicht übermäßig aussagekräftig ist. Morphem- und Syntaxstudien im Bereich der Zweitsprachenerwerbsforschung widersprechen einer so relativierten Identitätshypothese zwar nicht, erklären aber weder Regularitäten noch Divergenzen:

The study of sequences of development, specifically sequences of morphological acquisition, has [...] not really done much to describe or explain why there is this systematicity in some areas, and lack of systematicity in others. (ibid. 44)

Aufgrund des Fehlens stichhaltiger empirischer Belege über den Einfluss von L1-Erwerbsmechanismen auf die Aneignung einer L2 geht Edmondson (1999) von einer grundsätzlichen Verschiedenheit von L1- und L2-Erwerb aus. Die folgende Übersicht über Unterschiede zwischen Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb ist adaptiert von seiner Tabelle *Some Differences Between First and Second Language Learning*⁶.

Externe Unterschiede	
Zugang	L1-Lerner haben unbegrenzten Zugang zu L1; L2-Lerner nicht.
Input	Kinder und Erwachsene erfahren unterschiedlichen Input.
Unterstützung der Umwelt	Kinder, die ihre L1 erlernen, bekommen normalerweise soziale und emotionale Unterstützung. Bei L2-Lernern ist das nicht unbedingt so.
Außendruck	Kinder können ihrer individuellen Entwicklung gemäß ihre L1 erwerben; L2-Lerner sind von Anfang an Erwerbs-, Verstehens- und Produktionsdruck innerhalb und außerhalb des Klassenraums ausgesetzt.
Feedback	L1 und L2-Lerner sehen sich unterschiedlichem Feedback und unterschiedlicher Fehlerkorrektur gegenüber.

⁶ In dieser Übersicht, wie auch in dieser Arbeit generell, wird auf Aspekte sequentiellen Bilingualismus⁷ kein Bezug genommen. Um sequentiellen Bilingualismus handelt es sich, wenn der Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen vor dem Erreichen des 6. Lebensjahrs einsetzt (Edmondson 1999:33).

Interne Unterschiede	
Kognition	L1-Erwerb wird von der kognitiven Entwicklung begleitet; beim L2-Erwerb ist diese abgeschlossen.
Sprache	L2-Lerner greifen auf vorhergehende Sprachlernerfahrungen zurück; L1-Lerner haben diese nicht.
Soziale Identität	L1-Erwerb ist mit der Etablierung sozialer Identität verbunden; L2-Erwerb präsentiert oft eine Herausforderung der sozialen Identität
Wissen	Weltwissen und konzeptuelles Wissen sind beim L2-Lerner bereits vorhanden, während sie beim Erstspracherwerb noch in der Ausformung begriffen sind.
Prozedurale Unterschiede	
Welche Sprache?	Jede Erstsprache wird mühelos erlernt; die Schwierigkeiten beim L2-Erwerb variieren je nach Sprache und Lerner.
Erfolg	Erfolg ist beim L1-Erwerb, aber nicht beim L2-Erwerb vorprogrammiert.
Fossilisierung	Fossilisierung findet nur beim L2-Erwerb statt.

Abb. 3-1 : Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb
(Edmondson 1999:35)

2.2.2. *Lehrbarkeitsgrenzen*

Der Erklärungsversuch von L2-Erwerbssequenzen, der sich auf die Korrelation von sprachlichen Entwicklungsschritten und *kognitiver Komplexität* stützt, wird von Pienemann, Johnston und Brindley (1988) aufgegriffen. Ihnen zufolge findet Zweitspracherwerb in Phasen statt, die bei der Äußerung intern undifferenzierter lexikalischer Einheiten beginnen, über die Wahrnehmung semantischer Einzelelemente, der Erkennung von zusammenhängenden Phrasen bis zur Identifikation einzelner Elemente innerhalb dieser Phrasen und ihrer syntaktischen Verschiebung führen.

Auf der Grundlage empirischer Erhebungen bezüglich des Erwerbs deutscher Wortstellung hat Pienemann (1989:57ff) seine *Lehrbarkeitshypothese* entwickelt, die besagt, dass grammatische Strukturen einer L2 nur gelernt werden können, wenn die vorher-

gehenden Erwerbsstadien bereits durchlaufen worden sind. Dieser Hypothese schließt sich die Forderung nach einem erwerbsgerechten Syllabus⁷ an.

[...] learners can only acquire a particular target language feature if they are 'ready' for it. In other words, if they have already mastered those stages which are prior to it in a natural acquisition sequence. It follows, that "items in a syllabus need to be taught in the order in which they are learnable". (Edmondson 1999:81)

Ob dieser Ansatz Konsequenzen für den *gesteuerten* Fremdsprachenunterricht für *ältere, fortgeschrittene* Lerner hat, bleibt dahingestellt, da Pienemanns Ausführungen sich ausschließlich auf empirische Daten aus dem Zweitsprachenerwerb von Kindern stützen.

[Pienemann's] results show that acquisitional stages were related to different levels of processing complexity and that the order of acquisition from simple to more complex processing cannot be reversed by instruction. This theory is more satisfactory than the Natural Order theory which is based only on morpheme studies, since Pienemann's hypothesis also offers an explanation of the proposed order. He stresses, however, in contrast to other proponents of a natural order theory, that the evidence for learnability/teachability constraints that he has found is related only to child learners. Considering that the cognitive structure and memory capacity in adults is different from that of children it is possible that instruction may have different effects on adult learners. (Ruin 1996:60)

Edmondson kommentiert Pienemanns Lehrbarkeitshypothese im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen natürlichen Erwerbssequenzen und dem Konzept der Universalgrammatik:

Pienemann argues [...] that the observed general acquisition stages, which are accumulative, are "logical" in terms of ease of processing. He invokes notions of psychological simplicity, semantic weight and positions of salience (as in fronting or end-shifting) [...]. This explanation has, in fact, nothing whatsoever to do with universal grammar, nor does it specifically relate to first language acquisition. It follows, in fact, that "natural" acquisition orders are irrelevant, once we can establish the processing constraints that operate in language acquisition, and take them into account in teaching. (Edmondson 1999:83)

Dies ist ein wichtiger theoretischer Punkt: Überlegungen zur Sprachbefähigung einerseits und Beschreibungen von Sprachentwicklung andererseits gehen auf unterschiedliche Fragestellungen zurück und sollten deshalb auseinandergehalten werden. Anders gesagt:

⁷ Die Impraktikabilität dieser Forderung zeigt Edmondson 1999:83 auf.

das logische Problem des Spracherwerbs (“Was befähigt den Lerner, volle sprachliche Kompetenz zu entwickeln?”) hat mit dem entwicklungstheoretischen Problem (“Entlang welcher Regularitäten verläuft der Spracherwerb und weshalb werden bestimmte Elemente früher gelernt als andere?”) nicht notwendigerweise etwas zu tun. Für die Analyse und Interpretation von Erwerbssequenzen ist es daher nicht von Belang, ob die UG-Theorie als solche akzeptiert wird oder nicht, und ob erwachsene Fremdsprachlernende ganz, teilweise oder gar nicht auf universalgrammatische Prinzipien zurückgreifen⁸.

3. Individuelle Faktoren

Alter, Geschlecht, Gesellschaftsschicht, ethnische Zugehörigkeit sowie Lernkontext und Einstellungen des Lerners zur Zielsprache werden von Ellis (1994:197ff) als die sozialen Faktoren genannt, die den L2-Erwerb maßgeblich beeinflussen. Im folgenden Kapitel sollen die Faktoren ‘Alter’ und ‘Lernereinstellungen’ genauer besprochen werden, zusammen mit weiteren individuellen Variablen, die auf den Fremdsprachenerwerbsprozess kognitiv und affektiv einwirken. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den psychologischen Gegebenheiten fortgeschrittener L2-Lerner⁹.

3.1. Der Altersfaktor

Der Faktor Alter im L2-Erwerb ist in der Fachliteratur ausgiebig¹⁰ behandelt worden, nicht zuletzt wegen seiner einfachen Messbarkeit und sich daraus scheinbar unproblematisch ergebenden didaktischen Konsequenzen (cf. Edmondson/House 1993:165). Die

⁸ Für einen Überblick über die verschiedenen Positionen zum Einfluss von UG-Prinzipien auf den Fremdsprachenerwerb cf. Edmondson 1999:33ff.

⁹ Obwohl die einzelnen Variablen hier sauberlich getrennt chronologisch dargestellt werden, sollte man sich weiterhin die schon eingangs erwähnte Multifaktorialität des Fremdsprachenunterrichts vor Augen halten.

¹⁰ Beispielsweise in Larsen-Freeman/Long (1991:155ff), Edmondson/House (1993:165ff), Rösler (1994: 21ff).

Aufmerksamkeit hat sich jedoch überwiegend auf die jüngeren Lernalter bis zur abgeschlossenen Pubertät gerichtet; zum Fremdsprachenlernpotential Erwachsener existieren vergleichsweise weniger und weitaus undifferenziertere Untersuchungen (Rösler 1994: 28).

Zunächst ist es wichtig festzulegen, was hier unter ‘erwachsenen Fremdsprachenlernern’ verstanden wird. Nach Edmondson (1999:33) sind dies Lernende ab dem Jugendalter (also etwa dem 14. Lebensjahr), deren Muttersprache vollständig ausgebildet ist und die das Stadium kognitiver Reife erreicht haben.

Larsen-Freeman/Long (1991:155) bringen die Ergebnisse aus der Forschung auf einen Nenner: “older is faster but younger is better” – ältere Lerner eignen sich eine Fremdsprache vergleichsweise schneller an, aber jüngere bringen es auf lange Sicht zu einer höheren Gesamtkompetenz. Diese Faustregel, zusammen mit Alltagsbeobachtungen, lässt den vorschnellen Schluss zu, dass Kinder ‘bessere Fremdsprachenlerner’ sind. Dagegen ist folgendes einzuwenden:

- Wenn mit einer Fremdsprache schon im Kindesalter begonnen wird, steht naturgemäß mehr Zeit für die Aneignung zur Verfügung. Von daher ist es zunächst nicht erstaunlich, dass Kinder Erwachsene auf Dauer potentiell übertreffen. Für eine differenziertere Betrachtung kommt es aber vielmehr darauf an festzustellen, auf welche Bereiche sich diese postulierte Überlegenheit bezieht. In Bezug auf Aussprache¹¹ (6-8 Jahre) und Syntax (15-16 Jahre) scheinen *sensible Phasen*¹² zu existieren, nach deren Ablauf volle muttersprachliche Kompetenz nicht mehr erlangt wird¹³. Jugendliche und Erwachsene jedoch durchlaufen sprachliche Entwicklungsphasen im Allgemeinen schneller als Kinder und weisen zudem Stärken in Morphologie und Syntax auf. Auch fällt ihnen die bewusste Verarbeitung sprachlichen Inputs aufgrund metasprach-

¹¹ Apeltauer (1997:73) unterscheidet hier zwischen *Intonation*, die nach dem 6. Lebensjahr nicht mehr vollständig erworben wird, und *Artikulation*, die sich auch noch Erwachsene akzentfrei aneignen können.

¹² Dies ist eine Übersetzung des englischen Ausdrucks *critical period*. Edmondson (1999:124f) deutet eine mögliche Differenzierung zwischen ‘critical period’ und ‘sensitive period’ an, wobei er den letzteren, seines Erachtens weniger deterministischen, Ausdruck bevorzugt.

¹³ Als Gegenposition erwähnen Larsen-Freeman/Long (1991:158f) und Edmondson (1999:124) Studien von Neufeld (1978, 1979), der eine sensible Phase für alle Aspekte des Fremdsprachenlernens bestreitet.

licher und metakognitiver Fähigkeiten leichter. Eine erhöhte Konzentrationsspanne und größere Gedächtniskapazitäten gehören auch zu den Vorteilen älterer Lerner¹⁴.

- Die bisher vorliegenden empirischen Befunde sind aufgrund unterschiedlicher Forschungsdesigns und der Bandbreite der untersuchten sprachlichen Strukturen sehr heterogen und beziehen sich außerdem zum großen Teil auf Zweitsprachenlernende (cf. Larsen-Freeman/Long 1991, Kap. 6.2). Inwieweit sie auf Fremdsprachenlernende zutreffen, ist nicht grundsätzlich geklärt. Vergleiche zwischen bilingual aufwachsenden Kindern am einen Ende des Spektrums und erwachsenen Fremdsprachenlernern am anderen Ende sind unproduktiv, da sie wenig Aussagekraft haben und zudem den Fremdsprachenunterricht implizit abwerten.

Die altersbedingten Unterschiede in der Fremdsprachenlernkompetenz haben verschiedene Erklärungshypothesen¹⁵ hervorgebracht, die allerdings streckenweise recht spekulativ sind und mit empirischen Befunden nicht deutlich übereinstimmen (cf. Edmondson/House 1993:176). Sie schließen sich gegenseitig jedoch nicht aus bzw. sind zu großen Teilen miteinander kompatibel. Auch wenn letztendliche Entscheidungen über ihren Wahrheitsgehalt noch ausstehen, bieten sie zumindest nachdenkenswerte Deutungen an.

Neurobiologische Überlegungen berufen sich auf die Lateralisierung des Gehirns (cf. List 1995, auch Kap. II, 4.4.1.), die zu hemisphärischer und genereller neurologischer Spezialisierung führt. Nach Vollendung der Lateralisierungsphase¹⁶ werden Fremdsprachen (oder zumindest bestimmte fremdsprachliche Aspekte) weniger leicht gelernt, da grundlegende mentale Strukturen festgelegt sind. Diese hauptsächlich auf Lenneberg 1967 zurückgehende Hypothese ist umstritten; Apeltauer (1997:72) stellt beispielsweise die Vermutung an, dass sich das Erlernen einer fremden Sprache günstig auf die geistige Flexibilität auswirkt und Altersfaktoren nicht notwendigerweise die Güte des Fremdsprachenerwerbs einschränken.

¹⁴ Für Erwachsene über 40 Jahre liegen kaum Untersuchungen vor, jedoch lassen Hörfähigkeit und Sehschärfe mit zunehmendem Alter nach (Apeltauer 1997:75).

¹⁵ Für eine umfassende Darstellung der verschiedenen Hypothesen und ihrer Gegenpositionen cf. Larsen-Freeman/Long 1991:163ff oder Edmondson 1999:125ff.

¹⁶ Die oft mit der Pubertät als abgeschlossen gilt, wobei Beginn und Abschluss der Lateralisierung bis heute umstritten sind (Edmondson/House 1993:100).

Die bereits oben erwähnten Unterschiede im *kognitiven Entwicklungsstand* von Kindern und Erwachsenen sind ebenfalls für die Erklärung altersbedingter Divergenzen herangezogen worden. Erwachsene haben im Gegensatz zu Kindern das Stadium formaler Operationen¹⁷ erreicht, das durch erhöhte analytische Fähigkeiten, abstraktes Denken und Problemlösungsvermögen gekennzeichnet ist und damit eine unterschiedliche mentale Verarbeitung gewährleistet. Diese Hypothese hat Anlass zu der Auffassung gegeben, dass mit zunehmendem Anfangsleralter der L2-Erwerb beeinträchtigt wird, da zu kindlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmustern kein Zugang mehr besteht¹⁸.

Die Hypothese des *modifizierten Inputs* geht von einer quantitativen und qualitativen Verschiedenartigkeit des Sprachkontakts bei zweitsprachenlernenden Kindern und Erwachsenen aus. Kinder sind im Gegensatz zu Erwachsenen eher Erwerbssituationen mit verständnisförderndem Input ausgesetzt, der sich durch phonologische Klarheit, einfache Strukturen und konkrete Inhalte auszeichnet. Diese Tatsache erklärt jedoch nicht notwendigerweise altersbedingte Unterschiede beim Sprachenlernen (cf. Edmondson/House 1993:174f). Trotzdem ist der Hinweis auf den Lernkontext gerade in Bezug auf gesteuertes Fremdsprachenlernen von Bedeutung¹⁹. Da ältere Lerner in der Tendenz von ihren kognitiven Potentialen profitieren, erweisen sie sich Kindern unter formellen Lernbedingungen überlegen. In diesem Zusammenhang stellt Apeltauer (ibid. 76) die Möglichkeit einer fruchtbaren Kombination von informellen und formellen Komponenten heraus:

Gewöhnlich sind informelle Situationen, insbesondere Spielsituationen, einfacher, enthalten viele Wiederholungen und werden durch Mimik und Gestik gestützt. Mit anderen Worten: Sie sind verständlicher, so daß Kinder von ihnen profitieren können. Informelle Kontaktsituationen älterer Lerner sind dagegen häufig komplexer und erschweren so die Aneignung. Werden Lernsituationen hingegen strukturiert und durch die Einbeziehung von Mimik und Gestik verständlicher gemacht [...], so können ältere Lerner davon sogar noch mehr profitieren als Kinder.

¹⁷ Cf. Piagets Theorie zu kognitiven Entwicklungsstufen (z.B. Piaget 1975).

¹⁸ Cf. Felix' *competing cognitive systems* (Felix 1991).

¹⁹ Zu Formen und Stellenwert zielsprachlicher Modifikationen im Fremdsprachenunterricht cf. Abschnitt 4.2.1. dieses Kapitels.

Vom *soziopsychologischen Standpunkt* her sind die Auswirkungen von Alterserscheinungen im L2-Erwerb u.a. auf die gefestigtere Identität Erwachsener im Gegensatz zu Kindern zurückzuführen. Die Aneignung einer anderen Sprache, die Auseinandersetzung mit dem Fremden bringt auch immer einen Perspektivwechsel, eine Herausforderung der Identität mit sich (cf. Harden 1990:221). Aufgrund ihrer größeren Ego-Permeabilität²⁰ fällt es Kindern tendenziell leichter, auf Zielkultur und Zielsprache unvoreingenommen einzugehen. Dagegen haben Erwachsene eher Hemmungen und identifizieren sich weitaus stärker mit ihrer Erstsprache, weswegen beispielsweise auch gemutmaßt wurde, dass ein fremdsprachlicher Akzent auch bei hoher L2-Kompetenz oft – bewusst oder unbewusst – beibehalten wird, weil dieser den Sprecher als Nicht-Muttersprachler identifiziert und identifizieren soll (Larsen-Freeman/Long 1991:163). Allerdings sollte trotz der Eingängigkeit soziopsychologischer Überlegungen im Hinblick auf unterschiedliche Lernleistungen bei verschiedenen Altersgruppen festgehalten werden: “Solche Argumente leuchten intuitiv ein, sind aber empirisch nicht leicht überprüfbar, insbesondere was die Operationalisierung von Kernbegriffen wie Identität betrifft.” (Edmondson/House 1993:175)

3.2. Kognitive und affektive Variablen

Eine ausführliche Darstellung aller kognitiven und affektiven Faktoren, die beim L2-Erwerb eine Rolle spielen, ist im Hinblick auf den begrenzten Rahmen dieser Arbeit illusorisch. Angesichts der reinen Fülle potentiell zu bedenkender Variablen, die als Bündel von ständig aufeinander einwirkenden Fertigkeiten und Einstellungen auftreten, sollen in diesem Abschnitt lediglich diejenigen Faktoren angesprochen werden, die in der Forschung tendenziell am meisten Erwähnung finden und die außerdem für den Fremdspracherwerb erwachsener, fortgeschrittener Lerner von Belang sind. Ein weiterer Gesichtspunkt der Auswahl ist die Frage nach sinnvollen Einwirkungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grund soll beispielsweise auf Konstrukte wie

²⁰ Zur Definition von Ego-Permeabilität cf. Larsen-Freeman/Long 1991:190f.

Intelligenz und Sprachbegabung²¹ hier nicht näher eingegangen werden, obwohl sie den Aneignungsprozess einer L2 mitprägen, da sie als individuell vorgegebene Variablen durch Fremdsprachenunterricht nicht verändert werden.

Die zuerst dargestellten Faktoren sind eher kognitiver, die letzteren eher affektiver Natur. Eine klare Trennung ist aufgrund vielfältiger Schnittstellen zwischen Kognition und Emotion nicht möglich. So können z.B. Lernerfolge, die u.a. durch den gezielten Einsatz kognitiver Stile bedingt sind, sich günstig auf die Motivation auswirken, negative Gefühle und daraus resultierende Abwehrhaltungen die kognitive Lernleistung hingegen beeinträchtigen. Generell haben Emotionen für die Aneignung einer fremden Sprache große Bedeutung; sie steuern die kognitive Verarbeitung und beeinflussen die Speicherung im Gedächtnis (cf. Apeltauer 1997:105).

3.2.1. *Kognitive Stile*

Die Art und Weise, wie ein Individuum Eindrücke verarbeitet und wie es dabei nach sinnvollen Zusammenhängen bzw. nach Bedeutung sucht, bezeichnet man als kognitiven Stil [...]. Ein kognitiver Stil gilt als ein relativ stabiles individuelles Merkmal. Beeinflusst werden solche Bedeutungserschließungsprozesse jedoch nicht nur durch individuelle Verarbeitungsgewohnheiten, sondern auch durch kulturspezifische Erfahrungen und Erwartungen sowie durch Affekte und Emotionen eines Lerners. Kognitive Stile variieren daher je nach Kontext, zu lösender Aufgabe und emotionaler Gestimmtheit. (Apeltauer 1997:102)

Auf den L2-Erwerb bezogen gibt es verschiedene Versuche, kognitive Stile²² zu identifizieren, daraus unterschiedliche Sprachverarbeitungstendenzen zu formulieren und wiederum davon erfolgreiche Sprachlernprofile abzuleiten²³. Nach Skehan (1989) determinie-

²¹ Cf. Edmondson 1999:129ff und Edmondson/House 1993:178ff. Intelligenz und Sprachbegabung bzw. Sprachlerneignung (*aptitude*) gelten als individuelle Dispositionen, die sich möglicherweise überlappen und deren Korrelation mit Sprachlernerfolg bis dato unklar ist. Edmondson (1999:133) stellt die Existenz von Sprachbegabung generell in Frage und vermutet, dass es sich eher um ein statistisches Konstrukt handelt.

²² Zimmermann (1995:195f) zieht den Begriff der *Lernmodi* vor, der seines Erachtens theoretisch offener und weniger 'vorbelastet' ist als *kognitive Stile*, bei denen es zu begrifflichen Überschneidungen mit anderen Konzepten (z.B. Intelligenz) kommt. Diese Überlegungen werden hier nicht weiter ausgeführt.

²³ Zum Beispiel nennen Larsen-Freeman/Long (1991:192ff) als kognitive Stile Feldabhängigkeit/-unabhängigkeit, Kategorienbildung, Reflektivität/Impulsivität, auditive/visuelle Verarbeitung sowie analytische/gestaltmäßige Wahrnehmung; Apeltauer (1997:102f) erörtert Umfeldsensibilität und semantische Ambiguitätstoleranz.

ren zwei Faktoren den L2-Erwerb maßgeblich: eine allgemeine Sprachverarbeitungsfähigkeit und eine kognitive Fähigkeit der systematischen Herangehensweise an das System der Zielsprache (cf. Edmondson 1999:135). Diese Fähigkeiten sind in individuellen Lernern in unterschiedlicher Intensität vorhanden und ergeben verschiedene Orientierungen bzw. bevorzugte kognitive Lernstile. Eine klare Zuweisung von kognitivem Stil zu erfolgreichem Spracherwerb bleibt jedoch dahingestellt.

In der SLA-Forschung hat das Konzept der Feldabhängigkeit (oder: Umfeldsensibilität) bzw. Feldunabhängigkeit die meiste Aufmerksamkeit erfahren, da ein direkter Zusammenhang zu Lernerfolg vermutet wurde. In visuellen Wahrnehmungstests mussten einzelne Elemente zu einem zusammenhängenden Objekt vom Hintergrundbild abstrahiert werden. Da diese Aufgabe analog zum L2-Lernen gesehen wurde, das ebenfalls Abstraktionsvermögen vom Kontext erfordert²⁴, galt der umfeldunabhängige, analytisch-sachliche Typ als der 'bessere' Fremdsprachenlerner. Obwohl tatsächlich vereinzelte Korrelationen zwischen Feldunabhängigkeit und sprachlichen Leistungstests festgestellt wurden (cf. Larsen-Freeman/Long 1991:193), bleibt die Zuordnung von Feldunabhängigkeit und generellem Lernerfolg zweifelhaft, zumal auch 'umfeldsensible Eigenschaften' wie Einfühlungsvermögen und Empathie zu den Merkmalen erfolgreicher L2-Lerner gehören (ibid. 194).

Das Konzept der Feldabhängigkeit ist wegen der eher zweifelhaften Annahme einer direkten Vergleichbarkeit von visueller Strukturierungsfähigkeit und L2-Erwerb scharf kritisiert worden²⁵. Trotzdem weisen die in Abb. 3-2 aufgelisteten Lerntendenzunterschiede eine bestechende Plausibilität auf, nicht zuletzt wegen ihrer Parallelen zu anderen binären Begriffspaaren, wie z.B. extrovertiert/introvertiert, risikofreudig/risikovermeidend, impulsiv/reflexiv, und gestalthaft/analytisch, die ebenfalls zur Beschreibung von kognitiven Stilen und Lernertypen herangezogen werden. Hier beschwört Edmondson (1999:136f) das Bild des holistisch wahrnehmenden, kontextgebundenen, datensammelnden und fließend ungrammatisch sprechenden Zweitsprachenerwerbers im Gegensatz zum analytisch vorgehenden, kontextunabhängigen, regelformulierenden, sich gramma-

²⁴ Zur Fragwürdigkeit dieser Analogie cf. Edmondson/House 1993:187 und Edmondson 1999:136.

²⁵ Für einen Überblick cf. Edmondson/House 1999:188 und Larsen-Freeman/Long 1991:194.

tisch korrekt, aber holperig ausdrückenden Fremdsprachenlerner herauf – nicht um damit zu sagen, dass diese Kategorien alle maßgerecht aufeinander passen, sondern vielmehr, um auf die konzeptuelle Ähnlichkeit hinzuweisen, die diesen Unterscheidungen zu Grunde liegt.

Feldabhängigkeit	Feldunabhängigkeit
- holistische Sprachwahrnehmung - intuitiv-ganzheitliche Herangehensweise an Lernaufgaben - Orientierung an Vorgaben und Mustern - hohe semantische Ambiguitätstoleranz²⁶ - Beziehungsorientierung - personenabhängige Einschätzung des eigenen Lernerfolgs - höhere soziale Kompetenz	- analytische Sprachwahrnehmung - deskriptiv-analytische Herangehensweise an Lernaufgaben - selbständiges Beobachten, Überprüfen, Ausprobieren - niedrige semantische Ambiguitätstoleranz - sachliche Orientierung - personenunabhängige Einschätzung des eigenen Lernerfolgs - geringere soziale Kompetenz

Abb. 3-2: Unterschiede zwischen feldabhängigen und feldunabhängigen L2-Lernern

Was die Frage der günstigeren Sprachlernausstattung angeht, so scheinen diejenigen L2-Lerner im Vorteil zu sein, die unterschiedliche kognitive Stile bedarfsorientiert anwenden können (Apeltauer 1997:104); am vielversprechendsten erscheint der “goldene Mittelweg” (Edmondson/House 1993:188).

3.2.2. *Sprachlernstrategien*

Im Sprachlernprozess spielen neben den relativ stabilen kognitiven Lernstilen auch unterschiedliche Sprachlernstrategien eine wichtige Rolle. Diese kreativen Strategien werden bewusst angewendet, um konkrete Sprachlernprobleme zu lösen. Sie beziehen sich sowohl auf generelle Herangehensweisen als auch auf konkrete Taktiken, umfassen

²⁶ Semantische Ambiguitätstoleranz wird z.B. von Apeltauer (1997) als eigenständiger kognitiver Stil angegeben; m.E. ist dieses Konzept jedoch eine Unterkategorie von Feld(un)abhängigkeit. Bezeichnet wird damit die Fähigkeit, von Unklarheiten oder Bedeutungslücken in Texten oder Äußerungen zu abstrahieren und Verständnis aus dem Kontext zu generieren.

sprachliches und nichtsprachliches Verhalten, wirken direkt oder indirekt auf den Lernprozess ein und können rein mental ablaufen oder direkt beobachtbar sein (Ellis 1994:532). Sie variieren je nach Sprachlernaufgabe. Obwohl jeder Mensch aufgrund seiner Persönlichkeit und seiner kognitiven Orientierung zu bestimmten Strategien tendiert (Larsen-Freeman/Long 1991:199), gelten sie dennoch als weitgehend lehr- und lernbar (Apeltauer 1997:98).

Sprachlernstile werden üblicherweise²⁷ unterteilt in kognitive, metakognitive und sozial-affektive Stile (z.B. Ellis 1994:537f). Kognitive Lernstrategien beziehen sich auf die Analyse, Synthese und Transformation von Lerninhalten und beinhalten vielfältige Verfahren wie Wiederholung, Kontextualisierung, thematische Unterteilung, Eselsbrückenerstellung usw. Mit metakognitiven Strategien hingegen wird der Lernprozess geplant, kontrolliert und bewertet; typische Beispiele dafür sind Eigenmanagement, zielgerichtete Aufmerksamkeit, selektive Wahrnehmung, Selbstkorrektur, -bewertung und -belohnung. Sozio-affektive Strategien steuern die Interaktion der Lerner untereinander (Kooperation im Team) oder mit Sprechern der Zielsprache (Verständnis- oder Elaborationsfragen). Diesen letzten Strategien verwandt sind Kommunikationsstrategien, die die sprachliche Interaktion aufrechterhalten und vorantreiben (Apeltauer 1997:98). Beispiele für produktive Kommunikationsstrategien sind Reduktionsstrategien und aktive Problemlösungsmechanismen (cf. Kasper 1982 in Edmondson/House 1993:222ff). Mit Reduktionsstrategien werden Äußerungen bzw. Reaktionen vereinfacht, verändert oder ganz vermieden (z.B. durch Pidgin, Substitution oder Themenwechsel). Aktive Problemlösungsmechanismen zielen darauf ab, den intendierten sprachlichen Austausch trotz fehlenden sprachlichen Inventars durchzuführen (z.B. durch Nachfragen, Nachschlagen, Paraphrasierungen, Gestik und Mimik).

Der Erfolg von Sprachlernstrategien hängt von der jeweiligen Lernsituation ab sowie auch von den individuellen Sprachlernvoraussetzungen und dem individuellen Sprachentwicklungsstand. Grundsätzlich steht jedoch fest, dass 'gute' Sprachenlernende

²⁷ Diese Unterteilungen gehen auf die Forschungen zu Lernstrategien von O'Malley/Chamot (1990) zurück. Apeltauer (1997:98) nimmt eine andere Einteilung vor, und zwar in metakognitive, affektive, soziale, allgemeine kognitive und Gedächtnisstrategien.

ihren eigenen Lernprozess selbst 'in die Hand nehmen', sich darüber im Klaren sind, welche Strategien ihrem persönlichen Lernstil und der Lernaufgabe am besten entsprechen, und dass sie diese angemessen und flexibel umsetzen können. Sie achten sowohl auf formale Korrektheit als auch auf inhaltliche Stimmigkeit fremdsprachlichen In- und Outputs.

Aufgrund der bereits erwähnten metakognitiven Fähigkeiten älterer Lernender ist die bewusste Steuerung des Aneignungsprozesses einer Zweit- oder Fremdsprache gerade für Jugendliche und Erwachsene von Vorteil (cf. Wenden 1983 in Ellis 1994:538f). Faktoren wie Alter, Lernstile, Annahmen über den Fremdsprachenlernprozess, Lernsituation, Lernerfahrungen und Motivation beeinflussen die Wahl von Lernstrategien.

3.2.3. *Motivation, Einstellungen und Sprachlernerfahrungen*

Motivation, Einstellungen und Sprachlernerfahrungen sind nur schwer unabhängig voneinander zu erörtern. Die Forschungen von Gardner (1985) haben auf die Motivationsdebatte nachhaltigen Einfluss gehabt; sein Sprachlernmodell ist in Abb. 3-3 dargestellt. Aus diesem Modell, was hier nicht ausführlich besprochen werden soll, gehen zwei wichtige Erkenntnisse hervor: Zum einen ist Motivation nur *ein* individueller Faktor in einem Faktorenbündel von Intelligenz, Spracheignung, Motivation und Ängstlichkeit, zum anderen ist der Ausgangspunkt dieses Modells der soziale Kontext bzw. die durch ihn geprägten kulturellen Einstellungen, die wiederum Motivation und damit Lernleistungen beeinflussen (cf. Edmondson 1999:141f).

Das Konstrukt *Motivation* beinhaltet ein bestimmtes Ziel, den Wunsch, dieses Ziel zu erreichen sowie die Bereitschaft, dafür Anstrengungen auf sich zu nehmen. Weiterhin wird Motivation durch kollektive und individuelle Einstellungen sowie Interessensverlagerung beeinflusst (Apeltauer 1997:111).

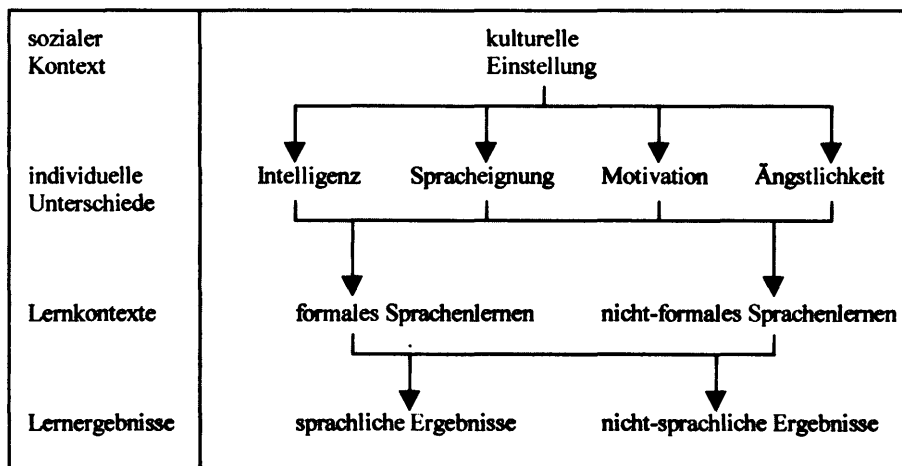


Abb. 3-3: Das Sprachlernmodell nach Gardner 1985
(zitiert nach Edmondson/House 1993:190)

Innerhalb des Konzepts der Motivation wird landläufig zwischen den Motivationstypen *instrumenteller* und *integrativer* Motivation unterschieden. Instrumentelle Motivation ist eine zweckgerichtete Einstellung zum Lernziel; auf den L2-Erwerb übertragen bedeutet das beispielsweise, dass die fremde Sprache erworben wird, um eine Stelle im Zielland antreten oder um Literatur in der Fremdsprache verstehen zu können. Integrative Motivation hat mehr mit dem Bestreben des Lernalers zu tun, sich mit der anderssprachigen Kultur zu identifizieren. Ellis (1997:75f) erwähnt außerdem noch *resultative* Motivation, d.h. die Motivation, die von Lernerfolgen quasi rückwirkend ausgeht, und *intrinsische* Motivation, die 'einfach nur um der Sache willen' besteht²⁸.

Die Frage nach dem 'günstigeren' Motivationstyp bleibt im Hinblick auf unterschiedliche Lernkontexte und persönliche Faktoren unbeantwortet. Empirisch steht jedoch fest, dass hohe Motivation Lernerfolg begünstigt (was angesichts gängiger Lehr- und Lernerfahrungen keine weltbewegende Erkenntnis ist). Obwohl zunächst vermutet wurde, dass integrative Motivation zu längerfristigen Lernerfolgen führt, zeigen empirische Befunde ein differenzierteres Bild: sowohl integrative als auch instrumentelle Motivation unterstützen erfolgreiches Lernen, wobei diese beiden Motivationstypen in einem jeweils

²⁸ Das Konzept der intrinsischen Motivation wird von Schwerdtfeger (1997:597) vehement in Frage gestellt.

unterschiedlichen, dynamischen Mischungsverhältnis auftreten (Edmondson/House 1993:189). Rösler (1994:29) merkt an, dass sich die Konzepte integrativ und instrumentell auf eine eher zweisprachige Umgebung beziehen und daher mit Vorsicht auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden sollten.

Aus einer von Edmondson (1999:153f) zitierten Studie zum fremdsprachlichen Lernen in Ungarn geht hervor, dass nicht nur die Lernumgebung des Klassenraums Auswirkungen auf die Motivation hat, sondern dass auch zwei weitere Komponenten in die Diskussion mit einbezogen werden sollten: das innere Bedürfnis, gute Leistungen zu erbringen (*need for achievement*) und externe Versagenserfahrungen (*attitudes about past failures*).

Vorhergehende positive oder negative *Sprachlernerfahrungen* sind für die Lernmotivation von zentraler Bedeutung – gute Leistungen stacheln eher zu erneuter Anstrengung an, kontinuierlicher Misserfolg hingegen entmutigt. Auf die Einstellungen zur Zielsprache und -kultur bezogen ist das Bild allerdings weniger eindeutig. Eine Studie von Hermann (1980, in Larsen-Freeman/Long 1991:177) beispielsweise zeigt eine Korrelation zwischen Lernerfolg und Einstellung bei zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz, wohingegen Erhebungen von Edmondson (1999) vermuten lassen, dass “attitudes may indeed change for the worse as proficiency increases” (1999:146). Beide Befunde machen Sinn. Eine L2 zunehmend zu beherrschen gibt dem Lerner das Gefühl, in der zielsprachlichen Umgebung selbstbestimmt handeln, ‘mitmachen’ und ‘dazugehören’ zu können. Eine solche empfundene Kompetenz resultiert in positiver Grundhaltung, Neugier und Angstfreiheit. Auf der anderen Seite kann zunehmender Kontakt mit der Zielkultur auch zu Desillusionierung und Frustration führen, wenn anfänglich ‘positive Vorurteile’ einer Realitätskontrolle unterzogen werden.

Das Akkulturationsmodell von Schumann (1978) erklärt Unterschiede im L2-Erwerb ausschließlich auf der Basis von externen Faktoren. Als umfassendes Sprachlernmodell greift es zu kurz, da interne Verarbeitungsmechanismen nicht berücksichtigt werden und sich die Überlegungen auf Zweitsprachenerwerbskontexte beschränken. Trotzdem ist es als Versuch, psychologische und soziale Faktoren miteinander zu verbinden, von

Interesse²⁹. Nach diesem Modell ist fremdsprachlicher Lernerfolg von den Variablen *soziale Distanz* und *psychologische Distanz* abhängig. Soziale Distanz ist im Prinzip objektiv messbar³⁰ und beschreibt den Grad der Integration des Individuums bzw. der Sprachgruppe in die Zielkultur; relevante Faktoren sind u.a. die Ähnlichkeit zwischen den beiden Kulturen, bestehende Kontakte, Machtverhältnisse sowie Grad der Absonderung. Psychologische Distanz bezieht sich auf die Intensität der Identifikation des Individuums mit der Zielkultur. Grundsätzlich gilt: je größer die Distanz, desto geringer der Lernerfolg³¹.

In einem vergleichbaren Modell von Giles/Byrne (1982) werden soziale und psychologische Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt: "Wichtig ist nicht die im Prinzip objektiv feststellbare Distanz zwischen zwei Kulturen oder sozialen Gruppen, sondern die Einschätzung dieser Distanz durch das Individuum selbst." (Edmondson/House 1993:194)

Auf den zumeist im Heimatland stattfindenden Fremdsprachenunterricht übertragen ist das Konzept der sozialen Distanz von geringerer Bedeutung, da eine Integration in die Zielkultur zu diesem Zeitpunkt nicht ansteht, es sei denn, dass längere Auslandsaufenthalte geplant sind. Wenn jedoch *Vorstellungen* über soziale Distanz bzw. Bewertungen von Eigen- und Fremdkultur internalisiert werden, führen sie zu – kollektiven oder individuellen – *Einstellungen*, die einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Herangehensweise an den Fremdsprachenerwerb haben. Solche Einstellungen, die durch Vorstellungen und Vorurteile des sozialen Umfelds ebenso mitgeprägt werden wie durch Lernsituation und Lernerfahrungen, steuern Eigen- und Fremdwahrnehmung und bestimmen zum großen Teil, wieviel Kontakt zu der fremden Sprache und der fremden Kultur überhaupt zugelassen wird.

²⁹ Für einen Überblick über soziale Modelle des L2-Erwerbs cf. Ellis 1994:230ff.

³⁰ Zur Problematik konkreter Messbar- und Quantifizierbarkeit cf. Larsen-Freeman/Long 1991:181.

³¹ Edmondson 1999:119 weist darauf hin, dass dieses nicht empirisch nachprüfbar ist.

3.2.4. *Persönlichkeitsfaktoren*

Wie mit den oben erwähnten Einstellungen umgegangen wird, hängt wiederum auch von der individuellen Persönlichkeit ab. Es gibt zahlreiche Untersuchungen zu unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, mit dem Ziel, Übereinstimmungen zwischen diesen Merkmalen und erfolgreichem L2-Lernen festzustellen. So listen Larsen-Freeman/Long (1991:184ff) beispielsweise Persönlichkeitsfaktoren auf wie Selbstwertgefühl, Extrovertiertheit, Angst, Risikobereitschaft, Frustrationstoleranz, Empathie, Hemmungen und Ambiguitätstoleranz. Es existieren bis dato jedoch kaum Studien, die signifikante Korrelationen zwischen diesen ‘sozialen Stilen’ und dem Grad der Fremdsprachbeherrschung aufzeigen.

In Bezug auf den Grad von Extrovertiertheit bzw. Introvertiertheit liegt die Hypothese nahe, dass ein eher extrovertierter Lernertyp, der in seinem fremdsprachlichen Kontakt soziale Offenheit zeigt und Risiken eingeht, höhere Lernerfolge vorweisen kann. Die tatsächlichen Befunde sind jedoch differenzierter und weisen Abhängigkeiten vom Lernniveau auf – während ein extrovertierter Mensch zu Beginn des Fremdsprachenlernens eher erfolgreich zu sein scheint, holen introvertierte Persönlichkeiten diesen Vorsprung in späteren Lernstadien wieder auf. Edmondson/House (1993:195) vermuten, dass dies auch mit der kompetenzbedingten Veränderung der Aufgabentypen zusammen hängt.

Angst kann den Lernprozess je nach Lernfähigkeit, Lernstufe und Alter behindern oder fördern (ibid. 196). Es wird eine “kritische Angschwelle” angenommen, nach deren Überschreitung intensivere Lernbereitschaft in Resignation umschlägt.

Der Grad der Abhängigkeit des Selbstbildes von der “Gefühlsübertragung durch den Interaktionspartner” (Apeltauer 1997) kann als ein weiterer, den Lernprozess zumindest indirekt beeinflussender Faktor gesehen werden. Bislang ist dieser Gesichtspunkt noch unzureichend erforscht. Es ist jedoch wahrscheinlich,

daß der Einfluß von Gefühlen eines Interaktionspartners in informellen, symmetrischen Situationen geringer ist als in formellen Situationen. Denn unter formellen, d.h. unterrichtlichen Bedingungen, kann ein Lerner sich solchen Einflüssen nur schwer entziehen, so daß übertragene Gefühle zu Determinanten von Sprachlernprozessen werden können. (ibid. 110)

Angesichts der Heterogenität der Studien zu Persönlichkeitsfaktoren kann daher nur davon ausgegangen werden, dass ihre Auswirkung auf den Lernprozess positiv oder negativ sein kann und im Zusammenspiel mit Lernsituation, Lernaufgabe, Lehrmethode und Lernniveau variiert (Edmondson/House 1993:195).

3.3. Der fortgeschrittene, erwachsene 'Drittsprachenlerner'

Bislang ist die Rede von L2-Erwerb unter besonderer Berücksichtigung fortgeschrittener Fremdsprachenlerner gewesen. An dieser Stelle nun soll auf die Spezifika des *Erwerbs einer zweiten Fremdsprache* Bezug genommen werden. Damit liegt der Fokus dieses Abschnitts auf denjenigen Lernenden, die in einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache in formellen bzw. gesteuerten Kontexten unterrichtet werden. Das Einstiegsalter liegt zumeist in dem von Edmondson (1999:33) abgesteckten Rahmen 'erwachsener Fremdsprachenlerner', die 14 Jahre und älter sind. In Großbritannien bedeutet dies in den meisten Fällen, dass mit der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe begonnen wird³², und das ist zurzeit meistens Deutsch (cf. Kap. II, 2.1.3.). In Irland ist Deutsch sogar oft dritte Fremdsprache nach Gälisch und Französisch.

Generell kann von einer Beeinflussung des 'Drittspracherwerbs' von sich addierenden und potenzierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten gesprochen werden. Obwohl sich der Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache in mehrerlei Hinsicht von dem Erwerb der ersten Fremdsprache unterscheidet, so lassen sich die Merkmale eines spät einsetzenden Fremdsprachenunterrichts nicht grundsätzlich von denen anderer Fremdsprachenunterrichtstypen trennen. Darüber hinaus stellt sich die begründete Frage, wie

³² Selbstverständlich gibt es auch Lernende, die mit der zweiten Fremdsprache entweder früher begonnen haben oder die erst an der Universität *ab initio* Fremdsprachenkurse belegen. In dieser Arbeit jedoch bleibt eine ausführliche Diskussion dieser Lerngruppen ausgeklammert.

verschiedene zweite bzw. weitere Fremdsprachen voneinander abgegrenzt werden können und wie außerdem der Tatsache verschiedener Ausgangssprachen und erster Fremdsprachen Rechnung getragen werden soll. Bausch (1990:22) formuliert daher in seiner Basishypothese

daß die Besonderheiten des spät einsetzenden Fremdsprachenunterrichts keine einfache, mehr oder weniger auf einen Bereich reduzierbare Größe, sondern vielmehr *die Summe einer Vielzahl einzelner Faktoren auf einer Vielzahl von Vergleichsebenen* darstellen. Es erscheint uns daher angemessen [...], *von einer Reihe von subspezifischen Merkmalen zu sprechen...* [Hervorhebungen im Original]

Die Subspezifika des Lernens einer zweiten oder weiteren Fremdsprache lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *Lernkontext.* Für die Aneignung einer zweiten Fremdsprache steht in den meisten Fällen weitaus weniger Zeit zur Verfügung. Dies gilt besonders für den schulischen und universitären Kontext (cf. Kap. II, 2.1.3. und 2.2.1.). Darüber hinaus findet der Unterricht oft unter anderen Bedingungen statt; Bausch (ibid.) erwähnt in diesem Zusammenhang kleinere Lerngruppen, aber auch das Fehlen von adressatenspezifischen Unterrichtsmethoden und Lehrwerken.
- *Alter.* Die Lernenden verfügen über ausgereift(er)e kognitive Fähigkeiten und haben damit ein relativ hohes Niveau der Denkfähigkeit erreicht. Daraus ergeben sich u.a. ein höherer Abstraktionsgrad und wachsende Kritikfähigkeit, die mit spezifischeren Interessens- und Motivationslagen interagieren. Zunehmendes Autonomiebestreben und fortgeschrittene Eigenverantwortlichkeit gehören ebenfalls zu den Charakteristika älterer Lerner.
- *Vorerfahrungen.* Früher gelernte Fremdsprachen fungieren als Bezugspunkt für die Aneignung jeder weiteren Fremdsprache. Dieser Einfluss kann sich in positiven Transferleistungen, aber auch in eher problematischen Interferenzen niederschlagen. Unterschiedliche Arten von Vorwissen prägen die Herangehensweise an die weitere Fremdsprache. Deklarative Wissensbestände enthalten vorhandene Kenntnisse und Wissensstrukturen, z.B. Vertrautheit mit grammatischer Terminologie. Prozedurale

Vorgehensweisen³³ steuern dieses Wissen durch verschiedenartige Strategieformen und Lerntechniken, z.B. Analyseverfahren. Weiterhin bestehen Lerngewohnheiten und Lernerwartungen aus vorherigen Fremdsprachenunterrichtsformen, z.B. Kognitivierungsbedürfnisse bzw. der Wunsch nach Systematisierung grammatischer Phänomene.

Über die eher globale Darstellung von Subspezifika des Lernens von zweiten und weiteren Fremdsprachen hinaus sollte an dieser Stelle noch auf die in der Forschung häufiger genannte "Schlüsselfunktion der zweiten Fremdsprache" (Beirat DaF 1997) verwiesen werden, derzufolge der Erwerb der *zweiten* Fremdsprache auf die Aneignung aller folgenden Fremdsprachen nachhaltiger einwirkt als der Erwerb der ersten Fremdsprache. Diese Tatsache wird auf die fortgeschrittene Intellektualität der Lernenden und den damit bewusster ablaufenden Sprachlernprozess zurückgeführt (cf. Bausch/Heid 1990:12).

Für die Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen kommt dem Lernen und Lehren der zweiten *Fremdsprache* eine zentrale Bedeutung zu; das durch zunehmende Selbsterfahrung gestützte Bewußtsein, über *mehrere Fremdsprachen* verfügen zu können [...], setzt zu diesem Zeitpunkt ein. Hinzu kommt, daß die Lernenden ihre eigenen altersspezifischen Fremdsprachenlernprozesse immer selbständiger gestalten und somit eine immer größere *Lernaufonomie* entwickeln und dabei u.a. immer stärker Erwartungen, Haltungen und Wünsche an den Fremdsprachenunterricht herantragen. (Beirat DaF 1997:4, Hervorhebungen im Original)

4. Verarbeitung

Nach der Darstellung von Aspekten menschlicher Sprachlernbefähigung einerseits und individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits sollen an dieser Stelle Hypothesen und Theorien zum Fremdsprachenlernprozess behandelt werden. Es geht hierbei um Überlegungen dazu, wie sprachlicher Input in gelernte Materie transformiert wird, welche Bedingungen dafür günstig sind und wie die interne Organisation bzw. Koordination von fremdsprachlichen Wissensselementen abläuft.

³³ In Kap. III, 4.4.2. wird die Unterscheidung deklarativ – prozedural genauer thematisiert.

Im Vorhinein soll klar gestellt werden, dass die wohlbekannte, oft rhetorische Frage “Does instruction make a difference?” für diese Arbeit als affirmativ beantwortet vorausgesetzt wird³⁴, und zwar im folgenden Sinne: Der sprachliche Aneignungsvorgang wird quantitativ und qualitativ durch Unterricht beeinflusst:

[I]nstruction has [...] possibly positive effects on SLA *processes*, clearly positive effects on the *rate* at which learners acquire the language, and probably beneficial effects on their *ultimate level of attainment*. (Larsen-Freeman/Long 1991:321, Hervorhebungen im Original).

Formaler, gesteuerter Fremdsprachenunterricht kann sich damit positiv auf Quantität und Qualität des Lernens auswirken. In welchen Arten und Weisen und aus welchen Gründen dies der Fall zu sein scheint, ist der Fokus dieses Unterkapitels.

4.1. Input, Intake, Output

4.1.1. *Input und Intake*

Jeder Sprachlernprozess beginnt mit *Input*. Der Terminus kommt aus der Computer-Fachsprache des 20. Jahrhunderts und bezeichnet zunächst die Eingabe von Information. Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht ist dieser Begriff nicht ohne Tücken: Edmondson (1999:165) weist darauf hin, dass dahinter implizit das Bild des Lerners als *tabula rasa* steht, der – nach außen hin passiv – Regeln und Strukturen der Fremdsprache in sich aufnimmt. Dagegen stehen Jahrhunderte pädagogischer Erfahrung: Was gelernt wird, ist in den seltensten Fällen deckungsgleich mit dem, was vermittelt worden ist. Input ist daher eine notwendige, aber nicht ausreichende Komponente des Lernprozesses. Erst ein vom Lernenden innerlich verarbeiteter Input wird zum *Intake*; erfolgreiches Lernen findet dann statt, wenn der Lehrstoff begriffen wird. Wie dieses aktive *Begreifen* stattfindet, ist Gegenstand unterschiedlicher Hypothesen und Theorien. Im

³⁴ Diese Fragestellung wird von Edmonson 1999:71ff ad absurdum geführt.

folgenden sollen diejenigen Hypothesen dargestellt werden, die für diese Arbeit als grundlegend erachtet wurden.

4.1.2. Die Input-Hypothese

Im Rahmen seines Monitor-Modells (cf. Kap. III, 2.2.1.) hat Krashen seine Input-Hypothese entwickelt. Spracherwerb erfolgt von selbst, wenn die zu lernende Struktur der Zielsprache etwas über dem vorhandenen Sprachstand der Lernenden liegt (“i+1”), die Lernenden die Diskrepanz zwischen ihrem augenblicklichen Sprachstand und der neuen Struktur wahrnehmen, und wenn diese neue Struktur mehrmals im Input vorkommt und verständlich (“comprehensible”) ist.

Diese Hypothese hat für das institutionell gesteuerte Fremdsprachenlernen innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung große Bedeutung gehabt (Rösler 1994:149) und erhebt heute noch den Anspruch auf Gültigkeit. Als Hypothese leidet sie jedoch unter fehlender Klarheit (wie sich “verständlich” definieren lässt, was genau mit “i+1” gemeint ist und wie man diese Größe ermittelt), Konsistenz (wird die Hypothese außer Kraft gesetzt, wenn sich der Input nicht an den natürlichen Lernabfolgen der *Natural Order Hypothesis* orientiert?) und empirischer Basis (sie ist experimentell nicht nachweisbar).

Problematisch ist außerdem die implizite Behauptung, dass Spracherwerb rein durch Verstehen stattfinden soll. Damit werden sowohl Lernerbeiträge als auch außerlinguistische Faktoren ignoriert. Weiterhin wird nichts über die Funktionsweise der Wahrnehmung und die Prozesse des Verstehens bis zum Intake ausgesagt³⁵. Empirisch nicht zu belegen ist die Annahme, dass sprachliche Strukturen eher erworben werden, wenn sie im Input häufiger vorkommen (cf. Henrici 1995:12).

³⁵ Für eine ausführliche Diskussion cf. Henrici 1995:10ff und Edmonson 1999:182ff

4.1.3. Die Output-Hypothese

Die Output-Hypothese geht auf Swain (1985) zurück und konstituiert eine mögliche Antwort auf eines der genannten Problemfelder der Input-Hypothese. Der Begriff *Output* bezeichnet die Sprachproduktionen der Lernenden in der Zielsprache³⁶. Nach Swain reicht das Vorhandensein verständlichen Inputs allein für den Spracherwerb nicht aus. Erst der aktive Gebrauch der Fremdsprache führt zur Verarbeitung von formalen und inhaltlichen Aspekten und gewährleistet darüber hinaus eine ständige Überprüfung und Modifizierung von vorhandenen Lernerhypothesen über die Zielsprache.

[O]utput serves to help learners notice gaps in their linguistic knowledge and thus triggers both analysis of input and of their own internal resources [...] In addition it provides means by which learners can test hypotheses about the L2 and reflect on their own and the interlocutors' use of language. (cf. Ellis 2000:201)

Unzulänglichen Sprachgebrauch bei durchaus vorhandenem und verständlichem Input führt Swain auf fehlende Möglichkeiten zurück, die Fremdsprache aktiv und erfolgreich einzusetzen. Dabei weist sie darauf hin, dass von Seiten der Lehrenden auf korrekten Sprachgebrauch bestanden werden muss ("pushed output"), damit zielsprachliche Strukturen richtig erworben werden.

Im Zusammenhang mit der Output-Hypothese erwähnt Edmondson (1999:205f) die *Spectator Hypothesis* (eigentlich: 'Zuschauer-Hypothese') oder Mithörer-Hypothese, die besagt, dass manche Lerner eher von den Beiträgen anderer Lerner profitieren als von ihrer eigenen Beteiligung:

[F]or some purposes, some learners get much more out of listening to other people being active in the classroom than they do out of being active themselves. They learn more from being spectators rather than active players on the language stage. (Edmondson 1999:166)

Die Output-Hypothese und die Mithörer-Hypothese widersprechen sich nur scheinbar. Sie können in verschiedenen Unterrichtssituationen und bei unterschiedlichen Lerner-

³⁶ Grundsätzlich umfasst dies mündliche *und* schriftliche Lernerproduktionen; *Output* wird jedoch vornehmlich in Bezug auf mündliche Sprachproduktion diskutiert.

typen in einem sich ändernden Mischungsverhältnis zum Tragen kommen. Eine Kombination beider scheint intuitiv angemessen, denn die Vermutung liegt nahe, dass sowohl Lernende, die *immer nur* zuhören, als auch Lernende, die *anderen nie* zuhören, sich selbst wichtiger Lernmöglichkeiten berauben.

4.2. Interaktion und Bedeutungsaushandlung

4.2.1. *Modifizierter Input*

Als modifizierter Input gilt der Input, der den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Rezipienten angepasst ist. Auf der einen Seite ist diese Definition relativ bedeutungslos, da wir es auch im einsprachigen Alltagsleben mit unterschiedlichen Interaktionspartnern zu tun haben und unsere Sprecherbeiträge dahingehend gestalten. So gesehen ist modifizierter Input kein besonderes Merkmal des Fremdsprachenerwerbs.

Auf der anderen Seite gibt es verschiedene Formen modifizierten Inputs (cf. Edmondson 1999:200ff), die sich direkt auf den gesteuerten Fremdsprachenerwerb beziehen und deren Zweck es ist, fremdsprachlichen Input verständlicher, durchschaubarer und handhabbarer zu machen. *Fokussierter Input* beschäftigt sich mit bestimmten Strukturen in der Zielsprache, die z.B. durch gewisse Übungsformen trainiert werden sollen. *Meta-sprachlicher Input* thematisiert grammatische Strukturen explizit. *Scaffolded Input* besteht aus sprachlichen 'Handreichungen', die dem Sprecher durch die Bereitstellung des parataktischen Satzgerüsts zu einer Äußerung verhelfen, zu der er allein nicht imstande gewesen wäre. Dies wird auch als *unterstützter Output* bezeichnet (cf. Edmondson/House 1993:257f). *Evaluativer Input* sind Feedback-, Korrektur- oder Reparatursequenzen. Alle diese Formen modifizierten Inputs können prinzipiell von Lehrenden und Mitlernenden initiiert und ausgeführt werden.

Larsen-Freeman/Long (1990) unterscheiden zwischen *zielsprachlichen Modifikationen*, die sich auf Vereinfachungen in Aussprache, Wortschatz und Syntax beschränken, und *interaktiven Mitteln* wie Wiederholungen, Paraphrasierungen, Bedeutungsaushandlungen

etc. Während erstere Simplifizierungen sprachlicher Oberflächenformen sind, die nach Henrici (1995:11) auf Dauer kognitive Mehrarbeit bedeuten können, handelt es sich bei interaktiven Modifikationen um 'elaborative Anpassungen', die über eine Zunahme an sprachlichen Oberflächenformen Sachverhalte verdeutlichen. Larsen-Freeman/Long beziehen sich auf eine Überblicksstudie von Parker/Chaudron (1987), die den Auswirkungen von Input-Modifikationen auf das Verstehen nachgeht, und schließen sich deren Folgerung an, dass interaktiven Modifikationen ein höherer Stellenwert im Fremdsprachenerwerb zukommt:

There appears to be substantial evidence of beneficial effects for various kinds of adjustments on comprehension with elaborative, or 'interactional structure', modifications being successful, and having the added advantage of providing learners with continued access to the very linguistic items they have yet to acquire. Elaborative, or 'interactional structure', adjustments would therefore seem educationally more appropriate than what is commonly offered in current commercially produced materials. (Larsen-Freeman/Long 1990:139).

Der Wert von Modifikationen im Input wird im Folgenden im Zusammenhang mit interaktivem Spracherwerb weiter thematisiert. Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass diese Modifikationsformen das Verständnis fremdsprachlichen Inputs *erleichtern* sollen, Verstehen aber mit Erwerb *nicht gleichzusetzen* ist: "[...] the issues of comprehension and acquisition need to be separated." (Edmondson 1999:199)

4.2.2. *Die Interaktionshypothese*

[L]anguage use [...] is a sine qua non for language development, [and] it makes sense to put both together dynamically, and produce thereby some form of interactional hypothesis. Such a hypothesis would simply say that the nature of the interaction between learner and the target language is decisive for learning outcomes. (Edmondson 1999:267)

Die Input-Hypothese wurde in den achtziger Jahren von Long (1980) weiterentwickelt und spielt als *Interaktionshypothese* bis heute eine fundamentale Rolle in der Auseinandersetzung um die Modalitäten der Fremdsprachenaneignung. Sie geht davon aus, dass Input in Interaktion umgesetzt werden muss, um Spracherwerb sicherzustellen. Eng mit dieser Interaktionshypothese verknüpft ist das Konzept der *Bedeutungsaushandlung*:

Je umfassender die interaktionellen Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sind, desto schneller findet erfolgreicher Erwerb statt. Damit verbunden ist die Auffassung, daß zweiseitige Kommunikationen (= Interaktionen) dem Erwerb mehr nützen als einseitige. In Interaktionen findet ein gegenseitiger Austausch von Informationen statt; die Möglichkeit zum Aushandeln von Bedeutungen (“negotiation of meaning”) zum Zwecke der gegenseitigen Verständigung und des Verstehens ist gegeben. Die Gesprächspartnerinnen und -partner können jederzeit interaktive Mittel wie z.B. klärende Nachfragen, Bestätigungen, Bitten um Wiederholungen, Korrekturen, Präzisierungen, Paraphrasen einsetzen, um Verständigung zu gewährleisten und Verstehen und damit Erwerb zu sichern. (Henrici 1995:15)

Die Annahme, dass nur der Input, der als Interaktion realisiert wird, relevant für Verständigung und Verstehen und damit für sprachliche Entwicklung ist (Edmondson 1999:185), geht einher mit dem Tatbestand, dass Output normalerweise der Inputbeschaffung dient (im Sinne des Redewechsels gibt ein Redebeitrag den anderen). Für den Fremdsprachenunterricht heißt das: Neue Strukturen werden in Gesprächen angewendet, deren Ablauf und Kontext Verstehenshilfen bereitstellt und in denen die Gesprächspartner in Kommunikationssituationen direkt reagieren müssen und nicht, wie in vorgefertigten Lehrbuchübungen, ‘nach Schema’ antworten können.

Henrici (1995:16) gibt die Uneindeutigkeit der Interaktionshypothese in Bezug auf ihre empirische Basis zu bedenken – immer noch bleibt der Übergang vom Verstehen zum Erwerb ungeklärt, und kausale Zusammenhänge zwischen interaktivem Input und sprachlicher Aneignung sind kaum ermittelbar. Weiterhin bestehen Zweifel daran, ob interaktive Aushandlungen wirklich zur Entwicklung sprachlicher Kompetenz beitragen oder ob sie vielmehr die Funktion haben, die Kommunikation aufrechtzuerhalten und/oder strategische Kompetenzen zu fördern.

Obwohl sich Henrici selbst als Befürworter der Interaktionshypothese bezeichnet, schätzt er die Forschungslage dazu als wenig aussagekräftig ein: “Die Skala der meistens ungeprüften Einschätzungen zur lernfördernden Wirksamkeit von Interaktionen auf den gesteuerten Fremdspracherwerb ist breit gefächert.” (ibid. 24)

Edmondsons Beurteilung (1999:194ff) fällt optimistischer aus. Eine experimentelle Untersuchung von Gass/Varonis (1994) beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen Bedeutungsaushandlung, Verständnis und Produktion und kommt zu dem Ergebnis, dass

eine Kombination von Modifikation und Interaktion den fremdsprachlichen Output der Lernenden begünstigt, allerdings unter folgenden Vorbehalten: Während Interaktion und Bedeutungsaushandlung die fremdsprachliche Performanz fördern, kann Modifikation diese unter Umständen behindern. Edmondson folgert aus dieser Studie, dass die Beziehungen zwischen Input, Modifikation, Bedeutungsaushandlung, Sprachproduktion und Spracherwerb niemals direkt sind, sondern als Faktorenkomplex gesehen werden müssen, der wiederum in den jeweiligen Kontext eingebettet ist. In manchen Fällen scheinen Verständnis und Erwerb sich gegenseitig im Wege zu stehen:

The hypothesis is essentially that learning gains do not automatically follow from comprehension gains, but that task, purpose, situation, and affective factors [...] play a role. In some circumstances, therefore, input for comprehension and input for acquisition may be *alternatives*. (Edmondson 1999:199, Hervorhebung im Original)

Die Forschungslage zur Interaktionshypothese bleibt in ihrer Aussagekraft beschränkt, da noch zu wenig gesichertes Wissen über das Verhältnis von Interaktion und Spracherwerb existiert. Experimentelle Studien sind eher punktuell und ihre Ergebnisse heterogen. Aus Henricis empirischen Untersuchungen auf Basis einer fremdsprachenerwerbsspezifischen Diskursanalyse (1995), die er als ein vergleichsweise verlässliches methodisches Verfahren zur Untersuchung der Beziehungen zwischen Spracherwerb und Interaktion postuliert, gehen auch nur vorsichtig formulierte Ergebnisse hervor, die allesamt lediglich den kurzzeitigen Fremdsprachenerwerb betreffen³⁷.

Zu günstigen Fremdsprachenerwerbsbedingungen zählt Henrici aktive und selbstinitiierte Beteiligung der Lernenden während des Lernprozesses, kooperatives Aushandeln statt Reduktion auf Frage-Antwort-Schema, elaborative Verfahren wie Bestätigungen, Paraphrasierungen und Erläuterungen sowie die sensible Moderation des Unterrichtsgeschehens auf Seiten der Lehrenden (ein Balanceakt zwischen autonomieförderndem Sich-Zurück-Nehmen und Hilfestellung bei sich anbahnendem linguistischen Schiffbruch). Interaktion und Bedeutungsaushandlung spielen damit im Sprachlernprozess eine wichtige Rolle:

³⁷ Für eine kritische Auseinandersetzung mit diskursanalytischen Untersuchungen des Fremdsprachenunterrichts cf. Edmondson/House 1993:230ff.

Intensive Aushandlungen und Problembearbeitungen dienen nicht ausschließlich der Aufrechterhaltung der Interaktion und der Gesichtswahrung ('Image-Pflege'), sondern haben wichtige Funktionen für den Spracherwerb / das Sprachenlernen. [...] Als praktische Konsequenz für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht sollten mehr Möglichkeiten für kooperatives Handeln geschaffen werden, in dessen Rahmen explizite verständnis- und produktionssichernde Verfahren einen größeren Raum einnehmen können, ohne die eine systematischer und gründlicher Erwerb nicht möglich ist. (Henrici 1995:152)

Als zusätzliche Ausgestaltung der Interaktionshypothese kann die *Topikalisierungs-* oder *Themenkontrollhypothese* gelten, derzufolge "das Sprachenlernen besser gefördert wird, wenn Lerner selbst über Gesprächsthemen entscheiden und auch darüber, wer wann an dem Gespräch teilnehmen soll." (Edmondson/House 1993:259). Diese Hypothese gehört aufgrund ihrer Verknüpfung mit motivationalen Faktoren eher in den Bereich der didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten und präsentiert keine neuen Theorien über die Verarbeitung fremdsprachlichen Inputs. Schließlich sind Auseinandersetzungen über die Themenauswahl im Unterricht auch Formen von Interaktion. Nichtsdestoweniger stellen Befunde aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung positive Auswirkungen von lernerzentrierter Themenauswahl und -kontrolle auf das Gelingen von Interaktionen fest. Eine thematisch verwandte Studie von Eisenstein/Starbuck (1989) untersucht Zusammenhänge zwischen inhaltlichem Interesse und grammatischer Kompetenz. Ihr zufolge führt 'emotionales Investment' durchaus zu mehr und flüssigerem Sprechen, jedoch nicht zu erhöhter grammatischer Korrektheit³⁸.

4.3. Interlanguage und Variabilität

4.3.1. Fehleranalyse und Kontrastiv-Hypothese

Das Bestreben, zu Aussagen über die Art und Weise des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung zu gelangen, führte u.a. zu der Analyse von Lernerproduktionen. Die zwei älteren Ansätze dazu sind die Fehleranalyse und die kontrastive Analyse. Die *Fehleranalyse* versucht Fehler in Lerneräußerungen zu klassifizieren und zu quanti-

³⁸ Dieser Tatbestand wird in Kap. V, 2.3. und 3.1. wieder aufgegriffen.

fizieren, um daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Vertreter der *kontrastiven Analyse* gehen von dem Einfluss der Muttersprache auf das Erlernen der Fremdsprache in der Form von positivem und negativem Transfer aus. Nach der ‘starken’ Variante der Kontrastivhypothese sind Fehler durch die strukturelle Distanz von L1 und L2 determiniert und können daher im Voraus prognostiziert werden. Die ‘schwache’ Variante beschränkt sich darauf, einen möglichen Zusammenhang von Fehlern beim Fremdspracherwerb und Interferenzen aus der Muttersprache von Fall zu Fall zu vermuten. Obwohl der Einfluss von L1 auf den L2-Erwerb (als ein Faktor des Fremdspracherwerbs) nicht bestritten werden kann, sind beide Varianten der Kontrastiv-Hypothese problematisch – erstere ist schlicht falsch, und letztere nicht aussagekräftig.

Neuere Forschungen beschäftigen sich mit dem Konzept ‘Transfer’ unter pragmatischen, interkulturellen und diskursorientierten Gesichtspunkten, wie zum Beispiel Arbeiten zu Transferfähigkeit und Transferstrategien bei Kellermann (1986) oder die Dichotomie ‘Kompetenz’ versus Kontrolle’ von Sharwood Smith (1986), die sich von einer rein linguistischen Betrachtung von zielsprachlichen ‘Fehlern’ entfernen³⁹.

4.3.2. *Systematische Variationsformen*

In den sechziger und siebziger Jahren veränderte sich die Einschätzung des ‘Fehlers’ als ein Symptom nicht geglückten Lernens zu einem Indiz für aktive Sprachverarbeitung, bei der Hypothesen entwickelt und erprobt werden. Variationen, oder Abweichungen von der Zielsprache, gelten als “notwendige Zwischenschritte zum vollständigen Erwerb der fremden Sprache” (Königs ³1995:268) und damit als ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenlernprozesses. Das Konzept der *Interlanguage* als ein eigenes sprachliches System von Selinker (1972) versucht, diese veränderte Perspektive zu fassen:

Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. (Bausch/Kasper 1979:15)

³⁹ Für einen detaillierteren Überblick cf. Edmondson/House 1993:212ff.

Interlanguages sind in ständiger Veränderung begriffen. Ellis (1985:76) unterscheidet verschiedene systematische Formen von Lernersprachenvariationen auf Basis von Muttersprache, Kultur, Persönlichkeit ('intrapersonal') sowie kontextuellen und kontextuellen Abweichungen ('interpersonal'). Trotz des kontinuierlichen Übergangs von einem Stadium der Lernersprache zum anderen erhebt Interlanguage den Anspruch auf Systematizität: "there is method in the madness of variation" (Edmondson 1999:211).

Nach Selinker werfen verschiedene psycholinguistische Prozesse Licht auf den transitorischen Charakter als auch auf die Systematizität und Variabilität von Interlanguages. Es handelt sich dabei um Transfer aus Muttersprache und anderen, bereits gelernten Sprachen, Transfer aus der unmittelbaren Lernumgebung, individuelle Lern- und Kommunikationsstrategien sowie Übergeneralisierungen (cf. Edmondson/House 1993: 218). Weiterhin weisen Interlanguages oft *Fossilisierungen*, d.h. von der Zielsprache abweichende, sich nicht mehr verändernde Sprachformen auf, die sich trotz expliziter Vermittlung und längerer Immersionsphasen als korrekturresistent erweisen.

Der Interlanguage-Ansatz wird im allgemeinen als aussagekräftiger und vielversprechender für die Erforschung des Fremdsprachenlernens angesehen als die älteren Forschungsrichtungen und ist zu einem zentralen Untersuchungsgegenstand innerhalb der Sprachlernforschung geworden. Die Faktorenvelfalt der im Fremdsprachenunterricht ablaufenden Prozesse erlaubt jedoch immer nur recht relative Aussagen. Edmondson/House weisen zudem auf das *ex post facto* lernersprachlicher Analysen hin:

Eine Schwierigkeit bei solchen Untersuchungen ist, Einsichten in Lernprozesse aus Analysen von Lernprodukten zu gewinnen. "Output" wird analysiert, um *interne* Verarbeitungsprozesse zu entdecken. (Edmondson/ House 1993:204, Hervorhebung im Original).

Edmondson (1999) diskutiert lernersprachliche Variation unter Bezugnahme auf das – inzwischen zugegebenermaßen veraltete – *Variable Competence Model* von Ellis (1985), das zwischen automatisiertem und analysiertem Wissen auf der einen Seite und geplantem und ungeplantem Diskurs auf der anderen Seite differenziert. Dieses Modell geht von einer direkten Beziehung zwischen Spracherwerb und Sprachgebrauch aus:

The central point in this model is that language acquisition is a function of language use. Therefore not only do you get variation according to task in performance, but further different tasks lead, presumably, to different kinds of qualities of language acquisition. The general thrust behind this model is to say: let's have lots of variety in the classroom, variety in terms of the type of task you do, the type of language you're exposed to, whether it's receptive or productive. (Edmondson 1999:224)

Die Interpretation des *Variable Competence Model* von Ellis führt Edmondson zu der Hypothese, dass ungeplanter Sprachgebrauch eher die Prozeduralisierung von Sprachwissen vorantreibt, während geplanter Sprachgebrauch eher dessen Analyse ermöglicht. Ihm zufolge sind alle zielsprachlichen Deviationen in Lernerproduktionen grundsätzlich systematisch und unterliegen vier sich nicht gegenseitig ausschließenden Arten von Variation (ibid. 225ff): Abweichungen, die auf den Übergang zwischen verschiedenen Stadien der Interlanguage zurückgehen (*transitional variation*), Abweichungen der kognitiven Überlastung (*overload variation*), soziolinguistische Abweichungen, denen eine Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Gebrauch von Strukturen in der Zielsprache und der Hypothese des Lernalters über eben diesen Gebrauch zu Grunde liegt (*socio-linguistic variation*), und sprachinterne Variation, die durch unzutreffende Analogien mit der existierenden Interlanguage zustande kommt (*language-internal variation*).

4.3.3. *Verarbeitungsfähigkeit*

Aus einer Langzeitstudie zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache geht das multidimensionale L2-Erwerbsmodell von Clahsen/Meisel/Pienemann (1983) hervor. Deren empirischen Befunde weisen feste Lernsequenzen im Bereich der Syntax auf, die von verschiedenen Lernenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten gemeistert werden.

Das Modell beinhaltet zwei voneinander unabhängige Achsen, die sowohl die linguistische Chronologie als auch die zeitliche Variationsbreite zu fassen suchen. Die vertikale Achse stellt die Lernstufenabfolge syntaktischer Strukturen von einfacheren zu komplexeren Verarbeitungsprozessen dar, und die horizontale Achse individuelle Lernerorientierungen zwischen Vereinfachungs- und Elaborationsstrategien. Die individuellen Lernervarianten werden auf individuelle und soziale Faktoren zurückgeführt, die die

Anwendung unterschiedlicher Lernstrategien bedingen. Dieses Modell hat nicht zuletzt wegen der Kombination von sprachinhärenten und psychosozialen Erklärungsmustern auf SLA und SLF großen Einfluss ausgeübt. Seine Vorhersagekraft sowie das genaue Verhältnis der beiden Dimensionen Entwicklung und Variation bleiben allerdings unklar⁴⁰.

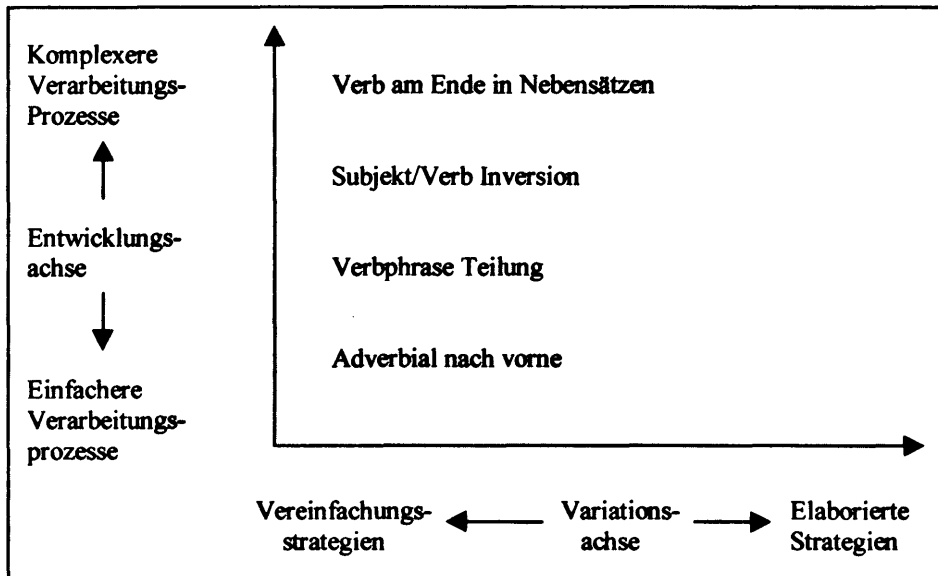


Abb. 3-4: Das multidimensionale Erwerbsmodell von Clahsen/Meisel/Pienemann nach Edmondson/House 1993:156

Ein neuer Vorstoß in diesem Bereich ist die *Theory of Processability* von Pienemann (1999), die darauf angelegt ist, durch die Analyse der Variation in Lerneräußerungen eine vorhersagbare Hierarchie der Stadien des Spracherwerbs unter formalen Gesichtspunkten zu erstellen. Die Studien beziehen sich auf empirische Daten der syntaktischen und morphologischen Entwicklung im Zweit- und Fremdspracherwerb. Wie im multidimensionalen Spracherwerbsmodell wird zwischen lernerunabhängigen Erwerbsstufen und individuellen Varianten des Erwerbsverlaufs differenziert. Zur konzeptuellen Einordnung der Lernervariationen in die ansonsten festgelegten Lernsequenzen postuliert Pienemann einen 'Hypothesenraum' (*hypothesis space*), innerhalb dessen es zu Verschiebungen und Überlappungen bei der Verarbeitung sprachlicher Strukturen kommen kann. Seiner Ansicht nach verläuft der L2-Erwerb bei Zweit- und Fremdsprachen-

⁴⁰ Für eine detaillierte Besprechung und Diskussion des multidimensionalen Spracherwerbsmodells cf. Larsen-Freeman/Long 1990:270ff und Edmondson/House 1993:156ff.

lernenden nach den gleichen Erwerbsstufen, deren Variation nicht willkürlich ist, sondern durch den Hypothesenraum begrenzt wird, in dem je nach Entwicklungsstufe nur bestimmte strukturelle Hypothesen möglich sind.

[T]he processability theory [...] can be applied to any L2 in an array of structural domains to predict the course of grammar development. However, it also acts as a set of constraints that operate on a number of other processes related to acquisition. This set of constraints can be viewed as defining a space within which formal grammatical hypotheses can be entertained. [...] at every level of the hierarchy a well-defined range of grammars is processable. Different grammars at the same level represent different interlanguage varieties. Differences in learner varieties can therefore be understood as the learner's utilisation of a limited number of structural options. (Pienemann 1999:9f)

Pienemanns Lehrbarkeitshypothese (1989) ist zum Bestandteil der *Processability Theory* geworden. Formaler Unterricht kann der Verarbeitungstheorie zufolge die nächsthöhere Entwicklungsstufe lediglich beschleunigen, und zwar nur in dem Falle, wenn Lernende bereits das Stadium erreicht haben, an dem die neue Struktur im ungesteuerten Erwerb 'natürlich' erworben würde. Ein Unterricht, der diese Entwicklungsstufen außer Acht lässt, läuft Gefahr, die Lernenden zu verunsichern, da sie neue Strukturen nicht in ihre bestehende Interlanguage integrieren können.

Inwieweit wirklich von einer festen Erwerbsabfolge ausgegangen werden kann, die für Zweit- und Fremdsprachenlernende gleichermaßen gilt, und wie genau diese aussieht, ist bislang noch Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung und empirischer Prüfung (cf. beispielsweise Meerholz-Härle/Tschirner 2001). Fragwürdig erscheint die "relative Bedeutungslosigkeit externer Faktoren" (Henrici 1995:8), derzufolge Lerneräußerungen tatsächlich unter Vernachlässigung von unterrichtlichen Kontexten und interaktiven Abläufen angemessen und aussagekräftig analysiert werden können.

Obwohl Pienemanns *Processability Theory* auch Lernervariation in Betracht zieht, die sich aus der Aufgabenstellung ergibt und auf einer lernerseitigen Entscheidung⁴¹ über die Priorität von inhaltlicher Ausdrucksstärke über formaler Korrektheit basiert (Pienemann

⁴¹ Cf. Skehan (1998a), der in seinem kognitiven Ansatz davon ausgeht, dass Lernende sich, abhängig vom Handlungsauftrag, in dem Grad unterscheiden, zu dem sie sich auf Sprachrichtigkeit, fließendes Sprechen oder komplexen Sprachgebrauch konzentrieren (dargelegt in Ellis 2000:201).

1999:297ff), nimmt die individuelle und situationsbedingte Variationsbreite des Fremdsprachenunterrichts in seinem Konzept wenig Raum ein. Trotzdem sollte die Plausibilität eines hierarchisch angelegten Verarbeitungsverlaufs festgehalten werden, nach dem der Erwerb gewisser Strukturen auf der Kenntnis von anderen aufbaut und eine Lernprogression entlang dieser Stufen sinnvoll ist. Die didaktische Verwertbarkeit des Konzepts der Verarbeitungsfähigkeit liegt bei Einzel- und bei Anfängerunterricht auf der Hand; wie jedoch seine Umsetzung in heterogenen Fortgeschrittenengruppen aussehen soll, ist eine bisher offene Frage. Selbst wenn wir die jeweiligen Erwerbsstadien mit Sicherheit diagnostizieren könnten – und das dürfte sich gerade im Hinblick auf ‘falsche Fortgeschrittene’⁴² als schwierig erweisen – wäre ein Fremdsprachenunterricht, der auf die unterschiedlichen Erwerbsstufen jedes und jeder Lernenden in der Lerngruppe passgenau zugeschnitten ist, überhaupt realisierbar?⁴³

4.4. Interne Vernetzung

Bisher standen Aspekte fremdsprachlicher Verarbeitung zur Diskussion, die sich um Arten und Weisen des Aneignungsprozesses drehten. Ein weiterer Bereich der Verarbeitungsforschung befasst sich mit dem Zusammenspiel bzw. der internen Koordination fremdsprachlicher Wissensselemente.

4.4.1. Neuropsychologischer Exkurs

An dieser Stelle ist ein kurzer Abstecher in die Neuropsychologie vorgesehen, von der die Fremdsprachenforschung zu erfahren hoffte, wie das Gehirn mit Spracherwerb im Allgemeinen und Fremdsprachenerwerb im Besonderen umgeht. Um Unterschiede

⁴² Dieser Ausdruck bezeichnet nach Drumbl (2001:146) diejenigen Lernenden, “die nach Jahren des Lernens die Schwelle zur Selbständigkeit und zur aktiven Kompetenz noch immer nicht überschritten haben und sich in jeder Beziehung als Anfänger anstellen und auch Anfängerkurse besuchen. [...] Trotz jahrelangen Bemühens um die Sprache sind sie auf keinen grünen Zweig gekommen. Obwohl sie eigentlich schon lange ‘Fortgeschrittene’ sein sollten, sind sie es doch nicht.”

⁴³ Hierzu sind auch die Ausführungen von Portmann-Tselikas zum “Unterricht in der Zwangsjacke” (1999:341ff) interessant.

zwischen L1- und L2-Erwerb zu erklären, wurde oft die Hemisphärität des menschlichen Gehirns herangezogen. Traditionell war die linke, 'kognitive', 'analytische' Hirnhälfte für die Steuerung des Mutterspracherwerbs zuständig. Die Aneignung einer oder weiterer Fremdsprachen fiel dahingegen weitaus mehr in die Domäne der rechten, 'emotionalen' oder 'ganzheitlichen' Hirnhälfte und zeichnete sich durch unterschiedliche Organisationsformen aus, denen durch 'alternative Lehrmethoden' Rechnung getragen werden sollte. Die Popularisierung des hemisphärischen Gegensatzes gilt heute jedoch als überholt:

Inzwischen lesen sich in der neuropsychologischen Fachliteratur die funktionellen Unterschiede zwischen rechts und links weniger dramatisch: Es geht nicht um die Monopole auf bestimmte Informationen, die angeblich nur hier oder nur dort verarbeitet werden. Vielmehr beschreibt man typische Zugriffsweisen auf Informationen beinahe aller Art, wie sie vorwiegend von links bzw. vorwiegend von rechts organisiert werden. Die Formel ist bekannt geworden: gestalthaft-ganzheitliche Zugriffsweisen werden hauptsächlich als Strategien der rechten, zergliedernde und sequenzierende als solche der linken Hemisphäre beschrieben. (List 1995:29f)

Neueren Forschungen zufolge erfordern Sprechen und Sprachenlernen die Kombination beider Hirnhemisphären, wobei, je nach Lernsituation, die eine oder die andere Sorte von Verarbeitungsstrategien überwiegen mag. Insgesamt weist List (1995) auf den recht zweifelhaften Wert einer unhinterfragten Übertragung neurologischer Befunde auf das Alltagsgeschehen im Allgemeinen und den Fremdsprachenunterricht im Besonderen hin. Bilingual aufwachsende Zweitsprachenlernende im Zielland und traditionelle Fremdsprachenlernende im Heimatland können als Endpunkte eines "Spannungsbogen[s] voller sozialer Dynamik" (ibid. 34) gesehen werden, dessen Variablen sozial-psychologischer Natur sind und Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Lerngeschichte, Sprachkönnen, Erstkontakt mit der Zweit- bzw. Fremdsprache sowie die Symmetrie der Kommunikationssituationen umfassen:

Die persönlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Kontexte des Erwerbs von Sprachen gestalten sich also vielfältig und hoch kompliziert, das Ideal der getrennten und gleich starken Zentren für mehrere Sprachen im Gehirn taugt als Meßplatte für Lernerfolge schlecht. Differenzierte Analysen, nicht zuletzt sozialpsychologischer Art, sind gefragt – und dies gewiß nachdrücklicher als Konstrukte, die sich zwar durch Berufung auf das Gehirn interessant zu machen verstehen, jedoch ernsthafter neuropsychologischer Begründung nicht standzuhalten in der Lage sind. (ibid. 35)

Direkte Handlungsanweisungen lassen sich daher für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts aus den Neurowissenschaften nicht ableiten.

4.4.2. *Deklaratives und prozedurales Wissen*

In der Diskussion um die Frage der internen Repräsentation sprachlicher Strukturen finden sich immer wieder die Begriffe deklarativ bzw. prozedural, explizit bzw. implizit und kontrolliert bzw. automatisch. Krashens Monitor-Hypothese legt die Kongruenz dieser Begriffspaare nahe. Sie basiert auf der Differenzierung von ‘natürlichen’, impliziten *Erwerbs*prozessen, bei denen Spracherwerb durch das Verstehen von Input erfolgt, und ‘gesteuerten’ expliziten *Lern*prozessen⁴⁴. Dem expliziten Lernen wird für die L2-Produktion lediglich eine Monitorfunktion zugestanden, die nur unter bestimmten Bedingungen funktioniert: Der Monitor schaltet sich dann ein, wenn der Fokus auf der sprachlichen Form der Äußerung liegt und zudem ausreichend Zeit für eine analytische Betrachtungsweise vorhanden ist. Erwerbsprozesse resultieren in automatisiertem Sprachgebrauch, während Lernprozesse zu kontrollierter Sprachproduktion führen. Krashen bestreitet jede Schnittstelle zwischen diesen beiden Methoden der Sprachkompetenzentwicklung – ‘erlerntes Wissen’, wie z.B. Grammatikregeln, kann demnach nicht internalisiert und automatisiert werden⁴⁵.

Anderson (1976) unterscheidet zwischen *deklarativen Wissensbeständen*, die eher statische Kenntnisse über einen Sachverhalt beinhalten, und *prozeduralen Kenntnissen*, die die Lernenden dazu befähigen, dieses Wissen zur Anwendung zu bringen bzw. es im Fremdsprachenerwerb in sprachliches Handeln umzusetzen. Er geht ferner davon aus, dass deklaratives Wissen explizit ist, prozedurales Wissen jedoch nicht, und dass – im Gegensatz zu Krashens scharfer Trennung zwischen explizitem Lernen und implizitem Erwerb – deklarative Sprachkenntnisse über praktische Anwendung in prozedurale Fertigkeiten umgewandelt werden können (cf. Edmondson 1999:243f). Dies erscheint

⁴⁴ Für die Darstellung von Krashens Argumentation wird in diesem Kapitel die für diese Arbeit vorausgesetzte Synonymität der Begriffe Lernen und Erwerb vorübergehend aufgehoben.

⁴⁵ Dazu Edmondson/House (1993:263): “Die Monitor-Hypothese ist deshalb besonders interessant, weil sie mindestens zweihundert Jahren Erfahrung und Überzeugungen widerspricht.”

zunächst einleuchtend, ist jedoch in dieser Form logisch anfechtbar, denn es würde bedeuten, dass explizites Wissen nach der Umwandlung in prozedurales Wissen nicht mehr artikuliert werden kann⁴⁶. Außerdem liegt in dem postulierten Übergang von deklarativ zu prozedural ein Paradox begründet, da die praktische Anwendung deklarativer Wissensseinheiten bereits prozedurale Kenntnisse voraussetzt⁴⁷. Weiterhin spricht nichts dagegen, auch den umgekehrten Verarbeitungsweg, nämlich von prozedural zu deklarativ, anzunehmen, wenn aus dem konkreten Sprachgebrauch grammatische Regeln abgeleitet werden (deren Grad der Ausdrücklichkeit wiederum variieren kann). Edmondson begegnet diesen Widersprüchlichkeiten, indem er eine grundsätzliche Wesensverschiedenheit zwischen den beiden Wissensformen konstatiert: “[...] acquiring/developing procedural knowledge involves *more than the operationalisation of declarative knowledge*” (ibid. 1999:245, Hervorhebungen im Original). Auch Wolff (1995) vertritt die Hypothese, “daß beide Wissensbestände sich zwar in beständiger Interaktion miteinander, aber doch voneinander getrennt entwickeln” und führt weiter aus:

Eine solche Annahme hat den Vorteil, daß sowohl für die Entwicklung des deklarativen Wissens wie des prozeduralen Wissens Entwicklungsphasen angenommen werden können, die unabhängig voneinander ablaufen. Sie hat den weiteren Vorteil, daß die Trennung in explizites und implizites Wissen, wie sie von Anderson betont wird, für beide Wissensbestände Gültigkeit erlangen kann: deklaratives Wissen braucht nicht nur explizit und bewußt zu sein, prozedurales Wissen nicht nur implizit und automatisiert. (Wolff 1995:207f)

Diese Diskussion soll zeigen, dass die Begriffspaare deklarativ und prozedural, explizit und implizit, kontrolliert und automatisch nicht so maßgerecht aufeinander passen, wie es die Monitor-Hypothese vermuten lässt, und eine differenziertere Betrachtung erfordern. Beispielsweise können Analyse und Integration neuer zielsprachlicher Phänomene sowohl explizit als auch implizit vonstatten gehen (Edmondson 1990:255), genauso wie automatisiertes Wissen eine explizite oder implizite Basis haben kann (Ellis 1997:391). Grundsätzlich sollte zwischen Wissensbeständen, Verarbeitung, Zugriffsweisen, Resultaten und Vermittlungsformen unterschieden werden.

⁴⁶ Nach Portmann-Tselikas (1999:339) ist es zwar möglich, dass Automatisierung zu einem Verlust an deklarativem Wissen führt, aber nicht zwingend notwendig. Wenn dies so wäre, sähe es schlecht für den Fremdsprachenlehrerberuf aus!

⁴⁷ Auch Wolff (1995:207) problematisiert den postulierten Übergang von Fakt zu Fertigkeit.

4.4.3. *Routinen zur Grammatik*

Aussagen über die interne Organisation der ‘black box’ des menschlichen Gehirns bewegen sich bislang auf der Basis von Hypothesen und Konstrukten. Um sich der internen Vernetzung von (Fremd-)Sprache jedoch weiter anzunähern, bietet sich die Analogie zur Informationsverarbeitung an, wobei zu beachten ist, dass es sich hierbei lediglich um eine Metapher handelt, die sich zur Beschreibung von *manchen*, aber nicht *allen* (insbesondere affektiven) Faktoren eignet⁴⁸.

Nach Edmondson (1999) machen sprachliche Routinen einen großen Teil unseres Alltagslebens aus. Linguistisch gesehen sind Routinen Versatzstücke mit fester Kollokation, die als ‘chunks’ gelernt und – zunächst unanalysiert – angewendet werden. Auf der pragmatischen Ebene besteht eine direkte Beziehung zwischen Routinen und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen und kommunikativen Funktion (wie z.B. bei Grußformeln). Der Vorteil von Routinen liegt darin, dass sie als Einheit funktionieren und daher nicht jedes Mal in der internen Sprachverarbeitung neu zusammengestellt zu werden brauchen. Kreative Sprachverwendung baut auf dem Hintergrund von Routinen auf, wie auch z.B. musikalische Improvisation eine immer wieder neue Zusammenstellung und Verwendung von Phrasen (und nicht Einzeltönen) ist.

Edmondson/House haben Routinen zunächst in der Entwicklung des Spracherwerbs von Kindern beobachtet und auf dieser Basis ihre *Routinen-zur-Grammatik-Hypothese* formuliert, die auch den L2-Erwerb betrifft⁴⁹. Ihr zufolge

besteht eine fruchtbare Sprachlernstrategie darin, daß zunächst funktionale Ausdrücke der Zielsprache gelernt werden (sog. Routinen). Diese werden dann in der Sprachproduktion kombiniert und variiert, bis der Lerner schließlich eine interne Analyse dieser gelernten Routinen vornimmt und sich dadurch der Grammatik der Zielsprache annähert. (Edmondson/House 1993:258)

⁴⁸ Die Computermetapher wird von Schwerdtfeger (2000) scharf kritisiert (cf. Teil V, 2.2.2.).

⁴⁹ Die Hypothese ist zwar nicht empirisch nachgewiesen, widerspricht aber auch nicht empirischen Befunden. Edmondson (1999:240) argumentiert auf Basis der Plausibilität dieser Hypothese.

Damit können Routinen als ein Beispiel für den im vorherigen Kapitel vermuteten ‘umgekehrten’ Verarbeitungsweg von prozedural zu deklarativ gelten, wobei mit ‘deklarativem Wissen’ nicht nur linguistisch-terminologisches Wissen gemeint ist: “Explizites Wissen kann unschärfer und gänzlich ‘unlinguistisch’ formuliert sein, ohne dass es deswegen an potentieller Wirksamkeit verliert.” (Portmann-Tselikas 2001:16)

Obwohl Routinen nur eine Art der Entwicklung von Interlanguage ausmachen, hebt Edmondson ihren Wert auf mehreren Ebenen hervor: Die Verwendung von Sprachformeln in der Fremdsprache befähigt Lernende, sozial und kommunikativ zu handeln.

Again, using the right routines is important in terms of social bonding. [...] And from an acquisitional perspective, getting some routines is a very quick way to get communicatively active. This means you get access to input. [...] The ability to use [routines] appropriately is an important part of what it means to master a language. (Edmondson 1999:236)

Aus diesem Grund sind Routinen im institutionellen Fremdsprachenunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da sie die Sprachproduktion stützen. Somit weist die Routinen-zu-Grammatik-Hypothese gewisse Ähnlichkeiten zu der Hypothese des unterstützten Outputs auf (cf. Edmondson/House 1993:257f).

Die Funktion von Routinen für die Sprachproduktion stellt Edmondson (1999:240f) in seinem Modell des Diskursproduktionssystems (Abb. 3-5) dar, das zwischen den Ebenen der kognitiven Verarbeitung und der linguistischen Enkodierung differenziert. Input wird zunächst auf der ersten, kognitiven, Ebene zusammen mit Interaktionszielen und Interaktionserwartungen zu einem diskursiven Rahmen (*discourse frame*) verarbeitet, der zu der Auswahl eines bestimmten kommunikativen Vorgehens führt, was wiederum strategischer Überarbeitung unterzogen wird und schließlich in einen kommunikativen Plan mündet. Auf der zweiten Ebene wird dieser Plan sprachlich kodiert und schließlich konkret als Output umgesetzt. Auf die sprachliche Kodierung wirken Routinen, Suchmechanismen und sprachliche Subsysteme ein.

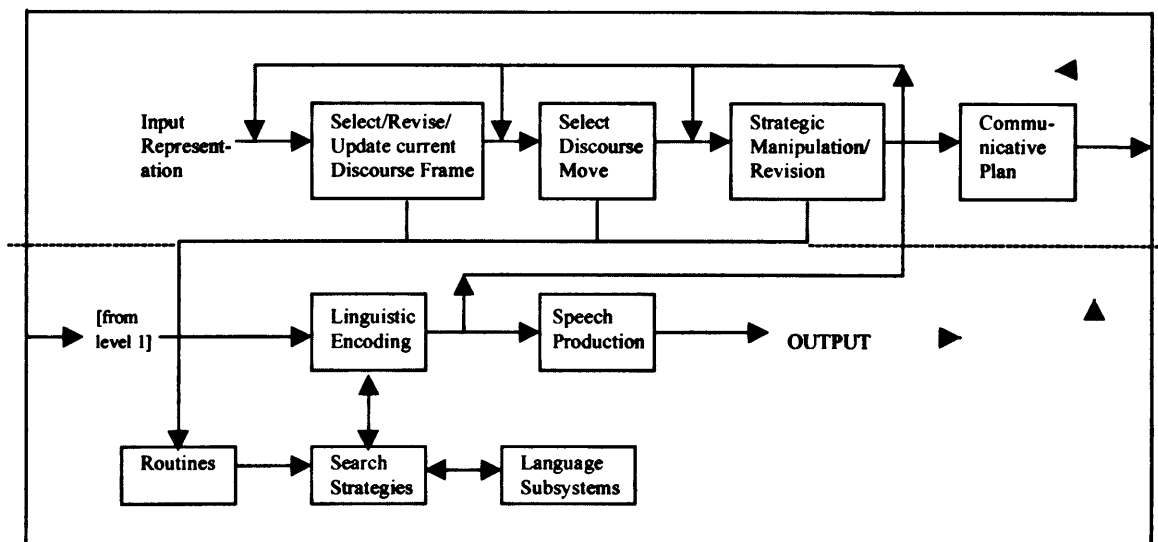


Abb. 3-5: Edmondsons Modell des Diskursproduktionssystems (1999:241)

An diesem Modell sind zwei Sachverhalte besonders hervorzuheben. Zum einen findet die sprachliche Kodierung der zweiten Ebene vergleichsweise spät in dem gesamten Prozess statt und basiert auf dem Zusammenspiel der Fähigkeiten und Fertigkeiten der ersten Ebene, ohne deren Aktivierung sinnträchtige Sprachproduktion nicht zustande kommt. Zum anderen stellen Routinen Abkürzungen von den Verarbeitungsschritten der ersten Ebene zur linguistischen Kodierung der zweiten Ebene bereit; mit ihrer Hilfe wird der Sprachproduktionsprozess beschleunigt.

Die aus dem Modell hervorgehende *Discourse System Integration Hypothesis* besagt, dass das Wissen über Strukturen der Zielsprache Teil eines funktionstüchtigen fremdsprachlichen Diskurssystems werden muss, bevor es im Sprachgebrauch angemessen realisiert werden kann:

[T]arget language knowledge can lead to improved competence if and only if a functionally complete target language discourse system exists in the learners' cognitive structures, and such knowledge is integrated into the system. (Edmondson 1999:242)

Ein Teil des Fremdsprachenerwerbs besteht laut Edmondson darin, ein neues Diskursproduktionssystem aufzubauen. Sprachliche Routinen spielen bei diesem Konstruktionsprozess eine wichtige Rolle (cf. *ibid.* 243).

4.4.4. *Akkommodation und Destabilisierung*

Wenn neues fremdsprachliches Wissen in ein so vorhandenes Diskursproduktionssystem eingespeist wird, müssen Teile dieses Systems häufig einer Erweiterung und Überarbeitung unterzogen werden. Piaget nennt dies ‘Akkommodation’ (im Gegensatz zur ‘Assimilation’, bei der neue Elemente der bestehenden Wissensbasis einfach zugefügt werden), Edmondson (1999:250f) spricht von ‘Restrukturierung’. Die Entwicklungsstadien der Restrukturierung beginnen bei der Ableitung einer Regel aus dem vorhandenen Input und der darauf folgenden Anwendung im eigenen Output. Wenn die praktische Umsetzung zu Diskrepanzen zwischen der eigenen Sprachverwendung und den zielsprachlichen Strukturen führt und diese Diskrepanzen als solche wahrgenommen werden, erfolgt ein Infragestellen bzw. eine Destabilisierung der inferierten Regel. Lernende sind dann oft zunächst verunsichert und irritiert, aber diese Irritation ist im günstigen Fall⁵⁰ der Anstoß zu weiterer Sprachentwicklung, nämlich wenn die Erfahrung der eigenen Fehlerhaftigkeit in der eigenen Überarbeitung bzw. Modifikation der Regel mündet.

Edmondson weist darauf hin, dass der Prozess der Akkommodation und der darauf folgenden Destabilisierung oft zu einer vorübergehenden grammatikalischen Verschlechterung führt (*U-shaped behaviour*), die notwendiger Teil der Sprachentwicklung ist. Der Übergang von dieser ‘intersprachlichen Verwirrung’ zu größerer linguistischer Angemessenheit kann als Funktion dreier kognitiver Variablen gesehen werden: Neues zielsprachliches Wissen muss analysiert (mit bestehenden Wissensseinheiten vernetzt), integriert (in Unabhängigkeit zum konkreten Konstruktionszusammenhang zu anderen Strukturen funktionell in Beziehung gesetzt) und automatisiert (dem raschen Zugriff

⁵⁰ Es gibt natürlich auch Lernende, die angesichts einer Diskrepanzerfahrung einfach aufgeben – eine ständige Herausforderung für Fremdsprachenlehrende!

zugänglich gemacht) werden (ibid. 253ff). Ob die Lernenden dieses neue Wissen auch explizit benennen können, ist nach Edmondson für die Analyse, Integration und Automatisierung keine notwendige Voraussetzung.

4.4.5. *Bewusste Wahrnehmung*

Zum Abschluss dieses Überblicks über Modalitäten des Fremdsprachenlernens soll auf das Konzept der *bewussten Wahrnehmung* eingegangen werden, welches bereits an einigen Stellen in den vorangegangenen Ausführungen ansatzweise angeklungen ist. So erfolgt nach der zunächst unanalysierten Aneignung, Kombination und Variation von funktionalen zusammenhängenden Ausdrücken (Routinen) nach Edmondson/House 1993:258) eine ‘interne Analyse’. Ein solcher Schritt setzt aber voraus, dass die Schwelle zur bewussten Wahrnehmung des jeweiligen Ausdrucks und seiner sprachlichen Komponenten überschritten wird. Auch das Bemerken von Diskrepanzen zwischen der eigenen Sprachproduktion und den Sprachnormen der Zielsprache erfordert eine solche Wahrnehmung, die auch als *notice-the-gap* (Schmidt 1995:29) bezeichnet wird. Das reine Bemerken von zielsprachlichen Phänomenen reicht nach Schmidt zu deren Aneignung nicht aus. Eine andere Qualität der Aufmerksamkeit ist erforderlich, damit neue Strukturen tatsächlich nachhaltig vernetzt werden. In Abgrenzung zu *noticing* bezeichnet Schmidt dies als *understanding*; Portmann-Tselikas übersetzt diese Begriffe mit *bemerken* respektive *erkennen* und führt aus:

Etwas bemerken bedeutet, dass ein Element aus der Menge der vorhandenen Stimuli herausgehoben und für einen Moment in seiner Eigenart beachtet wird. Etwas erkennen heißt darüber hinaus [...], dass es mit einem vorhandenen Wissen in Verbindung gebracht wird. Das ist eine vielleicht kleine, aber folgenreiche Differenz. In Bezug auf Sprache: Erkennen bringt das Wahrgenommene in Verbindung mit einer (bereits bekannten oder auch nur vermuteten) Regularität, einer Kategorie, einem Schema und weist es damit als etwas in bestimmter Hinsicht Wiederholbares, Bekanntes, mit anderem Vergleichbares aus. Dieses Wissen ist der Maßstab, der nötig ist, damit das Wahrgenommene in seiner Bedeutung bzw. in seiner Funktion adäquat eingeschätzt werden kann. (Portmann-Tselikas 2001:19)

Begriffe wie “Wahrnehmung” und “Aufmerksamkeit” gehören in den Einzugsbereich des Konzepts der “Bewusstheit” bzw. *consciousness*. Die Vielschichtigkeit des Begriffs wurde von Schmidt 1994 einer genaueren Betrachtung unterzogen. Er unterscheidet vier Bedeutungen von Bewusstheit: *intentionality* (Absicht), *attention* (Aufmerksamkeit), *awareness* (Bewusstsein)⁵¹ und *control* (Kontrolle). Um bewusstes Lernen handelt es sich, wenn [1] die Absicht zu lernen und [2] gezielte Aufmerksamkeit vorhanden ist. Weiterhin findet bewusstes Lernen statt, wenn [3] sich die Lernenden darüber im Klaren sind, dass sie lernen, was sie lernen und was das Lernergebnis ist. Bewusstes Wissen ist dabei nicht notwendigerweise auf explizite Vermittlung zurückzuführen (ibid. 246), genauso wie implizites Wissen nicht zwingend auf implizitem Lernen fußt (Portmann-Tselikas 2001:19). Das Konzept der Bewusstheit als Kontrolle [4] bezieht sich vor allem auf die Zugriffsweise auf Wissensbestände und damit auf konkrete Sprachproduktion. Es bewegt sich daher in einer etwas anderen Dimension als die drei ersten Konzepte, die Herangehens- und Verarbeitungsweisen beschreiben.

In diesem Sinne findet unbewusstes Lernen ohne direkte Lernabsicht statt und wird darüber hinaus durch periphere Aufmerksamkeit sowie das Fehlen bewusster Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses, der Lerninhalte und des Lernergebnisses charakterisiert. Der Zugriff auf sprachliche Wissens Elemente erfolgt automatisch.

Aus diesen Darlegungen ergibt sich, dass der Übergang vom Bemerken zum Erkennen Aufmerksamkeit und Bewusstsein (im obigen Sinne) beinhaltet und eine aktive Inbeziehungsetzung bzw. Vernetzung mit anderen Wissensbereichen stattfinden muss⁵². Erst wenn dieser Prozess stattgefunden hat, steht neues sprachliches Wissen uneingeschränkt zur Verfügung bzw. untersteht der Kontrolle der Lernenden. Der Stellenwert bewusster Wahrnehmung bei der Aneignung von fremdsprachlicher Grammatik wird in Kap. IV, 3 wieder aufgegriffen und eingehender ausgeführt.

⁵¹ Die Übersetzung ins Deutsche ist bei diesem Ausdruck schwierig – nach Edmondson (1999:246) ist damit am ehesten das alltägliche Verständnis von ‘Bewusstheit’ gemeint, Portmann-Tselikas bezieht diesen Begriff auf die Qualität von Wissen und setzt ‘bewusst’ mit ‘explizit’ gleich (2001:15).

⁵² Den Begriff der Intention halte ich hier für schwer operationalisierbar – es scheint möglich, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene zu richten und sie in bestehende Wissensbestände einzuordnen, ohne dass dieses explizit intendiert ist.

5. Didaktische Desiderata

Es wäre schön, wenn an dieser Stelle das dargestellte ‘deklarative’ Wissen über die Mechanismen des Fremdsprachenlernens in *einen* ‘prozeduralen’ didaktischen Handlungsplan oder in *ein* fremdsprachenunterrichtliches Curriculum kondensiert werden könnte. Ein solches Vorhaben orientierte sich jedoch am Modell der ‘eierlegenden Wollmilchsau’, die als einziges Vieh die Nahrungs- und Bekleidungsbedürfnisse aller Mitglieder des Haushalts erfüllen würde. Da bisher jedoch noch keine umfassende und aussagekräftige Theorie des Fremdsprachenlehrens und -lernens existiert (cf. Kap. II, 3.1. und Abschnitt 1 dieses Kapitels), wäre dies als Anspruch weitaus zu hoch gegriffen.

Es müssen also – um in der Analogie des Essens und Trinkens zu bleiben – kleinere Brötchen gebacken werden. Nach jahrelangen Aufenthalten im Ausland wird es jedoch zunehmend klarer, wie schwierig es ist, *gute* Brötchen zu backen, egal ob sie klein oder groß sind⁵³. Daher soll sich hier damit begnügt werden, die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Hypothesen, Theorien und Gedankenexperimente zu bündeln und die bereits angeklungenen didaktischen Empfehlungen weiter auszuführen. Dies wird in einer Zusammenstellung von Ingredienzen resultieren, die sich wahrscheinlich – in wechselnden Mischungsverhältnissen – für die Herstellung verschiedener Brötchensorten anbieten.

5.1. Überlegungen zum Lernprozess

5.1.1. *Inputverarbeitung*

Eine Quintessenz von Input-, Output- und Interaktionshypothese könnte wie folgt lauten: Der Fremdsprachenunterricht sollte verständlichen Input bereitstellen, der die Lernenden fordert, aber nicht überfordert (cf. Krashen 1988), und der auf einer Progression der Verarbeitungsfähigkeit aufbaut (cf. Pienemann 1998). Dieser Input sollte je nach Lern-

⁵³ Man wird mir hoffentlich den Glauben an die Überlegenheit des deutschen Bäckergewerbes nachsehen.

situation angemessen modifiziert werden, sei es durch explizite (meta-) linguistische Erklärungen oder implizite Verdeutlichungen bzw. elaborative Anpassungen. Sinnvoll erscheint es, den Lernenden genügend Gelegenheit zu geben, Strukturen im konkreten Sprachgebrauch selbst auszuprobieren (bzw. deren Erprobung durch andere Lernende zuzuhören) und damit eigene Hypothesen zu kontrollieren und gegebenenfalls zu modifizieren (cf. Swain 1985). Sprachliche Hilfestellungen im Sinne von unterstütztem Output können diesem Prozess nachhelfen (cf. Edmondson/House 1993:257f). Wird Input durch lernersprachliche Interaktion realisiert, ist es wahrscheinlich, dass Verständigung und Verstehen nachhaltig vorangetrieben werden. Eine praktische Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht besteht daher in der Bereitstellung von Möglichkeiten für kooperative Bedeutungsaushandlung (cf. Henrici 1995:152).

Für die Analyse, Integration und Automatisierung fremdsprachlicher Wissens Elemente sollte es im Fremdsprachenunterricht ausreichend Gelegenheit geben. Dies beinhaltet einerseits die prozedurale Umsetzung und Einübung deklarativer Wissens Einheiten (cf. Tönshoff 1995:9), aber auch den umgekehrten Weg von der Benutzung unanalysierter Sprachformeln (Routinen) zu ihrer theoretischen Durchdringung (cf. Edmondson 1999:253ff). Geht man von der Hypothese aus, dass ungeplanter Sprachgebrauch eher zur Prozeduralisierung und geplanter Sprachgebrauch eher zur Analyse von Sprachwissen führt (ibid. 224), so ist ein Unterricht, in dem *beide* Sprachverwendungsformen zum Tragen kommen, wünschenswert. Die Entwicklung von Lernaltersprachen sollte unterstützt werden in dem Sinne, dass zielsprachliche Fehler als notwendige Lernschritte gesehen werden (cf. Rösler 1994:136f und Edmondson/House 1993:217ff) und die Lernenden explizite und implizite Hilfestellung bei der Fortentwicklung ihrer Interlanguages erhalten. Dazu gehört auch die Thematisierung von L1-Transferleistungen. Die bewusste Wahrnehmung der eigenen Performanz kann den Weg vom reinen Bemerkens fremdsprachlicher Elemente zu ihrem Erkennen bzw. Durchschauen in ihren strukturellen Zusammenhängen ebnen und die Lernenden mit größerer Kontrolle über ihren Output ausstatten (cf. Portmann-Tselikas 2001:19f)

5.1.2. Lernumgebung

Die Berücksichtigung individueller Faktoren im Fremdsprachenlernprozess ergibt folgende zusätzliche Überlegungen: Zum einen ist es wichtig, eine erwerbsfördernde Lernumgebung zu schaffen; zum anderen muss ein Bewusstsein über Eigenschaften und Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe vorhanden sein. Diese beiden Punkte hängen insofern zusammen, als dass die Einschätzung der Erwerbsförderlichkeit von Lernkontexten von Lerngruppe zu Lerngruppe (aber auch von Individuum zu Individuum⁵⁴) variiert.

Grundsätzlich scheinen positive Voraussetzungen für die Fremdsprachaneignung in Lernkontexten zu bestehen, in denen die Fremdsprache als Medium erfahren wird, über das soziale Kontakte gestaltet werden können und das als Vermittlungsinstanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung fungiert (cf. Interaktionshypothese, auch Edmondson 1999:119f). Eine Unterrichtssituation, die sich durch Interaktion und Bedeutungsaushandlung der Lernenden untereinander auszeichnet, könnte die unsymmetrische Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Frage-Antwort-Schema⁵⁵) entzerren und den Einfluss möglicher Gefühlsübertragung durch die Lehrperson mindern (cf. Apeltauer 1997:110). Insbesondere Kleingruppenarbeit scheint sich für den Abbau von Angst und Hemmungen anzubieten, wobei nicht vergessen werden sollte, dass ein gewisses 'Lampenfieber' dem Lernprozess besondere Dynamik verleiht. Wenn Lernende dazu ermutigt werden, auch einmal über ihren eigenen Schatten zu springen und fremdsprachliche Risiken einzugehen, kann das der weiteren Lernbereitschaft außerordentlich zuträglich sein. Gleichzeitig sind Risiken auch immer mit potentiellen Misserfolgen verbunden – hier gilt es, die aus Diskrepanzerfahrungen hervorgehende Irritation aufzufangen und produktiv zu begleiten (z.B. durch intersprachlichen Vergleich, um die Logik 'negativer Transfers' herauszustellen). Wird von dem Bedürfnis der Lernenden, gute Leistungen zu erbringen ausgegangen (cf. Edmondson 1999:153f), so bieten sich Lernumgebungen an, in denen

⁵⁴ Auf individuelle psychologische Unterschiede kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

⁵⁵ Cf. auch Kap. V, 2.3.

Leistungen auf unterschiedlichen Ebenen erbracht werden können, sodass verschiedene Lernertypen ihre Stärken zum Einsatz bringen können und der Vielfalt individueller kognitiver Stile und Lernstrategien Rechnung getragen wird⁵⁶.

5.1.3. Fortgeschrittene Lernende

Älteren, fortgeschrittenen Lernenden stehen ausgefeiltere Möglichkeiten des bewussten Herangehens an den Lernstoff sowie der selbständigen Gestaltung des Lernprozesses zur Verfügung. Aufgrund ihrer höheren Kognitivierungsbedürfnisse und -fähigkeiten (cf. Bausch 1990:19ff) scheinen Erwachsene in formalen Lernkontexten gegenüber jüngeren Lernenden im Vorteil zu sein. Die kognitiven Potenziale älterer Lerner legen somit eine bewusste Steuerung des fremdsprachlichen Aneignungsprozesses nahe. Trotzdem erscheint es sinnvoll, "kognitive Erklärungsmuster mit der Bereitstellung alternativer Vermittlungs- und Übungsformen, die der postpubertäre Lerner *nicht* mehr so bereitwillig mitbringt, zu kombinieren." (Even 1999:153) Dem liegt die Vermutung zugrunde, dass es sich bei einer solchen Kombination von informellen Lernsituationen und struktureller Auseinandersetzung um "the best of both worlds" handeln könnte, nämlich der Möglichkeit, intuitiv-kontextgebunden zu erfassen (wie es eher dem Zweitspracherwerb zugeschrieben wird) und außerdem zielsprachliche Strukturen kognitiv-analytisch zu durchschauen (cf. Apeltauer 1997:76). Dadurch werden sprachliche Wissens Elemente in ihrem jeweiligen Verwendungszusammenhang erlebt und gleichzeitig über diesen Kontext hinausgehoben, sodass dieses Wissen auf andere Sprachverwendungssituationen übertragen werden kann.

⁵⁶ Konkrete Vorschläge dazu sind bei Schwerdtfeger (1998) zu finden wie auch in den Kapiteln V-VIII dieser Arbeit.

5.2. Überlegungen zum Curriculum

5.2.1. *Lernprodukt oder Lernprozess*

Zu Beginn von Kapitel III, 5 wurde bereits der Anspruch verworfen, alle didaktischen ‘Ingredienzen’, die nach den vorangegangenen Ausführungen als wünschenswert erscheinen, in *ein* fremdsprachliches Curriculum einarbeiten zu wollen. Wenn auch die Verwirklichung dieser Zielsetzung bisher noch der Formulierung einer umfassenden Fremdsprachenlern- und -lehrtheorie harrt (cf. Bausch/Krumm ³1995:3 und Edmondson/House 1993:293), stehen dahinter doch Überlegungen, die auf eine sich möglicherweise abzeichnende Veränderung im Curriculumdesign hinweisen.

Nach Edmondson/House (1993:278ff) enthalten *externe* Curricula konkrete Angaben über Unterrichtsziele, deren inhaltliche Konkretisierung (durch Festlegung der zu lernenden lexikalischen, syntaktischen und morphologischen Strukturen) sowie einen Zeitrahmen, innerhalb dessen diese Unterrichtsziele erreicht werden sollen. Im Gegensatz zu der zielsprachbezogenen Perspektive externer Curricula, die die didaktische Umsetzung außer Acht lässt, gehen *interne* Curricula von einer lernorientierten Perspektive aus und können als didaktische Realisierung externer Curricula verstanden werden.

Curriculumsplanung beginnt traditionellerweise mit der Festlegung von Lehr- und Lernzielen (“was sollen die Lernenden am Ende des Unterrichts mehr wissen bzw. können?”), die dann die Auswahl und Anordnung von Lerninhalten und Lehrmaterialien bedingen (“durch welche Inhalte bzw. Materialien und nach welcher Progression werden diese Lernziele am besten erreicht?”). Diese Entscheidungen werden praktisch in einen Lehrplan umgesetzt (“welche didaktischen Vorgehen entsprechen der Verwirklichung der Lernziele am besten?”). Ein formal-grammatisches Curriculum beispielsweise zielt auf die systematische und explizite Kenntnis von grammatischen Strukturen der Zielsprache ab, verwendet Materialien mit spezifischem Fokus auf den jeweiligen grammatischen Strukturen und geht entlang der zielsprachlichen Grammatik in einer Progression zunehmender Komplexität vor. Eine mögliche Umsetzung des formal-grammatischen Curriculums ist die ‘Grammatik-Übersetzungsmethode’. (cf. Kap. IV, 2.1.) Bei einem

funktionalen Curriculum dagegen geht es um die Fähigkeit, Sprache als Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke gezielt einsetzen zu können. Sprechaktbasierte Materialien auf der Grundlage von kommunikativ-funktionalen Kategorien unterstützen den Unterricht, der sich der 'kommunikativen Methode' (cf. Kap. IV, 2.4.) bedient.

Obwohl die didaktischen Realisierungen dieser beiden Curricula in Reinform weit auseinander gehen und im Zuge der 'kommunikativen Wende' als unvereinbar angesehen wurden, gehen sie doch beide von einer zielsprachbezogenen Perspektive aus, die zunächst übergeordnete Lernziele (z.B. die Beherrschung grammatischer Strukturen bzw. kommunikative Kompetenz) vorgibt, durch die dann Auswahl, Anordnung und Umsetzung fremdsprachlicher Unterrichtsmaterialien determiniert werden.

Im Gegensatz dazu steht das aufgaben- bzw. prozessorientierte Curriculum ('task-based curriculum'), das an der Natur des Sprachlernprozesses ansetzt. Damit

wird das Verfahren grundsätzlich umgestellt. Danach ist es nicht länger Aufgabe des internen Curriculums, Aspekte eines 'externen' fremdsprachlichen Kompetenzprofils vorzugeben – vielmehr soll das interne Curriculum sich am *Lernprozeß* orientieren und nur indirekt am externen Curriculum. (Edmondson/House 1993:289, Hervorhebung im Original)

Anstelle von Aussagen über das angestrebte Lernprodukt werden nun Entscheidungen über eine dem Sprachlernprozess gerecht werdende Methodologie getroffen und Überlegungen dazu angestellt, was mit dieser Methodologie geleistet werden kann. Unterrichtliche Tätigkeiten werden somit zum Organisationsprinzip des Curriculums. Edmondson/House betonen, dass ein solches Vorgehen externe Lernziele nicht eliminiert:

[E]in [aufgabenorientiertes] Curriculum soll nicht spezifizieren, was zu 'lernen' ist, sondern was beim Lernen zu tun ist (d.h. welche Aufgaben oder 'tasks' durchgeführt werden sollen). Selbstverständlich sollen sich die Lerner durch solche Handlungen den externen Lernzielen annähern, nur ist eine direkte Übertragung von externen Lehrzielen auf didaktische Materialien nicht angebracht. (ibid. 291)

Aufgaben- bzw. prozessorientierte Curricula sind bisher nur punktuell in die Praxis umgesetzt worden⁵⁷ und bewegen sich zurzeit eher auf der Ebene von theoretischen Konstrukten, deren systematische Umsetzung in institutionellen Zusammenhängen noch aussteht. Sie erscheinen jedoch als eine logische Konsequenz der von der Sprachlernforschung eingeforderten Lernorientierung.

Die Konzentration auf lernbezogene Prozesse statt auf native-speaker-normbezogene Produkte bei einem prozeduralen Curriculum macht deutlich, daß Curriculumentscheidungen nicht unabhängig von einer Lerntheorie entwickelt werden können. Linguistische bzw. funktionale Curricula basieren grundsätzlich auf linguistischen bzw. pragma-/soziolinguistischen Theorien. Das Konzept eines lernorientierten Curriculums kann als eine Aufforderung verstanden werden, ein Curriculumskonzept zu entwickeln, das auf einer Theorie des Fremdsprachenlernens basiert. (ibid. 293)

In der Zwischenzeit kann eine Sprachlernorientierung in bereits existierende Curricula einfließen. Edmondson/House (ibid. 294ff) zeigen beispielsweise, dass ein externes Curriculum unter Einbeziehung lerntheoretischer Perspektiven und relevanter Lernprozesse zu einem internen Curriculum umgearbeitet werden kann.

5.2.2. *Lernorientierung pur?*

Die Idee eines sprachlernorientierten Curriculums ist allerdings nicht unumstritten. Auf der einen Seite stellt sich die Frage nach der Machbarkeit eines solchen Angehens, selbst wenn eine umfassende Fremdsprachenlehr- und -lerntheorie in Zukunft entwickelt wird. Dieser Einwand ist zurzeit jedoch eher hypothetischer Natur.

Auf der anderen Seite melden sich Zweifel an dem Sinn eines rein sprachlernorientierten Curriculums an. In diesem Zusammenhang ist die Auseinandersetzung um die Beziehung zwischen 'linguistischer' und 'didaktischer Grammatik' zu nennen (cf. Kap. IV, 3.3.), aus der sich zwei verschiedene Auffassungen ergeben haben. Nach Bausch (1979) gehört die Erstellung didaktischer Grammatiken in den ausschließlichen Aufgabenbereich der

⁵⁷ In Kap. V, 3.4. wird der *Task-Based Approach*, eine Realisierung des *Task-Based Curriculums*, auf der konkreten Unterrichtsebene erörtert.

Sprachlernforschung. Didaktische Grammatiken sind damit erst optimal relevant, “wenn sie in Abhängigkeit von der Faktorenkomplexion des FU [Fremdsprachenunterricht, S.E.] entwickelt werden.” (Bausch 1979:15)

Der Ausschließlichkeit der Sprachlernforschung als alleinigem Ausgangs- und Bezugspunkt und der damit einhergehenden Loslösung der didaktischen von der linguistischen Grammatik kann entgegengehalten werden, dass es eine linguistikfreie Grammatik auf Basis rein didaktischer Überlegungen gar nicht geben kann. In einem solchen Falle liefere der den didaktischen Bemühungen zugrundeliegende Gegenstand – die Fremdsprache selbst – Gefahr, nebensächlich zu werden:

Die Lehr und Lernperspektive wird dann gegenüber der Sprache selbst [...] so dominant, daß von der zu vermittelnden Sprache weitgehend abgesehen wird, daß die zu lernenden Sprachen schließlich sekundär (oder gar austauschbar) werden. Es entsteht [...] der Eindruck eines ‘Strickens ohne Wolle’, ein Fach wie ‘Deutsch als Fremdsprache’ verliert dadurch seine Spezifik und geht in einer allgemeinen Sprachlehr- und -lernforschung auf. (Helbig 1999:15)

Als Gegenmodell wird ein dialektisches Verhältnis von sprachlichen Regularitäten und Fremdsprachenlehr- und -lernperspektive angenommen (z.B. Helbig 1999:14f, Jung 1979:45ff), demzufolge die ‘didaktische Grammatik’ sich im Spannungsfeld zwischen linguistischer Beschreibung und didaktischer Reflexion bewegt, welche stets zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen.

Es geht also um einen laufenden Dialog zwischen den Anliegen externer und interner Curricula, innerhalb dessen die Orientierung am Sprachlernprozess eine richtungsweisende Funktion hat, gleichzeitig aber die jeweilige zu lernende Fremdsprache in ihrer Struktur und Ausformung nicht aus dem Auge verloren werden darf. Diese Einstellung liegt auch dem Design der dramagrammatischen Unterrichtseinheiten in dieser Arbeit (cf. Kap. VI und VIII) zugrunde und wirft zudem Fragen nach einer möglichen dramapädagogischen bzw. dramagrammatischen Curriculumplanung auf. Überlegungen zur Weiterführung des dramapädagogischen Konzepts in Form dramagrammatischer Unterrichtswerke gingen jedoch über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinaus.

IV. Grammatik im Fremdsprachenunterricht

1. Fokus Grammatik

Im vorangegangenen Kapitel wurden ausgewählte Spezifika des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen unter besonderer Berücksichtigung mentaler Verarbeitungsprozesse der Lernenden, zusammen mit ihren individuellen Herangehensweisen, beleuchtet. Als eine weitere Diskussionsgrundlage für die in dieser Arbeit präsentierten dramapädagogischen Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache soll nun eine Auseinandersetzung mit Ansätzen der Grammatik erfolgen.

Der Begriff *Grammatik* umfasst [1] das jeder Sprache innewohnende Regelsystem, [2] die linguistische Beschreibung eben dieses Regelsystems und [3] die (explizite oder implizite) Repräsentation des Regelsystems in den Köpfen der Lernenden (cf. Jung 1993:111). Mit 'Grammatiken' werden auch [4] die didaktischen Umsetzungen des Regelsystems in Form von Grammatikbüchern oder als Teile von Lehrwerken bezeichnet.

Das Verständnis von Grammatik hat sich im Laufe der Jahre immer wieder in Bezug auf Orientierung, Zielvorstellungen, Bezugswissenschaften und Lerntheorien gewandelt. Im Folgenden soll ein Unterrichtsmethodenstreifzug Einblick in diese Entwicklungen und ihre didaktischen Konsequenzen für den Grammatikunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache geben. Anschließend werden neuere Ansätze der Grammatikvermittlung dargestellt.

2. Grammatik oder Kommunikation: Die falsche Alternative

2.1. Im Falle des Werwolfs

Der Werwolf¹

Ein Werwolf eines Nachts entwich
von Weib und Kind, und sich begab
an eines Dorfschullehrers Grab
und bat ihn: Bitte, beuge mich!

Der Dorfschulmeister stieg hinauf
auf seines Blechschilds Messingknauf
und sprach zum Wolf, der seine Pfoten
geduldig kreuzte vor dem Toten:

"Der Werwolf", – sprach der gute Mann,
"des Weswolfs, Genitiv sodann,
dem Wemwolf, Dativ, wie man's nennt.
den Wenwolf, – damit hat's ein End'."

Dem Werwolf schmeichelten die Fälle,
er rollte seine Augenbälle.
Indessen, bat er, füge doch
zur Einzahl auch die Mehrzahl noch!

Der Dorfschulmeister aber mußte
gestehn, daß er von ihr nichts wußte.
Zwar Wölfe gäb's in großer Schar,
doch 'Wer' gäb's nur im Singular.

Der Wolf erhob sich tränenblind –
er hatte ja doch Weib und Kind!
Doch da er kein Gelehrter eben,
so schied er dankend und ergeben.

Christian Morgenstern

Mit dem Ausdruck *Grammatik-Übersetzungsmethode* werden die traditionellen Formen des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, die ihre Wurzeln im klassischen Latein- und Griechischunterricht haben. Ein solcher Unterricht wurde in der Muttersprache abgehalten und bestand vorwiegend aus der Lektüre fremdsprachlicher Texte, die in die Muttersprache übersetzt wurden, und der Erarbeitung neuer Grammatikphänomene, die mittels Strukturübungen und Übersetzungen in die Fremdsprache gefestigt werden sollten². Die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens waren denen des Sprechens und Hörens eindeutig übergeordnet – was nachvollziehbar ist im Hinblick auf eine "in statische Form geronnene Sprache" (cf. Voigt 2001:20) in einer weitaus weniger mobilen Welt, in der Fremdsprachenkenntnisse ihre Verwendung zumeist in der Rezeption von Literatur oder dem Verfassen von Briefen fanden (cf. Durrell 1993:60). Die Aneignung einer Fremdsprache war darüber hinaus nicht primär auf praktische Anwendung angelegt; der Analyse und Durchdringung fremder Sprachstrukturen wurde ein formal-bildender

¹ Teil der *Galgenlieder* (Morgenstern 1965, 1981:206f)

² Obwohl das Präteritum hier impliziert, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode als solche für die Vermittlung moderner Fremdsprachen der Vergangenheit angehört, sollte nicht vergessen werden, dass Aspekte dieser Methodik weiterhin Anwendung finden, beispielsweise in sogenannten 'reading tracks' an U.S.-amerikanischen Universitäten, die rein rezeptionsorientiert sind.

Wert unterstellt, der zur Entwicklung des wahrhaft humanistisch gebildeten Menschen beitragen sollte (cf. Rösler 1994:101). Im Unterricht wurde Grammatik explizit vom Lehrer präsentiert und das grammatische Regelwerk deduktiv erschlossen. Dahinter stand oft einerseits die unausgesprochene Annahme, dass die bewusste Rezeption fremdsprachlicher Grammatik gewissermaßen osmotisch zu korrekter Sprachproduktion führen würde, und andererseits die versteckte Erwartung, dass die Lernenden im zeitlich begrenzten, formalen Schulunterricht die Sprachkompetenz eines gebildeten, erwachsenen *native speaker* erreichen (ibid.). Beides fußt auf einem problematischen Lernverständnis, das eine direkte Folgebeziehung von Theorie zu Praxis und von Lehren zu Lernen annimmt, und hat sich nicht bewahrt³.

Die Bezugswissenschaft eines so verstandenen Grammatikunterrichts war die Linguistik, und Grammatiklehrbücher wurden mit Hinblick auf ihre morphosyntaktische Vollständigkeit zusammengestellt. Es handelte sich um ein präskriptives Grammatikverständnis, dessen Schwerpunkt auf schriftsprachlicher Korrektheit lag.

Mit der zunehmenden Vermittlung moderner Fremdsprachen in einer sich rapide internationalisierenden Welt wuchs das Unbehagen an der Realitätsferne eines Grammatikunterrichts, der sich in der Abarbeitung an sprachlichen Strukturen erschöpfte und mit den Anliegen des Fremdsprachen lernenden Individuums herzlich wenig zu tun hatte. Und um auf den Werwolf zurückzukommen, der von der Grabstätte der rein formalen Grammatikvermittlung davonschleicht, so tat er das vielleicht nicht mehr ganz so "dankend und ergeben", sondern mit der Frage im Kopf, zu was denn die ganze Beugerei gut sein solle, wenn sie nicht auf Wolfrealität und Wolfgedanken (Weib und Kind) übertragen werden könne.

³ Hierzu Ausführungen in Kap. II, 1. sowie II, 2.2.2. und II, 4.4.1.

2.2. Sprachgefühl und Sprachlabor

Die *direkte Methode* der zwanziger Jahre und ihre “technologische Nachfolgerin” (Rösler 1994:103), die *audiolingual-audiovisuelle Methode*⁴ der sechziger Jahre, scheinen in vielerlei Hinsicht der Grammatik-Übersetzungsmethode diametral gegenüber zu stehen. An die Stelle der Übersetzung in die und aus der Muttersprache trat die einsprachige Bedeutungsvermittlung durch Kontextualisierung und Visualisierung, die rein explizit-deduktive Vermittlung machte einer implizit-induktiven Herangehensweise Platz, und die Priorität verlagerte sich von der geschriebenen zur gesprochenen Sprache. Intensives mündliches Sprachtraining durch Nachsprechen und Auswendiglernen von Dialogen sollte die Analogiebildung (statt der kognitiven Analyse) unterstützen: “Die Anwendung des Gelernten findet auf einer weitaus weniger bewußten Ebene statt, Sprachgefühl wird zum Lernziel.” (ibid. 102)

Die Weiterentwicklung der direkten Methode zur audiolingual-audiovisuellen Methode verlief parallel zu einem Paradigmenwechsel in den Bezugswissenschaften (cf. Funk 1995:31). In der Angewandten Linguistik verlagerten sich die Forschungsschwerpunkte in Richtung deskriptiver Grammatik und gesprochener Sprache im Kontext, aus der Psychologie kam die behavioristische Sprachlerntheorie und aus der Sprachwissenschaft die strukturalistische Linguistik. In der didaktischen Umsetzung sah das folgendermaßen aus: Im fremdsprachlichen Lehrwerk gab es als einzige Textsorte Dialoge, an die sich substitutionsbasierter ‘pattern practice’ und Einsetzübungen anschlossen. Von theoretischen Grammatikabhandlungen wurde abgesehen, da die Lernenden die sprachlichen Strukturen in Lehrwerk- und Sprachlaborübung zunächst imitieren und daraus dann die Regeln implizit ableiten sollten. Die bewusste Analyse sprachlicher Phänomene galt als verpönt.

Die audiolingual-audiovisuelle Methode brachte eine sprachlaborverschreckte und medienüberflutete Schülergeneration hervor, der die Einsicht in fremdsprachliche

⁴ Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode werden hier zusammengefasst; für eine genauere Differenzierung cf. Edmondson/House 1993:110ff.

Strukturen und damit jede strukturelle Hilfestellung für eigene Transferleistungen verwehrt worden war. Trotz des Anspruchs der audiolingual-audiovisuellen Methode, Sprache als Gebrauchsgegenstand im Alltag vermitteln zu wollen, belief sich das ernüchternde Ergebnis auf Lernende, die die Fremdsprache weiterhin nicht situationsadäquat anwenden und noch nicht einmal auf grammatische Grundkenntnisse zurückgreifen konnten.

Funk (1995) führt dieses Ergebnis auf die der audiolingual-audiovisuellen Methode zugrundeliegenden Widersprüchlichkeiten zurück. Obwohl explizite Grammatik aus den Lehrwerken gestrichen worden war, da der Lernprozess in Analogie zum vermeintlichen Imitationslernen der Muttersprache verlaufen sollte, dominierte sie heimlich die Lernprogression. Die völlig unauthentischen Lehrwerkdialoge basierten auf traditionellen Grammatikvermittlungsabfolgen, was mitunter zu kommunikativen Absurditäten führte⁵.

Ein weiterer Widerspruch besteht in dem Anspruch induktiv geleiteten Lernens bei gleichzeitigem Fehlen von Lernermöglichkeiten, aufgestellte Hypothesen über die Fremdsprache eigenständig zu testen:

Während die audiolingual-audiovisuelle Methode insgesamt vom induktiven Prinzip ausging, waren die Lehrwerkübungen gleichzeitig völlig resultats- und programmorientiert. Variationen, Alternativen oder gar offene Übungen waren in den Materialien nicht angelegt. (Funk 1995:34)

Der bei der audiolingual-audiovisuellen Methode (und auch bei der direkten Methode) angenommene Lernweg führt über Rezeption und sich daran anschließende Imitation von Sprachstrukturen zur Produktion. Da die behavioristische Lerntheorie für die Aneignung von Fremdsprachen inzwischen weitgehend widerlegt ist und darüber hinaus auch die Vergleichbarkeit von Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb relativiert wurde (cf. Kap. III, 2.2.1.), fehlt der audiolingual-audiovisuellen Methode der fachwissenschaftliche Unterbau. Als umfassende alleinige Methode für den Fremdsprachenerwerb kann sie als gescheitert angesehen werden. Nichtsdestoweniger ist es denkbar, dass sich bestimmte

⁵ Funk (1995:31ff) erörtert dies an einem Beispiel aus dem Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache* von 1969, in dem der Dativ so offensichtlich konstruiert präsentiert und so gnadenlos stringent durchgezogen wird, dass sich der Eindruck einer eher 'un-heimlichen' Grammatikdominanz aufdrängt.

Elemente dieser Methode je nach Zielgruppe und Lernsprache als sinnvoll erweisen. So vermutet Weydt (1993:128) eine günstige Auswirkung audiolingual-audiovisueller Lehrtechniken auf den Anfängerunterricht sowie auf die Aneignung wenig flektierender Sprachen, wie z.B. des Englischen.

2.3. Kognitiver Pendelschwung

Als Reaktion auf das rein induktive Lernverständnis und die Verabsolutierung des Einsprachigkeitsprinzips der audiolingual-audiovisuellen Methode stellte sich in den sechziger und siebziger Jahren eine wieder kognitiver ausgerichtete Lehr- und Lernorientierung ein.

[I]n Linguistik und Psychologie hatten Chomskys Behaviorismus-Kritik [...] und seine Auseinandersetzungen mit dem Strukturalismus und der daraus hervorgehenden Durchsetzung der transformativen Generationsgrammatik [...] die Grundlagen des audio-lingualen Konzepts morsch werden lassen, also, wurde innerhalb des Denkens der Abhängigkeit von der Entwicklung der Basiswissenschaften gefolgert, muß sich auch das institutionell gesteuerte FL [Fremdsprachenlernen, S.E.] ändern. Es kam zu einigen Versuchen, Konzepte der neuen Grammatik vorhandenen Übungsformen als neue Termimi überzustülpen und/oder das Modell zu didaktisieren [...]. Diese Versuche blieben nach einigen aktuellen Aufregungen für die fremdsprachendidaktische Diskussion folgenlos, zurück blieb die generelle Stärkung der Einsicht, daß nach den direkten und audio-lingualen Reaktionen auf die Grammatik-Übersetzungsmethode nun das Lernen von Fremdsprachen wieder mit Bewußtsein und der Rolle der Ausgangssprache in Verbindung gebracht werden durfte. (Rösler 1994:104)

Der *kognitive Ansatz* steht nicht für eine voll ausgereifte Methode⁶, sondern eher für ein kognitiv-methodisches Vorgehen bei der Fremdsprachenvermittlung, in Abgrenzung zum mechanischen Training der audiolingual-audiovisuellen Methode. Seine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist indirekt und führt über die Forschungsergebnisse in den Bezugswissenschaften: Chomskys Annahme eines universell angelegten Spracherwerbsmechanismus regte die Erforschung ungesteuerten Spracherwerbs an und – in der Auseinandersetzung über die Vergleichbarkeit von L1- und L2-Erwerb (cf. Kap. III, 2.2.1.) – damit auch die Diskussion über Spezifika des institutionellen Fremdsprachenunterrichts.

⁶ Zur Definition des Methodenbegriffs cf. Rösler 1994:98f und Edmondson/House 1993:106f.

Dieser kognitive Trend wurde in den siebziger Jahren zunehmend von den sich entwickelnden kommunikativen Ansätzen überlagert (Edmondson/House 1993:113).

2.4. Kommunikativ – Quivive?

Sowohl die Grammatik-Übersetzungsmethode als auch die audiolingual-audiovisuelle Methode hatten die Lernenden vor die Aufgabe gestellt, das Unmögliche zu vollbringen – zunächst wurde die Erlangung der vollen Fremdsprachenkompetenz durch rein formal-deduktive Vermittlung erwartet, und anschließend wurde sie als automatisches Ergebnis von Imitation und Induktion angenommen. Die Frustration angesichts dieser Überforderung kann als einer der Auslöser für die ‘Kommunikative Wende’ angesehen werden⁷. Nach der zwischenzeitlichen Rückkehr zu kognitiven Ansätzen galten nun Kommunikationsfähigkeit und Sprachgebrauchskompetenz als primäre Zielfertigkeiten, zunehmend unterstützt von der in den achtziger Jahren entwickelten Interaktionshypothese (cf. Kap. III, 4.2.2.). Der *kommunikative Ansatz* wandte sich damit sowohl gegen den rein strukturorientierten Unterricht der Grammatik-Übersetzungsmethode als auch gegen das programmorientierte Lernen im Sprachlabor. Der starken Steuerung des Unterrichtsablaufs durch die Lehrperson wurde die Bezugnahme auf Lernerbedürfnisse und -interessen entgegengesetzt. Als allgemeine Charakteristika kommunikativer Didaktik gelten die

Aufnahme von Inhalten, die dem Lernenden etwas bedeuten, Aktivierung der Lernenden, Veränderung der Sozial- und Arbeitsformen im Unterricht (Abkehr vom traditionellen Frontalunterricht), [...] stärkere Beachtung der pragmatischen Komponente von Sprache, zyklische Progression von Sprechabsichten, d.h. die Wiederaufnahme von Versprachlichungsmustern unterschiedlicher Komplexität zu verschiedenen Zeiten im Lernprozess. Der Lehrer ist eher Lernhelfer als Medientechniker und Wissensvermittler. (Rösler 1994:106)

Die frühe Phase des kommunikativen Ansatzes war durch unterschiedliche didaktische Experimente gekennzeichnet. So sollte die traditionelle formalgrammatische Progression

⁷ Rösler (1994:105) führt die kommunikative Wende auf eine Vielzahl von Faktoren zurück: “So unterschiedlich wie die Lernkontexte, die der kommunikative Ansatz ersetzte, sind die zeitgeistlichen Einflüsse, die zu seinem Erfolg beitrugen: ein auf das Schlagwort der kommunikativen Kompetenz reduzierter Habermas [...], Sprechakt-Theorie, emanzipatorische Diskussionen in den 70er Jahren, die Diskussion um die Internationalisierung Europas.”

durch eine sprechaktbasierte Progression ersetzt werden, was sich aus lernpsychologischer Perspektive als unhaltbar erwies (cf. Funk 1995:35). Als neues Grammatikbeschreibungsmo­dell stiftete die Dependenzgrammatik von Rall/Engel/Rall (1977) bei Lernenden und Lehrenden Verwirrung⁸. Letztendlich fand die kommunikative Anwendungsorientierung keine einheitliche begleitende Umsetzung in einer pragmatischen Grammatikprogression, sondern führte eher zum “unvermittelte[n] Nebeneinander von Übungen zur grammatischen Form und zur kommunikativen Sprachverwendung” (Funk 1995:36).

Aus der Skepsis gegenüber formaler Grammatikvermittlung bei gleichzeitiger Verabsolutierung des kommunikativen Prinzips ergab sich in den siebziger und frühen achtziger Jahren zunächst eine “Polarisierung von Grammatik und Kommunikation [...], die mancherorts zu einer ungerechtfertigten Abkoppelung der Kommunikation von der Grammatik geführt hat” (Helbig 1999:15). In den Schulen wurde von der Vermittlung systematischer Grammatik und der dazugehörigen Terminologie weitgehend abgesehen. Das Schlagwort der ‘kommunikativen Kompetenz’ als Zielvorgabe nahm Einzug in den Sprachunterricht, wobei damit zumeist die Entwicklung und Förderung der mündlichen (und nicht der schriftlichen) Kommunikationsfertigkeit gemeint war (cf. Jung 1993:108).

Diese Entwicklung hatte nicht nur negative Folgen. So verzeichnen Townson/Musolff (1993:30) durchaus positive Auswirkungen des kommunikativen Ansatzes auf die studentische “Kommunikationsfreudigkeit und -fertigkeit” (cf. Kap. II, 2.1.4.), und Harden (1993:81) betont,

daß eine der Leistungen des ‘kommunikativen’ Ansatzes immerhin war, die Fremdsprache zumindest teilweise aus dem Papierghetto befreit zu haben, will sagen, dem Lerner wird von Anfang an vermittelt, daß die Fremdsprache überhaupt zur Kommunikation taugt, was sich beim Übersetzen oder beim Nachplappern von ‘pattern drills’ nicht auf Anhieb erschließt.

⁸ Damit soll der Wert einer dependenzgrammatischen Herangehensweise nicht bestritten werden. Das Problem scheint vielmehr darin gelegen zu haben, dass *manchen*, aber *nicht allen* Lehrwerken plötzlich ein anderes Grammatikbeschreibungssystem zugrunde lag. Lernende mussten sich somit je nach Lehrstufe und Deutschkurs oft zwei unterschiedliche Systeme aneignen. Die daraus hervorgehende kognitive Mehrarbeit schürte den Unmut gegenüber Grammatik nur noch mehr. Dazu kam, dass Lehrende sich ebenfalls in das Dependenzmodell neu einarbeiten mussten, dessen Details nicht immer völlig transparent waren (cf. Funk 1995:35ff).

Die Vernachlässigung grammatischer Wissensvermittlung bzw. die einseitige “Verkürzung des Sprachunterrichts auf kommunikative Teilfertigkeiten” (Götze 1991:161) führte ironischerweise aber auch zu sehr eingeschränkter ‘kommunikativer Kompetenz’ (cf. Kap. II, 2.2.1.), wovon viele Anekdoten unter Fremdsprachenlehrenden an den Hochschulen Großbritanniens und Irlands Zeugnis ablegen⁹. Gravierende Mängel werden hinsichtlich Sprachrichtigkeit und formaler Grammatikkenntnisse beklagt, Kommunikation wird oft als Scheinkommunikation¹⁰ empfunden, was Harden (1993:80) sogar zu der Einschätzung veranlasst, dass ‘kommunikative Kompetenz’ in den wenigsten Fällen auf ‘kommunikativen Unterricht’ zurückzuführen sei. Jung (1993:109) stellt zudem den Widerspruch heraus,

daß von den Lernenden eine grammatisch korrekte Verwendung der Sprache in der mündlichen wie der schriftlichen Sprachproduktion erwartet wird, die aber [...] gar nicht erwartet werden kann, wenn der Grundsatz gilt, daß es nicht so sehr auf die sprachliche Richtigkeit der Äußerungen ankommt, als auf ihre Adäquatheit und Verständlichkeit in Bezug auf Sprechintentionen in einer bestimmten Sprachsituation.

Mehr und mehr setzte sich die Erkenntnis durch, dass Sprachvermittlung auf rein kommunikativem Niveau in eine Sackgasse geführt hatte und dass sinnträchtige, ernstzunehmende Kommunikation ohne grundlegende formalsprachliche Kenntnisse nicht stattfinden kann:

[F]ull understanding and effective communication are unattainable without the knowledge of the range and application of linguistic phenomena and the ability to handle them accurately and appropriately. (Townson/Musolff 1993:36)

Im Hinblick auf die eher mittelpträglichen Ergebnisse in Sekundarstufe und Hochschule wurde in den späten achtzigern und den neunziger Jahren der kommunikative Ansatz relativiert. Grammatik präsentierte sich im Unterricht wieder selbstbewusster:

⁹ DAAD-LektorInnentreffen sind notorische Fundgruben für solche Anekdoten; nachlesen kann man andere beispielsweise bei Harden 1993:75f und Townson/Musolff 1993:33ff.

¹⁰ Wenn beispielsweise Erstsemester beim ersten kommunikativen Kontakt auf die Frage nach ihrem Namen sofort alles abspulen, was sie aus der Schule hersagen können: Alter, Wohnort, Geschwister, Hobbies, Lieblingsessen. Dann Schweigen.

Wichtigste Neuerung im Grammatikbereich war zunächst die Rückkehr zur Kognitivierung überhaupt, zu expliziten Grammatikübungen – eingebunden in Textarbeit und Sprachhandlungskontexte (cf. Funk 1995).

Die Wiedereinführung expliziten Grammatikunterrichts in der Sekundarstufe bzw. die ‘Schnelleinschau felung’ grammatischen Strukturwissens als Vorbereitung auf das Hochschulstudium (cf. Teil II, 2.2.1.) löst jedoch das ungeklärte Verhältnis von Grammatik und Pragmatik nicht *per se* und arbeitet weiterhin der Trennung von Form und Funktion zu. Hoffmann (1999:24) weist zu Recht darauf hin, dass es sich bei vielen ‘funktionalen Grammatiken’ lediglich um eine “komponentielle Anreicherung einer formorientierten Grammatik” handelt. Die falsche Alternative ‘Kommunikation oder Grammatik’ macht erst in der jüngeren Forschung zunehmend integrativen, funktional-pragmatischen Ansätzen Platz.

2.5. Befindlichkeit und Atmosphäre

Alternative Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden gehen zum Teil auf die sechziger Jahre zurück, haben jedoch in den neunzigern einen eindeutigen Aufschwung erfahren (cf. Königs 1995:68). Wie alle didaktischen Neuerungen entspringen *alternative Methoden* dem Ungenügen an vorhandenen Fremdsprachenunterrichtsformen. Sie distanzieren sich jedoch gleichzeitig von der etablierten fachwissenschaftlichen Sprachlern-diskussion:

Ist für konventionelle Methodenkonzepte in Geschichte und Gegenwart ihre Verankerung in oder zumindest ihr Rekurs auf die Linguistik selbstverständlich, so wird diese Tradition von den sogenannten alternativen Methoden durchbrochen. [...] Mehrheitlich aber suchen sie ihren Begründungszusammenhang außerhalb der Linguistik: In der Suggestologie, in der humanistischen Psychologie, in der Psychotherapie oder in Kunstformen. Ihre Ansatzpunkte sind allgemein-pädagogischer Natur: Der ‘ganze’ Mensch, die ‘Humanisierung’ des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichts-atmosphäre stehen im Mittelpunkt ihrer methodischen Überlegungen. (Ortner 1998:12)

Alternative Methodenkonzepte¹¹ sind gekennzeichnet von “innovativen didaktischen Handlungen, die oft stark abweichen von traditionellen Lehrstrategien und Übungstypen” (Edmondson/House 1993:116). Eine ihrer wichtigen Komponenten ist die bewusste Bezugnahme auf affektive Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen. So werden die Lernenden dem programmatischen Anspruch nach als Persönlichkeiten wahr- und ernstgenommen, und ihren individuellen Befindlichkeiten sowie der Lernumgebung bzw. Lernatmosphäre wird ungleich mehr Aufmerksamkeit gezollt.

Ein Kritikpunkt des Fachdiskurses bezieht sich auf die Tendenz zur Verabsolutierung bestimmter Vorgehensweisen innerhalb der alternativen Methoden: Singuläre Ergebnisse, die zumeist auf Kontexte der (privaten) Erwachsenenfortbildung zurückgehen, werden voreilig und unkritisch auf den institutionellen Fremdsprachenunterricht übertragen (cf. *ibid.* 117). Weiterhin sorgen die mit manchen Methoden einhergehenden Kommerzialisierungstendenzen für die reservierte Haltung der Fachwissenschaften gegenüber alternativen Vermittlungskonzepten. Nichtsdestoweniger zeigt sich die Diskussion über Formen und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts zunehmend offener für Anregungen aus dem alternativen Lager; im Zuge der im sprachlernforscherischen Sinne geforderten Methodenvielfalt setzt sich eine entspanntere Haltung zu alternativen Ansätzen durch:

Man sollte sich, wie bei allen anderen Ansätzen auch, jedoch nicht damit begnügen, für oder gegen sie zu sein, sondern [...] die Ideen für das jeweils konkrete institutionell gesteuerte FL produktiv machen, die zu den konkreten Lernzielen und Lernergruppen passen. (Rösler 1994:113)

Insbesondere wird seit einiger Zeit verstärkt über Möglichkeiten und Grenzen alternativer Vermittlungsmethoden gearbeitet. [...] Verfahren wie ‘Psychopädie’, *silent way* oder *community language learning* finden in Theorie und Praxis zunehmend Beachtung, weil in ihnen der Versuch unternommen wird, den Vorgang des Fremdsprachenlernens an außerunterrichtliche Gegebenheiten und Bedingungen des lernenden Individuums zu binden. Von daher läßt sich feststellen, daß fremdsprachenunterrichtliche Theorie und Praxis von seiten einer alternativen Sprachlernmethodik neue Impulse erhalten hat. (Gnutzmann/Königs/Pfeiffer 1992:5, Hervorhebungen im Original)

¹¹ Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion alternativer Methodenkonzepte cf. Ortner 1998.

Über Grammatikvermittlung scheinen alternative Methoden auf den ersten Blick nichts herzugeben. Bei einer genaueren Betrachtung hingegen stellt sich heraus, dass Grammatik auch dort Thema bleibt, wenn sie auch nicht im Vordergrund steht. Hervorzuheben ist nach Königs (1995) die Funktionalisierung der Grammatik für den Spracherwerb mit dem übergreifenden Schwerpunkt der Orientierung an Lernerbedürfnissen. Die Präsentation von Grammatik erfolgt in kommunikativer Einbettung und nach kommunikativen Progressionsprinzipien. Insbesondere in der Suggestopädie und dem 'Community Language Learning'¹² obliegt den Lernenden die situationsbezogene Thematisierung sprachlicher Strukturen sowie die Entscheidung über Ausmaß und Intensität grammatischer Übungsphasen. Auch der Ansatz des 'Silent Way' überträgt ihnen die Verantwortung für die bewusste Verarbeitung von Grammatikstrukturen (cf. *ibid.* 75ff).

Eine Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit alternativer Methoden auf den fremdsprachlichen Grammatikunterricht soll hier nicht erfolgen und bliebe auch im Hinblick auf ihre bislang noch ausstehende systematisch-empirische Erfassung recht spekulativ. Eines sollte jedoch abschließend festgehalten werden: Innerhalb alternativer Methodenkonzepte ist "die Grammatikvermittlung selbst nicht so sehr alternativ [...], sondern vielmehr ihre Funktion im Vermittlungs- und Lernprozeß." (*ibid.* 80)

3. Bemerken und Erkennen: Die mentalistische Wende

3.1. Lernerorientierung

Die Diskussion um die Vermittlung moderner Fremdsprachen kann als eine sich immer mehr intensivierende Auseinandersetzung von Sprachwissenschaft und den gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie verstanden werden, in der zunächst rational-kognitive, strukturbasierte Einstellungen zu Sprache und

¹² Für einen Überblick über den Stellenwert von Grammatik in den alternativen Methodenkonzepten *Silent Way*, *Total Physical Response*, *Suggestopädie*, *Community Language Learning*, *Communicative Language Teaching*, *Psychodramaturgie*, *Natural Approach* und *Tandemlernen* cf. Königs 1995:74-80.

Lernen überwiegen, die dann aber von einer zunehmend lernerorientierten Sicht relativiert werden.

Die Bezugnahme auf Lernerorientierung innerhalb des Fachdiskurses begann mit der Ablösung der Grammatik-Übersetzungsmethode durch die Audio-Methoden¹³. Obwohl diesen zu Recht vorgehalten werden kann, dass sie traditionelle Grammatikvermittlungsabfolgen lediglich unter implizit-induktiven Vorzeichen und im dialogischen Gewand neu präsentierten, so wurden doch die philologischen Übersetzungstexte durch – wenn auch gekünstelte – Alltagsdialoge als fremdsprachenunterrichtliche Inhaltsträger ersetzt¹⁴. Diese aus heutiger Perspektive eher rudimentäre Lernerorientierung erfuhr im kommunikativen Ansatz eine fundamentale Erweiterung und Bezugspunktverlagerung auf Kommunikations- und Handlungsorientierung. Da sich jedoch die Vernachlässigung sprachlicher Grundlagen als Problem erwies (cf. Kap. III, 2.4.), standen Theorie und Praxis vor der Herausforderung, kommunikative und grammatische Zielsetzungen übereinzubringen. In der konkreten Realisierung des kommunikativen Ansatzes blieb Grammatik eher ein notwendiges Übel, das zwar auf Dauer nicht ignoriert werden konnte, von dem man aber auch letztendlich nie so recht wusste, wie es didaktisch einzuordnen sei:

Die kommunikative Didaktik hat die Kommunikation als Motor der Sprachentwicklung neu entdeckt, und die nicht in allen Aspekten klar durchdachte Institutionalisierung dieses Prinzips hat unter anderem dazu geführt, dass wir innerhalb dieses Modells ein zwiespältiges und nie genau geklärtes Verhältnis zum Grammatikunterricht entwickelt haben. Wenn es nicht der grammatikbezogene Unterricht, sondern die Kommunikation ist, die den wesentlichen Beitrag für die Sprachentwicklung leistet – wofür kann dann grammatisches Wissen und entsprechender Unterricht eigentlich gut sein? Diese Frage wurde immer wieder diskutiert, fand aber kaum wirklich fundierte und einigermaßen anerkannte Antworten. (Portmann-Tselikas 1999:337)

¹³ Dies kann natürlich differenzierter gesehen werden: Beispiele aus dem 16. und 17. Jahrhundert (zitiert in Edmondson/House 1993:49ff) zeigen fremdsprachenunterrichtsmethodische Ansätze auf, die Alltagsleben und Lernsituation thematisieren (Holyband 1573), auf inhaltsgebundener Progression aufbauen und Realitätserleben vor sprachlicher Formdurchdringung betonen (Comenius 1633, 1658). Edmondson/House legen dar, dass eine historische Perspektive auf den Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist, um zu realisieren, dass viele sogenannte Innovationen gar nicht so innovativ sind, wie es den Anschein hat, sondern bereits in vergangenen Jahrhunderten angedacht wurden, wenn sie sich zu ihrer Zeit auch noch nicht durchsetzen konnten.

¹⁴ Es sollte auch nicht vergessen werden, dass die zu Grunde liegende behavioristische Sprachlerntheorie immerhin eine Sprachlerntheorie war und die Audio-Methoden somit auf lerntheoretischen, wenn auch in der Zwischenzeit verworfenen, Annahmen fußten.

In jüngster Zeit zeichnet sich innerhalb der Fremdsprachenunterrichtsforschung eine Rückbesinnung auf explizite Grammatikvermittlung ab, gekoppelt mit einem lernpsychologischen Perspektivwechsel. Der Begriff der Lernerorientierung ist um eine Dimension erweitert worden: Es geht nicht mehr nur um die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf die inhaltlichen Belange, Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden, sondern auch um eine intensivere Auseinandersetzung mit Lernen und Lernvorgängen (cf. Kap. III, 5.2.1.):

Wir haben es [...] mit einem Wandel zu tun von der 'Grammatikvermittlung im Sinne der Sprachdurchdringung' zur 'Grammatikvermittlung im Dienste des Lernens des Lernens'. (Gnutzmann/Königs 1995:17)

Dies führt u.a. zu einer Relativierung des Konzepts der 'kommunikativen Kompetenz'. Die perfekte muttersprachliche Beherrschung der Fremdsprache, die sich in den meisten Fällen sowieso als illusorisch erweist (cf. Gnutzmann 1995:279), wird als Zielsetzung zugunsten der Fähigkeit abgewandelt, das größtmögliche Sprachhandlungspotential mit den fremdsprachlichen Mitteln zu erreichen, die den Lernenden zur Verfügung stehen (cf. Gnutzmann/Königs 1995:17).

3.2. Sprachbewusstheit

3.2.1. *Grade expliziten Grammatikwissens*

Der Anspruch der Orientierung am lernenden Subjekt liegt also recht unterschiedlichen Sprachlehr- und -lernansätzen zugrunde. Portmann-Tselikas (2001:20ff) unterscheidet zwischen drei Typen von lernerorientierten und inputbasierten¹⁵ Ansätzen.

Die erste, hauptsächlich implizite Herangehensweise geht von intuitivem Verstehen über verständliches Sprachangebot bei ungebrochenem Bedeutungsbezug aus (z.B. Krashen). Die Sprachaneignung verläuft entlang universalgrammatischer Prinzipien (z.B. Chomsky,

¹⁵ Inputbasiert bedeutet hier, dass sich alle drei Herangehensweisen intensiv mit der Frage beschäftigen, wie Input am besten zu Intake wird. (cf. Kap. III, 4.1.)

LAD) und als “ein weitgehend gegenüber der kognitiven Umwelt abgekapseltes System” (Portmann-Tselikas 2001:22). Explizites Wissen kann nur in besonderen Einzelsituationen als ‘Monitor’ auf die Sprachproduktion Einfluss nehmen (cf. Teil III, 4.4.2.).

Die zweite Position favorisiert ebenfalls implizites Lernen, räumt aber explizitem grammatischen Wissen eine stärkere Rolle ein in dem Sinne, dass sprachstrukturelle Transparenz den Spracherwerb unterstützen kann. Dabei wird darauf geachtet, dass der Bezug auf Bedeutung beibehalten wird: Explizite Grammatikvermittlung erfolgt “als Antwort auf sich im Unterricht selbst ergebende Gelegenheiten, die einen [...] Fokus auf sprachliche Formen sinnvoll erscheinen lassen” (Portmann-Tselikas 2001:24). Analytisch-theoretische und grammatikterminologische Sprachpräsentation werden so weit wie möglich vermieden.

Bei dem dritten Typ wird die Ebene des ‘Bemerkens’ um die des ‘Erkennens’ erweitert¹⁶, d.h. sprachlichen Strukturen wird nicht nur situationsbedingt Aufmerksamkeit geschenkt, sondern zusätzlich eine bewusste Einordnung der sprachlichen Wahrnehmung in bereits vorhandene Wissensbestände der Lernenden angestrebt (cf. Kap. III, 4.4.5.). Dieser Ansatz setzt voraus,

dass es Möglichkeiten (wenn auch beschränkte) einer wirkungsvollen Verbindung von expliziter Wahrnehmung bzw. Kategorisierung zum lernersprachlichen Wissen gibt und dass die Chancen expliziten Lernens um einiges größer sind, als die beiden anderen Modelle voraussagen. (Portmann-Tselikas 2001:26)

Innerhalb dieses Modells kann der Forderung ungebrochenen Bedeutungsbezugs der beiden anderen Ansätze nicht mehr entsprochen werden. Die bewusste Thematisierung sprachlicher Phänomene soll aber nicht die fremdsprachliche Praxis ersetzen, sondern vielmehr als spracherwerbsunterstützendes Verfahren eine analytische Herangehensweise in die Fremdsprachenvermittlung integrieren. Nach Portmann-Tselikas (1999:348f) kann Wissen über Sprache den Erwerb vorbereiten und begleiten, sprachliche Strukturen im Input erkennen helfen, den Zugriff auf Schemata bereitstellen und damit zur Orientierung im Lernfeld beitragen. Dies wird durch die Beobachtung von Gnutzmann/Königs

¹⁶ Die konzeptuelle Differenz zwischen ‘Bemerkens’ und ‘Erkennen’ wurde bereits in Kap. III, 4.4.5. ausgeführt.

(1995:19) bestärkt, dass für viele, besonders fortgeschrittene Fremdsprachenlernende “eine systematisierende und systematische Beschäftigung mit dem Lerngegenstand eine unabdingbare Voraussetzung für die Internalisierung *und* die Sprachproduktion darstellt.” Auch Tönshoff (1995:225f) vertritt den Einsatz sprachbezogener Kognitivierung als Bestreben,

das lernerseitige Bilden, Testen und Modifizieren von Hypothesen über Regularitäten der Fremdsprache durch einsichtverschaffende Steuerungsimpulse und Strukturierungshilfen gezielt zu unterstützen.

Den Grad der sprachlichen Bewusstmachung macht Tönshoff vom jeweiligen Sprachstand der Lernenden bzw. von der Sprachebene abhängig. Ihm zufolge sind grammatische Phänomene, die Lernschwierigkeiten aufgrund von inter- bzw. intralingualen Interferenzen nahelegen, besondere ‘Kandidaten’ für explizite Vermittlungsverfahren.

Explizites Wissen auf der Ebene des ‘Erkennens’ kann, muss aber nicht unbedingt abstrakt-linguistisches, metasprachliches Wissen bedeuten:

Explizites Wissen braucht [...] nicht in linguistische Terminologie gefasst sein um wirksam zu sein. Vielfach scheinen ‘weichere’, ungenauere Weisen des Bemerkens und Erkennens den Lernenden genauso gut oder besser dabei zu helfen, sich im Feld zwischen Form und Bedeutung zu orientieren. (Portmann-Tselikas 2001:34)

Wichtig bleibt für diesen letzten Ansatz festzuhalten, dass die Existenz sprachentwicklungsbedingter Erwerbsfolgen nicht negiert wird. Weder ist explizites linguistisches Wissen damit beliebig automatisierbar, noch wird eine sich von selbst einstellende Anwendungsfähigkeit vorausgesetzt. Vielmehr soll die kontrollierte Verarbeitung der Produktion, besonders aber auch rezeptiven Fähigkeiten zuarbeiten (cf. Kap. IV, 3.2.3.). Für diese Arbeit wird eine Kombination von ‘bemerken’ und ‘erkennen’ expliziten Sprachwissen als lernrelevant angenommen.

3.2.2. Sprachreflexion und Sprachlernwissen

Die 'mentalistische Wende' (Götze 1994:30) der letzten Jahre zeichnet sich also durch eine Auf- und Umbewertung expliziten sprachlichen Wissens aus. Explizite Grammatikvermittlung hat demnach

eine doppelte Funktion, nämlich unmittelbare (zumindest unmittelbar intendierte) *Beschleunigung* des Aneignungsvorgangs und mittelfristige *Effektivierung* desselben durch Sensibilisierung für lernfördernde sprachliche Systematik. Deklaratives und implizites Wissen sollen sich dabei wechselseitig evozieren. Oder anders formuliert: Automatisiertes Wissen soll den Reflexionsprozeß anregen, der Reflexionsprozeß soll den Aufbau und die Abrufbarkeit automatisierten Wissens fördern. (Gnutzmann/Königs 1995:21, Hervorhebung im Original)

Ähnliche Überlegungen waren bereits in den siebziger Jahren innerhalb der britischen Fremdsprachendidaktik angestellt worden (cf. Hawkins ²1987). Durch gezielten Fokus auf und Sensibilisierung für Sprache und Sprachliches sollten die oft unbefriedigenden Leistungen im Erst- und Fremdsprachenunterricht verbessert werden (cf. Luchtenberg 2001:88f). Die anfänglichen, meist auf singulären Sprachunterricht bezogenen *Language Awareness*-Konzeptionen wurden in Folge auch fächer- und schulstufenübergreifend ausgerichtet sowie zu Bestandteilen der Lehrerbildung. Verwandte Konzepte in anderen europäischen Ländern gibt es zuhauf (cf. Gnutzmann 1995:270f); exemplarisch genannt sei hier der Lernbereich 'Reflexion auf Sprache' mit Schwerpunkt auf muttersprachlichem Deutschunterricht (cf. Gnutzmann/Königs 1995:14).

Language Awareness ist äußerst breit angelegt und versteht sich nicht als Sprachunterricht als solcher, sondern als kognitive, emotionale und soziale Auseinandersetzung mit Sprache als Teil der menschlichen Persönlichkeit. Dem Anspruch nach können Elemente von *Language Awareness* in jeden Unterricht einfließen¹⁷; die Abwesenheit einer eindeutigen Definition dieses Phänomens hat jedoch bis dato verhindert, dass die Vielfalt der sprachbewusstseinsfördernden Konzepte in verbindliche didaktische Formen gegossen wurden.

¹⁷ Dies führt zu recht unterschiedlichen Einzelzielsetzungen wie z.B. der sprachanalytischen Beschäftigung mit Sprachverständnis, Sprachhandeln, Sprachenvielfalt, Mehrsprachigkeit, Sprachmanipulation sowie metasprachlicher Kommunikation (cf. Luchtenberg 2001:89). Grammatikunterricht ist damit lediglich ein Element unter vielen im holistischen Sprachbewusstmachungsprozess.

An diesem Phänomen zeigt sich jedoch der veränderte Stellenwert von Reflexion über Sprache und Sprachenlernen innerhalb der Fachdebatte. *Sprachreflexion*, das bewusste Nachdenken über Sprachelemente und ihr Funktionieren, ist nach Wolff (1995:216) eine spezifisch menschliche Fähigkeit, die einen wesentlichen Teil des Spracherwerbs- bzw. Sprachlernprozesses ausmacht. In diesem Zusammenhang stellt er die prozedurale Natur sprachreflektorischen Wissens heraus:

[D]ie Fähigkeit zu Reflexion über Sprache basiert auf kognitiven Strategien und mentalen Operationen, die eindeutig dynamischen Charakter haben. Man könnte noch weiter gehen und behaupten, daß hier sprachunabhängiges prozedurales Wissen eingebracht wird, das der Mensch auch bei anderen informationsverarbeitenden und Information analysierenden Prozessen einsetzen kann. (ibid. 217)

Wolff führt diese Überlegungen aber noch weiter und stellt dem sprachreflektorischen Wissen eine weitere prozedurale Wissenskomponente an die Seite, nämlich die des *Sprachlernwissens*, das sich im bewussten und unbewussten Einsatz von kognitiven Lernstrategien manifestiert und als solches ebenfalls sprachunabhängig ist. Nach diesem Verständnis fungiert prozedurales Wissen im o.g. Sinne als Steuerungsinstanz für die Aneignung von Fremdsprachen:

Es ist klar, dass [...] dem prozeduralen Wissen zentrale Bedeutung zukommt. Der Sprachbenutzer gebraucht dieses Wissen nicht nur, um mit anderen sprechend oder zuhörend agieren zu können, er setzt es nicht nur ein, um Texte schreiben und verstehen zu können, er verwendet es auch, um seine deklarativen Sprachwissensbestände zu erweitern. Als Sprachverarbeitungswissen steuert das prozedurale Wissen die produktive und rezeptive Verarbeitung von Sprache und sorgt damit dafür, daß sprachliche Äußerungen verstanden und produziert werden können. Damit trägt es dazu bei, daß der Sprachgebrauch als zentrale Komponente des Sprachlernens überhaupt möglich wird. Als Sprachlernwissen sorgt es dafür, daß die über den Sprachgebrauch hinausgehenden Sprachlernschritte, die Hinzufügung neuen deklarativen Sprachwissens und die Restrukturierung des bereits vorhandenen Wissens, vollzogen werden können. Als sprachreflektorisches Wissen trägt es dazu bei, daß der Prozess der Analyse der eingehenden Stimuli durchgeführt werden kann. (ibid. 220f)

Als praktische Konsequenz sollte sich prozeduralem Wissen im Sinne von Sprach(lern)-reflexion stärker zugewandt werden, insbesondere da schulischer fakten- und produktionsorientierter Unterricht dessen Entwicklung oft entgegenarbeitet. Eine nicht zu unterschätzende Folge einer solchen Lehr- und Lernausrichtung wäre die Bewusstmachung des eigenen Lernstils, zusammen mit dem Wahrnehmen und Anerkennen sinnvoller

Lernstrategien¹⁸, und die damit zunehmend autonomere Strukturierung individueller Erfahrungen mit Sprache.

3.2.3. *Rezeption und Produktion*

Sprachlernwissen und die bewusste Analyse sprachlicher Strukturen stellen dem Lernprozess wichtige Orientierungshilfen für Verarbeitung und Lernorganisation zur Verfügung. Die Kenntnis grammatischer Regeln bedeutet jedoch nicht, dass keine Fehler mehr gemacht werden; der Übergang von Fakt zu Fertigkeit ist kein automatischer (cf. Kap. III, 4.4.2.). Gleichzeitig ist korrekte Sprachproduktion aber auch nicht unbedingt ein sicheres Indiz für interne Strukturbeherrschung. Die Erwartung direkter Wirksamkeit von Grammatikunterricht führt lehrerseits oft zu Frustration, wenn nämlich trotz allen didaktischen Bemühens um sinnvolle Darstellung und Einübung grammatischer Strukturen die lernerseitige Produktion weiterhin fehlerhaft bleibt oder wenn sich herausstellt, dass die punktuell einwandfreie Sprachverwendung auf tönernen Füßen unzutreffender Annahmen steht.

Ein rein produktionsorientierter Grammatikunterricht ignoriert die Übergangszeit, die mitunter zwischen Wissen und Können liegt. Sich an grammatische Erklärungen direkt anschließende Übungsphasen, deren Ziel in der fehlerfreien Produktion der neuen grammatischen Strukturen besteht, können daher zukünftige Irrtümer nicht ein für alle Mal unterbinden. Lerntheoretisch gesehen ist das auch nicht tragisch, da die relevanten Erwerbsstufen vielleicht noch gar nicht erreicht worden sind oder sich die Lernenden gerade am unteren Rand der U-Kurve befinden (cf. Kap. III, 4.4.4.), der sich bisweilen einstellenden vorübergehenden Verschlechterung während der notwendigen Verarbeitung, Einordnung und Automatisierung neuen Inputs. Auf der anderen Seite könnten sich hartnäckig haltende Strukturprobleme als Fossilisierungen erweisen. Abgesehen davon ist

¹⁸ Die Notwendigkeit bewusst eingesetzter Lernstrategien im Grammatikunterricht, die sprachliche Gesetzmäßigkeiten erkennen und den Lernprozess selbständig überwachen helfen, wird von Rampillon (1995) herausgestrichen, die die "Fähigkeit zur Selbstbeobachtung" (ibid. 87) als ein wichtiges Lernziel des Fremdsprachenunterrichts versteht.

es auch schlichtweg möglich, dass Konzentration und Motivation gerade Flaute haben. Lernende sind keine Computer und machen immer wieder auch Fehler. Und ob es sich dabei nun um schwerwiegende Verständnisprobleme oder den natürlichen Gang des Erwerbsprozesses oder um situationsbedingte Entgleisungen handelt, ist in den seltensten Fällen eindeutig zu bestimmen.

Durch den übermäßigen Fokus auf *Produktion* als Zeichen für (stattgefundenes) Lernen¹⁹ wird die Orientierungsfunktion sprachbezogenen Wissens unterbewertet. Der Wert expliziter Grammatikkenntnisse liegt nach Portmann-Tselikas (1999, 2001) jedoch gerade *im rezeptiven Bereich*:

Sprachbezogenes Wissen kann auch und vielleicht sogar primär dazu dienen, Input im Dienste der Informationsverarbeitung und der Verständniskontrolle zu strukturieren. (Portmann-Tselikas 1999:346)

Danach ist Sprachwissen für jede Phase des Fremdsprachenlernens potentiell relevant – als inputbegleitende Strukturierungshilfe, als nachträgliche einsichtverschaffende Analyse, aber auch gerade im Vorfeld des Spracherwerbs. Im Sinne von natürlichen Erwerbsfolgen zu früh vermittelte Kenntnisse sind daher nicht unbedingt ‘verlorene Liebesmüh’, sondern können die Aneignung sprachlicher Phänomene vorbereiten sowie die Wahrscheinlichkeit ihres Wiedererkennens im Input erhöhen²⁰. Dass in vielen Fällen ein solches Wissen über Sprache über einen längeren Zeitraum keine praktische Anwendung in der fremdsprachlichen Produktion findet, ist nach Portmann-Tselikas weder erstaunlich noch problematisch:

[Es] ist nie geklärt worden, warum es als Problem angesehen werden muss, dass bestimmte Dinge zwar gewusst, aber nicht beherrscht werden. [...] Es geht nicht darum, vom Ziel des Erwerbs, vom Ideal einer am Ende weitgehend dem Standard angenäherten Sprachbeherrschung oder von der Idee eines funktionalen, effizienten Grammatikunterrichts Abschied zu nehmen. Es geht um eine realistische Sichtweise,

¹⁹ Dies trifft nicht nur auf die Lehrperspektive zu – auch bei Lernenden hängt Harden zufolge die “subjektive und soziale Einschätzung hinsichtlich der Beherrschung von Fremdsprachen sehr viel mehr vom Produktionsniveau ab” (1993:78, Fußnote 6).

²⁰ Portmann-Tselikas räumt ein, dass vorzeitige Strukturvermittlung dem Erwerb in manchen Fällen entgegenarbeiten kann, betont aber gleichzeitig: “Eine generelle negative Wirkung grammatischen Wissens auf den Spracherwerb anzunehmen widerspricht aber den meisten Lerntheorien und auch vielen empirischen Befunden; es verträgt sich auch nur schlecht mit der Vorstellung weitgehend autonom funktionierender Spracherwerbsmechanismen.” (Portmann-Tselikas 1999:342)

die es erlaubt, der recht banalen Einsicht Rechnung zu tragen, dass Wissen und Rezeption dem Können und der Produktion beträchtlich vorauslaufen können, dass dies gerade im unterrichtlichen Spracherwerb sehr deutlich zum Ausdruck kommt und dass dieses Faktum per se nicht beunruhigend sein muss. (ibid. 347f)

Ein rezeptionsorientierter Grammatikunterricht sieht seine Funktion in der Vorbereitung und Unterstützung des Erwerbs, sodass sprachliche Strukturen durchschaut und die durch sie ausgedrückten Beziehungen im Input begriffen werden können. Er “versorgt [die Lernenden] mit den nötigen operationalen Kenntnissen, damit sie wissen, wie die Dinge beschaffen sind, über die sie dereinst verfügen sollen.” (ibid. 351)

3.2.4. *Muttersprache und ‘Authentizität’*

Innerhalb der Konzepte Sprachbewusstmachung bzw. Sprachreflexion wird die Rolle der Muttersprache anders bewertet. Anstatt zu versuchen, die L1 um jeden Preis zu vermeiden oder als Notlösung auf sie zurückzugreifen, um Verständnisschwierigkeiten zu beheben und Zeitknappheit im Unterricht entgegenzuwirken, rückt nun ihre Signifikanz als ein fremdsprachenlernprozesssteuernder Faktor stärker in den Mittelpunkt fachdidaktischer Erwägungen.

Gnutzmann (1995:273) geht davon aus, dass schon der Erwerb der Schriftsprache in der Grundschule ein hohes Maß an muttersprachlichem Sprachbewusstsein ausbildet, auf das einerseits beim Lernen einer Fremdsprache zurückgegriffen wird, das andererseits aber auch durch den Fremdsprachenunterricht zusätzlich geschärft werden kann. So gesehen ist “das Lernen einer Fremdsprache als [...] Teil des Prozesses der Sprachbewußtwerdung zu begreifen.” Gnutzmanns Konzept eines ‘integrativen Grammatikunterrichts’ umfasst demnach auch die Thematisierung von Fremd- und Muttersprache und kann verstanden werden als

eine Konzeption von Unterrichtsorganisation, die unter ausdrücklicher Berücksichtigung der Sprachstruktur(en) und deren kommunikativer Leistungen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Grammatikunterricht miteinander verknüpft, den Einsatz der Muttersprache als Objekt- und Unterrichtssprache zuläßt und somit einen Beitrag zur Konstitution von sprachübergreifendem Unterricht liefern kann. (ibid. 269)

Mit dieser neuen Sichtweise auf Muttersprache wird von dem “rabiatischen Insistieren auf Einsprachigkeit” (cf. Rösler 1994:103), das von den Audio-Methoden vertreten und im kommunikativen Ansatz nur notgedrungen eingeschränkt wurde²¹, Abstand genommen. Der Anspruch ungebrochenen Bedeutungsbezugs und rein ‘authentischer’ Kommunikation kann zudem im Hinblick auf die zu einem gewissen Grade *immer* künstliche Interaktion im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Zweifel gezogen werden²². Fremdsprachenlernende sind sich sehr wohl darüber im Klaren, dass der Fremdsprachenunterricht eine ‘Ausnahmesituation’ innerhalb ihres sonstigen Lebens darstellt²³. Anstatt diese Tatsache so weit wie möglich zu ignorieren (und damit die Lernenden als ‘Kinder’ zu behandeln), kann die *Thematisierung der Fiktion* gleich mehrere Türen öffnen – zum einen zum produktiven Sprachvergleich im Sinne der o.g. Sprachbewusstmachung, zum anderen zu der individuell empfundenen Freiheit, mit der Fremdsprache in eine andere Rolle schlüpfen zu können, von der man weiß, dass es eine Rolle ist, die wieder verlassen werden kann und darf. Die Freiheit, sich in der und durch die Fremdsprache anders geben und darstellen zu können, gehört zu dem gestalterischen Potenzial des Fremdsprachenunterrichts²⁴.

3.2.5. *Lernerautonomie*

Für die eigenständige Gestaltung des Fremdsprachenlernprozesses ist im asymmetrischen Interaktionskontext des Klassenzimmers oft wenig Raum vorhanden. Harden (1993:79f) formuliert dies überspitzt – trotz ‘kommunikativen Unterrichts’ bestehen in den meisten

²¹ Interessant ist hier der Rückblick auf Butzkamms (1980) ‘kommunikativ-bilinguale Methode’, die der zeitgenössischen Ignorierung bewusstmachender Grammatik einen Fremdsprachenunterricht mit muttersprachlichen ‘kognitiven Stützphasen’ entgegensetzte und die in den achtziger Jahren vehement angegriffen wurde (cf. Gnutzmann/Königs 1992:19).

²² Gnutzmann (1995:279) verwirft in diesem Zusammenhang “die Annahme eines ‘natürlichen’, automatischen Fremdspracherwerbs unter Ausschluß der Sprachbewusstseins [...], auch weil ein solcher Fremdsprachenunterricht in seiner Lernzielbestimmung unrealistisch ist; denn er geht von der Fiktion aus, aus einem Fremdsprachenlerner doch noch irgendwann einen Muttersprachler machen zu können.”

²³ Dazu Edmondson/House (1993:232): “Es kann unserer Meinung nach [...] nicht Zweck des Fremdsprachenunterrichts sein, die Fremdsprache so zu verwenden und darzustellen, als ob kein Fremdsprachenunterricht stattfände.”

²⁴ Insbesondere im dramapädagogischen und dramagrammatischen Fremdsprachenunterricht wird dieser Freiheit Rechnung getragen, da die Teilnehmenden im Schutz der Fiktion (cf. Kap. V, 1.2.) handeln.

Fällen gar keine genuinen kommunikativen Absichten: Die Lernenden kommunizieren, um gute Noten zu bekommen, und ihnen werden Sprechkanäle, kommunikative Ziele und sprachliche Mittel vorgegeben. Oder anders ausgedrückt: Die Lehrperson herrscht über alle Antworten – regiert aber auch alle Fragestellungen!

Empirische Untersuchungen über Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht (cf. Zimmermann 1995) bestätigen dies:

Die Lernenden können nicht aktiv, kreativ sein und werden daher unterfordert. Demgegenüber verlangen sie mehr Eigeninitiative und Selbststeuerung in stärker partizipativen Unterrichtsstrukturen. (ibid. 190)

Das Streben nach Eigenkontrolle liegt dem Prozess des Erwachsenwerdens zugrunde. Auf diesen Drang nach Selbstbestimmung nimmt beispielsweise die Themenkontrollhypothese Bezug, die erhöhte Lernmotivation bei Mitspracherecht über den Unterrichtsgegenstand voraussetzt (cf. Kap. III, 4.2.2.). Gerade im Fremdsprachenunterricht ist jedoch nicht nur wichtig, *worüber* gesprochen wird, sondern auch, *wie* Sachverhalte ausgedrückt werden, und das nicht nur im Hinblick auf grammatische Korrektheit und kommunikative Verständlichkeit, sondern auch auf die Projektion des Selbst²⁵. Die Fähigkeit, alles sagen zu können, was man meint, und alles so zu meinen, wie man es sagt, kann nicht zuletzt als Quintessenz autonomer fremdsprachlicher Kompetenz aufgefasst werden.

Sprachbewusstmachungsprozesse können in mehrfacher Hinsicht einen entscheidenden Beitrag zur Lernerautonomie leisten, indem sie die Voraussetzungen für den souveränen Umgang mit dem Sprachmaterial und für die selbständige Moderation des eigenen Sprachlernens und -handelns schaffen:

²⁵ “He couldn’t be himself in the foreign language”, sagt eine amerikanische Soziologin über einen Bekannten, der drei Jahre in den USA studierte und dann mit einem Seufzer der Erleichterung in sein Heimatland Frankreich zurückkehrte, “although he had a firm command of English he felt unable to express parts of his inner self, parts that mattered to him most.” (persönliches Gespräch mit Frances Chaput Waksler, April 2002)

Explizites Grammatikwissen und bewusste Sprachreflexion geben den Lernenden Möglichkeiten zur Rekonstruktion sprachlicher Strukturen, ihrer systemischen Einordnung²⁶ und ihrem Transfer auf andere Sprachverwendungssituationen an die Hand. Dazu gehört auch die eigenständige Informationsbeschaffung: Das Grammatiklehrwerk bleibt kein Buch mit sieben Siegeln, sondern kann zum selbständigen Nachschlagen und damit zum Aufbereiten und Verbessern der individuellen Sprachproduktion gezielt eingesetzt werden.

[Die] Sensibilisierung der Lernenden [...] ist ein wichtiges Ingrediens selbständigen Lernens. Es erlaubt den Einzelnen, in der Auseinandersetzung mit dem Input selber das zu leisten, was nur im optimalen Falle der Input selber leistet. Ohne Erfahrung und Wissen im Hintergrund bleiben sie abhängig von der Lenkung von außen, von Stimuli, die sich wie von selbst aufdrängen. (Portmann-Tselikas 2001:39)

Die Auseinandersetzung mit den Modalitäten des Fremdsprachenlernens und die daraus resultierende Entwicklung von Sprachlernwissen kann die Lernenden zur Selbstbeobachtung und zur Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses befähigen:

Gelungene Lernprozesse sind nur zum Teil das Produkt äußerer Einflüsse. Grundsätzlich sind sie Resultate eines aktiven, selbstorganisierten kognitiven Prozesses. Für diesen Prozess sind Informationen und Korrekturangebote zur rechten Zeit hoch relevant. Letztlich können diese ihre Funktion aber nur erfüllen, wenn die Lernenden imstande sind, sich im Lernfeld (in Bezug auf die Sprache und ihre Regeln) und im Praxisfeld (im kommunikativen Gebrauch der Sprache) genügend zu orientieren. [...] Das heißt: Sie müssen klar erkennen, was zu lernen ist, imstande sein, den Stellenwert des zu Lernenden im Kontext ihrer bestehenden Kenntnisse abzuschätzen und die Gelegenheit haben, in der Praxis das neu Gelernte mit dem bereits Bekannten zu verbinden. (Portmann-Tselikas 1999:345)

Damit treiben sprachreflektorische und sprachlernbewusstmachende Verfahren das übergeordnete Lernziel 'Lernerautonomie' entscheidend voran. Die Lernenden werden zunehmend in die Lage versetzt, sich mit schriftlichen und mündlichen Texten eigenständig auseinanderzusetzen. Das kommt nicht nur der Sprachproduktion zugute, sondern gerade auch dem rezeptiven Sprachverständnis, das die Grundlage aktiven und angemessenen Sprachhandelns ist. Die differenzierte Einsicht in den Sprachlernprozess kann dazu befähigen, Lerntechniken und -strategien für die Verfolgung der eigenen fremdsprachlichen

²⁶ Im Sinne von Aufbau und Erweiterung eines fremdsprachlichen Diskursproduktionssystems (Edmondson 1999:240ff), cf. Kap. III, 4.4.3.

Absichten gezielt einzusetzen. Es geht um die Erfahrung, sich die fremdsprachliche Welt selbst erschließen zu können, um das Hochgefühl, was sich einstellt, wenn das Ich mit der Fremdsprache in Beziehung tritt – sich zum einen in ihr zu bewegen, sie aber umgekehrt auch selbst ins Schwingen bringen zu können²⁷.

4. Neuere Grammatiklehr- und -lernwege

Je mehr die Spracherwerbsperspektive in die Debatte über Fremdsprachenlehren und -lernen einbezogen wird, desto mehr erfordert eine solche Lern(er)orientierung die gezielte didaktisch-methodische Aufbereitung der linguistischen Grammatik für den Fremdsprachenunterricht in Form eines Lehrwerks bzw. als Teil eines solchen. Dieses Kapitel soll nach einer grundsätzlichen Standortbestimmung von linguistischer und didaktischer Grammatik neuere Grammatikperspektiven aufzeigen, die sich in den letzten Jahren im Zuge der ‘mentalistischen Wende’ entwickelt haben.

4.1. Linguistische und didaktische Grammatik

Fremdsprachlicher Grammatikunterricht erfordert mehr als eine nach rein linguistischen Parametern aufgebaute Muttersprachengrammatik. Die Außenperspektive des Nicht-muttersprachlers bedeutet, “daß der Fremdsprachenunterricht ein vollständigeres und expliziteres Regelwerk verlangt” (Helbig 1993:26). Bestimmte grammatische Bereiche stellen für Muttersprachler in den seltensten Fällen ein Problem dar, können sich aber für Fremdsprachenlernende durchaus als hartnäckige Fehlerquellen erweisen. Das Fehlen des muttersprachlichen Sprachgefühls in der Fremdsprache erfordert den Aufbau einer Kompetenz, die Harden (1993:83) in Anlehnung an Leibniz mit *cognitio clara distincta adaequata* bezeichnet; eine klare differenzierte Erkenntnis sprachlicher Zusammenhänge, die auf einen bewussten Begründungszusammenhang zurückgeht, der die intuitive,

²⁷ Anders ausgedrückt: Wenn im Einklang von Ich und Fremdsprache das ‘Zauberwort’ (cf. Kap. I, 1) gefunden wird und die fremdsprachliche Welt anfängt, Bedeutung für das Individuum anzunehmen.

unhinterfragte Beurteilung sprachlicher Angemessenheit des Muttersprachlers (*'cognitio clara distincta inadaequata'*) ersetzt.

Wünschenswert ist eine Grammatik für den Fremdsprachenlernenden²⁸,

die ihm [den] Aufbau [der zu erlernenden Sprache] in klarer Formulierung und in sorgfältiger Progression so vermittelt, daß er auf der jeweiligen Lernstufe korrekte und dauerhafte Kenntnisse erwerben kann. Sie sollte ihm nicht nur in kommunikativer und situativer, sondern auch kontextueller Einbettung die Struktur, Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene unter sinnvoller Gewichtung des einen oder anderen Bereichs [...] unter Einbezug der muttersprachlichen Grammatik vermitteln. [...] Es sollte zudem eine so vollständig als mögliche Grammatik sein, die ihm erlaubt, sich nachschlagend zu informieren und autonom weiterzulernen. (Jung 1993:114)

Das Ergebnis der Inbeziehungsetzung von Linguistik und Didaktik, die 'didaktische Grammatik', ist allerdings nicht nur im Hinblick auf die Faktorenkomplexität des Fremdsprachenunterrichts kein einheitliches Gebilde. Schon im definitorischen Vorfeld kristallisieren sich zwei unterschiedliche Versionen des Begriffs innerhalb der Fachliteratur heraus. Im engeren Sinne besteht eine didaktische Grammatik aus direkten Lehrmaterialien für Lernende, z.B. in der Form von Lehrwerken und Übungsgrammatiken.

Auf der einen Seite haben wir [...] im Unterschied zur linguistischen Grammatik (= LG), die eine vollständige und explizite Beschreibung der objektiv der Sprache selbst innewohnenden Regeln darstellt, die DG [didaktische Grammatik, S.E.] aufgefaßt als Auswahl und Adaption von dieser LG, wie sie in direkten Lehrmaterialien enthalten sind, die ihrerseits dem Lerner direkt präsentiert werden und einer (wie immer gearteten) Progression unterworfen sind. (Helbig 1999:11)

Bei einer so verstandenen didaktischen Grammatik dominiert die Lehrfunktion über die Beschreibungsfunktion; die Progression baut nicht auf den Regularitäten der Sprache, sondern auf denen des Lehr- und Lernprozesses auf. Die Bewusstmachung grammatischer Regularitäten steht im Auftrag der Erweiterung des Sprachkönnens. Das Regelwerk wird nicht in seiner Vollständigkeit, sondern in Auswahl und als Teil des kursorientierten Lehrwerks präsentiert (cf. Abb. 4-1). Zwischentypen, wie z.B. die einer lernerorientierten, aber lernprogressionsunabhängigen Referenzgrammatik (cf. Kleineidam 1979), müssen eingeräumt werden.

²⁸ In Abgrenzung zu einer Grammatik für Lehrende, cf. Helbig 1993:27f.

linguistische Grammatik	didaktische Grammatik
Beschreibungsfunktion	Lehrfunktion
systeminterne, sprachdatengeleitete Ordnung	Progression mit Berücksichtigung des Sprachlehr-/lernprozesses
geschlossene Darstellung des grammatischen Regelwerks	ausgewählte Darstellung grammatischer Regeln als Teil des Lehrwerks
Bewusstmachung und Systematisierung des grammatischen Regelwerks zur Erweiterung des Sprachwissens	Bewusstmachung des grammatischen Regelwerks als Bestandteil der Entwicklung des Sprachkönnens

Abb. 4-1: Linguistische und didaktische Grammatik
(in Anlehnung an Helbig 1999)

In einem sehr viel weiter gefassten Sinne kann die didaktische Grammatik als “eine auf das Lehren und/oder Lernen bezogene Sprachbeschreibung” (Bausch 1979, Vorwort) verstanden werden. Diese Definition ist allerdings so generell ausgelegt, dass sie genauere Unterklassifizierungen erfordert. Im Allgemeinen wird nach den Parametern der Lehr-/Lernperspektive, der Lehrwerk(un)abhängigkeit sowie des Lehr-/Lernprozesses unterschieden (cf. Zimmermann 1979, Grotjahn/Kasper 1979).

Aus beiden Sichtweisen ergeben sich unterschiedliche, sich teilweise überlappende didaktische Umsetzungen²⁹. Allesamt stellen sie Abstufungen auf einer durchgehenden Skala von ‘linguistischer Grammatik’ zu ‘didaktischer Grammatik’ dar und weisen voneinander in ihren konkreten Realisierungen (z.B. Referenzgrammatiken, Übungsgrammatiken, Textgrammatiken) abweichende Schwerpunkte sowie unterschiedliche Grade didaktischen Anspruchs auf (cf. *ibid.* 12). Ihnen zugrunde liegt das Credo der Notwendigkeit von Grammatikkenntnissen – wobei die Frage nach Quantität und Qualität unterschiedlich beantwortet wird³⁰ – zusammen mit der Überzeugung, dass Grammatik im Fremdsprachenunterricht nicht Selbstzweck ist, sondern immer eine dienende Funktion im Spracherwerbsprozess innehat.

²⁹ Für einen Überblick über Zwischentypen und Subklassifizierungen cf. Helbig 1999:12f.

³⁰ Antworten auf diese Frage sind im Sammelband *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* (Harden/Marsh 1993) zu finden, wie auch in anderen Publikationen, z.B. Götze 1993, 1991.

Es zeichnet sich also ein Perspektivwechsel innerhalb der Grammatikdidaktik ab, der die Lernerorientierung des kommunikativen Ansatzes weiterführt bzw. qualitativ verändert. Lernpsychologische Erkenntnisse werfen ein schärferes Licht auf die Rolle expliziten Sprachwissens als einen wesentlichen Faktoren im Fremdsprachenlernprozess. Der Stellenwert von Grammatikkenntnissen hat sich in dem Sinne verändert, dass die Regularitäten der 'linguistischen Grammatik' dem Lernprozess zuarbeiten bzw. ein fester Bestandteil von ihm werden müssen. Angestrebt wird so eine Integration von Linguistik und Didaktik, die die ständige Wechselbeziehung von Form und Funktion in den Fokus rückt und damit die Trennung von Grammatik und Kommunikation überwindet.

4.2. Funktional-pragmatische Grammatikansätze

4.2.1. Grundsätzliches

Funktional orientierte Ansätze für den Fremdsprachenunterricht gehen nach Hoffmann (1999) bis in die Antike zurück. Als Teil konsistenter Sprach- und Grammatiktheorie existieren sie jedoch erst seit dem 19. Jahrhundert. Zu nennen sind hier beispielsweise Bühlers Organonmodell (1934, 1965) und die von Wittgenstein inspirierte Sprechakttheorie von Austin und Searle (z.B. Searle 1969). Als Beispiele für funktionale Grammatikkonzeptionen führt Hoffmann die Inhaltsgrammatiken mit funktionalen Perspektiven von Brinkmann (1971) und Schmidt (1977) an, weiterhin die funktionale Erzeugungsgrammatik von Dik (1978), strukturell-funktionale Grammatikansätze von Weinrich (1993) und Givón (1984), sowie den mehrperspektivischen Ansatz von Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997).

Diese funktionalen Ansätze gehen alle von einem dichotomischen Verhältnis von Form und Funktion aus, ordnen der Systemkomponente oft lediglich eine Verwendungskomponente zu und weisen funktionale Unvollständigkeiten und begriffliche Unschärfen auf³¹.

³¹ Für eine ausführliche Diskussion cf. Hoffmann 1999.

Ihnen setzt Hoffmann (1999:31f) Grundsätze für die Erstellung einer funktional-pragmatischen Grammatik entgegen. Zentral in seinen Überlegungen ist die Rolle der Syntax bzw. die Frage, “in welcher Weise die Struktur [von] Äußerungen [...] ihren Beitrag zum Verständigungshandeln zwischen Sprechern und Hörern bestimmt” (ibid. 31). Damit wird die Struktur einer Äußerung nicht mehr als rein syntaktisch charakterisierbar gesehen; sie ist mehr als nur die Beziehung zwischen den ihr innewohnenden Wortformen. Vielmehr ist jede Äußerungsstruktur durch unterschiedliche Beziehungen im Rahmen von Wissensverarbeitung und Bedeutungsaushandlung gekennzeichnet und damit mehrdimensional anstatt rein hierarchisch aufgebaut.

Sprachhandeln, was nicht nur die Produktion sinnvoller Äußerungen impliziert, sondern ebenso das Verstehen der Äußerungen des Gesprächspartners voraussetzt, kann nur auf der Grundlage der Wahrnehmung aller funktionalen Beziehungen der Äußerung und ihrer Einordnung in den laufenden Diskurs- oder Textzusammenhang erfolgen:

Sprechen erlernt man durch Kommunikation in realen Sprechsituationen, indem die Art erfolgreicher Bearbeitung des Hörerwissens übernommen und generalisiert wird. Eine Sprache kann, wer produktiv und rezeptiv über das Basisrepertoire verfügt, das ausgebildet ist, um in den Interaktionen einer Gruppe/Gesellschaft etwas zu verstehen zu geben. Das Produzieren eines wohlgeformten Ausdrucks ist Teil der Partizipation an einem gemeinsamen Handlungszusammenhang. Die sprachlichen Formen müssen als zweckhafte verstanden (und ‘vorgemacht’) werden, ehe sie für den Lerner sinnvolle Bewegungsformen eines Mediums werden können, das ihnen Zugang zu Wissen und Interaktionen in der Gesellschaft oder Teilgruppierungen verschafft. [...] Und der Zweck ist immer, die Kommunikation in der Zeit voranzutreiben, um etwas dadurch zu ändern, dass sich im Wissen des Hörers etwas ändert. Das aber setzt voraus, dass wir die Wissenskategorien des Hörers unmittelbar ansprechen und seine Verarbeitung steuern können. Wir sagen nicht einfach, was ist, sondern auch, wie sich das zu dem verhält, was er oder sie schon weiß, und wie es zu gewichten ist. (ibid. 32)

Hoffmann schlägt für eine funktional-pragmatische Grammatik das von Bühler initiierte und von Ehlich (1991) systematisch weiterentwickelte Konzept von Feldern und Prozeduren als Ordnungssystem vor, wobei unterschiedliche Konstellationen sprachlicher Mittel entweder autonom oder kombinatorisch Bedeutung herstellen³². Konstitutiv für

³² Die einzelnen Verfahren innerhalb dieser Herangehensweise (Synthese/Integration, Applikation, Installation/Implementation und Koordination) sollen hier nicht weiter besprochen werden.

diesen Ansatz ist die Verbindung sprachlicher Strukturen mit den “Anforderungen der Realisierung im Handlungszusammenhang von Diskurs [...] und Text” (ibid. 37).

4.2.2. *Felder und Textsorten*

Eine ‘Feldergrammatik’ ist nach Freudenberg-Findeisen (1999) ein ergänzender Grammatikansatz, der den überwiegend semasiologisch angelegten Produkten des Grammatikcomebacks der neunziger Jahre onomasiologisch orientierte Herangehensweisen entgegenhält. Während der *semasiologische Ansatz* einzelne grammatische Formen zum Ausgangspunkt nimmt, ihre Konstruktion beschreibt und dann erst zu ihrer Funktionalität bzw. Einsetzbarkeit für bestimmte Ausdrucksabsichten kommt, setzt der *onomasiologische Ansatz* bei Funktionen bzw. Inhaltsbereichen mit kommunikativer Funktion an. Praktisch gesehen bedeutet das, dass eine Rede- (oder Schreibe-) Absicht vorliegt und sich davon ausgehend gefragt wird, welche sprachlichen Mittel für ihre Realisierung zur Verfügung stehen. Die rein außersprachliche Gewinnung von Inhaltsbereichen des onomasiologischen Ansatzes erfordert allerdings eine zusätzliche Zuordnung zu systemgrammatischen Kategorien. Um diese zu umgehen bzw. außersprachlich motivierte Handlungsabsichten ausdrücklicher mit innersprachlichen Regularitäten zu verbinden, legt Freudenberg-Findeisen eine Kombination von semasiologischen und onomasiologischen Komponenten nahe, die sie wie folgt umreißt:

Für den sema-onomasiologischen Weg [...] ist charakteristisch, dass er mit einer semasiologischen Analyse einer zentralen, meist grammatischen Form beginnt. Die so gewonnene Bedeutung konstituiert den Inhaltsbereich, wird onomasiologischer Bezugspunkt, dem in mehrfach vermittelter Weise alle weiteren materiellen Formen zugeordnet werden können. So entstehen inhaltliche Gruppierungen, die [...] bezeichnet werden können als funktional-semantische Felder, die als Einheit aus semantisch homogenem und zusammenhängendem Inhaltsbereich und der Gesamtheit seiner Ausdrucksmittel verstanden werden. Im Unterschied zum traditionellen Feldbegriff wird hier ein Feldbegriff genutzt, der einen weiter reichenden Zugriff auf das sprachliche Material erlaubt, indem er Felder als Mehr-Ebenen-Erscheinungen begreift [...], damit eine systemisch-integrative Betrachtungsweise verfolgt, die semantische, syntaktische und pragmatische Aspekte berücksichtigt. Vergleicht man diese Herangehensweise mit der rein onomasiologischen, so wird deutlich, dass hier die Inhalte nicht von außen an die Sprache herangetragen, sondern über sprachliche Analysen gewonnen werden. (Freudenberg-Findeisen 1999:273f)

Eine so verstandene Feldergrammatik ist damit eine Inhaltsgrammatik, die Grammatik und Lexik als gleichwertig integriert, die Formenvielfalt der Sprache darzustellen trachtet und damit die Ausdrucks- und Nuancenkompetenz der Lernenden im Blick hat. Auf der Rezeptionsebene unterstützt sie das genauere Verständnis von Lese- oder Hörtexten. Gleichzeitig stellt die sprachliche Analyse Formulierungshilfen für die eigene Sprachproduktion bereit, sei es für die Äußerung kommunikativer Absichten oder die stilistische Aufbereitung selbst verfasster Texte.

Inhaltlich gesehen führt die Konstitution von Inhaltsbereichen mit kommunikativer Funktion auf der Grundlage funktional-semantischer Felder zu Bereichen mit recht unterschiedlichen Inhaltsbereichen: Person, Begründung, Bedingung, Absicht, Folge, Widerspruch, Vergleich, Aufforderung, Wunsch, Vermutung (Buscha et al. 1998:5ff).

Diese Inhaltsbereiche werden als Felder beschrieben, die nach ihrer kommunikativ-semantischen Funktion im Sprachgebrauch abgegrenzt und gegliedert sind und denen in systematischer, aber mehrfach vermittelter Weise die grammatischen, lexikalischen und wortbildenden Formen als Sprachmittel entsprechen. (ibid. 1998:3)

Im Sinne der Darstellung sprachlicher Formenvielfalt werden in Felddarstellungen oft eher die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede zwischen Sprachmitteln betont. Die scheinbare Synonymität gaukelt jedoch die Austauschbarkeit bzw. Ersetzbarkeit einzelner Feldkonstituenten vor³³. Aus diesem Grund bedürfen die einzelnen Felder, nicht zuletzt auch wegen ihrer alltagsbegrifflichen Unschärfe, der Abgrenzung und Binnendifferenzierung (cf. Freudenberg-Findeisen 1999:272f). Auch Kühn (1999:328f) weist darauf hin, dass Lernende wissen müssen, in welchen Kontexten und Textsorten die verschiedenen Feldvarianten benutzt werden – gerade wenn sich vor Augen geführt wird, dass besonders fortgeschrittene Lernende zumeist Fehlleistungen im pragmalinguistischen und soziopragmatischen Bereich erbringen (cf. Freudenberg-Findeisen 1999:277), die die Akzeptanz des Sprechers tendenziell mehr beeinträchtigen können als morpho-

³³ Freudenberg-Findeisen (1999:275) verdeutlicht dieses am Beispiel des Feldes der 'unverbindlichen Aufforderung' in einer Feldergrammatik von 1991, in der Verb- bzw. Substantivkonstruktionen, Funktionsverbgefüge und Formen des Konjunktiv II als mögliche Redemittel aufgelistet werden. Der Austausch der Sprachmittel eines Teilfeldes durch ein anderes führt jedoch oft zur Veränderung der kommunikativen Situierung. Extensives Wissen darüber kann bei Fremdsprachenlernenden nicht automatisch vorausgesetzt werden.

syntaktische Abweichungen (solange diese nicht das Verständnis über Gebühr erschweren).

Von daher ergibt sich die Forderung nach einer präzisen und distinktiven Strukturierung und Beschreibung der Feldvarianten, in der die sprachlichen Mittel nicht einfach nur aufgelistet werden, sondern die ihre kontextuelle, adressatenorientierte und text(sorten)-spezifische Verwendung verdeutlicht (cf. Kühn 1999:329).

Als abschließende Überlegung zu Feldergrammatiken sollte jedoch noch einmal ihr Wert in der Auseinandersetzung mit der Zielgruppenabhängigkeit aller didaktischen Modelle erwogen werden. Nicht zuletzt sei mit Königs (1999) darauf verwiesen, dass

lernerseitige Dispositionen, Erfahrungen und Wissensbestände dafür verantwortlich sind, ob eine gegebene didaktisch-grammatische Beschreibung als (lerner-)angemessen eingestuft werden kann oder nicht. (Königs 1999:307)

Für fortgeschrittene Lernende, bei denen gewisse fremdsprachliche Kompetenzen vorausgesetzt werden können, eignen sich onomasiologisch orientierte Ansätze auf jeden Fall, da sie an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und dieses ausdifferenzieren suchen. Die Stärke onomasiologisch bzw. sema-onomasiologisch orientierter Lehrwerke liegt damit in der ergänzenden Systematisierung, *nachdem* bestimmte grammatische Grundlagen (im semasiologischen Sinne?) erarbeitet worden sind. Nicht zuletzt spricht Freudenberg-Findeisen (1999:280) von der *Vertiefung* und *Erweiterung* expliziten Wissens über Formen und deren Funktionen durch die Arbeit mit Feldergrammatiken.

Dagegen stellt sich die Frage ihrer Umsetzbarkeit für Anfängergruppen, die sich einzelne Strukturen noch nach und nach aneignen müssen und die von zu früher Formenvielfalt schlicht überfordert sein könnten. Hier muss ein didaktisch begründeter Kompromiss zwischen sprachentwicklungsbedingten Erwerbsstufen (cf. Teil III, 4.3.3.) und der umfassenden, differenzierten Darstellung von Sprachmittelfeldern gefunden werden.

5. Körper und Geist: Ganzheitliches Grammatiklernen

Im Zuge der ‘mentalistischen Wende’ geht es um die Sprache und das Sprachenlernen reflektierende Zugänge, die den Lernenden die Fremdsprache strukturell, anwendungsbezogen und ausdrucksfähigkeitsorientiert nahebringen. Einerseits erscheinen diese Herangehensweisen ‘kopflastig’; sie stellen den Wert des Nachdenkens über Sprache heraus und zielen auf das Erlernen und die systemische Einordnung von Strukturen ab, wobei grammatische Einsichten dem in der Fremdsprache nur ungenügend vorhandenen Sprachgefühl Hilfestellung leisten sollen. Andererseits bedeutet die Neubewertung expliziten grammatischen Wissens jedoch keinesfalls, dass die kognitive Durchdringung der Fremdsprache den alleinigen geistigen Nährwert ausmacht. Vielmehr soll erhöhte sprachliche Kompetenz und nuancierte Strukturbeherrschung die Lernenden zur Darstellung ihres ganzen Selbst mit und in der Fremdsprache befähigen.

Es ist allerdings nicht zu leugnen, dass innerhalb der Fremdsprachenunterrichtsforschung kognitiven Prozessen gegenüber affektiven Prozessen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird³⁴. Nicht zuletzt ist dies auf ein fehlendes Instrumentarium zur Messung affektiver Variablen zurückzuführen (cf. Larsen-Freeman/Long 1991:260ff). So belaufen sich Ergebnisse von Studien zu Motivation, Ängstlichkeit, Einstellungen usw. angesichts des Zusammenwirkens einer Vielzahl individueller Variablen auf recht vorsichtige Formulierungen im Sinne von ‘es kommt darauf an’ (cf. Kap. III, 3.2.). Bislang liegt wenig gesichertes Wissen über den Bereich der Affekte, Stimmungen und Emotionen³⁵ vor (cf. Schwerdtfeger 1997:596).

Mit Recht scheint Schwerdtfeger die ‘verlorenen Emotionen’ in der Fremdsprachenvermittlung und -forschung zu beklagen. Sie weist darauf hin, dass die Fremdsprachenunterrichtsforschung bislang auf einem reduzierten Kognitionsbegriff beruht, in dem vor allem Formen des *Wissens* im Vordergrund stehen und kognitive Prozesse als von menschlichen Wahrnehmungsvorgängen und dem menschlichen Körper getrennt gesehen

³⁴ Was u.a. zum Aufschwung alternativer Unterrichtsmethoden geführt hat (cf. Schwerdtfeger 1997:588).

³⁵ Affekte, Stimmungen und Emotionen sind auf einer Skala zunehmender Intensität und Objektgerichtetheit zu sehen. Zur ausführlichen Differenzierung dieser Begriffe cf. *ibid.* 589f.

werden. Dem gegenüber stellt sie diskursive Konzepte von Emotionen, die sie als “einverleibte Ausdrucksformen von Wertungen” (ibid. 591) definiert. Im “diskursiven Ansatz” ist die platonische Trennung zwischen Denken und Fühlen aufgehoben; Emotionen sind an Narrationen gebunden, die das Selbst immer wieder neu konstituieren: “Der leibliche Mensch vollzieht sich in seiner Narration, er wird darin, wer er ist.” (ibid. 598)

Hieraus ergeben sich mehrere Konsequenzen. Um die Lernenden zu ebensolcher Narration auch in der Fremdsprache zu befähigen, ist es notwendig, ihnen differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten bereitzustellen und sie zu deren angemessener Verwendung anzuleiten. Weiterhin müssen die Erkenntnisse der neueren Emotionsforschung kontinuierlich mit der Erforschung fremdsprachlicher Lernvorgänge in Beziehung gesetzt werden. Die Lernenden stehen mit ihrem ganzen Selbst im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, und es wird ihre kognitive *und* emotionale Auseinandersetzung mit der Fremdsprache in Verbindung mit eben diesem Selbst angestrebt:

In dieser erweiterten Sicht des Menschen, in der die emotionale Verfaßtheit der Sprache wirklich ernst genommen und zugleich darin die kognitive Bedeutung der Sprache für den Menschen nie ausgeklammert wird, liegen die neuen Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht. [...] Dieses bedeutet für einen Fremdsprachenunterricht, der diese neue Orientierung ernst nimmt, daß die Grammatik der zu lernenden Sprache nicht mehr ‘losgelöst’ von den Lernenden präsentiert werden kann, sondern Vermittlungswege gefunden werden müssen, die die Einverleibung der Grammatik und damit ihr Erleben als emotional-kognitiven Besitz des Einzelnen von Beginn der Unterweisung an ermöglichen. (ibid. 599)

Als eine Chance, die Fremdsprache in Gedanklichkeit und Leiblichkeit zu erleben, nimmt Schwerdtfeger Bezug auf die Kombination von hörbarer und sichtbarer Geste. In Anlehnung an McNeill (1993, 1995) stellt sie den dialektischen Bezug von verbalen Äußerungen und körperlichen Gebärden als “das *movens* für die Entstehung von gedanklichen Prozessen” (ibid. 600) heraus. Die Einbeziehung von Gesten ist damit nicht einfach nur ein weiteres Element für die lehrerseitige Explizierung semantischer Bedeutung. Stattdessen gewährleistet die körperliche Geste der Lehrenden *und* Lernenden das kognitiv-emotionale Durchdringen sprachlicher Strukturen und damit das umfassende Begreifen der Fremdsprache als Teil des Selbst.

Dies erfordert offenere Unterrichtsformen, die die Teilnehmenden nicht nur zum Nachdenken bringen, sondern die durch die Einbeziehung emotionaler, handelnder und kinästhetischer Elemente Wege zum emotional-leiblichen Erleben der Fremdsprache und ihrer Strukturen ebnen. Dramagrammatik versteht sich als eine solche Unterrichtsform. Ihre Grundlagen, Verfahrensweisen und Zielsetzungen werden im folgenden Kap. V dargelegt, und die in den in Kap. VI und VIII dokumentierten Dramagrammatikeinheiten sollen praktische Unterrichtsangebote zur Diskussion stellen.



V. Drama und Grammatik

Dramagrammatik versteht sich als ein Spross des *Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts*. Bereits in Kap. II, 4.2. wurde das dramapädagogische Konzept zur britischen *Drama in Education*-Tradition in Beziehung gesetzt und in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik verortet. In dem nun folgenden Kapitel sollen diese theoretischen Überlegungen aufgegriffen und vertieft sowie Ansätze zu einem *dramapädagogischen Grammatikunterricht* vorgestellt werden.

1. Drama in Education

1.1. Genese

Frühe Überlegungen zu Drama als Lehr- und Lernform sind mit der reformpädagogischen Bewegung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbunden. Das *New Education Movement* umfasst unterschiedliche Strömungen, die alle von der Bildungsgrundlage der Lernerzentriertheit ausgehen. So soll das lernende Kind von seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen geleitet sein; die Funktion der Lehrenden im Wissensfindungsprozess besteht darin, Impulse, Anregungen und Hilfestellung zu geben.

Vor dem Hintergrund sich verändernder pädagogischer Ansätze, aber auch im Kontext der dezentralen Struktur des britischen Bildungswesens, das zu jener Zeit Curriculumsentscheidungen zum großen Teil den Schulleitenden überlässt, entsteht in Großbritannien eine recht heterogene Praxis drama-orientierten Unterrichts (cf. Schewe 1993:84). Um die Mitte des Jahrhunderts kristallisieren sich aus den frühen Formen¹ unterschiedliche Ansätze heraus. Das Schulfach *Speech and Drama* beinhaltet Sprech- und Schauspiel-

¹ Für eine Darstellung früher drama-orientierter Unterrichtsformen cf. Schewe 1993:79ff (Kap. III: 'Drama als pädagogische Kunstform').

übungen und zielt auf die Beherrschung von Theatertechniken ab (ibid. 82). In Abgrenzung dazu vertritt Slade (1954) mit seinen Überlegungen zum *freien Spiel* eine entwicklungspsychologisch orientierte unterrichtliche Spielpraxis. Auch Way (1967) lehnt die Künstlichkeit eines Drama-Unterrichts ab, dessen Fokus auf der schauspielerisch ansprechenden Aufführung von Theaterstücken liegt, und setzt dagegen *Creative Drama* als ganzheitliche Lernform, die die Entwicklung von Konzentration, Sinnesleistungen, Vorstellungskraft, Körperbewusstsein, Sprache, Emotion und Intellekt verfolgt (cf. Way 1967:13). Allerdings werden in der Beliebigkeit des freien Spiels bei Slade sowie in der individualpsychologischen Ausrichtung von Way die besonderen Qualitäten dramatischer Kunstformen ignoriert (cf. Schewe 1993:87).

In den späten siebzigerer und achtziger Jahren wird sowohl die theoretische Fundierung der britischen Dramapädagogik als auch die inhaltliche Konkretisierung dramapädagogischer Praxis durch die Arbeiten von Heathcote (cf. Wagner 1979) und Bolton (1979) entscheidend vorangetrieben. Im Gegensatz zu ihren Vorgängern verfolgen sie die bewusste Orientierung an dramatischen Kunstformen. Eine neue Art dramapädagogischen Unterrichts entsteht:

Heathcote und Bolton ist es zu verdanken, daß in den 70er/80er Jahren die in der theatralen Kunstform Drama angelegten Möglichkeiten – kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso) motorische – ins pädagogische Bewußtsein gelangen. Sie schaffen damit die Grundlagen für einen neuen Typ dramapädagogischer Unterrichtsarbeit, den Bolton als [...] Drama for Understanding bezeichnet. Dieser Typ [ist] am ehesten zu begreifen als eine Form gestalteter szenischer Improvisation [...]. (Schewe 1993:87, Hervorhebungen im Original)

Weiterhin betonen Heathcote und Bolton die Bedeutsamkeit von Drama für den Lernprozess: Drama-Aktivitäten können neue, differenziertere Einsichten verschaffen sowie Wissensfindung und Sprachentwicklung fördern. Dramatisches Erleben findet im sozialen Gefüge des Klassenraums statt, indem individuelle Erfahrungen in gemeinsamer Reflexion mit den Wahrnehmungen anderer in Beziehung gesetzt werden. Zentral sind hier sinnlich-ganzheitliche Lehrerfahrungen (cf. ibid. 91), die die einseitige kognitive Anhäufung von Wissenseinheiten ablösen:

[D]as Lernen von Fachinhalten [wird] im dramapädagogischen Unterricht bereichert um eine *affektive Komponente*; die Lernprozesse sind qualitativ anders, denn die Form der Aneignung führt zu einer *tieferen Verankerung von Wissen*: Affekt und Kognition verschmelzen im Prozeß der Aneignung von konzeptuellem Wissen. (ibid. 113, Hervorhebungen im Original)

Heute ist Drama in Education aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs in Großbritannien nicht mehr wegzudenken². Allerdings gehört das Fach Drama nicht wie andere künstlerische Fächer zu den festgeschriebenen *core* bzw. *foundation subjects* des *National Curriculum*³ und teilt so mit anderen, fakultativen Fächern das Los der Marginalisierung. Seine Existenz im Schulcurriculum bleibt letztendlich gefährdet und von organisatorischen und marktwirtschaftlichen Variablen abhängig (cf. Schewe 1993:103).

1.2. Zielsetzungen

Dramapädagogischer Unterricht benutzt das dramentypische Moment des *Dialogs*, um interaktives Lernen im Klassenzimmer voranzutreiben. Durch die Gestaltung *fiktiver Situationen*, die durch ihre Unvorhersagbarkeit spontanes Handeln erzwingen und die Teilnehmenden zur Auseinandersetzung mit wechselnden Perspektiven konfrontieren, werden vielfältige Lernprozesse ausgelöst. Im Schutz der Fiktion werden bisher unerfahrene Denkweisen und ungelebte Handlungen möglich. Die *gemeinsame Aushandlung* fiktiver Parameter bedingt eine Verbindlichkeit der dramatischen Situation im sozialen Gefüge des Unterrichtsraums.

Drama gives the students the vicarious experience of a variety of situations, attitudes, roles and worlds. When students are involved in creating and maintaining dialogues in fictional dramatic situations [...] a range of significant learnings occur. For example, in order to move the action forward, students need to activate their language knowledge so that their meaning can get through. Since the dramatic

² Schewe (ibid. 101f) hebt die Selbstverständlichkeit, "mit der *Drama als Unterrichtsmethode* bzw. *als Schulfach* in Großbritannien seit der [Wende zum 20. Jahrhundert] immer wieder einen Platz im schulischen Curriculum einnimmt", anerkennend hervor. In Deutschland gibt es eine solche Schultradition nicht, auch wenn Drama im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit der Jahrhundertwende vorhanden ist und in den achtziger Jahren von Scheller in Form seines *Szenischen Spiels* (1986) dramapädagogisch ausgerichtet wurde.

³ Die Kernfächer des britischen *National Curriculums* sind Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften; zu den Grundfächern gehören Kunst, Geografie, Geschichte, Musik, Sport, Technologie und moderne Fremdsprachen. Letztere sind nur in der Mittelstufe Pflichtfach.

situations are under the control of the entire group and not the teacher alone, students develop a kind of ownership toward the activity. Therefore each student is intrinsically involved in developing dialogue so that the social interaction of the drama may continue. With the unique verbal contribution of each participant, the scope and depth of the activity is extended [...]. (Kao/O'Neill 1998:2)

Die Lernziele drama-orientierten Unterrichts sind vielfältiger Natur. Sie hängen vom jeweiligen Unterrichtsfach ab und können daher hier nur exemplarisch benannt werden. *Inhaltlich* geht es um kognitives und fertigkeitenorientiertes Lernen⁴: So können beispielsweise im Philosophieunterricht Werte und Normen in einer bestimmten Konfliktsituation thematisiert, in der Geschichtsstunde historische Sachverhalte erarbeitet und im Sprachunterricht Kommunikationsstrategien entwickelt werden. Auf der *psychosozialen Ebene* erwerben die Teilnehmenden ein höheres Maß an Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Empathiefähigkeit. Weiterhin wird ein eindeutiger Anstieg von Motivation, Kooperationsbereitschaft und Spontaneität verzeichnet⁵. Neben sozialem und inhaltlichem Lernen findet ästhetisches Lernen statt⁶. Zu *ästhetischen Zielsetzungen* gehören der generelle Ausbau dramatischer Methodenkompetenz, z.B. die Sensibilisierung für Zeit, Raum und Rhythmus beim Aufbau dramatischer Spannung.

1.3. Drama und Theater

Dramapädagogischer Unterricht macht sich Methoden und Techniken des Theaters für pädagogische Zwecke zunutze. Obwohl dem Theater und der Theaterpädagogik verwandt, sind die Schwerpunkte von Drama in Education anders gelagert. Heathcote bringt die Unterschiede zwischen Theater und Dramapädagogik auf den folgenden Nenner:

⁴ Cf. Basis-Lernbereiche des Drama-Unterrichts, wie sie von Schewe (1993:96f) dargestellt werden.

⁵ Cf. Stern (1981), die in ihrer (vergleichsweise frühen) Studie den Einsatz von Drama im Fremdsprachenunterricht aus psycholinguistischer Perspektive erörtert. Aus ihrer (wenn auch im Umfang begrenzten) empirischen Untersuchung geht die Hypothese hervor, dass die psychologischen Faktoren Selbstvertrauen, Motivation, Spontaneität, Empathie und Frustrationstoleranz von dramapädagogischen Vermittlungsmethoden positiv beeinflusst werden. In Kap. VII, 4 dieser Arbeit werden diese Faktoren zu dramagrammatischem Unterricht in Beziehung gesetzt.

⁶ Für Schewe (ibid. 97) wird diese ästhetische Ebene erst in der Überlappung und Integration von kognitivem, sozialem und fertigkeitenorientiertem Lernen erreicht.

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

Es sind also die Akteurinnen und Akteure und nicht die Zuschauenden, die von dramapädagogischem Unterricht ganzheitlich erfasst werden. Normalerweise ist gar kein außenstehendes Publikum vorhanden. Die persönliche und inhaltliche Entwicklung während des sich entfaltenden dramatischen Prozesses ist damit ungleich wichtiger als das Endprodukt dieses Prozesses:

Im dramapädagogischen Unterricht nutzen Schüler und Lehrer bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-How einer Dramatikerin, Regisseurin und Schauspielerin zur Inszenierung von Lernprozessen. Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen. (Schewe 1993:112)

Dramapädagogischer Unterricht ist damit nicht einfach nur eine Ansammlung nützlicher Theatertricks, die den Lernstoff ansprechender gestalten und die Motivation der Lernenden ankurbeln, sondern eine Unterrichtsform, die den Boden für inhaltliche, soziale und ästhetische Erkenntnisprozesse bereitet (cf. Wagner 1998:33).

2. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

2.1. Neuere Entwicklungen

Das Potenzial dramapädagogischer Arbeitsweisen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ist in zusammenhängender und theoretisch fundierter Weise von Schewe in *Fremdsprache inszenieren* (1993) vorgelegt worden. In diesem Werk verfolgt Schewe eine grundlegende fachwissenschaftliche Einordnung dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts in die kommunikative Fremdsprachendidaktik und geht sogar noch weiter, indem er Dramapädagogik als eine allgemeindidaktische Bezugsdisziplin für die

Fremdsprachendidaktik einfordert (Schewe 1993:114ff). Im Zentrum steht eine künstlerische Orientierung der Pädagogik mit Drama als pädagogischer Kunstform.

Die Kunstform wird instrumentalisiert, um die Fremdsprache zu lehren: *aus der Verschmelzung des Dramapädagogischen mit dem Fremdsprachenpädagogischen resultiert der besondere Gang eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts.* (ibid. 298, Hervorhebung im Original)

Die Darstellung dramapädagogischer Unterrichtssequenzen verläuft bei Schewe entlang eines Unterrichtsphasenmodells⁷. Einzelne Lehr- und Lernaktivitäten werden in konkrete unterrichtliche Handlungssituationen umgesetzt und diese in größere, inhaltlich und methodisch zusammenhängende Einheiten (Sensibilisierungs-, Kontextualisierungs- und Intensivierungsphase) eingebettet. Auf diese Weise entsteht ein anschauliches Bild der Möglichkeiten dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts, und die Konzentration auf die Mikro-Ebene⁸ erlaubt intensive Einblicke ins dramapädagogische Unterrichtsgeschehen.

Fünf Jahre später brachten Kao/O'Neill *Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama* (1998) heraus⁹. Im Gegensatz zu Schewe (aber unabhängig von ihm) liegt der Schwerpunkt hier auf Aspekten der Makro- und Meso-Ebene¹⁰ – den Lehrer-Schüler-Interaktionen im dramapädagogischen Unterricht, seinen psychosozialen Auswirkungen, sowie der Planung und Evaluation von *Process Drama*. Ein kurzer Überblick über dramapädagogische Arbeitsformen, oder vielmehr “dramatic moments in the second language classroom” (ibid. Kap. 2) macht auf die grundsätzliche Problematik der Begriffsunschärfe in diesem Bereich aufmerksam. So werden unter ‘dramatischen Momenten’ recht unterschiedliche Konzepte wie Kontext, Rolle,

⁷ Dieses Unterrichtsphasenmodell wurde – mit kleinen Variationen – für die Darstellung der dramagrammatischen Unterrichtseinheiten dieser Arbeit übernommen (cf. Kap. V, 3.1.2.).

⁸ Auf der *Mikro-Ebene* geht es um die konkrete Umsetzung von Lehr- und Lernaktivitäten gemäß den theoretischen Annahmen über Sprache und Sprachenlernen der *Makro-Ebene* und dem curricularen Rahmen der *Meso-Ebene*. Zur genaueren Definition von Makro-, Meso- und Mikro-Ebenen cf. Schewe 1993:421f.

⁹ *Process Drama* ist ein weitgehend, aber nicht völlig deckungsgleicher Terminus für *Drama in Education* in den Vereinigten Staaten und Australien (Kao/O'Neill 1998:12). In dieser Arbeit werden diese beiden Begriffe synonym verwendet.

¹⁰ Dies ist nicht unüblich für die Darstellung von Unterrichtsmethodik. Schewe (1993:422) kommentiert an anderer Stelle, dass die Mikro-Ebene des konkreten unterrichtlichen Handelns in der Fremdsprachendidaktik eher stiefmütterlich behandelt wird (cf. auch Zimmermann 1987).

Spannung, Bedeutungsaushandlung, Nonverbale Aktivitäten, *Teacher in Role* usw. aufgelistet, die auf unterschiedlichen Ebenen methodischen Handelns¹¹ anzusiedeln sind.

Schewe schlägt eine Unterteilung in Inszenierungsmuster, Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken vor. *Inszenierungsmuster* bezeichnet er als “unterrichtliche Formen und Verfahren, mit denen Handeln in vorgestellten Situationen initiiert, intensiviert und reflektiert wird” (Schewe 1993:279). Beispiele dafür sind die Gestaltung des Unterrichts als Museumsbesuch, Lernwerkstatt, Expedition o.ä. *Inszenierungsformen* dagegen sind in sich geschlossene Formen szenischer Unterrichtsarbeit¹², z.B. Rollenspiel, Simulation oder Szenische Improvisation (ibid. 282). *Inszenierungstechniken* sind im dramapädagogischen Unterricht nur schwer von *Sozialformen* zu trennen (ibid. 291f) und beziehen sich auf die interne Ausgestaltung von Inszenierungsformen¹³, z.B. durch *Hot Seating*, Pantomime, Einfühlung und Standbild. Jedoch bleibt eine genaue Abgrenzung und Inbeziehungsetzung von Inszenierungsmustern, -formen und -techniken weiterhin Desiderat (cf. Schewe 1993:35,185; Müller 2002, Kap. 5).

Eine verbindliche und umfassende systematische Handlungstypologie des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts steckt somit noch in den Kinderschuhen¹⁴. Aus diesem Grund kann auch die folgende Darstellung nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Trotzdem soll aber der Versuch unternommen werden, die Hauptaspekte dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts in einer Form zu erörtern, die den Hintergrund der sich anschließenden dramagrammatischen Arbeitsformen nachvollziehbar macht und nachfolgenden forschenden Praktikerinnen und Praktikern benutzerfreundliche Anhaltspunkte an die Hand gibt.

¹¹ Zur ausführlichen Darstellung unterschiedlicher Ebenen methodischen Handelns cf. Schewe 1993:295.

¹² Inszenierungsformen werden in Abschnitt 2.4. dieses Kapitels ausführlicher behandelt.

¹³ Für die Darstellung ausgewählter Inszenierungstechniken cf. Abschnitt 2.5. dieses Kapitels.

¹⁴ Was besonders deutlich wird, wenn die Unterteilungen von Kempe/Winkelmann (1998) zum Vergleich herangezogen werden, wo beispielsweise ‘Gesamt- und Kleingruppenarbeit’, ‘Requisiten’ oder ‘Symbole’ mit wenig begrifflicher Schärfe unter ‘dramapädagogische Techniken’ fallen.

2.2. Zentrale Überlegungen

2.2.1. Ganzheitlichkeit

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht wird immer wieder mit dem inzwischen sehr modern gewordenen Attribut der *Ganzheitlichkeit* belegt. In Kap. II, 3.2.1. wurden bereits Überlegungen für einen pädagogischen Ansatz ganzheitlichen Sprachenlernens angesprochen (cf. Schlemminger 2000). Wie der Anspruch der Ganzheitlichkeit in dramapädagogischen Lehr- und Lernformen eingelöst wird, soll anhand der folgenden Gesichtspunkte verdeutlicht werden:

Schewe beruft sich zunächst auf den Pädagogen und Sozialreformer Pestalozzi (1746-1827), dessen pädagogische Grundidee in der Entfaltung von körperlichen und geistigen Anlagen in der Auseinandersetzung mit der die Lernenden umgebenden Welt wurzelte. Seine klassische Formel *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* zielt auf Lernprozesse ab, die nicht nur als mentale Operationen im Kopf stattfinden, sondern kognitive, emotionale und handelnde Lernaspekte in sich vereinigen¹⁵. Für den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht fügt Schewe dieser Formel das Wort *Fuß* hinzu, um die körperliche Bewegung im Raum begrifflich zu fassen, auf spontane körper(sprach)liche Erfahrung hinzuweisen und die Aufmerksamkeit auf das Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Lernbewegungen zu richten (cf. Schewe 1993:7f).

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist weiterhin ganzheitlich angelegt, indem durch die Bereitstellung vielfältiger Lernmöglichkeiten und -kontexte eine multidimensionale Wissensvernetzung¹⁶ gewährleistet wird. Auf der Fertigkeitenebene steht die

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist das Konzept der *Multiplen Intelligenzen* von Gardner (1985, 1993, 2000) erwähnenswert, dem zufolge die menschliche Intelligenz nicht auf mathematisch-logische und linguistische Fähigkeiten sowie räumliches Vorstellungsvermögen reduziert werden kann. Gardner erweitert das traditionelle Konzept 'Intelligenz' um musische, körperliche, interpersonale und intrapersonale Talente oder Gaben. Alle sieben 'Intelligenzen' beinhalten die Fähigkeit, unterschiedliche Probleme in bestimmten kulturellen Kontexten zu lösen (cf. Gardner 1985:15f). Das Konzept der multiplen Intelligenzen (seiner ursprünglichen Auflistung fügte Gardner inzwischen die naturalistische, existentielle und spirituelle Intelligenz hinzu) hat wichtige erzieherische Implikationen: Gardner fordert eine schulische Ausbildung, die alle Intelligenzen anspricht und fördert (cf. auch Schewe 2002).

¹⁶ Die Vorteile multipler Wissensvernetzung wurden verschiedentlich in Kap. II, 4. erwähnt.

Förderung aller vier Basiskompetenzen im Mittelpunkt. Auf der Ausdrucksebene gilt als Kommunikation nicht nur gesprochene (und geschriebene) Sprache, sondern das gesamte Gebilde lautlicher, mimisch-gestischer, kinästhetischer und proxemischer Zeichen (cf. ibid. 399f). Und auf der Inhaltsebene wird neben der Erarbeitung des jeweiligen Lerngegenstands (im Sinne von Wissenserweiterung) die intensive persönliche Auseinandersetzung der Lernenden mit eben diesem Lerngegenstand in der von ihnen wahrgenommenen Welt angestrebt. Um noch einen Schritt weiter zu gehen: Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht geht es immer wieder auch um die ikonische (bildhafte) und symbolische Abbildung und Neukonstituierung der *conditio humana*.

2.2.2. *Sprache, Narrativität, Imagination*

Hieran knüpfen sich die Überlegungen zu einer anthropologisch-narrativen Didaktik, wie sie von Schwerdtfeger in Abgrenzung zu den in der Sprachlernforschung vorherrschenden kognitiven und konstruktivistischen Konzepten eingefordert wird (cf. Kap. IV, 5). Der Metapher des Lernenden als informationsverarbeitendes System, das ihn auf seine kognitiv-mentalene Prozesse reduziert, hält Schwerdtfeger den in seiner Körperlichkeit wurzelnden Menschen entgegen, dessen Wahrnehmung seiner selbst in Zeit und Raum aus eben dieser Körperlichkeit heraus ihren Anfang nimmt (Schwerdtfeger 2000:111f).

Zeit, obwohl objektiv messbar, verläuft in der menschlichen Wahrnehmung nicht linear, sondern ist dem subjektiven Erleben untergeordnet, sodass dem menschlichen Zeitempfinden gemäß einerseits genussvolle Momente schnell vorübergehen und Langeweile sich ewig hinzuziehen scheint, gleichzeitig aber auch kurze, signifikante Situationen intensiv erlebt und erinnert werden und lange Lebensperioden der Regelmäßigkeit dem Vergessen anheimfallen¹⁷.

Zeit wird nicht [...] linear erlebt, sondern eine simultane und punktuelle Zeitstruktur dominiert. Diese Veränderungen in der Zeitlichkeit sind auf das Engste mit unserem Selbst verbunden [...] [I]m Zusammenhang mit der Veränderung der linearen

¹⁷ Was beispielsweise Hans Castorp in Thomas Manns *Zauberberg* (1925) immer wieder am eigenen Leibe erfährt.

Zeit [gewinnt] die autonome Strukturierung von Zeit, die zur persönlichen Erfahrung, persönlicher Sinngebung in der Welt passt, beständig an Gewicht. (ibid. 114)

Raum ist im anthropologischen Ansatz ebenfalls keine rein objektive Konstante, deren Eigenschaften sich mit Quadratmetern erschöpfend umreißen ließen. Enge und Weite sind subjektive Empfindungen des Menschen in seiner Welt. Auch die Wahrnehmung von Entfernungen verändert sich mit der Geschwindigkeit des sich durch den Raum bewegendenden Menschen:

Die menschliche Inbesitznahme von Raum ist gekennzeichnet durch Zwischenaufenthalte, Übergänge, Polyzentrik, Vertrautheit in Mitten von Fremdheit und Fremdheit in Mitten von Vertrautheit. (ibid. 115)

Weiterhin ist der Prozess des *Sehens*, der gegenständlichen Wahrnehmung, von der Position des Menschen im Raum, von seiner Blickrichtung und -intention abhängig:

Dieser einverleibte Blick wird nicht mehr in die Linearität gezwungen, sondern es wird vorausgesetzt, dass er springt, an den Stellen verharret, die für den schauenden Menschen bedeutungstiftend sind. [...] Der Blick [...] des Lernenden ist immer eine auf den anderen, das andere gerichtete Aktivität, die immer schon darin sozial ist, dass sich der Mensch blickend mit dem anderen beschäftigt, auf ihn zugeht. (ibid. 117)

Die *Sprache* hängt mit der körperlich-materiellen Beschaffenheit des Menschen untrennbar zusammen. Sprache ist immer Teil des *ganzen* Selbst; sie entsteht in der Auseinandersetzung des Einzelwesens mit der Wahrnehmung seiner Welt und ist daher niemals nur rein gedanklich-körperlos, sondern an die leibliche Beschaffenheit der Sprechenden gebunden¹⁸. Schwerdtfeger legt dar,

dass Menschen sich in der Zeitlichkeit und der Räumlichkeit, in der sie sich befinden, konstant und absichtsvoll verändern und ebenso konstant und absichtsvoll auf diese Zeitlichkeit und Räumlichkeit einwirken. Zentral ist dabei die Einsicht, dass der Mensch mit seinen Praktiken und seiner Interpretation den Kern der Verschmelzung seiner Zeit und seines Raumes bildet. [...] Der Mensch, wie er hier gesehen wird, und damit auch zugleich immer der lernende Mensch, schafft in sich

¹⁸ Selbst die Stimme des 'Südlichen Orakel', das Bastian Balthasar Bux in der *Unendlichen Geschichte* (Ende 1979, Kap. F, Hervorhebung S.E.) aufsucht, antwortet ihm auf die Frage, ob es unsichtbar oder sogar körperlos sei, mit:

*Ja und nein und beides nicht, so wie du es meinst
Ich erscheine nicht im Licht, so wie du erscheinst
Denn mein Leib ist Klang und Ton...*

eine Identität von Zeit und Raum. Diese [...] Zeiträumlichkeit seiner Gegenwart schafft der Mensch durch seine einverlebte Sprache. (ibid. 115)

Die *einverlebte Sprache* wird als Keimzelle des Selbst gesehen, das sich durch seine erzählerische Verortung in der Welt beständig neu konstituiert (cf. Kap. IV, 5).

Das Selbst entsteht durch die Narrationen, durch die 'narrative Schwerkraft'. Die Einheitlichkeit unseres Selbst wird von uns durch editorische, Geschichten generierende Prozesse beständig geschaffen. (ibid. 118)

Im dramapädagogischen Unterricht wird diese Narrativität aufgegriffen, indem jeder dramatische Impuls auch immer wieder auf das Erkennen und Erschaffen der eigenen Geschichte(n) in der Zeiträumlichkeit der Gegenwart abzielt und nicht auf das Nacherzählen der Geschichten anderer¹⁹. Zeitpunkte und Zeiträume werden dabei nicht linear-chronologisch, sondern in szenischen Improvisationen episodisch verschmolzen erlebt (cf. Abschnitt 2.4.3. dieses Kapitels). In ihrer Handlungs- und Bedeutungsorientierung nehmen dramapädagogische Arbeitsformen somit direkten Bezug auf das menschliche Dasein im Hier und Jetzt, das sich sein Selbst in Beziehung zum Anderen, zu der Welt, kontinuierlich neu gestaltet und sich in diesem Gestaltungsprozess fortlaufend weiterentwickelt.

Aus diesen vorangegangenen Überlegungen geht hervor, dass die Aneignung einer Fremdsprache gar nicht auf ausschließlich mental-kognitivem Wege geschehen kann²⁰.

Das Lernen von Sprachen ist [...] ein Vorgang der Einverleibung, der an das materiell körperliche Selbst des Menschen, seine Sprache als einer einverlebten Praxis und die damit immer zugleich einhergehenden sinnlichen und emotionalen Möglichkeiten gebunden ist. (ibid. 113)

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht beinhaltet intensive produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit (cf. Schewe 1993:404ff), die sich nicht auf die rein kognitive Durchdringung von sprachlichen Strukturen oder gar ihr mechanisches Nachplappern beschränkt, sondern Sprache im narrativen Handlungsvollzug ermöglicht. Die die fiktiven

¹⁹ Nach Heathcote ist Drama "never merely stories retold in action but situations confronting and changing human beings" (Kao/O'Neill 1998:12).

²⁰ Genausowenig wie die von der Computermetapher regierte Fremdsprachenforschung eine umfassende Theorie des Sprachenlehrens und -lernens hervorgebracht hat (cf. Kap. II, 3.1. und Kap. III, 1).

Situationen im Unterricht vorantreibende Vorstellungskraft ist dabei nicht eine dem 'normalen Leben' fernstehende Größe, sondern das strukturierende Moment, das hinter unser aller Realität steht und durch Sprache seine Form gewinnt:

Imagination ist die Fähigkeit einer Person, auch das Mögliche zu denken. Sie ist eine Fähigkeit, in der Wahrnehmung, Erinnerungen, Gefühle, Kreativität und vor allen Dingen auch bildliche Vorstellungen zusammen wirksam sind. So ist Imagination nicht von kognitiven Prozessen zu trennen. Im Gegenteil, sie ist die Wurzel kognitiver Vorgänge. Imagination ist eine strukturierende Aktivität – keine notwendig lineare, durch die Menschen kohärenten Sinn aus den sie umgebenden Ereignissen machen. (Schwerdtfeger 2000:118)

Ein abschließender Kommentar: Schwerdtfegers Ausführungen, obwohl das Manko einer kognitiv-konstruktivistischen Forschungslage eindringlich und zutreffend benennend²¹, entbehren allerdings bis dato Nachweise extensiver konkreter Fundierung des anthropologisch-narrativen Forschungsparadigmas²². Damit teilen ihre (nicht unbedingt belegten, wenn auch intuitiv sehr eingängigen) Grundannahmen das Dilemma der gesamten Sprachlernforschung, nämlich das der recht spärlichen Praxisbelege. Zwar werden verschiedentlich Möglichkeiten einer narrativ begründeten Praxis vorgeschlagen²³, jedoch steht eine umfassende theoretisch-praktische Umsetzung noch aus. Mit dem Konzept des dramapädagogischen bzw. dramagrammatischen Fremdsprachenunterrichts sind nunmehr bereits Wege zu einer solchen Umsetzung vorgepfadet worden.

2.3. Kommunikationshaltungen

Mit der bewussten Einbeziehung der Körperlichkeit des lernenden Menschen verändern sich im Unterrichtsraum die Positionen zueinander. Was die äußere Haltung angeht, so steht die Lehrperson nicht mehr *vor* der Klasse, sondern *in* der Gruppe, die sich ihrerseits in wechselnden Konstellationen der Einzel-, Partner-, Klein- und Großgruppenarbeit

²¹ Wobei auch innerhalb der Sprachlernforschung diese Leerstellen bekannt sind und hier und da angesprochen werden (cf. Edmondson 1999:231 – "we are modelling, for heaven's sake" – wie auch in Kap. III, 4.4.3.).

²² Schwerdtfeger (2000:119) weist selbst auf die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Forschungsmethoden hin.

²³ Cf. Schwerdtfeger 1997:601f (*Bellum Grammaticale*, auch Kap. II, 4.3.1.) oder die körperliche Vergewärtigung von Lernprozessen in *ibid.* 2000:119f.

bewegt²⁴. Damit einher gehen innere Statusveränderungen – so geben Lehrende im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht das Wissens(vermittlungs)monopol zugunsten beratender und unterstützender Funktionen auf bzw. sind Mitagierende; und innerhalb der Lerngruppe ist nicht mehr nur die schnellste Auffassungsgabe richtungsbestimmend, da auch ganz andere gestalterische Kompetenzen im gemeinsamen Lernprozess zum Tragen kommen.

Die Demokratisierung der Unterrichtsverhältnisse zeichnet sich im kommunikationsanalytischen Sinne durch folgende Charakteristika aus: das Rederecht ('turn-taking')²⁵ wird nicht mehr von der Lehrperson zentral vergeben, sondern regelt sich wie in natürlichen Kommunikationssituationen durch sprecherinitiierte Redeübergabe oder selbstinitiierte Redeübernahme²⁶. Weiterhin sind die Sprachmuster nicht auf den traditionellen Lehrerfrage-Schülerantwort-Austausch angelegt; mit zunehmender sprachlicher Kompetenz wird "unrestricted language use" (Kao/O'Neill 1998:41), d.h. Sprachgebrauch, der alle Merkmale authentischer Kommunikation aufweist, realisiert. Und selbst wenn, wie beispielsweise im Anfängerunterricht, eine begrenzte Menge vorgegebener Strukturen eingeübt wird²⁷, so geht es doch immer noch um die jeweils individuelle inhaltliche Ausgestaltung dieser Strukturen, bei der die Lerneräußerungen nicht von vorneherein feststehen und Fragen echte Fragen und keine Evaluationsvehikel sind. Kao/O'Neill (ibid. 39) vermuten, dass solche natürlichen Kommunikationssituationen, wie sie dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht bereitstellt, die Chance erfolgreichen Lerntransfers erhöhen.

Empirical evidence shows that the nature of teacher-student interaction in drama-activities resembles real-life communication. Drama approaches are effective in breaking through most conventions of classroom talk and are powerful in creating an equal-rights status of communication. Since classroom conversation, for many language learners, is their major source of learning to use the target language, the unique learning environment created in drama is particularly important. (ibid. 78)

²⁴ Wie vielfältig diese Konstellationen sind und wie differenziert sie beschrieben werden müssen, zeigt Schewe (1993:286ff) auf.

²⁵ Für einen Überblick über Prinzipien der Gesprächsorganisation cf. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974.

²⁶ Dies wirkt sich laut der Topikalisierungshypothese (cf. Kap. II, 4.2.2.) positiv auf den Fremdspracherwerb aus, wenn nämlich die Lernenden mitbestimmen, wer wann spricht und über was gesprochen wird.

²⁷ Wie bei stark geleiteten Inszenierungsformen (cf. folgendes Unterkapitel).

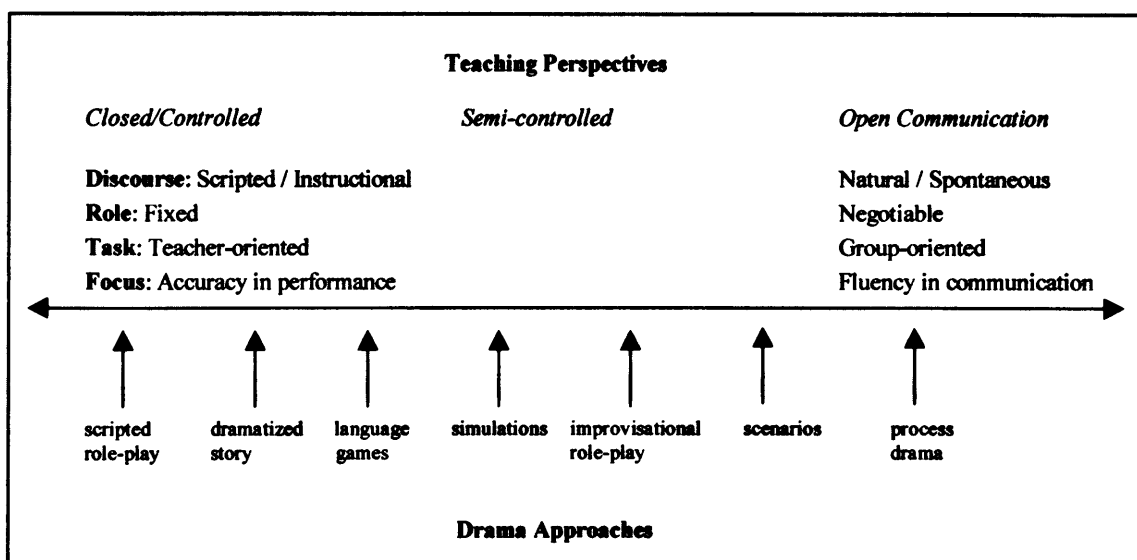
Die Bedeutungsorientierung dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts macht Kompromisse auf der Ebene der Sprachrichtigkeit erforderlich. Solange lexikalische und grammatische Fehlerhaftigkeiten Kommunikationsverlauf und Verständnis nicht schwerwiegend behindern, gilt das Motto “fluency over accuracy” (ibid. 64), und in den dramatischen Prozess wird nicht korrektiv eingegriffen. Die integrierende Wirkung dieser Vorgehensweise wird von Kao/O’Neill mit Bezug auf eine von Kao (1994) durchgeführte empirische Studie an der *National Cheng Kung University* in Tainan (Taiwan) herausgestellt:

Interestingly, [...] inappropriate language use did not seem to affect the proceeding of the drama too much. One possible explanation is that with sufficient understanding about the theme and the content of other speakers’ utterances, a participant can still take part in the drama even when other speakers do not speak perfectly. This is quite similar to our experience in real-life conversation. (Kao/O’Neill 1998:63).

Dramapädagogische Arbeitsformen sorgen somit für zunehmend gleichberechtigte, demokratische, variierte und authentische Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Traditionelle, asymmetrische Rollen- und Machtverhältnisse im Klassenzimmer werden aufgehoben und die mit ihnen verbundene Pseudo-Kommunikation (cf. ibid. 42) durch bedeutungsorientierten, handlungs- und interessengetriebenen Austausch ersetzt.

2.4. Inszenierungsformen

Kao/O’Neill stellen Inszenierungsformen in drei Großgruppen auf einem Kontinuum zunehmender Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden zusammen und unterteilen jene nach ‘closed and controlled’, ‘semi-controlled’ und ‘open’:



**Abb. 5-1: A continuum of different drama approaches for L2 teaching and learning
(Kao/O'Neill 1998:6)**

Für Schewe steht im Zentrum dramapädagogischen Unterrichts die offene Inszenierungsform der 'Gestalteten Improvisation', die verschiedene 'eher geschlossene' Formen in sich bergen kann.

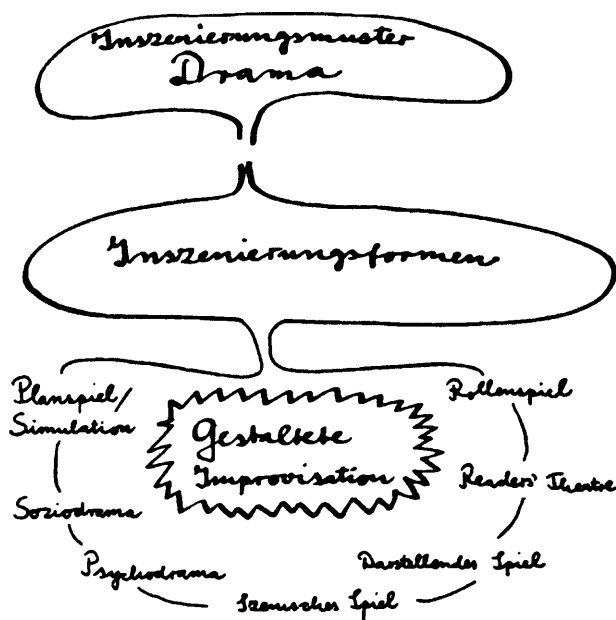


Abb. 5-2: Inszenierungsformen
(Schewe 1993:283)

Grundsätzlich umfaßt ein dramapädagogischer Unterricht *alle* Formen der Inszenierung (im Sinne eines Handelns in vorgestellten Situationen), doch *zum Kern eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts wird die (offene) Inszenierungsform der Gestalteten Improvisation*, in die Elemente von anderen (eher geschlossenen) Inszenierungsformen integriert werden können. (Schewe 1993:282, Hervorhebungen im Original)

Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Differenzierungen soll im Folgenden von *unterschiedlichen Graden lehrerseitiger Lenkung* gesprochen werden.

2.4.1. *Stark gelenkte Inszenierungsformen*

Als “closed and controlled drama approaches” führen Kao/O’Neill (1998:5ff) Sprachlernspiele, Rollenspiele und Simulationen an. *Sprachlernspiele* sind Aktivitäten (oft mit Wettbewerbscharakter, cf. Kap. II, 4.3.2.), mit denen sprachliche Strukturen und Äußerungsmuster eingeübt und gefestigt werden. Kurze, sprachlich eingegrenzte *Rollenspiele* sind informelle Aufführungen mit vorgegebenen Sprachmustern und vorher festgelegtem Verlauf, die Syntax und Vokabeln üben. In beiden Formen liegt der Fokus zumeist auf angemessener Verwendung sprachlicher Strukturen innerhalb der dramatischen Darstellung und weniger auf authentischem Sprachgebrauch. Der minimalistische Kontext garantiert hohe Vorhersagbarkeit der Äußerungen.

In *Simulationen* und *einfachen Rollenspielen* sind die Rollen ebenfalls im Detail vorgegeben, aber an Stelle eines festgeschriebenen Scripts haben die Teilnehmenden Aufgaben zu erfüllen, innerhalb derer die Möglichkeit kontextueller Ausgestaltung besteht (z.B. ‘*Brötchen holen*’). Inwieweit der dramatische Kontext erweitert und interaktive Möglichkeiten ausgeschöpft werden, hängt vom Sprachstand der Lernenden und der Entscheidung der Lehrperson ab. So können selbst in einfachen Simulationen und Rollenspielen Widersprüchlichkeiten angelegt werden, die ausgehandelt werden müssen (z.B.: *Mohnbrötchen sind leider gerade ausverkauft. Stattdessen werden ‘Jogging-Brötchen’ und ‘Weltmeister-Brötchen’ angeboten. Was sind denn das für Brötchen? Wie – so teuer? Reicht das Geld?* usw.). Auch können die Teilnehmenden, die sich zunächst eher selbst

spielen²⁸, zunehmend fiktive Identitäten mit anderen Eigenschaften und Einstellungen annehmen.

Auf der einen Seite bleiben solche Aktivitäten “semantically impoverished” und die Rollen “limited and stereotyped” (ibid. 8). Auf der anderen Seite sehen sich die Teilnehmenden Kommunikationssituationen gegenüber, in denen sie sich bewegen und fremdsprachliche Interaktionen (zumeist) mit Erfolg aufrechterhalten können. Von daher eignen sich stark gelenkte Inszenierungsformen besonders für den Anfängerunterricht bzw. zum Umsetzen unvertrauter sprachlicher Strukturen.

2.4.2. *Teilweise gelenkte Inszenierungsformen*

Improvisierte Rollenspiele und *Szenarios* stellen Handlungssituationen bereit, deren Verlauf und Ende offen ist, in denen aber ein bestimmtes kommunikatives Ziel erreicht werden soll (cf. ibid. 9ff). Die Lernenden müssen daher intensiver aufeinander eingehen, d.h. kulturelle und soziale Einstellungen ihres Gegenübers wahrnehmen, Handlungsmuster interpretieren, Interessenskonflikte aushalten, Bedeutungsambiguitäten auflösen und eigene Entscheidungen treffen.

Scenarios are always composed of people in a particular relation to each other, achieving goals that are motivating, linguistically challenging and culturally and personally meaningful. The emphasis is on reaching a communicative goal within the shelter of the group [...] through group participation in sense-making. (ibid. 10)

Die Inszenierungsform des Szenarios geht auf Di Pietro und seinen ‘Strategic Interaction’ Ansatz zurück. Ein Szenario definiert er als “a strategic interplay of roles functioning to fulfil personal agendas within a shared context” (Di Pietro 1987:41). Im Gegensatz zu stark gelenkten Inszenierungsformen stehen Spannung und Authentizität der Situation im Zentrum dramatischen Geschehens. Die Lehrperson nimmt sich aus dem Handlungs-

²⁸ Weswegen Simulationen oft zur Vorbereitung auf das Leben in anderen Kulturen eingesetzt werden, z.B. beim Training von Geschäftsleuten für den internationalen Handel oder von Regierungsvertretern im Ausland (cf. Kao/O’Neill 1998:7).

geschehen weitgehend zurück und ist – im Einklang mit reformpädagogischem Gedankengut – Impulsgebende und Ressourcenbereitstellerin (cf. Kao/O'Neill 1998:12).

Rolle A: Du hast mit deinem besten Freund ein Frühstück geplant, wo ihr über den bevorstehenden gemeinsamen Urlaub sprechen wollt. Beim Brötchenholen trifft ihr eine Frau, in die du schon länger heimlich verliebt bist. Sie fährt ebenfalls in Urlaub, und zwar schon am nächsten Tag! Spontan lädt sie dich zu einem Frühschoppen in ein nahegelegenes Café ein.

Rolle B: Du freust dich auf das gemeinsame Frühstück mit deinem besten Freund und kannst es kaum erwarten, gemeinsam Urlaubspläne zu schmieden.

Rolle C: Du genießt deinen ersten Urlaubstag und fühlst dich unternehmungslustig und wagemutig. Beim Bäcker triffst du auf einen Bekannten, den du schon immer recht interessant gefunden hast. Du lädst ihn auf der Stelle zu einem Frühschoppen ein.

Abb. 5-3: Beispiel für ein *multiple-role Szenario*²⁹:
'Frühstück oder Flirt?'

Sinnträchtige Bedeutungsübermittlung und -aushandlung hat dabei Vorrang vor der Grammatikalität von Äußerungen:

The objectives [...] are to increase the fluency and authenticity of the students' speech and their confidence in speaking. [...] The tension arises from the social dynamic rather than from a focus on linguistic accuracy. (ibid. 11f)

Die zunehmende Aufmerksamkeitsverlagerung von der Sprachbeherrschung, wie sie in stark gelenkten Inszenierungsformen im Mittelpunkt steht, zum Sprachgebrauch für die Erreichung kommunikativer Absichten ist charakteristisch für teilweise gelenkte und weitgehend un gelenkte Inszenierungsformen.

2.4.3. *Weitgehend un gelenkte Inszenierungsformen*

Diese Form dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts ähnelt Szenarien und improvisierten Rollenspielen in dem Sinne, als dass ein aushandlungsbedürftiger Interessenskonflikt vorliegt, geht aber gleichzeitig darüber hinaus durch ein weitaus stärkeres Involviertsein der Teilnehmenden. *Gestaltete szenische Improvisationen* – um auf den Terminus von Schewe (1993:87) zurückzukommen – beinhalten eine sich über einen

²⁹ Im Folgenden wird Bezug genommen auf ein von mir beispielhaft konstruiertes, (noch) nicht in einer konkreten Unterrichtssituation eingesetztes Szenario.

längeren Zeitraum erstreckende Teilnehmeridentifikation mit fiktiven Rollen und eine kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit der erdachten Situation, die immer wieder zielgerichtetes Handeln in sozialen Kontexten erfordert. Das Format ist daher komplexer, unmittelbarer und flexibler (cf. Kao/O'Neill 1998:12) – es handelt sich nicht um eine chronologische Aneinanderreihung von dramapädagogischen Übungen, sondern vielmehr um ein episodisches Vorgehen, das Perspektivwechsel, Zeitschübe und unterschiedliche Handlungsebenen aufweist. Gestaltete szenische Improvisationen sind daher vergleichbar mit einer Reise ins Ungewisse, auf der den Reisenden vielfältige strategische und organisatorische Kompetenzen abverlangt werden. Die Lehrenden sind dabei 'Mitreisende', oder "co-creators in the dramatic world" (ibid.), und können durch gezielte Intervention als *Teacher in Role*³⁰ dem Handlungsverlauf neue Impulse zuführen, Perspektivwechsel initiieren und angemessenes situationales Handeln modellieren.

[P]rocess drama is concerned with the development of a wider context for exploration – a dramatic world created by the teacher and students working together within the experience. The key characteristics of process drama include active identification with and exploration of fictional roles and situations by the group. The aims of the work are to develop students' insights and to help them understand themselves and the world in which they live. [...] The 'end product' of process drama is always the experience itself and the reflection that it can generate. (ibid.)

Jede gestaltete szenische Improvisation schließt mit einem Reflexionsgespräch ab, in dem die unterschiedlichen Erlebnisse, Erfahrungen, Interpretationen und Verstehensprozesse zueinander in Beziehung gesetzt und ausgewertet werden.

Die vollständige Darstellung einer szenischen Improvisation erfordert vergleichsweise viel Zeit und Platz, weswegen an dieser Stelle auf sie verzichtet wird³¹. Für extensive Beispiele verweise ich auf Kao/O'Neill (1998:13ff), auf die dramapädagogischen Unterrichtseinheiten von Schewe (1993: Kap. VIII) sowie auf meine eigene Unterrichtseinheit 'Wortklassen' in Kap. VI dieser Arbeit.

³⁰ Die Inszenierungstechnik *Teacher in Role* wird in Abschnitt 2.5.5. dieses Kapitels dargestellt.

³¹ Praktische Hinweise auf die Gestaltung von Räumlichkeiten und den Einsatz von Requisiten können in Kempe/Winkelmann 1998:43 ('Requisiten' / 'Symbole') und Kao/O'Neill 1998:126ff ('Materials' / 'Classroom') nachgelesen werden. Kao/O'Neill verweisen dort zusätzlich auf weitere Publikationen, denen gestalterische Anregungen entnommen werden können. Überlegungen zum Zeitrahmen und zur Gruppengröße sind in Kap. VIII, 4.2. dieser Arbeit vermerkt.

2.5. Inszenierungstechniken

Inszenierungstechniken können als die Bausteine von Inszenierungsformen gesehen werden, aus denen sich der episodische Fluss der dramatischen Handlung zusammensetzt. Eine erschöpfende Behandlung aller möglichen Inszenierungstechniken ginge an dieser Stelle über den Rahmen der vorgelegten Arbeit hinaus. In diesem Kapitel sollen daher lediglich ausgewählte Techniken exemplarisch vorgestellt werden.

2.5.1. *Ausgestaltung der Rolle...*

Je mehr sich die dramatische Handlung von stark gelenkten Sprach- und Rollenspielen zu offeneren Inszenierungsformen wie Szenarios und Improvisationen bewegt, desto notwendiger wird die Auseinandersetzung mit der individuellen *Rolle*. Kao/O'Neill (1998:24) differenzieren hier mit Bezug auf den Psychodramaturgen Moreno (1889-1974) zwischen "role taking", der Übernahme einer vorher umschriebenen Rolle, und "role creating", der individuellen Ausgestaltung einer Rolle nach eigenen Vorstellungen.

Schewe, der den Begriff des Rollenspiels aufgrund seiner unvorteilhaften Assoziation mit dem Nachspielen von flachen, gekünstelten und wirklichkeitsfernen Lehrwerkdialogen ablehnt und stattdessen von *unvorbereiteten* szenischen Improvisationen spricht (cf. Schewe 1993:145ff), stellt unter Berufung auf O'Toole/Haseman (1988) drei für die Entwicklung einer Rolle wichtige Aspekte heraus: die *Handlungsabsicht* der fiktiven Figur, ihr *Status* in Beziehung zu anderen fiktiven Figuren und die *Haltung*, die sie zu dem fiktiven Sachverhalt bzw. den anderen Figuren einnimmt oder im Begriff ist einzunehmen (Schewe 1993:161).

Die Einfühlung in eine Rolle kann durch langsam vorgetragene *Fragen* der Lehrperson angeleitet werden (cf. Kao/O'Neill 1998:31; Kempe/Winkelmann 1998:46ff), die die Teilnehmenden mit geschlossenen Augen still für sich beantworten.

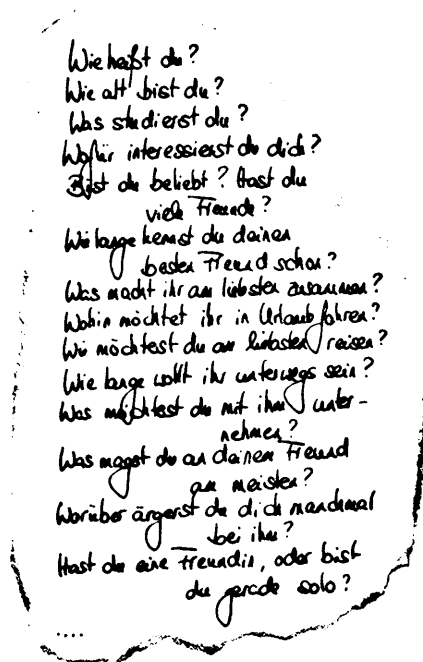


Abb. 5-4: Fragenkatalog zur Einfühlung in Rolle B des Szenarios 'Frühstück oder Flirt?'

Eine zusätzliche Möglichkeit, die Rolle weiter zu differenzieren, besteht in dem Entwurf einer *Denkblase*, in der die fiktive Figur ihre Gedanken, Einstellungen und Beurteilungen in und zu der fiktiven Situation aufschreibt. Der Inhalt einer solchen Denkblase kann als Grundlage für einen gesprochenen *inneren Monolog* dienen.

2.5.2. ... in Auseinandersetzung mit anderen

In der Inszenierungstechnik des *Doppelns* wird eine Figur von zwei Personen gleichzeitig dargestellt: Während die eine stumm agiert (also die Figur *verkörpert*), bewegt sich die andere synchron dahinter, imitiert die Körperbewegungen und verbalisiert dabei die Gedanken, die der Figur gerade durch den Kopf gehen könnten. So wird beispielsweise ein Kontrast zwischen innerer und äußerer Haltung veranschaulicht.

Im Szenario 'Frühstück oder Flirt?' könnte der beste Freund (Rolle B), während er der ihm unbekannten Frau freundlich lächelnd die Hand gibt, das Folgende denken:

Was ist denn das für eine? Und wie die erst geschminkt ist – wohl auf Männerfang aus, oder was? Aber schöne Augen hat sie hinter all dem Lidschatten. Na, ich hoffe, wir quasseln uns jetzt hier nicht fest, ich habe nämlich Hunger! Soll er sich doch mal langsam loseisen, oder – Moment mal! – will er das vielleicht gar nicht? Ach du lieber Himmel... der steht auf sie! Ich glaub, mein Schwein pfeift ...

Abb. 5-5: Doppeln im Szenario 'Frühstück oder Flirt'

Die Technik des *Spaliers*³² (cf. Abb. 5-5) eignet sich besonders gut dazu, verschiedene Aspekte eines Konfliktes zu vergegenwärtigen. Die Person, die aus der Konfliktsituation heraus eine Entscheidung zu fällen hat, steht am Anfang einer Gasse, die von den anderen Teilnehmenden links und rechts gebildet wird. Während des Durchschreitens der Gasse konfrontieren die Für- und die Widerseite die Person mit Pro- und Kontra-Argumenten. Dabei wird nicht nur das Hin- und Hergerissensein in diesem Konflikt deutlich; zudem treiben die Spalierenden eine wie auch immer geartete Entscheidung voran, indem sie Gesichtspunkte aufzeigen, über die die Person bis dahin vielleicht noch gar nicht nachgedacht hat.

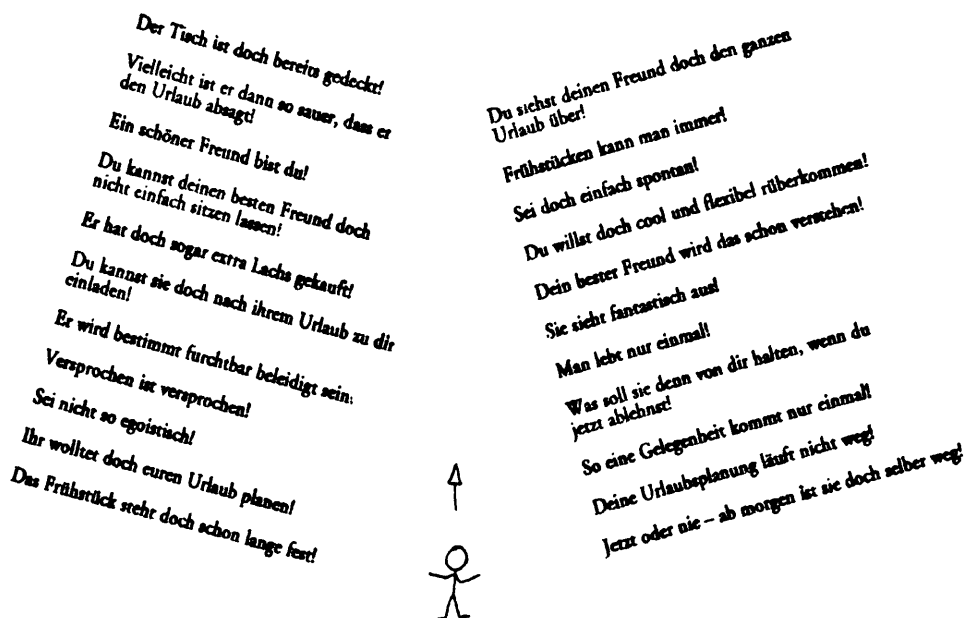


Abb. 5-6: Spalier
Szenario 'Frühstück oder Flirt?'

³² Auch als 'Gedankenallee' bezeichnet (cf. Kempe/Winkelmann 1998:40).

2.5.3. ... in Herausforderung durch andere

Beim *Hotseating* sitzt eine Person in der Mitte auf dem ‘heißen Stuhl’ und wird von den anderen Teilnehmenden mit Fragen bombardiert. Die Person befindet sich weiterhin in ihrer Inszenierungsrolle und muss aus dieser Perspektive heraus spontan Rede und Antwort stehen.

Diese Technik kann z.B. zur intensiveren Einfühlung in die Rolle dienen (cf. Abschnitt 2.5.1. dieses Kapitels) oder die persönliche Situation der Figur für die anderen transparenter machen. Dabei können die Handlungsweisen der jeweiligen Figur in Frage gestellt werden, z.B.: *“Schämst du dich gar nicht, einen wildfremden Typen einfach so zum Sekt einzuladen? Was hast du dir dabei gedacht? Und was wolltest du damit eigentlich erreichen?”*

Die Technik des *Mantle of the Expert* (cf. Schewe 1993:159) beinhaltet gleichzeitig Perspektiv- und Statuswechsel. Die Teilnehmenden werden zu Expertinnen und Experten in einem bestimmten Fachgebiet und nehmen somit Rollen und Kompetenzen von Spezialisten ein. Diese Veränderung des Sichtwechsels bringt mit sich die Notwendigkeit, sich auf einer übergeordneten Ebene mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen. Eine Möglichkeit im vorliegenden Szenario-Entwurf könnte eine psychologische Fachkonferenz sein, in der das zunehmende Single-Dasein in der westlichen Gesellschaft problematisiert und über Beratungs- und Behandlungsmodalitäten von Beziehungsunfähigkeit diskutiert wird.

2.5.4. ... in Kooperation mit anderen

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird viel mit der Standbild-Technik gearbeitet (cf. Schewe 1997). Ein *Standbild* kann beschrieben werden als ein ‘gefrorener Moment’ in Zeit und Raum, wie er von Fotos bekannt ist, oder wenn eine Filmsequenz per Knopfdruck der ‘Still-Taste’ angehalten wird. Bei der Erstellung von Standbildern

wird das wichtigste Unterrichtsmittel eingesetzt: *der eigene Körper mit seinen vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten*. Die Körpersprache bzw. die aus dem Körper wachsende Sprache wird zum Fokuspunkt des Unterrichts. (ibid. 236, Hervorhebung im Original)

Standbilder können von einer Einzelperson oder als Gruppenprodukt dargestellt werden. Dabei treten die Teilnehmenden in die Mitte und nehmen eine bestimmte Haltung an, die beispielsweise einen Themenimpuls reflektiert (z.B. 'Einsamkeit') oder eine Situation aus der dramatischen Handlung plastisch veranschaulicht (z.B. wird eine Person von zwei anderen an den Armen in unterschiedliche Richtungen gezogen). Standbilder bilden dabei nicht nur das Geschehen ikonisch ab, sondern verweisen gleichzeitig symbolisch auf die über die Situation hinausgehende essenzielle Bedeutung des Moments (ibid. 96).

Der Einsatz von Standbildern eignet sich hervorragend für alle Sprachstufen und auch für Lerngruppen, die mit dramapädagogischen Arbeitsweisen noch unvertraut sind, da die Personen im Standbild sich nicht sprachhandelnd darstellen müssen³³. In weiteren Schritten können Standbilder durch Doppeln (cf. Abschnitt 2.5.2. dieses Kapitels) versprachlicht werden; oder aber die Zuschauenden werden dazu angehalten, die Bilder zu kommentieren.

Ein sinnvoller Einstieg in die Standbildarbeit besteht im *Bildausschnittswechsel*, bei dem aus einem von zwei Personen präsentierten Standbild immer eine aus dem Bild heraustritt, während die andere ihre Haltung beibehält (cf. Abb. 5-7). Eine weitere Person fügt sich mit ihrer neuen Haltung ins bestehende Bild ein und verändert es dadurch. Dann verlässt die erste Person das Bild und wird von einer neuen ersetzt usw. Parallel dazu werden die jeweils Zuschauenden aufgefordert, den einzelnen Bildern sprachlich Bedeutung zu verleihen³⁴.

³³ Allerdings weist Schewe (1993:238) darauf hin, dass es für viele zunächst gewöhnungsbedürftig ist, in ihren Standbildern unbeweglich zu verharren und damit körperliche und lautliche Stille auszuhalten.

³⁴ Dieser Einstieg in die Standbildarbeit wird von Schewe (ibid. 237f) ausführlich erläutert.

Standbilder können in szenische Improvisationen übergehen: Zuerst werden *Standbildsequenzen* erarbeitet, die die signifikanten Momente eines Geschehens in ihrer Essenz darstellen. Danach werden die einzelnen Standbilder chronologisch, aber mit möglichst organischen, oder "sanften" Übergängen gezeigt (cf. *ibid.* 363), wobei z.B. einzelne Gruppenmitglieder die sprachliche Ausgestaltung von *Brückentexten* übernehmen oder die Zuschauenden die Standbilder durch *Erzählungen* begleiten können³⁵. Die Teilnehmenden beginnen, sich von einem Standbild ins andere zu bewegen und verlieren allmählich die Scheu vor der schauspielerischen Darstellung. Der Schritt zum sprachlichen Handeln aus dem Standbild heraus und in die Rolle hinein ist dann kein großer mehr: Langsam entsteht eine dramatische Inszenierung³⁶.

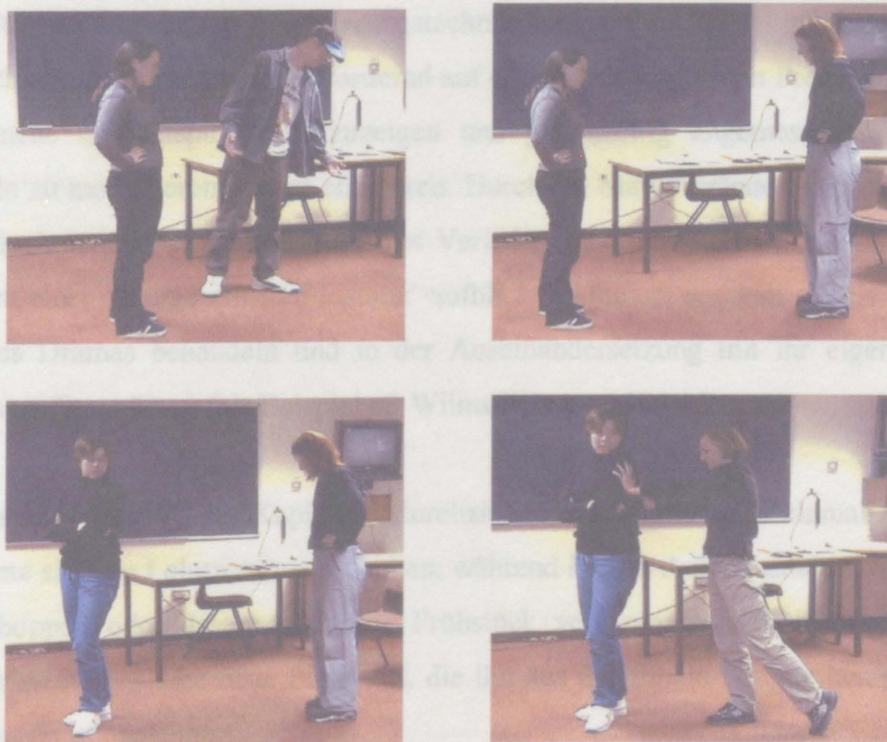


Abb. 5-7: Bildausschnittwechsel

Gestaltete szenische Improvisationen können als Endprodukt eines Prozesses bezeichnet werden, der über verschiedene Inszenierungstechniken wie Rolleneinfühlung, Doppeln, Spalier, unterschiedliche Formen der Standbildarbeit usw. zu einem dramatischen

³⁵ Cf. Schewes Unterrichtseinheit 'Grünsel und Graunsal' (*ibid.* 356ff).

³⁶ Was besonders schön in der szenischen Improvisation der Wortklassen (Kap. VI, 3.3.) deutlich wird.

Ganzen werden. Die schauspielerische Inszenierung eines Sachverhalts, bei dem Teilnehmende als (körper)sprachlich Agierende auf die 'Bühne' treten, ist dabei immer mehr als die Summe der vorangegangenen Teile; sie gewinnt durch die episodische Vorbereitung durch unterschiedliche Techniken Bedeutungstiefe und Aussagekraft.

2.5.5. *Die Lehrperson in der Rolle*

Wie schon in den Abschnitten 2.1. und 2.4.3. dieses Kapitels erwähnt, bleibt die Lehrperson nicht unbedingt am Rande des dramatischen Geschehens, sondern kann sich auch als Mitagierende und Impulssetzende einschalten. Die auf Heathcote (cf. Kao/O'Neill 1998:26) zurückgehende Inszenierungstechnik *Teacher in Role*³⁷ gibt Lehrenden die Möglichkeit, manipulativ-herausfordernd auf den dramatischen Prozess einzuwirken, dabei neue Gesichtspunkte aufzuzeigen und gleichzeitig angemessenes sprachliches Handeln zu modellieren und zu elizitieren. Durch die Statusveränderung von Lehrperson zu Teilnehmender wird selbständigeres Verhalten der Lernenden provoziert, die nicht mehr zu einer 'übergeordneten Instanz' aufblicken können, sondern sie als Figur innerhalb des Dramas behandeln und in der Auseinandersetzung mit ihr eigene Entscheidungen treffen müssen (als Beispiel cf. Wilms/Schewe 1995:15).

Um das sich durch dieses Kapitel hindurchziehende Szenario noch einmal zu bemühen, so könnte sich die Lehrperson einschalten, während Person A noch zaudert, ob er nun den Frühschoppen oder das gemeinsame Frühstück vertagen soll. Plötzlich taucht – als *Teacher in Role* – eine neue Figur auf, die ihn aus der Single-Gruppe kennt und gleich indiskret drauflosplappert:

³⁷ Im Deutschen auch als *LiRo* (Lehrperson in Rolle) bezeichnet (cf. Schewe 2000:96, Kempe/Winkelmann 1998:34ff).

Hallo! Holst du auch Brötchen? Ich auch ... ich wohne nämlich gleich um die Ecke. Sag mal, kommst du auch heute Abend zum Single-Treff? Das wird bestimmt spannend, da soll nämlich ein namhafter Psychologe über die Auswirkungen des Single-Daseins in unserer Gesellschaft sprechen! Meinst du, du kannst mich vielleicht abholen? Nur, wenn es dir nichts ausmacht... mein Auto hat nämlich seinen Geist aufgegeben. Vergaser, du weißt schon...

Abb. 5-8: Teacher in Role
Szenario 'Frühstück oder Flirt?'

An diesem Punkt stehen mehrere Entscheidungen an: Weiß der beste Freund von der Single-Gruppe? Wie geht Person A mit der Situation um? Ist es ihm peinlich, so 'geoutet' zu werden? Wechselt er das Thema? Oder 'packt er den Stier bei den Hörnern' und fragt daraufhin die Frau, ob sie schon von dieser Gruppe gehört habe und ob sie nicht mal mitkommen wolle? Wie reagiert die Frau auf diese Enthüllungen?

Die Technik *Teacher in Role* erfüllt somit unterschiedliche Funktionen: Der dramatische Prozess wird vorangetrieben, die Lernenden werden mit unvorhergesehenen Situationen konfrontiert, die weiteres sprachliches Handeln erfordern, und sie erleben die Lehrperson als 'Mitspielerin' anstatt in der übergeordneten (und letztendlich bewertenden) Rolle der Beobachterin.

Lehrende können aber auch in anderer Weise auf den Verlauf des Unterrichtsdramas Einfluss nehmen, indem sie z.B. an strategischen Momenten *erzählerische Brückentexte* einfließen lassen (cf. Schewe 1993: 356, 370ff), die den dramatischen Verlauf in neue Richtungen lenken:

Nach dem gemeinsamen Fahrradurlaub in Südfrankreich ist Person A außerordentlich erholt und entspannt. Er ist braungebrannt und fühlt sich fit. Er hat neue Leute kennen gelernt, mit denen er weiterhin Kontakt hält. Am darauffolgenden Wochenende hat er einen Aufenthalt in Berlin geplant, wo er mehrere Urlaubsbekanntschaften, darunter eine sehr nette Frau, wiedersehen wird. Auf der Straße begegnet er der Frau aus dem Bäckerladen, die an ihrer Hand ein kleines Kind führt.

Abb. 5-9: Brückentext
Szenario 'Frühstück oder Flirt?'

2.6. Reaktionen

Dramapädagogische Arbeitsformen werden in den meisten Fällen als eine klare Bereicherung des Unterrichts erlebt³⁸. Allerdings sind auch – weitaus seltener – ablehnende Reaktionen zu verzeichnen. Kao/O'Neill (1998:111f) unterscheiden drei Typen, die der dramapädagogischen Fremdsprachenvermittlung tendenziell kritisch gegenüberstehen.

- *'Alles easy!'* Dieser Lerntyp ist froh, dass im dramapädagogischen Unterricht traditionelle Formen wie das Auswendiglernen von Vokabeln, Grammatikübungen oder die Lektüre längerer Texte scheinbar wegfallen, und geht davon aus, dass mit wenig Einsatz eine akzeptable Note erzielt werden kann. Solche Lernende zeigen kaum intrinsische oder integrative Motivation, sondern erfüllen lediglich eine lästige Belegungspflicht. Da sie den Unterricht nicht ernst nehmen, bleiben sie ihm oft fern, was dazu führen kann, dass sie bei ihrem gelegentlichen Auftauchen von den anderen Teilnehmenden eher als Störfaktor empfunden werden.
- *'Kinderkram!'* Dieser Lerntyp steht dramapädagogischen Unterrichtsformen sehr skeptisch gegenüber; er vermutet, [a] nicht genug zu lernen und [b] sich auch noch lächerlich zu machen, da man ja [c] die hohe Schauspielkunst nicht beherrsche. Solche Einstellungen sind tendenziell bei sehr kognitiv ausgerichteten Lernenden [a], bei Teenagern [b] und manchmal bei sehr schüchternen Menschen [c] zu finden.
- *'Kann ich nicht!'* Obwohl dramapädagogischer Unterricht eine ganze Palette unterschiedlicher Aneignungsformen bereitstellt und damit verschiedene Lernertypen anspricht, gibt es trotzdem vereinzelt Lernende, die sich darauf nicht einlassen können oder wollen. Ihre Verweigerung entspringt einem allgemeinen Ungenügen an der eigenen Sprachkompetenz bzw. einem niedrigen Selbstbewusstsein, das gerade im Vergleich zu den zunehmend mutigeren und kreativeren Beiträgen selbstsicherer Teilnehmender immer wieder einen Dämpfer erfährt. Eine negative Selbstwahrnehmung, die davon ausgeht, dass alle anderen weitaus besser sind als man selbst und

³⁸ Cf. dazu meine eigenen Erhebungen, die in Kap. VII dargestellt und ausgewertet sind.

einen gar im Geheimen auslachen könnten, kann dazu führen, dass solche Lerntypen sich immer mehr aus dem dramatischen Geschehen zurückziehen.

Es gibt kein Patentrezept, mit ablehnenden Reaktionen umzugehen. Persönlich empfehle ich, sie als Teil des Gesamtprozesses zu akzeptieren. Gerade bei den letzten beiden Typen kann *Zeit* eine Menge bewirken – so ist es möglich, dass sich Einstellungen mit dem kontinuierlichen dramapädagogischen Prozess verändern, und damit z.B. die Vorteile eines solchen Fremdsprachenunterrichts zunehmend mehr erfahren werden, auch wenn die Lernenden mit dem dramatischen Medium persönlich nicht ganz warm werden³⁹. Weiterhin setze ich Vertrauen in den gemeinsamen Lernprozess, bei dem auch sehr verhaltene Teilnehmende mit der Zeit ihre ‘Nische’ finden, aus der heraus sie an dem dramatischen Unterrichtsablauf mitarbeiten⁴⁰, sei es z.B. in den kognitiv ausgerichteten Einordnungsphasen (cf. Abschnitt 3.2. dieses Kapitels) oder als Ideenbeisteuernde in der Gruppe.

Ein warnendes Wort zum Abschluss: Unsere Lernenden befinden sich nicht in der psychotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppe, sondern im Fremdsprachenunterricht! Von daher müssen Lehrende Vorsicht walten lassen, damit die Teilnehmenden nicht gegen ihren Willen vor Situationen gestellt werden, die ‘too close to home’ sind, in denen sie sich nicht äußern möchten und die die Lehrperson in diesem Rahmen auch gar nicht auffangen kann⁴¹. Wenn ein solcher Moment sich anzubahnen scheint, sollte im Drama innegehalten werden: Die Lehrperson bricht die Aktivität ab und setzt damit bewusst eine Zäsur, gibt aber gleichzeitig neue Impulse, sodass sich die gemeinsame Arbeit in neue Richtungen weiter entwickeln kann. Dies erfordert ein gewisses Maß an Fingerspitzengefühl und Flexibilität. Lehrenden, die dramapädagogisch arbeiten wollen, wird deshalb empfohlen, diesbezügliche Fortbildungsveranstaltungen zu belegen, in denen sie durch

³⁹ Ein typisches Beispiel dafür ist Cheryl R., die dramapädagogische Unterrichtsformen zwar durchaus zu würdigen weiß, gleichzeitig aber betont: “But I’m not the drama type person.” (Anhang 1.3.3.)

⁴⁰ Hier verweise ich auf das Beispiel der ‘Erzählerin’ Karen I. während der Inszenierung von Wortklassen in Kap. VI, 3.3.

⁴¹ Ein möglicher Widerspruch zwischen pädagogischen Formen, die den Lernenden als ganzen Menschen beanspruchen, und dem Bedürfnis der Lernenden, gewisse persönliche Räume für sich zu behalten, wird bei Schlemminger (2000:27f) erwähnt.

ihre eigenen Erfahrungen als Teilnehmende diese methodische Sensibilität entwickeln können (cf. Schewe 1993:417).

3. Drama im Grammatikunterricht

Ich bin überzeugt, dass gerade linguistisches Wissen von großem Vorteil für den Sprachgebrauch sein kann – vorausgesetzt, die Lernenden können mit diesem Wissen etwas anfangen [...] Vor allem aber [gibt] es alternative Zugänge zum Grammatikunterricht und zum expliziten Wissen [...], die auf andere Weise und nach anderen Kriterien den Lernenden einen direkteren, ebenso wirksamen und vielleicht nachhaltigeren Zugang zu Einsichten über sprachliche Strukturen und ihre Eigenarten eröffnen können. (Portmann-Tselikas 2001:35)

Dramagrammatik ist eine Form des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts und baut als solche auf dessen theoretischen Prämissen und praktischen Handlungspotenzial auf. Bereits in Schewe (1993:180ff) wird über eine Verknüpfung von dramapädagogischen Arbeitsformen und der Vermittlung von Grammatik berichtet, die mit der Erfindung eines Fantasiegeräts beginnt und in einem konkreten Fall mit der Verabreichung eines Grammatiktherapeutikums endet⁴², dessen Einnahme die erfolgreiche Ablegung von Prüfungen garantiert!

Dieser Abschnitt ist ein Plädoyer für das dramatische Potenzial von Sprache. Grammatik, die von den Lernenden in den meisten Fällen als langweilig und trocken empfunden wird und an die auch die Lehrenden oft mit der Einstellung 'Augen zu und durch' herangehen, kann dramapädagogisch inszeniert werden. Hier möchte ich noch einmal auf die Notwendigkeit der Einverleibung sprachlicher Strukturen (cf. Schwerdtfeger 1997; 2000 sowie Abschnitt 2.2.2. dieses Kapitels) zurückkommen: Lernende sitzen⁴³ nicht mehr unter

⁴² Interessanterweise war diese 'Grammatikpille' nicht Teil der Unterrichtsplanung, sondern entstand als rein studentische Idee. Dazu Schewe (1993:184): "Diese [...] Szenenfolge vermittelt einen Eindruck von der spontanen Kreativität, die im Sprachunterricht allzuoft 'auf Halde liegt' [...]. *Ein Vorteil solcher Übungen ist zweifellos, daß sie für die Erfahrungen der Lerner eine Ausdrucksform bereitstellen:* in diesem Fall findet das "kognitive Abmühen", das die Schüler im Sprachunterricht gewohnt sind, szenisch ein Ventil." (Hervorhebung im Original)

⁴³ Was Studierende mit Grammatik assoziieren, wird in Kap. VII, 3.2. deutlich: Die studentischen Aussagen enthalten immer wieder das als Moment des statischen 'Sich-Hinsetzens' und 'Lernenmüssens': "Well, before [...] you *sat down* with a text book and [thought] 'right, ok I'm going to learn this. I'm going to do

Ausschaltung der Sinne (mit metaphorisch geschlossenen Augen) vor Einsetz- oder Umformungsübungen, sondern bewegen sich sehend, von ihrer Blickrichtung geleitet, durch den Raum und erleben Grammatik mit Kopf, Herz, Hand und Fuß.

3.1. Fokus Sprache

Um nun auf das eingangs erwähnte Beispiel der Fantasiemaschine zurückzukommen, das im Lehrwerk *Themen 3* als kommunikative Übung vorgeschlagen ist: Schewe greift diesen Impuls auf und richtet ihn als dramapädagogische Inszenierung zur Übung von Imperativ, Passiv und Nebensatzkonstruktionen aus (cf. Schewe 1993:181ff). So kann das erfundene Gerät präsentiert werden durch:

- imperativische Gebrauchsanleitung ('*Drücke* zuerst den Hauptschalter, *wirf* jetzt das Buch in den Trichter...');
- aktivische Erklärung ('Zuerst *muss* man die Maschine hier *anschalten*. Dann *wirft* man die Bücher in den Trichter...');
- passivische Beschreibung aus der Perspektive einzelner Maschinenteile ('Ich bin der Hauptschalter. Wenn ich *gedrückt werde*, *wird* die Maschine mit Strom *versorgt*...').

Die Funktionalisierung dramapädagogischer Arbeitsformen geht dabei aus dem folgenden Zitat hervor:

Bestimmte Inszenierungsformen können bestimmten grammatischen Zielen dienen. Zur Aufgabe des Lehrers wird es, Inszenierungsformen zu (er)finden, die einen hohen Grad an 'fremdsprachlicher Ausbeute', im Sinne von Strukturübung garantieren. (ibid. 183)

Problematisch erscheint mir an Schewes Beispiel jedoch die unhinterfragte Nebeneinanderstellung von grammatischen Strukturen, die mit unterschiedlichen sprachlichen Kontexten verbunden sind. Die – hier zugegebenermaßen nur angerissene – Idee einer solchen Grammatikinszenierung täuscht eine Beliebigkeit bei der Verwendung aktivi-

the exercises and then hopefully I'll know it and if I don't then I have to do more exercises to learn it.' [...] Before it was 'oh God, I must know that, I'll have to *sit down* and learn it' [...] I think grammar doesn't have to be boring like it was before, I think my whole attitude has changed now. It's less of 'I don't want to *sit down* and do *that thing*', it's *doing something with it*.' (Julie T., Hervorhebungen S.E.)

scher, passivischer und imperativer Sprachmittel vor, die im 'normalen' Sprachgebrauch so nicht besteht⁴⁴.

Ein weiterer Vorbehalt bezieht sich auf die Gefahr der grammatischen 'Überfrachtung' einer Übung, die auf Aktiv-, Passiv-, Imperativ- und Nebensatzkonstruktionen abzielt, und einer damit zusammenhängenden möglichen Überforderung derjenigen, deren Sprachkompetenz nicht schon sehr weit fortgeschritten ist⁴⁵. Darüber hinaus scheint in dieser Aktivität die Anwendung der sprachlichen Strukturen gleichsam aus dem Nichts aufzutauchen, ohne Angaben darüber, wie diese überhaupt erworben wurden bzw. welche Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. Es fehlen sowohl eine übergreifende curriculare Einbettung als auch die Planung konkreter Unterrichtsschritte: Wo ist diese Übung einzuordnen? Werden die unterschiedlichen Grammatikstrukturen explizit thematisiert? Wie wird z.B. auf das Passiv⁴⁶ aufmerksam gemacht? Auf welche Weise(n) werden die Teilnehmenden an seine korrekte Verwendung herangeführt? Gibt es zusätzliche sprachliche Hilfestellungen, und wenn ja, in welcher Form? Wie findet rezeptive und reflexive Spracharbeit statt?

Das bei der Darstellung der Fantasiemaschineninszenierung anklingende Vertrauen darauf, dass *alle* sprachlichen Strukturen in konkreten Sprachhandlungskontexten schon irgendwie implizit erworben werden⁴⁷, erscheint in Anbetracht einer in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Verstehen, Gebrauch und Erwerb bisher uneindeutigen Forschungslage (cf. Kap. III, 4.2.2. und 4.4.5. und Ellis 2000:211) eher als frommer Wunsch: Selbst Kao/O'Neill räumen bei aller Begeisterung für *Process Drama* ein, dass trotz

⁴⁴ Eine Kritik, die auch im Zusammenhang mit bestimmten Formen der Feldergrammatik erhoben wurde: "Beschreibungen dieser Art zielen [...] zuvörderst auf die Darstellung von Synonymie als Bedeutungsähnlichkeit, die letztendlich einer Ersetzbarkeit bzw. Austauschbarkeit der beschriebenen Sprachmittel das Wort redet." (Freudenberg-Findeisen 1999:275, cf. auch Kap. IV, 4.2.2.)

⁴⁵ Edmondson (1999:226) spricht von *overload variation*, wenn zielsprachliche Abweichungen auf kognitive Überlastung zurückgehen (cf. Kap. III, 4.3.2.).

⁴⁶ Mit dem Passiv hat sich Schmenk (2003) in einem dramagrammatischen Unterrichtsvorschlag beschäftigt.

⁴⁷ Wie auch bei den meisten Grammatikdramatisierungen, z.B. Maley/Duff 1982, Wessels 1987, Tselikas 1999 u.a. (cf. Kap. II, 4.3.2.)

erhöhter Flüssigkeit im Ausdruck weiterhin Probleme mit Lexik und Grammatik zu verzeichnen sind⁴⁸.

Compared with their fluency, the accuracy of the students' language usage does not appear that impressive. There are noticable problems in their word choices, sentence structures, and grammar. (Kao/O'Neill 1998:63).

Dem neuralgischen Punkt der Sprachrichtigkeit⁴⁹ versuchen sie mit Bezug auf Brumfit (1980) zu begegnen, der die Kombination von primären und sekundären Sprachlernprozessen⁵⁰ als lernfördernd postuliert.

A lesson unit designed to promote learning through this route should contain both formal presentations of new language items and practice in communicative activities. Both analytical and non-analytical knowledge are likely to develop when these two types of classroom activities are meaningfully combined and support each other functionally. The interaction of the two sets of knowledge will thus speed up the developmental rate of the students and lead to more satisfactory learning outcomes. (Kao/O'Neill 1998:117)

Konkret heißt das, dass denjenigen Lernenden, die bereits auf analytische Wissens(verarbeitungs)bestände zurückgreifen können, durch die Gelegenheit zur konkreten Umsetzung dieses Wissens im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht die Integration deklarativen und prozeduralen Wissens erleichtert wird⁵¹. Lernende mit unzureichenden analytischen Kenntnissen hingegen sind auf explizite lexikalische und grammatische Vorbereitung der im Drama erforderlichen Sprachhandlungen im Vorfeld angewiesen.

⁴⁸ In Kap. III, 4.2.2. wird auf eine Studie von Eisenstein/Starbuck (1989) verwiesen, derzufolge emotionales Engagement sich positiv auf Sprachquantität und Sprachflüssigkeit auswirkt, jedoch die grammatische Qualität der Äußerungen nicht verbessert (cf. auch Abschnitt 2.3. dieses Kapitels).

⁴⁹ Für den Mangel an Sprachrichtigkeit gibt es verschiedene Erklärungsansätze, cf. Edmondson 1999 (in Kap. III, 4.3.2.) oder Skehan 1999 (in Abschnitt 3.4.4. dieses Kapitels). Zur Schwierigkeit der eindeutigen Bestimmung von Fehlerursachen cf. Kap. IV, 3.2.3.

⁵⁰ *Primärprozesse* beinhalten nach Kao/O'Neill (1998:116) die Erweiterung des Sprachlernwissens durch den Zugriff auf Weltwissen über konzeptuelle Schemata, kommunikative Funktionen, Situationsvariablen und Sprachorganisation. *Sekundärprozesse* heben dagegen direkt auf die Anwendung von und Auseinandersetzung mit explizitem Sprachwissen ab (cf. Ellis' *Variable Competence Model* in Kap. III, 4.3.2.).

⁵¹ Dies natürlich immer unter dem Vorbehalt, dass die genauen Modalitäten der individuellen Kombination von explizitem und implizitem Wissen noch keine gesicherte empirische Basis aufweisen (cf. Kap. III, 4.2.2.). Jedoch, wie Corder (1980) treffend bemerkt, können Lehrende nicht den Ausgang von Forschungsdebatten abwarten, sondern müssen mit dem arbeiten, was vorhanden ist, und das sind eben oft noch unbewiesene Lernmodelle.

Kao/O'Neill gehen jedoch über eine recht allgemein gehaltene Empfehlung von 'kognitiven Stützphasen'⁵² nicht hinaus. Als Antwort darauf wurden in den dramagrammatischen Einheiten von Kap. VI und VIII sogenannte *Einordnungsphasen* angelegt, die die Ebene der grammatischen Strukturverwendung sehr bewusst als Teil des dramapädagogischen Lernprozesses verfolgen.

In diesem Zusammenhang soll ein weiterer Vorschlag zur Funktionalisierung von Drama erwähnt werden, der auf die konkrete Fremdsprachenvermittlung an der *University of Florida* zurückgeht (cf. Kraft 1993). Es handelt sich um die Kombination expliziten Grammatikunterrichts und der studentischen Erarbeitung von Minidramen auf wöchentlicher Basis, in denen neu gelernte Strukturen in selbst gestalteten Kontexten angewendet und variiert werden. Mit dieser Unterrichtsstrategie

wird Grammatik in kompakter, vereinfachter Form mit expressionistischer Sparsamkeit illustriert. Es schließt eine diskursive Kommunikation und Dramatisierung der Grammatik im Kontext ein. (ibid. 176)

Kraft legt die Notwendigkeit kommunikativer Kompetenz bei gleichzeitiger struktureller Genauigkeit im fremdsprachlichen Lernprozess dar und weist darauf hin, dass es schon im Anfängerunterricht auf lange Sicht sinnvoll ist, die Aufmerksamkeit bewusst auf die korrekte Verwendung von sprachlichen Phänomenen zu lenken.

In gewissermaßen postmoderner Weise manipulieren unsere Studenten Sätze der Minidramen, die sie zum Theaterspiel gelernt haben. Sie nehmen sie wie vorgefertigte Puzzlestücke auseinander und setzen sie in einem neuen, individuellen Kontext wieder zusammen, bei denen jedoch die Genauigkeit der Struktur übernommen wird. (ibid. 182)

Dieser Typ des Grammatikunterrichts bewegt sich laut Kraft "zwischen der impliziten und der expliziten Methode" (ibid. 176); Grammatik ist damit in den inhaltlichen Kontext des Unterrichts integriert. Eine solche Integration wird ebenfalls vom dramagrammatischen Ansatz verfolgt. Dramagrammatik geht jedoch über die Präsentation von Minidramen hinaus: Die umfassendere Orientierung an dramatischen Kunstformen führt zum Einsatz (und zum Zusammenspiel) eines weitaus größeren Repertoires an dramatischen

⁵² Dieser Terminus ist von Butzkamm 1980 (auch Kap. IV, 3.2.4.) entlehnt.

Darstellungsformen und damit zu intensiveren und ganzheitlichen Lernprozessen in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache.

3.2. Unterrichtskonzeption

An dieser Stelle soll der typische Verlauf dramagrammatischer Unterrichtssequenzen auf der Meso-Ebene umrissen werden. Als Orientierung diene mir dazu das Unterrichtsphasenmodell von Schewe 1993 (cf. Abschnitt 2.1. dieses Kapitels und Kap. VI, 2.), das übernommen und erweitert wurde.

Die *Sensibilisierungsphase* führt die Teilnehmenden an bestimmte grammatische Strukturen oder Sachverhalte heran, indem zunächst ein persönlicher Anhaltspunkt gefunden wird, der das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit sich zu äußern hervorruft. So soll z.B. die Weitergabe eines Tuchs (cf. Kap. VIII, 3.1. und 3.2.) von einer höflichen Aufforderung oder einem hypothetischen Vergleich im Konjunktiv begleitet werden oder die Erfindung von Nonsenswörtern über die Kombination von Einzellauten (cf. Kap. VI, 3.1.) auf die Auseinandersetzung mit Wortklassen vorbereiten⁵³.

In der *Kontextualisierungsphase* wird der vorangegangene Impuls aufgegriffen und in einen größeren Zusammenhang gestellt. So entwerfen die Teilnehmenden an der Konjunktiv-Einheit beispielsweise kurze dramatische Improvisationen, durch die die Verwendung des Konjunktivs im Kontext dargestellt wird. Und von den in Arbeitsgruppen verfassten Nonsenswörtern geht es zu einem literarischen Nonsensgedicht, das die Teilnehmenden mit eigenen klanglichen Assoziationen verbinden und als Standbild mit Begleittext präsentieren sollen.

Die *Einordnungsphase* wurde Schewes Modell hinzugefügt, um auch die kognitive Ebene bewusst 'ins Spiel' zu bringen. Nachdem die Teilnehmenden auf bestimmte Grammatikphänomene aufmerksam geworden sind und diese bereits in kontextuellen

⁵³ Im Folgenden beziehe ich mich auf Beispiele aus den dramagrammatischen Unterrichtseinheiten 'Wortklassen' (Kap. VI) und 'Konjunktiv II' (Kap. VIII).

Zusammenhängen erlebt haben, wird nun im dramatischen Prozess innegehalten, um bewusstes Nachdenken über diese Phänomene anzuregen. Dies kann z.B. ein Gespräch über Formen und Funktionen des Konjunktiv II sein, oder auch eine Auseinandersetzung mit Wortklassen auf der Meta-Ebene. Dabei ist kollaborative Regelfindung und System-Erarbeitung dem Lehrervortrag eindeutig übergeordnet, wie z.B. bei der Zurückführung starker Konjunktive auf ihre Präteritumsformen (cf. Kap. VIII, 3.5.), wo die Lehrperson zum Schluss eher die Ergebnisse bündelt und zueinander in Beziehung setzt, die eigentliche Strukturierungsarbeit aber von den Teilnehmenden geleistet wird⁵⁴.

Dieses Vorgehen, das in Abgrenzung zu Kao/O'Neill explizite Grammatikerklärungen nicht an den Anfang, sondern *in die Mitte* stellt, hat folgende Vorteile: Die Teilnehmenden haben sich bereits in Situationen bewegt, die bestimmte Äußerungsabsichten geweckt haben, sodass der Fokus auf die Strukturseite dieser Äußerungen an dieser Stelle von weitaus gezielterem Interesse ist. Lernende können nun deklaratives und prozedurales Wissen verbinden und ihre eigenen Beiträge retroaktiv aufbessern.

In der *Intensivierungsphase* wird der dramatische Faden wieder aufgenommen. Die Lernenden, die inzwischen die Möglichkeit gehabt haben, unvertrautes oder bisher undurchschautes Material konzeptuell einzuordnen, kehren zum dramatischen Schaffensprozess zurück. Die nun folgenden Aktivitäten schließen sich thematisch an die Kontextualisierungsphase an, sodass ein inhaltlicher Zusammenhang gegeben ist und sprachliches Wissen, zusammen mit persönlichen Bildern und Vorstellungen, weiter vertieft werden kann. So wird beispielsweise in der Unterrichtseinheit 'Wortklassen' nach der Einordnungsphase der Impuls gegeben, abstrakte Wortarten mit menschlichen Eigenschaften und Berufen auszustatten und daraus eine gestaltete szenische Improvisation zu kreieren (cf. Kap. VI, 3.2.).

Die Phasen der *Präsentation* und der *Reflexion* schließen die jeweilige Unterrichtssequenz ab. Dabei ist zu bedenken, dass nicht jede dramagrammatische Aktivität in eine Präsentation einmünden muss; je nach grammatischer Struktur mögen sich auch andere

⁵⁴ Auch Kraft (1993:177) verweist auf den Wert der Eigenrekonstruktion grammatischer Regeln.

Aufgaben anbieten⁵⁵. In jedem Fall sollte aber die Gelegenheit zur Reflexion gegeben werden, in der der Verlauf des Dramas sowie methodische und sprachliche Probleme thematisiert werden können.

3.3. Form und Bedeutung

Dem dramagrammatischen Unterrichtsphasenmodell kann vorgeworfen werden, dass es im Gegensatz zu *Process Drama* keine kontinuierliche Bedeutungsorientierung mehr gewährleistet (cf. Abschnitt 2.3. und 2.4.2. dieses Kapitels): Das metasprachliche Besinnen auf Formen und Funktionen in der Einordnungsphase unterbricht den dramatischen Fluss und holt die Akteurinnen und Akteure gleichsam auf den Boden grammatischer Tatsachen zurück. Damit, so könnte argumentiert werden, werde die 'natürliche' Sprachaneignung über intuitives Verstehen behindert und dem expliziten 'Monitor'⁵⁶ unverhältnismäßig viel Gewicht beigemessen.

Das Beharren auf ausschließlichem *focus on meaning* des impliziten Sprachlernansatzes (cf. Kap. IV, 3.2.1.) scheint mir für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht allerdings fehl am Platze zu sein, da eben keine ideale Zweitsprachenerwerbssituation vorliegt⁵⁷. Schließlich hat ungebrochener Bedeutungsbezug allein das Problem mangelnder Sprachrichtigkeit in formellen Unterrichtssituationen bisher auch nicht zu lösen vermocht.

Dramagrammatischer Fremdsprachenunterricht baut hingegen auf einem Sprachlernansatz auf, der explizitem Wissen spracherwerbsunterstützende Funktion zuschreibt und davon ausgeht, dass die bewusste Thematisierung von Grammatik der Orientierung im Lernfeld Vorschub leistet. Nach Portmann-Tselikas (1999:348f und 2001:34) kann explizites Grammatikwissen auf der Rezeptionsebene die Wiedererkennung sprachlicher Strukturen fördern und den Zugriff auf Schemata bereitstellen sowie auf der Produktionsebene den Lernenden dazu verhelfen, spontan produzierte Äußerungen eigenständig zu

⁵⁵ Ein Beispiel dafür ist das Spiel 'Was machst du da?' (Kap. VIII, 3.2.), mit dem die Behandlung hypothetischer Vergleiche zu Ende gebracht wird.

⁵⁶ Die *Monitor-Hypothese* von Krashen (1981) wird in Kap. III, 4.3.2. ausgeführt.

⁵⁷ Und darüber hinaus auch längst nicht jede Zweitsprachenerwerbssituation ideal ist.

verbessern und formale Details zu rekonstruieren. Ein solches Vorgehen entspricht insbesondere den Sprachlernstilen, -modi und -erfahrungen fortgeschrittener und/oder älterer Lernender⁵⁸.

Dabei bleibt zu betonen, dass Aufmerksamkeit auf Sprache “nicht als Ersatz für die Praxis, sondern als ein Element von Praxis” gilt (Portmann-Tselikas 2001:28) Richtungsweisend für die Konzeption von Dramagrammatik ist daher die Forderung von Gnutzmann/Königs (1995:21):

Die Frage nach dem Wie des Grammatikunterrichts kann [...] dahingehend beantwortet werden, daß er ständig zwischen bewußtmachenden und automatisierenden Abschnitten wechseln, also alternierend zur Reflexion und zu deren Ausschaltung anregen sollte.

Dramagrammatische Ansätze weisen diese bewusstmachenden und automatisierenden Abschnitte nicht nur auf, sondern zielen darüberhinaus auf ihre inhaltliche Anbindung ab: Die Einordnungsphasen sind daher keine willkürlichen grammatischen Zwischenschübe, sondern gehen aus Sensibilisierungs- und Kontextualisierungsphase hervor bzw. stellen handlungsrelevante Überleitungen zu Intensivierungs- und Präsentationsphase dar. Natürlich wäre es vermessen behaupten zu wollen, dass mit Dramagrammatik alle Grammatikfehler unverzüglich aus der Welt geschafft würden⁵⁹. Es handelt sich auch bei diesen Ansätzen “nicht um Wundermittel, sondern um rationale, nach bestem Wissen gestaltete Unterrichtskonzepte” (Portmann-Tselikas 2001:36). Lernende werden – und müssen – weiterhin Fehler machen und sich mit ihnen auseinandersetzen. Dazu sollen ihnen durch dramapädagogischen Grammatikunterricht zusätzliche Handlungsdimensionen an die Hand gegeben werden, die zielgerichtete und zunehmend autonome Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene unterstützen und damit ganzheitliches Erleben von Sprache auf grammatischer, semantischer und pragmatischer Ebene in selbst (mit)gestalteten Kontexten vorantreiben. So ist es beispielsweise möglich,

⁵⁸ In Kap. IV, 3.2.1. wird bereits erwähnt, dass Gnutzmann/Königs (1995:19) den Wert expliziter Vermittlungsphasen gerade im Hinblick auf fortgeschrittene Lernende hervorheben.

⁵⁹ Hier sei auf die Anmerkung von Portmann-Tselikas (1999:338) verwiesen, dass “die Erwartung an die direkte Wirksamkeit des Grammatikunterrichts [...] die unverkürzte Rezeption bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse stört, deren Fruchtbarmachung behindert und die didaktischen Optionen voreilig einschränkt.”

dass Lernende aufgrund eines konkreten 'Problems' die Wirkungsweise der Schemata des impliziten Wissens als ungenügend erkennen und in der bewussten Überarbeitung Wissen und Erfahrungen von anderswoher aufrufen, mit dem vorliegenden Material koordinieren und damit – bewusst – einen Lösungsweg bahnen, der irgendwann einmal auch spontan und automatisch funktionieren soll. (ibid. 40)

Dramagrammatische Unterrichtseinheiten initiieren damit keine Lernsituationen, aus denen man gewissermaßen von Zauberhand als Grammatikspezialist wieder auftaucht. Den Lernenden werden Momente intensiver Erfahrung des Selbst in und mit der Sprache ermöglicht, aber sie werden auch immer wieder vorübergehend 'grammatisch vererdet', sodass ein Transfer über den dramatischen Kontext hinaus, der in eben diesem sprachlichen Erleben seine Gestalt findet, strategisch vorbereitet wird.

3.4. Exkurs: Das Konzept des *Task-Based Approach*

Die Diskussion der vorangegangenen Kapitel um das Ineinandergreifen von Form und Bedeutung und deren Umsetzung im dramapädagogischen Grammatikunterricht soll in diesem Exkurs um die Erörterung des dem dramagrammatischen Ansatz in manchen Aspekten verwandten *Task-Based Approach* erweitert werden. Dabei werden die theoretischen und praktischen Parallelen beider Ansätze herausgearbeitet. Durch die Gegenüberstellung von *Task-Based Approach* und Dramagrammatik gewinnen die besonderen Eigenschaften dramagrammatischer Arbeitsformen schärfere Konturen.

3.4.1. *Definition*

Der *Task-Based Approach* geht, wie auch der dramapädagogische Ansatz, von der Grundannahme aus, dass kommunikatives Handeln sprachliches Können vorantreibt. Seine zentrale Einheit im Unterrichtsdesign ist der *Handlungsplan* oder *Task*, der sich aus einem bestimmten Input und Hinweisen darauf, welches Ergebnis damit erzielt werden soll, zusammensetzt und den die Fremdsprachenlernenden kollektiv in die Tat umsetzen

müssen. Dieser Handlungsplan zeichnet sich durch die Kriterien *Bedeutungsprimat*, *Zielvorgabe*, *Resultatsorientierung* und *Realitätsbezug* aus (cf. Skehan 1998b: 268).

Zwei Personen liegt je ein Stadtplan vor. Person A muss seinem Gegenüber eine auf seinem Plan eingezeichnete Route erklären, während Person B diese auf seinem Plan nachverfolgt. Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass die beiden Stadtpläne nicht in allen Details übereinstimmen.

Abb. 5-10: Beispiel eines Handlungsplans
(in Anlehnung an Yule/Powers/McDonald 1992)

3.4.2. *Kognition und Konstruktion*

Ellis (2000) legt zwei Sichtweisen des *Task-Based Approach* dar: Die *psycholinguistische Perspektive* fußt auf kognitiven Lernmodellen und bezieht sich u.a. auf die Interaktionshypothese (cf. Long 1996, und Kap. III, 4.2.2.) und die Output-Hypothese (cf. Swain 1985, und Kap. III, 4.3.1.). Dieser Perspektive zufolge besteht ein *Task* aus einer begrenzten Menge von Variablen, die Sprachgebrauch bzw. -erwerb in vorhersehbarer Weise lenken:

[A] task is a device that guides learners to engage in certain types of information-processing that are believed to be important for effective language use and/or for language acquisition [...]. This perspective is predictive, and, in some cases, deterministic. That is, it assumes that there are properties in a task that will predispose, even induce, learners to engage in certain types of language use and mental processing that are beneficial to acquisition. [...] Tasks, in other words, are seen as the external means by which we can influence the mental computations that learners make. These computations determine how effectively they communicate and how they acquire language. (Ellis 2000:197f)

Werden jedoch der Einfluss unterschiedlicher Lernerfaktoren (cf. Kap. III, 3), Arbeitsformen (cf. Ellis/He 1999) und Vermittlungskontexte (cf. Foster 1998) in die Überlegungen miteinbezogen, so scheint das Postulat der Vorhersagbarkeit interner Verarbeitungsprozesse und externer Sprachproduktion zumindest einer Relativierung zu bedürfen. Vertreter der *soziokulturellen Herangehensweise* bestreiten denn auch die Prognostizität von Task-Ergebnissen mit dem Argument, dass Handlungspläne durch immer wieder neue kooperative Bedeutungskonstruktionen von Individuen realisiert werden, die ihre eigene Geschichte in die konkrete Unterrichtssituation miteinbringen. Von daher wird es

als unmöglich angesehen, die spezifischen Ergebnisse von *Tasks* auch bei identischer Aufgabenstellung im Voraus zu determinieren:

[P]articipants always co-construct the activity they engage in, in accordance with their own socio-history and locally determined goals. As Appel and Lantolf (1994) point out 'performance depends crucially on the interaction of individual and task' rather than on the inherent properties of the task itself. (Ellis 2000:208)

Die soziokulturelle Perspektive ist allen Praktikerinnen und Praktikern unmittelbar eingängig, da immer wieder erfahren wird, wie auch erprobte und lang bewährte Stundenverlaufspläne in der jeweiligen praktischen Umsetzung zu teilweise erheblich voneinander abweichenden Ergebnissen führen. Gleichzeitig ist aber der Einfluss von *Task-Design* auf *Task-Durchführung* ebensowenig zu leugnen; unterrichtliche Sprachproduktion ist schließlich nicht völlig willkürlich, sondern erhält immer von dem Material und den Arbeitsanweisungen des Handlungsplans seine Impulse: "In accepting that learners co-construct task-based activity, it is not necessary to reject entirely the claim that task design impacts on that activity" (ibid. 211). Sprachdidaktisch gesehen sind daher die psycholinguistische und die soziokulturelle Sichtweise komplementär (ibid. 215).

3.4.3. *Charakteristika*

Ausgehend von der Annahme, dass die Notwendigkeit zur Bedeutungsaushandlung die Wahrscheinlichkeit von Spracherwerb erhöht und dass das *Task-Design* Quantität und Qualität unterrichtlicher Sprachproduktion beeinflusst, stellt sich nun die Frage nach denjenigen *Task-Charakteristika*, die möglichst intensive Bedeutungsaushandlungen evozieren. Nach Ellis (2000:200) sind diese die Erfordernis gegenseitigen Informationsaustauschs, die Anvisierung eines klaren Endergebnisses, die Unvertrautheit der Lernenden mit dem Handlungsplan, eine humanistisch-ethische Problemstellung, der Einsatz erzählerischer Diskursformen und die relative Unabhängigkeit von kontextuellen Informationen⁶⁰.

⁶⁰ Diese Dimensionen sind bislang nur einzeln und nicht in ihrem Zusammenspiel untersucht worden. Für eine detailliertere Darstellung und Überblickstabelle cf. Ellis 2000:200.

3.4.4. Design und Implementierung

Der kognitive Ansatz von Skehan (1998a) unterscheidet zwischen zwei Systemen der internen Repräsentation fremdsprachlichen Wissens: dem *exemplar-based system*, das sowohl einzelne lexikalische Einheiten als auch größere, zusammenhängende Routinen⁶¹ aufweist, und einem *rule-based system*, das abstrakte Abbildungen von linguistischen Mustern und Strukturen enthält. Da Einträge des lexikalischen Systems rasch und unkompliziert abrufbar sind, eignet sich sein Einsatz besonders für spontane Sprachproduktion. Der Zugriff auf das Regelsystem erfordert mehr Verarbeitungszeit und erfolgt überwiegend dann, wenn genug Zeit für die Formulierung angemessener Äußerungen vorhanden ist. Lernende weisen individuelle Unterschiede in ihren Tendenzen auf, das eine oder das andere System zu bemühen⁶².

Nach Skehan kommen in der fremdsprachlichen Produktion drei Variablen in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen zum Tragen: fließendes Sprechen, Sprachrichtigkeit und komplexer Sprachgebrauch (unter Zugriff auf Strukturen der Interlanguage⁶³).

Skehan suggests that language users vary in the extent to which they emphasize fluency, accuracy or complexity, with some tasks predisposing them to focus on fluency, others on accuracy and yet others on complexity. [...] Fluency requires learners to draw on their memory-based system, accessing and deploying ready-made chunks of language, and, when problems arise, using communication strategies to get by. In contrast, accuracy and, in particular, complexity are achieved by learners drawing on their rule-based system and thus require syntactic processing. Skehan argues it may be possible to influence [those] different aspects of language acquisition [...] by providing opportunities for learners to engage in different kinds of production. (Ellis 2000:202)

Skehans Untersuchungen konzentrieren sich daher auf den Effekt von *Task-Design* und *Task-Implementierung* auf diese drei Aspekte⁶⁴. Flüssiger Sprachgebrauch ist beispielsweise abhängig von dem Grad gut vorstrukturierter Information im Task-Design. Je größer die Anzahl der im Task vorgesehenen Elemente und je höher Entscheidungsdruck

⁶¹ Cf. die *Routinen-zu-Grammatik-Hypothese* (Edmondson 1999:235ff) in Kap. III, 4.4.3.

⁶² Diese Tendenzen können auch als kognitive Stile oder Lernmodi (cf. Teil III, 3.2.1.) bezeichnet werden.

⁶³ Für Interlanguages, oder Interimssprachen, cf. Kap. III, 4.3.

⁶⁴ Für eine Übersicht cf. Ellis 2000: 203 (Table 3: 'Effects of task variables on the fluency, accuracy and complexity of the learner').

innerhalb der vorgegebenen Situation, desto komplexer die Äußerungen. Und wenn ausreichend Arbeitszeit zur Verfügung steht und Wiederholungen bzw. aufeinanderfolgende Präsentationen gleichen Themas eingeplant sind, wirkt sich dies günstig auf die Grammatikalität der Sprachproduktion aus.

3.4.5. *Task und Drama*

Die Gegenüberstellung von *Task-Based Approach* und Dramagrammatik ergibt zahlreiche Parallelen hinsichtlich theoretischer Prämissen und praktischer Unterrichtsdesigns:

- Beide Ansätze gehen davon aus, dass zielgerichtetes, kooperatives Sprachhandeln in möglichen, realitätsnahen Situationen Sprachgebrauch und -erwerb zuarbeitet. Dabei ist sprachliches Handeln primär bedeutungsbezogen.
- Die Planungseinheit *Task* weist bestechende Ähnlichkeiten zur dramapädagogischen Inszenierungsform *Szenario* (cf. Abschnitt 2.4.2. dieses Kapitels) auf. Bei beiden handelt es sich um teilweise gelenkte Aktionspläne, die auf die Erreichung kommunikativer Ziele angelegt sind. Ihre generelle Richtung wird zwar von kontextuellen Vorgaben bestimmt, der konkrete Verlauf aber ist von großer Variationsbreite.
- Vom soziokulturellen Standpunkt aus wird individuellen Lernervariablen erhebliches Gewicht bei der Ausgestaltung dieser Aktionspläne zugeschrieben, und die damit zusammenhängende Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsverlaufs als spannungsgenerierendes und bedeutungsaushandlungsrelevantes Moment hervorgehoben.
- Narrative Diskursformen sind beschreibenden und referierenden in dem Sinne übergeordnet, dass sie auch immer wieder die individuellen Lernenden in ihren wechselnden Beziehungen zur Welt abbilden und daher in intensiverer sprachlicher Auseinandersetzung resultieren.
- Und nicht zuletzt wird in beiden Ansätzen versucht, ein reichhaltiges Angebot an Sprachhandlungssituationen bereitzustellen, die die unterschiedlichen Aspekte fremdsprachlicher Produktion (cf. Abschnitt 3.4.4. dieses Kapitels) zum Einsatz kommen lassen.

Wo aber geht der dramagrammatische Ansatz eigene Wege? Als Gesichtspunkte seien hier seine Prozessorientierung, der episodische Charakter längerer zusammenhängender Unterrichtssequenzen, die bewusste Einbeziehung sprachreflektorischer Phasen, der Stellenwert der Fiktion, die Ausrichtung am dramatischen Medium und der Anspruch auf Ganzheitlichkeit genannt:

- Ein *Task* geht von einer Problemstellung aus, zu der eine Lösung erarbeitet werden muss. Klar umrissene Vorgaben stellen zielgerichtetes Handeln auf ein konkretes Resultat hin sicher. Im Gegensatz dazu ist im dramagrammatischen Unterricht 'der Weg das Ziel'. Nicht immer enden dramapädagogische Lernprozesse mit der Präsentation einer dramatischen Inszenierung. Auf eine solche wird zwar in vielen Fällen zugearbeitet, aber der Fokus liegt eher auf der Auseinandersetzung mit Sprache, der sich durch den gesamten Unterrichtsverlauf hindurchzieht, als auf einem dramatisch ausgefeilten Endprodukt.
- *Tasks* zeichnen sich durch ihren eher singulären Charakter aus: Eine vorgegebene Handlungssituation legt bestimmte Vorgehensweisen nahe und endet mit der Erreichung des kommunikativen Ziels. Im dramagrammatischen Unterricht hingegen wird eine intensive Auseinandersetzung mit der zu Grunde liegenden Thematik verfolgt, die über den Einzelmoment hinausweist und in den sich anschließenden Episoden wieder aufgegriffen wird.
- Forschungen innerhalb des *Task-Based Approach* konzentrieren sich bislang eher auf potenziell sprachgebrauchs- und spracherwerbsfördernde Charakteristika von Task-Design und Task-Durchführung (cf. Abschnitt 3.4.4. dieses Kapitels). Sprachpädagogisch gesehen ergeben diese Untersuchungen jedoch zunächst wenig konkrete Anhaltspunkte für die Vermittlung von Grammatik⁶⁵. Demgegenüber weisen dramagrammatische Sequenzen die Integration sprachreflektorischer 'Einordnungsphasen' in den Unterrichtsprozess auf, die sich auf spezifische grammatische Phänomene

⁶⁵ Eine nennenswerte Ausnahme sind die Forschungen von Swain/Lapkin (2000), die sich auf die Resultate von *Tasks* beziehen, in denen Lernende sich explizit mit sprachlichen Phänomenen auseinandersetzen ('language-related episodes'). Diese Untersuchungen haben bislang jedoch keine klare Beziehung zwischen Task-Design und Aufmerksamkeit auf sprachliche Strukturen feststellen können.

beziehen und die bewusste Integration von Form und Bedeutung voranzutreiben suchen. Empirische Untersuchungen auf Meso- und Mikro-Ebene stehen für den dramagrammatischen Ansatz allerdings noch aus.

- Die Ausrichtung des *Task-Based Approach* an Situationen, wie sie in der 'Realität' vorkommen (können), erfährt im dramapädagogischen Ansatz durch die sehr viel bewusstere Einbeziehung der Fiktionsebene eine signifikante Erweiterung. Wie schon in Abschnitt 2.5.1. dieses Kapitels erwähnt, geht es hier nicht mehr nur um die Übernahme einer Rolle (und die Simulierung möglicher Handlungen aus dieser Rolle heraus), sondern um ihre fiktionale Ausgestaltung durch die individuelle Kreation von Handlungsabsicht, Status und innerer Haltung. Durch das Zusammenwirken von Individuum und Rolle werden neue, fiktive Welten geschaffen. Der Schutz der Fiktion ermöglicht es den Lernenden, aus ganz anderen Perspektiven als der eigenen heraus zu handeln.
- Damit zusammen hängt die Orientierung am dramatischen Medium. *Tasks* können zwar durchaus die Übernahme einer Rolle im darstellenden Sinne bedingen und weisen auch vielfältiges dramatisches Potenzial auf⁶⁶. Jedoch sind in vielen Handlungsplänen dramatische Ausgestaltungen nicht vorgesehen; vielmehr erfolgen Informationsaustausch und kooperative Problemlösungen oft durch rein inhaltlich-kognitive Auseinandersetzung mit dem Material.

Dramagrammatischer Unterricht involviert mit seinen multiplen Erlebnisformen den ganzen Menschen mit Körper, Geist und Seele in den Lernprozess. Die narrative Ausgestaltung von Rollen und Situationen ermöglicht die Wahrnehmung des Selbst in Beziehung zum Anderen in der und durch die Sprache, das Gewahrwerden sprachlichen Handlungspotenzials und nicht zuletzt die Sensibilisierung für die Ästhetik von Sprachformen. Wie dieser dramagrammatische Anspruch konkret-praktisch eingelöst

⁶⁶ Beispielsweise könnte der Handlungsplan in Abb. 5-10 eine dramatische Erweiterung dadurch erfahren, dass die, die Informationen austauschen, zu Agierenden in einer spezifischen Handlungssituation werden: Ein Autofahrer hat sich in einer fremden Stadt verfahren und fragt einen Tankwart um Hilfe. Während dieser seinen eigenen Stadtplan auf der Motorhaube ausbreitet und versucht, ihm den Weg zu erklären, stellt sich heraus, dass die Karte des Motoristen hoffnungslos veraltet ist. Mit diesem Szenario einher ginge die Ausgestaltung der respektiven Rollen: Ist der Autofahrer schwer von Begriff? In Eile? Der Tankwart ungeduldig? Unausgeschlafen? Oder ist es umgekehrt?

werden kann, wird im folgenden Kapitel, und auch in Kapitel VIII, mit der Vorstellung dramagrammatischer Unterrichtseinheiten dargelegt.

VI. Verdaustig war's ... Exemplarisch-evaluative Darstellung der dramagrammatischen Unterrichtseinheit *Wortklassen*

1. Einführung

*'Twas brillig and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe
All mimsy were the borogroves
And the mome raths outgrabe.*

Meine erste Begegnung mit Lewis Carrolls Nonsensgedicht 'Jabberwocky'¹ fand noch zu meiner Schulzeit statt. Ich erinnere mich daran, wie mein damaliger Englischlehrer die ersten zwei Zeilen an die Tafel schrieb und uns eine Weile herumrätseln ließ, bis er uns den 'detektivischen Spürsinn' nahebrachte, die Wortarten des Englischen aus Wortstellung und Endungen zu erschließen.

Dies hatte ich lange vergessen und stellte zunächst auch keine Verbindung zu der deutschen Übersetzung von Hans Christian Enzensberger ('Der Zipferlake') her, als mich Jahre später ein Bekannter auf ein Nonsensgedicht mit den Anfangsworten 'Verdaustig war's und glasse Wieben rotteten gorkicht im Gemank' aufmerksam machte. Ich erfreute mich erst einmal nur an dem Klang einzelner Wörter (wie 'verdaustig', 'rotteten' und 'gorkicht'); außerdem bereitete es mir Vergnügen, Überlegungen darüber anzustellen, ob ein 'Gemank' – in der Analogie zu Gebüsch oder Geschrei – aus einer ungeordneten Menge von 'Manken' bestünde. Erst später ging mir auf, dass das deutsche Gedicht tatsächlich eine Übertragung des englischen *Jabberwocky* ist². Als ich dann anfang, mich mit einer möglichen Verbindung von Dramapädagogik und Grammatik zu beschäftigen, nahm ich mein eigenes Vergnügen als Ansatzpunkt für eine fantasievolle Auseinandersetzung mit Grammatik³:

¹ In Carroll, Lewis 2000: *The Annotated Alice: Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass*. New York, London: W.W. Norton & Company Inc.

² Eine anschließende Suche im Internet ergab eine Website, die ausschließlich möglichen Übersetzungen und Parodien des *Jabberwocky* gewidmet ist, mit mehr oder weniger Erfolg und in achtundzwanzig existierenden und einer nicht existenten Sprache (<http://www76.pair.com/keithlim/jabberwocky>).

³ Ich stimme mit Schewe (1993:303) überein, der schreibt, dass eine persönliche Vorliebe für Textmaterial eine gute Grundlage für die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien sein kann!

*Verdaustig war's und glasse Wieben
rotterten gorkicht im Gemank
Gar elump war der Pluckerwank
Und die gabben Schweisel frieben.⁴*

Ungefähr zeitgleich sandte mir mein ehemaliger Linguistikprofessor an der Universität Oldenburg das Büchlein *The Infant's Grammar or A Pic-Nic Party of the Parts of Speech* (cf. Kap II, 4.3.1.) mit dem lakonischen Kommentar: "Ist das nicht Dramapädagogik?" – Eine Idee wurde geboren.

Vor dem Hintergrund der bereits in Kap. II, 2.2. angesprochenen Unkenntnis bzw. des Halbwissens vieler britischer Fremdsprachenlerner in Bezug auf Grammatik und Grammatikterminologie erschien es mir aussichtsreich, eine Unterrichtseinheit über grundlegende Wortartentermini zusammen zu stellen. Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass Studierenden Basiskonzepte wie Verb, Substantiv, Adjektiv bekannt sind, hapert es doch oft daran, deren Zusammenhänge und Logik in der Fremdsprache erkennen bzw. unbekannte Wörter für das Textverständnis metakognitiv verorten zu können. Und wenn es beispielsweise um den Unterschied zwischen Präpositionen und Konjunktionen geht, wird oft große Unsicherheit deutlich.

Ich halte es für wichtig und sinnvoll, sich in grammatischer Basisterminologie auskennen, da diese Kenntnis die Analyse und den Austausch über grammatische Phänomene erleichtert⁵. Schon an anderer Stelle (cf. Even 1999) verwies ich auf Menzels bedenkenswerte Analogie zwischen Grammatik- und Musiktheorie:

Grammatisches Wissen führt nicht unmittelbar zu angemessenem Sprachgebrauch hin. Daß es deswegen schon fragwürdig ist, weil es sich so nicht legitimieren kann, ist eine so irrige Ansicht, wie es die wäre, daß musikalische Kenntnisse unnötig sind, weil sie auf direktem Wege nicht zu besserem Musizieren führen müssen. Der Weg vom Wissen zum Können ist einerseits indirekter; andererseits bereitet ein solches kategoriales Wissen auch ganz andere Fähigkeiten vor, die gar nicht auf dem begrenzten Gebiet liegen müssen, auf dem es erworben wurde. Man muß nicht bezweifeln, daß [...] die sprachliche Sensibilisierung, die man durch Sprach-

⁴ Diese Übersetzung ist zu finden in Carroll, Lewis 1963: *Alice hinter den Spiegeln*. Frankfurt/M.: Insel.

⁵ Zur Funktion expliziten Grammatikwissens cf. Kap. IV, 3.2.

reflexion erworben hat, Auswirkungen hat auf den Gebrauch von Sprache – auf lange Sicht jedenfalls. (Menzel 1986:18)⁶

Ein Germanistikstudium an der Universität richtet sich nicht an Studierende, die einfach ‘ein bisschen Deutsch für den Urlaub’ lernen wollen. Anders gesagt: Kaffee und Kuchen auf Deutsch bestellen zu können ist nicht Sinn und Zweck weder dieser Unterrichtseinheit noch eines Germanistikstudiums, das eine tiefere Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, Literatur und Sprache erfordert.

Singen, Musizieren und Sprechen sind ohne theoretische Kenntnisse nicht nur möglich, sondern oft der Normalfall. [...] Wollen wir jedoch einem Chor beitreten, in einer Band oder einem Ensemble spielen – oder Sprache und ihre Kultur an einer Universität studieren, wird Theoriewissen bis zu einem gewissen Grad unabdingbar. Es gibt uns eine gemeinsame Sprache für die Mitteilung von Informationen, Eindrücken, Gefühlen und macht es leichter, Entwicklungen und Veränderungen bei uns selbst und anderen zu erkennen und zu bewirken. Auf Grammatik bezogen heißt dies: Grammatikkenntnisse können sowohl die Sprachkompetenz erweitern als auch ein tieferes Verständnis für die Ausdrucksmöglichkeiten, die Farbpalette einer Sprache wecken. (Even 1998:154)

Mich interessierte der Gedanke des Umgangs mit Sprache auf einer analytischen und gleichzeitig kreativ-ganzheitlichen Ebene, die sich nicht ausschließlich von den definitiven Bedeutungen von Wörtern (ver-)leiten lässt. Nur allzuoft stehen Studierende ohne Lexikon ratlos vor unanalysierten (und für sie unanalysierbaren) Texteinheiten und kennen sich in deren (zumindest teilweiser) Erschließung nach morphologisch-syntaktischen Gesichtspunkten nicht aus. Diesem versuche ich mit meiner Modellsequenz ‘Wortklassen’ Abhilfe zu schaffen, indem ich die Wortarten selbst als Personentypen ins Zentrum der Unterrichtseinheit stelle.

Hier stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien eine Wortartenklassifizierung sinnvoll ist. Grundsätzlich kann eine Einteilung nach semantischen, syntaktischen oder morphologischen Gesichtspunkten vorgenommen werden (cf. Helbig 1991:14ff). In einer Klassifizierung nach semantischen Kriterien werden die Wörter in direkte Beziehung zu ihrer Bedeutung in der Außenwelt gesetzt, was in Grundschulgrammatik-Termini wie ‘Tätigkeitswort’ oder ‘Eigenschaftwort’ resultiert. Für Lernende des Deutschen als

⁶ Der Wert von Sprachreflexion und Sprachsensibilisierung wurde in Kap. IV, 3.2. ausführlich erörtert.

Fremdsprache ist dieses Kriterium m.E. oft wenig hilfreich, da die Bedeutung der Wörter *a priori* bekannt sein muss, bevor eine grammatische Einordnung stattfinden kann. Für Fremdsprachenlernende ist es aber wichtig, Wörter aus dem Kontext erschließen zu können bzw. die Funktion unbekannter Begrifflichkeiten im Satzkontext einzusehen⁷. Aus diesem Grund liegt eine Wortklassifizierung nach syntaktischen und morphologischen Kriterien nahe. Syntaktische Kriterien ermitteln die Funktion des Wortes aus seiner Position und Distribution im Satz, morphologische Kriterien stützen sich auf Flexionsendungen.

Bei einer Wortklassifizierung nach syntaktischen *und* morphologischen Kriterien handelt es sich um eine ‘heterogene Klassifikation’, bei der beide Kriterien zum Tragen kommen. Heterogene Klassifikationen sind oft problematisch, weil sie Kriterien unreflektiert vermischen und zu Widersprüchlichkeiten führen. Dies ist oft in Schulgrammatiken der Fall, in denen alle drei o.g. Kriterien bunt durcheinander Anwendung finden. Als wünschenswerter gilt die ‘homogene Klassifikation’, die sich nur eines Kriteriums bedient. Allerdings stößt dieses Vorgehen im Deutschen auf eigene Schwierigkeiten, da ein Kriterium allein oft nicht zur eindeutigen Klassifizierung führen kann; beispielweise reichen Flexionsmerkmale allein oft nicht für eine Charakterisierung von Wortarten aus (cf. *ibid.* 15).

Sinnvoll erschien mir daher eine Kombination von syntaktischen und morphologischen Merkmalen, die die Bedeutungsebene auslöst, (recht) eindeutige Klassifikationen aber ermöglicht. Aufgrund des Vorwissens der Studierenden erschien es mir gerechtfertigt, die lateinischen (und damit sprachübergreifenden) Termini der ihnen zumindest ansatzweise vertrauten Schulgrammatiken beizubehalten⁸. ‘Umstrittene Wortklassen’ (*ibid.* 20) wurden als Anlass für Grammatikgespräche in der Einordnungsphase genommen.

Eine vorläufige Unterrichtssequenz erprobte ich zunächst mit einem halben Dutzend Studierender und Lehrender an der *University of Leicester* (undokumentiert). Der

⁷ Hier fungiert explizites Grammatikwissen als inputbegleitende Strukturierungshilfe (cf. Kap. IV, 3.2.3.).

⁸ “Bei Erklärungen sollte man möglichst die Terminologie verwenden, die die Lerner kennen” (Funk 1993:153).

resultierende Erfolg gab mir Mut und Anstoß, in dieser Richtung weiter zu denken und zu arbeiten. Die Endversion von 'Wortklassen' wurde mit unterschiedlichen Zielgruppen durchgeführt – sowohl mit Studierenden der Pilot- und Hauptstudien (*University of Leicester*), als auch mit Teilnehmenden an Einzelworkshops an den Universitäten Jena, Bochum und Bologna, im Rahmen von Lehrfortbildungen an verschiedenen Goethe-Instituten in Italien und den USA sowie beim DAAD-Jahrestreffen in London, England als praktischer Vortrag für interessierte Lektorinnen und Lektoren (cf. Kap. II, 5.4.2.).

2. Darstellungsform

2.1. Beschreibungsmodus und Begrifflichkeiten

Für die detaillierte Beschreibung dieser und der folgenden Unterrichtseinheiten orientiere ich mich an Schewes *Raster für die Planung von dramapädagogischen Unterrichtseinheiten* (1999:203). Schewe verwendet Begrifflichkeiten, die er spezifisch für den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht entwickelt hat, die sich für eine konkrete Beschreibung von Unterricht auf der Mikro-Ebene eignen und die sowohl der dramapädagogischen Arbeitsweise als auch den Zielen von Fremdsprachenunterricht gerecht werden. Im Hinblick auf die Differenziertheit und Konkretheit der Beschreibungsmodi sowie aufgrund der dahinter stehenden dramapädagogischen und fremdsprachendidaktischen Überlegungen erfüllt Schewes Raster meiner Ansicht nach die Anforderungen an die Beschreibung dramagrammatischer Unterrichtseinheiten⁹ und soll im Folgenden kurz expliziert werden.

Die Unterrichtseinheit ist in einzelne Schritte in jeweils einem Kasten (cf. Abb. 6-1) gegliedert. Die linke Spalte jedes Kastens erläutert den Unterrichtsschritt, innerhalb dessen Lehrerverhalten (Lehrhandlung) und erwartetes Teilnehmerverhalten (Lernhandlung) unterschieden werden. Dieser Differenzierung liegt die Einsicht zugrunde,

⁹ Ich halte es darüber hinaus für sinnvoll, bei der Darstellung und Planung dramapädagogisch orientierter Unterrichtssequenzen eine Kontinuität in den Begrifflichkeiten beizubehalten.

dass Lehrer- und Teilnehmeraktivitäten sich wechselseitig bedingen, und vor allem auch, dass Lehrimpulse nicht notwendigerweise zu dem intendierten Lernerverhalten bzw. Lernprozess führen.

Unterrichtsschritt	komplementäre methodische Ebenen
a.) Lehrhandlung(en) bzw. Lehrerverhalten:	LKf:
	IT/SF:
b.) Lernhandlung(en) bzw. (erwartetes) Teilnehmerverhalten:	Req:

Abb. 6-1: Raster für die Planung von dramagrammatischen Unterrichtseinheiten

Während Schewe jeden einzelnen Unterrichtsschritt separat aufführt und kommentiert, bot es sich im Falle dieses Projekts an, Unterrichtsschritte in Bündeln darzustellen, die der jeweiligen Unterrichtsphase entsprechen. Diese Entscheidung liegt in der Natur des begleitenden Erfahrungsprotokolls (s.u.) begründet, in dem nicht unbedingt jeder einzelne Schritt besprochen wird, sondern das in größeren zusammen hängenden Etappen verfasst wurde. Durch die 'gebündelte' Darstellungsweise der Unterrichtseinheit werden die Fremdkommentare nicht ständig aufgebrochen, was zu einer besseren Lesbarkeit führt.

In der rechten Spalte jedes Kastens stehen Angaben zur Lehrkunstform (*LKf*), zu den Inszenierungstechniken und Sozialformen (*IT/SF*) sowie notwendigen Materialien bzw. Requisiten (*Req*). Der Begriff *Lehrkunstform* wird in Schewes Sinne verwendet, dessen Anliegen es ist, durch diese spezifische Begrifflichkeit

einerseits eine ausschließliche "Huldigung an die dramatische Kunst" [zu] verhindern und andererseits stets an den Anspruch [zu] erinnern, das *Lehren von Fremdsprache als eine Form von Kunst* zu begreifen. (ibid. 298; Hervorhebungen im Original)

Mit der Bezeichnung 'Lehrkunstform' ist somit die didaktische Funktion des methodischen Handelns gemäß der Logik der dramapädagogischen Arbeitsweise und den Zielen des Fremdsprachenunterrichts gemeint.

Inszenierungstechniken und Sozialformen gehen nach Schewe ineinander über, sie bezeichnen zwei Ebenen methodischen Handelns, die sich in ihrer Realisierung oft gegenseitig bedingen¹⁰. Schewe benutzt *Inszenierungsformen* anstelle von Meyers 'Handlungsmustern' (ibid. 280), um den dramatischen Gehalt dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts begrifflich schärfer zu fassen und darüber hinaus "auf eine Symbolisierung durch das Handeln in vorgestellten Situationen" (ibid. 282), das einen zentralen Gesichtspunkt eines solchen unterrichtlichen Geschehen ausmacht, zu verweisen.

Von den klassischen vier *Sozialformen* Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit muss notwendigerweise abgewichen werden, da diese eher statischen Grundformen der Beschreibung von sich bewegenden Konstellationen im dramapädagogischen Unterrichtsraum nicht gerecht werden können. Die Übergänge zwischen Sozialformen sind damit fließend und hängen eng mit der jeweiligen Inszenierungstechnik zusammen, weswegen diese beiden Konzepte zusammen aufgeführt sind. Schewe (1993:292) begründet dies folgendermaßen:

Dem Beharren auf Präzisierung liegt zugrunde, dass in einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, in dem Bewegung im Raum einen hohen Stellenwert einnimmt, der *Lehrer eine ganz klare Vorstellung davon haben muss, in welcher Absicht, in welcher Sozialform und mittels welcher Inszenierungstechniken er welchen Bewegungs- und Interaktionsraum schafft.* (Hervorhebungen im Original)

Mit *Requisiten* sind jegliche Medien und Hilfsmittel gemeint, die für den jeweiligen Unterrichtsschritt vonnöten sind. Auch hier liegt der begriffliche Schwerpunkt auf der Betonung des dramatischen Aspekts (cf. ibid. 299).

Schewe lässt in der Darstellung seiner dramapädagogischen Unterrichtseinheiten den Faktor Zeit unberücksichtigt, da es sich bei seinen Ausführungen um unterschiedliche

¹⁰ Für eine ausführliche Diskussion cf. Schewe 1993:286ff.

Zielgruppen und wechselnde Rahmenbedingungen handelt und es ihm in erster Linie “um eine Reflexion von Unterricht auf den dargestellten Ebenen methodischen Handelns geht” (ibid. 300). Obwohl dieses Vorgehen für den Praktiker unbefriedigend bleibt, sehe ich an dieser Stelle keine angemessenere Lösung, es sei denn, man wolle für jede Modellsequenz Anzahl und Sprachentwicklungsstand der Teilnehmenden, deren Vertrautheit mit der dramapädagogischen Arbeitsweise sowie institutionelle Rahmenbedingungen künstlich festlegen. Auch im Falle meiner dramagrammatischen Unterrichtseinheiten stehe ich dem gleichen Problem gegenüber – die Realisierung der Wortklassensequenz gestaltete sich in jeder Zielgruppe (nicht nur) zeitlich unterschiedlich. Als Anhaltspunkt jedoch kann die zeitliche Protokollierung des Erfahrungsberichts herhalten, der die Abfolge von Unterrichtsschrittbündeln begleitet und kommentiert.

2.2. Begleitende Beobachtung

Das begleitende Erfahrungsprotokoll wurde von einer DaF-Studentin der Universität Leipzig erstellt, die vier Wochen lang als Beobachterin an meinen Dramagrammatikkursen während der Hauptstudie teilnahm und währenddessen Ausschnitte der Unterrichtseinheit ‘Wortklassen’ auf Videokamera festhielt. Ihre Ausführungen beziehen sich überwiegend auf einen der beiden Kurse (‘Dienstagsgruppe’), wobei auch Kommentare zu der anderen (‘Montags-’) Gruppe eingeflochten wurden.

Aufgrund zeitlicher Bedrängnis war es ihr leider vor Abreise nur möglich, die ersten beiden Doppelstunden der Wortklasseneinheit mitzuerleben. Da der letzte Teil der Unterrichtseinheit jedoch lediglich 60 Minuten umfasste, in denen die Teilnehmenden ihre szenischen Improvisationen vorstellten, konnte dieses Manko dadurch ausgeglichen werden, dass die studentischen Präsentationen von einer Kollegin gefilmt wurden. Diese abschließende Videodokumentation wurde der Protokollantin im Nachhinein zugänglich gemacht. Die von mir verfassten Beschreibungen der Abschlussergebnisse sowie die Resultate einer sich anschließenden schriftlichen Hausaufgabe sind in den Abschnitten 3.3. und 3.4. dieses Kapitels dokumentiert.

An einigen Stellen des Protokolls sind kurze Parenthesen eingeschoben, in denen von Ergebnissen anderer Arbeitsgruppen berichtet (Pilotgruppe, Lehrerfortbildung in Italien) bzw. die konkrete Unterrichtsverlaufssituation kurz erläutert wird. Diese Ausführungen sind grafisch (durch Kästen) markiert.

3. Ablauf und Kommentierung der Unterrichtseinheit 'Wortklassen'

3.1. Erste Doppelstunde: Sensibilisierungs-, Erarbeitungs- und Einordnungsphase

Parenthese A: Da diese Unterrichtseinheit nicht als Einzelworkshop, sondern als Teil fortlaufenden Unterrichts, der einmal pro Woche zweistündig stattfand, durchgeführt wurde, sind als Teil des Gesamtbildes auch Momente protokolliert worden, die nicht Bestandteil der Unterrichtseinheit *per se* sind. Dazu gehören speziell die Einführungen zu jeder Doppelstunde. Die im Folgenden beschriebene Aktivität 'Äpfelpflücken' gehört daher streng genommen nicht zur Unterrichtseinheit. Sie wurde mit Blick auf Tageszeit und Zielgruppe ausgewählt: Es handelt sich hier um die erste Unterrichtsstunde des Tages, die – für britische Studierende – in den frühen Morgenstunden (d.h. um 9:30 Uhr) anfang. Meine Erfahrung hatte mich gelehrt, möglichst jede dieser Stunden mit einer weniger sprachlichen, dafür aber sehr körperbezogenen Gruppenübung zu beginnen, damit sich die Teilnehmenden ohne Konzentration auf sprachliche Richtigkeit 'warmlaufen' konnten.

Beginn des Erfahrungsprotokolls¹¹

Einführung/Rückblick [15 min]¹²

Susanne weist darauf hin, dass eine neue Unterrichtseinheit beginnt und wie immer mit dem Warm-up gestartet wird. Die Stühle werden dazu zur Seite gestellt. Über das Thema der neuen Unterrichtseinheit waren die Studenten nicht informiert, und das schien sie völlig ungestört zu lassen. Mit einer Selbstverständlichkeit folgen sie Susannes Anweisungen, getrieben von der (z.T. zurückhaltenden) Neugier "mal sehen, was heute wohl wieder passieren wird".

Äpfelpflücken¹³ [5 min]

Die Gruppe steht im Kreis. Susanne gibt folgende Anweisung: "Stellt euch vor, ihr steht unter einem Apfelbaum und möchtet die Äpfel pflücken." Die Studenten recken und strecken sich, greifen nach oben und holen das Unsichtbare vom Baum. Sie steigen aus ihrem Alltag aus und in

¹¹ Das Erfahrungsprotokoll ist im Folgenden in blau ausgedruckt.

¹² Wie schon im vorigen Unterkapitel angemerkt, bezeichnen die Zeitangaben die von der beobachtenden Studentin protokollierte Zeit; sie können daher nur als Orientierungshilfe verstanden werden.

¹³ Diese Anregung verdanke ich Elektra Tselikas.

eine Welt der Vorstellungen und Fantasien ein. "Und jetzt habt ihr die Äpfel gepflückt und werft sie euch zu." Die Äpfel fliegen durch den Raum, erst einer, dann zwei zur gleichen Zeit, die Teilnehmer müssen schnell reagieren, damit die Äpfel nicht zu Boden fallen, manche sind schwierig zu fangen, einer landet beinahe in der Glastür. Zum Glück ist nichts zerbrochen. Das Lachen und die Körperbewegung wärmen und lockern auf. Die Wurfübung verlangt eine Konzentration aufeinander und fördert ein Gruppengefühl.

A: SENSIBILISIERUNGSPHASE [40 min]

- | | |
|--|---|
| <p>a.) L fordert die Tn auf, sich zu einem Stehkreis zusammenzufinden. Jeder Tn soll dann beginnen, vor sich hin zu summen, erst für sich, dann auf Handzeichen von L lauter und leiser.</p> <p>b.) Die Tn formieren sich zu einem Kreis, fangen an zu summen.</p> | <p>LKf: Einführung in die dramagrammatische Unterrichtseinheit. Aufwärmen 'in die Gruppe hinein'.</p> <p>IT/SF: Großgruppe im Stehkreis. Frontalimpulse.</p> |
| <p>a.) L fordert die Tn auf, sich am Rand des Raumes zu verteilen und die Augen zu schließen. Blind sollen sie sich in der Raummitte treffen, nur durch ihr Summen geleitet. Wenn alle nahe beieinander stehen, fordert L sie auf, die Augen zu öffnen.¹⁴</p> <p>b.) Die Tn verteilen sich, schließen die Augen und kommen summend zusammen. Auf Signal öffnen sie die Augen, sind erstaunt, schauen um sich, lachen etc.</p> | <p>LKf: Erarbeitung eines Gruppengefühls. Interaktion/Kooperation zwischen den Tn.</p> <p>IT/SF: Frontalimpuls(e). Großgruppe in der Bewegung aufeinander zu.</p> |
| <p>a.) L bittet die Tn, je eine Karte aus einem Hut zu ziehen. Auf den Karten stehen Buchstaben, die Laute symbolisieren. Die Tn sollen durch den Raum wandern und den Laut für sich ausprobieren (Lautstärke, Länge, möglicher Rhythmus).</p> <p>b.) Die Tn ziehen jeweils eine Karte und probieren ihren Laut herumwandernd aus.</p> | <p>LKf: Förderung von Raum- und Bewegungsgefühl. Ermutigung zur freien Bewegung im Raum. Sensibilisierung für Lautqualitäten.</p> <p>IT/SF: Frontalimpuls. Einzelarbeit innerhalb der Großgruppenbewegung.</p> <p>Req: Etwa 20 mit Konsonanten und Vokalen beschriebene Karteikarten. Hut (optional).</p> |
| <p>a.) L fordert die Tn auf, sich gegenseitig mit ihren Lauten zu begrüßen.</p> <p>b.) Die Tn wandern weiter durch den Raum, bleiben voreinander stehen, begrüßen sich mit ihren jeweiligen Lauten; manche nicken mit dem Kopf, schütteln die Hände, verbeugen sich etc.</p> | <p>LKf: Interaktion zwischen Tn herstellen. Sensibilisierung für Lautqualitäten und gestische Signale. Genussvolles Erleben von Lauten und Lautproduktion.</p> <p>IT/SF: Frontalimpuls. Interaktion mit wechselnden Partnern in der Großgruppenbewegung.</p> |

¹⁴ Diese Idee habe ich von einem DAAD-Lektorentreffen in London mitgenommen.

- a.) Im Stehkreis werden die Tn nacheinander aufgefordert, einzeln in die Mitte des Kreises zu treten, um mit diesem Laut

- böse zu sein
- einen Vortrag zu halten
- ein Geheimnis auszulauldern
- sich zu beschweren
- eine spannende Geschichte zu erzählen
- jdn zu verführen
- gelangweilt zu sein
- völlig überrascht zu sein
- deprimiert zu sein
- sich Sorgen zu machen
- betrunken zu sein
- schrecklich viel zu tun zu haben
- gedankenverloren zu sein
- jdn um Entschuldigung zu bitten
- jdn zu verteidigen
- um die Hand einer Person anzuhalten
- jdn vertreiben

Jeder Tn sollte einen Impuls umsetzen.
Die Impulse werden von L einzeln gegeben und je nach Gruppengröße wiederholt.

- b.) Die Tn treten einzeln in den Kreis und sind abwechselnd böse, dozierend, erzählend usw., benutzen ihren Laut, Gesten und Bewegung.

LKf: Sensibilisierung für Lautqualitäten. Erleben der Kombination von Lauten und Gesten als sinnstiftend. Spontane individuelle Darbietung vor allen anderen. Bewusstes Zuschauen.

IT/SF: Großgruppe im Stehkreis. Frontalimpulse. Einzelpräsentation innerhalb der Großgruppe.

- a.) L fordert die Tn auf, sich zu interessant klingenden Lautformationen zusammenzufinden. Dabei darf nur wieder über den Laut kommuniziert werden.

- b.) Die Tn kommen zusammen, probieren aus, stellen sich dazu und wieder weg, bis sie sich zu einem oder mehr (je nach Tn-Zahl) Nonsenswörtern formiert haben.

LKf: Interaktion und gemeinsame Verständigung zwischen Tn. Spontanes Erfinden fiktiver Wörter aus der verbalen Beschränkung heraus. Aufgabe erzwingt Kooperation, Koordination und parasprachliche Verständigung.

IT/SF: Frontalimpuls. Interaktive Formierung von Kleingruppen unterschiedlicher Größe.

- a.) L bittet die Tn, eine Definition für ihr Nonsenswort zu erfinden und in ihrer Gruppe einen Lexikoneintrag zu ihrem Wort zu entwerfen.

- b.) Die Tn einigen sich auf eine Bedeutung für ihr Nonsenswort. Sie blättern in Lexika, suchen nach typischen Formulierungen, erstellen zusammen einen Lexikoneintrag und schreiben ihn auf.

LKf: Gemeinsames Aushandeln von Bedeutungen. Ermutigung zum Erfinden. Umgang mit Lexika.

IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Formulieren nach Vorgabe.

Req: Papierbögen, Stifte, Lexika.

a.) L fordert die Tn auf, sich eine kurze Szene auszudenken, in der ihr Nonsenswort vorkommt und die dessen Bedeutung erraten lässt. b.) Die Tn sitzen zusammen, überlegen, diskutieren, erfinden zusammen eine kurze Szene und schreiben sie auf.	LKf: Förderung des kreativen Schreibens in der Fremdsprache. Ermutigung zum Erfinden. Aktivierung der Fantasie und Kreativität der Tn. IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Req: Papierbögen, Stifte.
a.) L fordert die einzelnen Gruppen auf, ihre vorbereiteten Szenen zu präsentieren. Die jeweils anderen Tn sollen versuchen, die Bedeutung des jeweiligen Nonsensworts so weit wie möglich aus dem Kontext zu erschließen. b.) Die Mitglieder der einzelnen Gruppen präsentieren Szene mit ihrem Nonsenswort. Die andern Tn versuchen, die Bedeutung zu erraten, tuscheln, überlegen, rufen dazwischen, lachen etc.	LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Agieren vor einem Publikum. Bewusstes Zuschauen. IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Sitzarrangement mit Blickkontakt. Präsentation der Gruppenarbeit. Nicht präsentierende Gruppen haben Beobachter- und Rateauftrag.

Summen

Susanne fordert die Studenten auf zu summen und dann die Lautstärke zu variieren. Die Studenten orientieren sich an ihrem Beispiel. Im nächsten Schritt sollen sie mit geschlossenen Augen summend auf die Raummitte zugehen, bis sie dicht beieinander stehen. Sie werden dann aufgefordert, ihre Augen zu öffnen. Die Übung baut neben der Gruppenbewegung eine Spannung auf, die sich beim Öffnen der Augen im Staunen, Reden und Lachen entlädt. Die Stimmung ist aufgelockert und gelöst.



Abb. 6-2: Augen zu



Abb. 6-3: Augen auf

Laute

Die Studenten ziehen eine Karte aus einem Hut. Mir fällt auf, dass Requisiten zusätzlich Atmosphäre verbreiten und verstärken und ein gut auszuwählender Bestandteil der dramapädagogischen Arbeit sind. Der Hut zeigt Stil und vermittelt einen Hauch von Zauberei. Auf der Karte steht ein Buchstabe, der von dem Studenten als Laut ausgesprochen werden soll. Susanne fordert die Studenten auf, ihren Laut auszuprobieren und sich im Raum umherlaufend mit diesem Laut gegenseitig zu begrüßen. Die Ausführung der Aufgabenstellung scheint unvorstellbar. Je unvorstellbarer, desto hilfreicher scheint Susannes Beispiel für die Studenten zu sein, um ihre Barrieren zu überwinden und schneller in die Aufgabe einzusteigen. Langsam kommt eine Gruppendynamik in Gang und die Studenten beginnen sich nicht mehr an Susanne, sondern *aneinander* zu orientieren. Je mehr andere Gruppenmitglieder aus sich herausgehen, desto mehr gehen sie selbst aus sich heraus. Dieser Prozess ist sehr schön zu beobachten in stetig anwachsender Bewegung und Lautstärke.

Die Studenten werden nun aufgefordert, einzeln in die Mitte des Kreises zu treten und mit ihrem Laut folgendes darzustellen:

- böse zu sein
- einen Vortrag zu halten
- ein Geheimnis auszuplaudern
- jdn. zu verführen usw.

Sie reagieren sehr unterschiedlich. Einige haben Anlaufschwierigkeiten und zweifeln, dass sie fähig sind, mit nur einem Laut und Gestik etwas Sinnvolles auszudrücken. Hier und da erfolgt nach der Aufgabenstellung ein Stöhnen, verbunden mit einem Schmunzeln über die erwartete Komik ihrer Darbietung. Bei der Übung paaren sich Skepsis und Staunen sehr dicht beieinander. Die Studenten betreten ein neues Feld, und für mich wird hier der erste Lernprozess deutlich; die Fähigkeit, sich über die Sprache hinaus ausdrücken zu können. Die Studenten erfahren die Kombination von Lauten und Gesten als eine sinntragende Einheit.

Zusätzliche Überwindung kostet es sie, sich in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen, was kulturspezifische Hintergründe haben könnte. Die Ausführung der Aufgabe wird entsprechend dem persönlichen Wohlgefühl qualitativ und zeitlich begrenzt. Eine Studentin verweigert die Übung, was von Susanne als selbstverständlich akzeptiert wird. Sie leitet die Aufgabenstellung an eine andere Studentin weiter. Ich empfinde die Erlaubnis der Verweigerung für die Gruppe eher als Ansporn zum Experimentieren und erlebe diese Situation angenehm.



Abb. 6-4: Ein deprimiertes [ö]

Lexikoneintrag

Susanne fordert die Studenten auf, Lautformationen zu bilden. Sie sollen durch den Raum gehen und sich mit ihren Lauten in Gruppen zu Nonsenswörtern zusammenfinden. Es entstehen vier Gruppen mit den Wörtern:

schäuz

kauz

mao

rüwöu

Der nächste Schritt ist, zu diesen Wörtern einen Lexikoneintrag zu erfinden. Die Lexika als mitgebrachte Requisiten dienen als Orientierungshilfe. Beachtet werden sollen Wortklasse, Genus, Numerus...

Mir fällt auf, dass Susanne Aufgabenstellungen sehr konkret und genau beschreibt. Sie wiederholt die Aufgabe unter Verwendung gleicher Wörter, was manifestierend wirkt und mit wechselnden Beispielen, was die Fantasie und Vorstellungskraft der Studenten anregt.

Die Gruppen werden darauf hingewiesen, zum Abschluss der Übung die Bedeutung des Wortes in einer kleinen Szene dramatisch umzusetzen.

Die vier Gruppen nehmen den Raum ein. Die Studenten sitzen auf dem Boden, auf Stühlen und Tischen. Sie arbeiten sehr zügig und begeistert miteinander. Es gibt viel zu lachen. Susanne gibt den einzelnen Gruppen Hilfestellungen, fragt nach vorhandenen Ideen, lobt die Ansätze ("klasse, super") und "spinnt" die Ideen mit der Gruppe zusammen weiter. Man definiert z.B. **Mao** *n.-en als eine Kreuzung zwischen einer Maus und einem Elefanten, deren Fleisch genießbar ist, wovon es aber nur noch zwei Exemplare gibt.* (Ich habe bei dieser Zusammenarbeit von Studenten und Lehrerin die Kreativität der Lehrperson als förderlich empfunden.) Susanne wird als Gruppenmitglied integriert, ihre Hilfe wird angenommen und die vorhandenen Fantasiegeheimnisse werden mit ihr geteilt.



Abb. 6-5: Zusammenarbeit

An dieser Stelle merke ich, wie feinfühlig die Studenten der Lehrerin gegenüber reagieren und wie wichtig das entgegengebrachte Vertrauensverhältnis für eine fruchtbare dramapädagogische Zusammenarbeit ist. Die Studenten wissen, dass es bei Susanne kein "falsch" gibt und jeder Ansatz eine Berechtigung hat. Der Einsatz von Lob, aber auch von Kritik als fantasieanregendem Mittel muss wohl dosiert werden.

Szenische Darstellung

Die Gruppen scheinen mit ihren Ergebnissen zufrieden und man merkt, dass sie präsentieren wollen. Susanne fragt nach Freiwilligen, die sich schnell finden, und sie lobt den Geist der Freiwilligkeit. Die Zuschauer sitzen im Halbkreis auf dem Boden. Die Gruppen verfolgen die Darbietungen mit Spannung.

*Beispiel: Präsentation des Wortes **Rüwōu** n. -s, -en*

Eine Studentin sitzt auf dem Boden und kaut auf einem Kugelschreiber. Jemand kommt vorbei und schlägt ihr auf den Rücken. Der Kugelschreiber rutscht ihr in die Kehle und sie fällt zu Boden. Sofort eilt Hilfe herbei und man holt den Kugelschreiber heraus. "Warum ist sie nicht gestorben?" fragt ein Mitspieler. "Wegen des Rüwōus!" antwortet der andere und er zeigt auf das kleine Loch an der Kugelschreiberseite.



Abb. 6-6: Das verschluckte Rüwōu



Abb. 6-7: Rüwōu-Operation

Die Scheu vor dem Schauspiellern im Rahmen einer Gruppe ist sehr gering. Während der Präsentationsvorbereitung hat sich innerhalb der Kleingruppe eine Dynamik entwickelt. Bei der spielerischen Darstellung überträgt sich diese Kleingruppendynamik von einer Gruppe auf die anderen Gruppen. Die Gruppen stecken sich gegenseitig mit ihrem Mut der szenischen Darstellung und ihrer Begeisterung dabei an. Unbewusst applaudieren einige Studenten nach den Präsentationen. Ein schöner Ausdruck der Anerkennung und Ent-Spannung. Das Erraten der Wortbedeutung ist ein leichter Teil der Übung. Das Vorlesen der Definition schließt die Übung ab: "Das Rūwōu ist das Loch in der Seite des Kugelschreibers. Es dient dazu, dass man nicht erstickt, wenn man den Kugelschreiber verschluckt."

Anmerkungen:

- Im Vergleich zur Montagsgruppe nehme ich hier eine stärkere Gruppendynamik wahr. Meinen Beobachtungen nach treibt diese Dynamik zum einen das Arbeitstempo voran (es wird in dieser Lernergruppe eine größere Anzahl von Aufgaben in einem kürzerem Zeitraum erledigt), zum anderen das Tempo der fantasievollen Ausgestaltung und die Qualität der dramatischen Inszenierung.
- Die Sensibilisierungsphase erlebe ich nicht nur als eine Phase der Lockerung und Einstimmung, sondern auch als arbeitsintensive Vorbereitung auf den folgenden Teil.

B: KONTEXTUALISIERUNGSPHASE [35 min]

a.) L hängt an verschiedenen Wänden des Raumes große Papierbögen auf, auf denen die folgende Gedichtstrophe steht: <i>Verdaustig war's und glasse Wieben rotterten gorkicht im Gemank. Gar elump war der Pluckerwank und die gabben Schweisel frieben.</i> b.) Die Tn gucken neugierig, lesen, tauschen sich leise über die Gedichtstrophe aus.	LKf: Entfachung von Neugier. Bewirkung von spontanem Austausch untereinander. Leseverstehen. IT/SF: Frontalimpuls: Gedichtstrophe zeigen. Visualisierung. Individuelle Reflexion oder untereinander. Traubenformation vor Papierbögen. Req: Papierbögen mit Gedichtstrophe. Tesa-Film / BluTac¹⁵ / Reißzwecken
a.) L fordert die Tn auf, in Gruppen von 2-3 Personen sich gegenseitig die Strophe vorzulesen und zu überlegen, wie man sie am wirkungsvollsten vortragen könnte (Artikulation, Intonation, Gesten, Bewegung etc.)	LKf: Gestaltetes Lesen. Sensibilisierung für lautlich-ästhetische Aspekte des Textes. IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Textbearbeitung.

¹⁵ *BluTac* ist ein geniales britisches Produkt – eine hellbläuliche kaugummiähnliche Masse, die zum Anbringen von Papieren und Postern auf jeglichen Oberflächen gedacht ist. Sollte zur Grundausstattung jedes und jeder Fremdsprachenlehrenden gehören!

b.) Die Tn finden sich in Gruppen zusammen, überlegen, probieren lautes Lesen aus, verhandeln über mögliche Präsentationsformen.

a.) L bittet die Tn, in Gruppen von 4-7 Personen ein Standbild zu dieser Strophe vorzubereiten. Das Standbild soll vom gleichzeitigen Vortrag der Strophe begleitet werden.

b.) Die Tn finden sich in größeren Gruppen zusammen, überlegen, diskutieren, probieren aus, prüfen, verwerfen, proben...

a.) L fordert die Gruppen auf, ihre Standbilder einander vorzuführen.

b.) Die Tn führen vor oder schauen gespannt zu, tuscheln untereinander, überlegen lachen, applaudieren etc.

a.) L bittet die Tn in einen Sitzkreis und fragt die Gruppen, was ihnen bei der Erstellung des Standbildes wichtig war.

b.) Die Tn erläutern, stellen und beantworten Fragen, vergleichen Präsentationen.

LKf: Gestaltetes Lesen/Sprechen. Erprobung von Körperhaltungen.

IT/SF: Frontalimpuls. Gruppenarbeit. Einführung in die Inszenierungstechnik 'Standbild mit Begleittext'. Sensibilisierung für die Verbindung der Techniken 'Standbild' und 'dramatisches Rezitieren'. Spontanes Erfinden fiktiver Details. Spontanes Sprechen bei Erstellung des Standbildes. Gemeinsames Aushandeln von Bedeutung. Planung körpersprachlicher Ausdrucksformen.

LKf: Sensibilisierung für die Wirkung eines Standbildes mit Begleittext. Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Agieren vor einem Publikum. Feedback geben und empfangen.

IT/SF: Frontalimpuls. Präsentation von Standbild. Beobachterauftrag.

LKf: Reflexion über Darstellung von Bedeutung in Standbildern. Reflexion über Laute und ihre semantischen Qualitäten (Onomatopoeik).

IT/SF: Frontalimpuls. Gespräch der Großgruppe im Sitzkreis. Auswertung.

An der Tafel befindet sich ein Papierbogen mit der Gedichtstrophe:

*Verdaustig war's und glasse Wieben
Rotterten gorkicht im Gemank
Gar elump war der Pluckerwank
Und die gabben Schweissel frieben.*

Susanne liest das Gedicht laut vor und lässt es eine Sekunde lang wirken. "Ich verstehe kein Wort", sagt ein Student. Spannung ist bereits vorhanden. Susanne erklärt die Aufgabenstellung. Genau, präzise und zweisprachig, um sicher zu gehen, dass es alle verstehen. Bei dem Gedicht handelt es sich um ein Nonsensgedicht. Die Studenten sollen:

1. eine Bedeutungsinterpretation vornehmen / Assoziation
2. eine wirkungsvolle Präsentation der Gedichtsinterpretation erarbeiten, z.B. das Gedicht vorsingen, in eine Handlung einbetten....

Rezeption: Gedichte im Gestock ...

Die Studenten wollen die originale Bedeutung des Gedichtes wissen, um sich mit ihrer Übersetzung dem Original annähern zu können. Sie möchten gerne "richtig" interpretieren. Das Original ist für sie der Maßstab. Wiederum verweist Susanne darauf, dass es hier nicht um richtig und falsch geht, sondern um die eigene Fantasieentwicklung. Die eigenen Ideen sind gefragt, keine äquivalente Übersetzung. Das scheint für die Studenten nicht zufriedenstellend zu sein, aber sie lassen sich mit der versprochenen Aufklärung der Gedichtsherkunft am Stundenende vertrösten.

In neu gemischten Gruppen wird die Aufgabe sehr zügig erarbeitet. Die Verständigung innerhalb der Gruppe findet auf Englisch statt (leider), nur mit Susanne wird Deutsch gesprochen. Die Ideenfindung macht den Studenten Spaß, geheimnisvoll probt eine Gruppe ihren Auftritt im Flur. Schneller als erwartet sind die Gruppen mit ihrer Präsentation fertig, stolz auf ihr Ergebnis warten sie darauf, es vorzeigen zu können. Ich frage mich an dieser Stelle, ob dieser Arbeitsgeist die "Frucht" der Sensibilisierungsphase ist?

Präsentation an einem Beispiel:

Im Hintergrund stehen vier Gruppenmitglieder, welche nacheinander die einzelnen Zeilen des Gedichtes lesen. Im Vordergrund steht ein Student, der sich entsprechend den einzelnen Zeilen bewegt.

Verdaustig war's



Abb. 6-8

.... er hält die Hand vor die Stirn und schaut um sich

und glasse Wieben



Abb. 6-9

.... er hält die angewinkelten Hände vor der Brust und wiegt sich hin und her

Rotterten gorkicht im Gemank



Abb. 6-10

..... er breitet die Arme zu Schwingen aus und bewegt seinen ganzen Körper wellenartig hin und her

Gar elump war der Pluckerwank



Abb. 6-11

..... er geht herum und schaut nervös umher

Und die gabben Schweisel frieben



Abb. 6-12

..... mit angewinkelten Händen vor der Brust hüpfte er durch den Raum

Die Darbietung ist mit viel Lachen verbunden und dem Darbieter, welcher eher einen zurückhaltenden Eindruck macht, hätte man das "Aussichherausgehen" gar nicht so zugetraut. (Ich vermute, dass sein Engagement damit zusammenhängt, dass er die Herkunft des Gedichtes kannte und dadurch einen *persönlicheren Bezug* dazu hatte.) Die Studenten raten nun, worum sich die Darbietung gehandelt haben könnte und es ist nicht einfach, diese zu entschlüsseln. Susanne fragt die Darsteller nach ihren Überlegungen zum Gedicht – auf Deutsch! Die Studenten mühen sich, jedoch fehlt ihnen das Vokabular und Susanne übernimmt die Übersetzung nach einiger Verständigung sinngemäß ins Deutsche.

“ein Kobold in einer Zauberatmosphäre –
Elfen, die durch den Sumpf streifen –
ein Monster im Gebüsch –
der ängstliche Kobold flieht”

“Warum war der Kobold so ängstlich?” wundert sich Susanne.

“Weil es so verdaustig war!” antwortet einer der Zuschauenden.

Die dramatisch ausgehandelte Bedeutung basiert auf einer unbewusst stattgefundenen Wortklassifizierung. Die Studenten haben aufgrund ihres Sprach- und Wortgefühls das Gedicht *belebt*. Hier verstehe ich das Wahrnehmen von Sprache auf verschiedenen Ebenen – Sprache empfinden und fühlen, ästhetisch wahrnehmen und mit dem Körper ausdrücken.

C: EINORDNUNGSPHASE [20 min]

- | | |
|---|--|
| <p>a.) L fordert die Tn auf, in ihren Standbildgruppen alle Wörter der Gedichtstrophe grammatisch zu klassifizieren.</p> <p>b.) Die Tn diskutieren, schreiben auf, schauen evtl. in Grammatikbüchern nach, bis eine Tabelle oder Liste mit den Kategorien Adjektiv, Präposition, Pronomen, Konjunktion, Substantiv, Adverb, Artikel, Verb entstanden ist.</p> | <p>LKf: Inbeziehungsetzen der in der Gruppe dramatisch ausgehandelten Bedeutungen mit grammatischer Terminologie. Vertiefung metasprachlicher Kompetenz. Gemeinsame Wissensarbeit. Reaktivierung bereits vorhandenen Wissens. Bearbeitung des Sachfeldes ‘Wortklassen’.</p> <p>IT/SF: Gruppenarbeit: Wortanalyse.</p> <p>Req: Grammatikbücher, Stifte, Papier.</p> |
| <p>a.) L befragt die Tn nach ihren Ergebnissen, fasst diese zusammen und hängt Karteikarten mit den einzelnen grammatischen Kategorien an die Wand.</p> <p>b.) Einzelne Tn stellen Ergebnisse vor. Fragen werden gestellt und beantwortet. Die Tn betrachten die Karten.</p> | <p>LKf: Reflexion über die anhand der Gedichtstrophe klassifizierten Wortklassen.</p> <p>IT/SF: Frontal- und Gruppenunterricht. Gelenktes Gespräch. Visualisierung.</p> <p>Req: Karten mit den Termini für die Wortklassen. Tesafilm / BluTac / Reißzwecken.</p> |

Susanne weist auf die Tafel und erklärt, dass die nächste Übung der Wortklassifizierung gilt. Am Beispiel von “Verdaustig...” fragt sie:

“Zu welcher Wortklasse gehört dieses Wort?”

Antwort: “Zu den Adjektiven.”

“Woran erkennt ihr das?”

Antwort: “Weil es vor “war’s” steht und weil es die Endung -ig hat.”

Susanne fordert die Studenten auf, in Kleingruppen die Wortklassen der restlichen Wörter zu identifizieren. Bei dieser Übung findet bei den Studenten ein Übergang vom unbewussten Umgang mit den Wortklassen zum bewussten kognitiven Analysieren statt.

An der Tafel werden nun die Wortklassen für die restlichen Wörter des Gedichtes diskutiert. Wörter, bei denen mehrere Wortklassen zur Diskussion stehen, werden unter morphologischen und syntaktischen Aspekten genauer betrachtet. Die Studenten analysieren beispielsweise *frieben* als das Präteritum von der Infinitivform 'freiben' (in Analogie zu *schrieben* – *schreiben*).

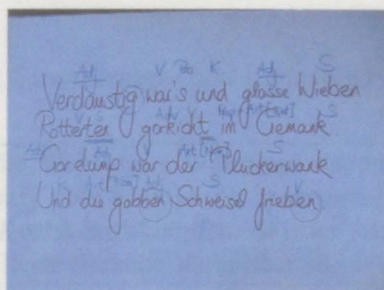


Abb. 6-13: Wortklassenanalyse

Die letzten Minuten nutzt Susanne zur kurzen Zusammenfassung. Sie weist darauf hin, dass es auch in den nächsten Stunden um Wortklassen gehen wird und dass es wichtig ist, Wörter aufgrund ihrer Endungen und ihrer Einbindung im Satz klassifizieren zu können.

Zum Abschluss gibt sie die Auflösung über die Herkunft des Gedichtes und sagt die englische Originalversion (aus: "Alice Behind the Looking-Glass") auf. Die Studenten sind überrascht und möchten wissen, wie jemand ein Nonsensgedicht überhaupt in eine andere Sprache übersetzen kann, ohne die Wortbedeutung zu kennen. Susanne erklärt den Studenten, dass diese Übersetzung auf einer vorher vorgenommenen Wortklassifizierung beruht.

Anmerkungen:

Ich habe diese 120 Minuten als eine geschlossene Einheit unter einem guten Zeitmanagement empfunden. Die Sensibilisierungsphase stellte einen fließenden Übergang zur Kontextualisierungsphase und diese zur Einordnungsphase dar. Besonders ist mir der systematische Aufbau der Stunde aufgefallen, welcher eine Harmonie des Stundenablaufs bewirkte. Ich habe eine dynamische Entwicklung von der Körperbewegung über die Stimme und Laute bis hin zum gesprochenen Wort wahrgenommen. Die Lernprozesse waren sehr komplex und fanden auf verschiedenen Ebenen statt. Nach meinem Empfinden begreifen die Studenten die Analyse und Produktion von Sprache nicht nur als einen kognitiven Prozess. Sie lernen Sprache zu fühlen, sie mit ihrem Körper auszudrücken, in Bilder umzusetzen, mit Sprache kreativ und spielerisch umzugehen, sie gesamtheitlich wahrzunehmen. Je "aufgewärmer" die Atmosphäre war, desto engagierter und produktiver haben die Studenten gearbeitet und desto offener waren sie für die Sprache. Ich wünschte mir dann, dass die Studenten ihre Chancen zum Deutschsprechen noch verstärkter wahrnehmen und ausnutzen würden. (So könnte der Bestandteil an Englisch als

Arbeitssprache während der Gruppenarbeiten reduziert werden. In einer homogenen Lerngruppe könnte dies wiederum zu künstlich wirken.) Der grammatische Aspekt dieser Lerneinheit ist von den Studenten durch ihre dramapädagogische Arbeit verinnerlicht worden. Die Wichtigkeit der Wortklassifizierung am Beispiel des Gedichts wird ihnen in Erinnerung bleiben.

3.2. Zweite Doppelstunde: Einordnungs- und Intensivierungsphase

Parenthese B: Auch hier war die Wahl eines Warm-ups davon geleitet, die Teilnehmenden in Bewegung zu bringen, gleichzeitig aber auch an die metasprachliche Terminologie der Einordnungsphase der vergangenen Woche anzuknüpfen. Wieder handelt es sich bewusst um eine Aktivität, die von den Akteuren keine Sprache, dafür aber körperlichen Ausdruck erfordert.

Vorbereitung/Rückblick [10 min]

Die Studenten haben, wie gewohnt, die Tische bereits zur Seite gestellt und sitzen im Kreis. Das Verlaufsprotokoll der letzten Stunde wird von Susanne ausgegeben und von der Protokollantin vorgelesen. Still mitlesend, reflektieren die Studenten die Erfahrungen und Erkenntnisse der vorherigen Woche. "Wir haben gelernt, dass wir Wortklassen erkennen können, ohne ihre Bedeutung zu wissen", heißt es im letzten Satz.

Susanne verweist darauf, dass man sich in den nächsten zwei Unterrichtseinheiten weiterhin mit dem Thema "Wortklassen" beschäftigen wird. Sie stellt das Ziel in Aussicht, das Thema vor Weihnachten gemeinsam zum Abschluss zu bringen. Durch die inhaltliche und zeitliche Rahmung werden die Studenten in Susannes Arbeitsweise und Unterrichtsplanung einbezogen.

Warm-up [20 min]

Susanne erklärt, dass sich auch das folgende Warm-up um Wortklassen dreht. Dazu wird sie Karten mit jeweils vier verschiedenen Begriffen ausgeben. Aufgabe der Studenten ist es, diese Begriffe einander rein pantomimisch zu erklären. Die einzig erlaubten Angaben zu den Wörtern sind

- a. die Nennung der jeweiligen Wortklasse und
- b. Antworten mit "Ja" und "Nein" auf gestellte Fragen.

Die Gruppenmitglieder erhalten nun jeweils eine Karte und beginnen ihre Wörter pantomimisch darzustellen, z.B.:

verrückt
zwischen
er
Anrufbeantworter

Zebra
wir
hektisch
unter

sie (Sg.)
Weihnachtsbaum
sich entschuldigen
neben

Ich beobachte, dass es keine Anlaufschwierigkeiten gibt, sehr zügig miteinander gearbeitet wird und das pantomimische Darstellen den Studenten Spaß macht. Zum Abschluss des Warm-up (im großen Kreis) lässt Susanne Wörter der einzelnen Wortklassen noch einmal vorzeigen, z.B.:

- das Substantiv *“Weihnachtsbaum”*

Der Student hockt sich in die Mitte des Kreises und beginnt langsam zu wachsen und breitet seine Arme aus. Danach geht er einen Schritt zur Seite, nimmt dieses Gewächs auf seine Schulter und gibt es einer Studentin.

- die Präposition *“zwischen”*

Eine Studentin drängelt sich zwischen zwei Teilnehmer.

Die Studenten haben bei dieser Übung die Möglichkeit, ihre Ergebnisse einander zu zeigen. Indirekt ermutigen sie sich gegenseitig, dramatische Leistungen zu erbringen. Susanne lobt ihre Leistungen und macht sie darauf aufmerksam, dass man mit wenigen Mitteln sehr viel darstellen kann.

Ich empfinde sehr angenehm, dass den Aufgaben und vor allem dem sprachlichen Auseinandersetzen der Studenten mit den Inhalten der Darbietungen genügend Zeit gegeben wird. Der Präsentation wird somit die Möglichkeit einer Kommunikationsgrundlage gegeben.

Im Vergleich zur Montagsgruppe nehme ich an dieser Stelle sehr bewusst einen Unterschied wahr. Die aus dem Vergleich resultierenden Beobachtungen ergaben für die Montagsgruppe folgendes:

1. Die Studenten arbeiteten zögerlicher miteinander.
2. Sie wählten überwiegend die Möglichkeit der Fragen mit *“Ja / Nein-Antworten”*, um sich der Bedeutung des Wortes anzunähern und versuchten somit einer pantomimischen Begriffserklärung auszuweichen.
3. Die Kleingruppen schienen mehr auf Susannes Beispiele angewiesen zu sein.
4. Bewegung kam sehr langsam ins Spiel. Meiner Meinung nach ist hier die Größe der Kleingruppe ausschlaggebend gewesen. Es haben jeweils zwei Personen miteinander gearbeitet. Die Atmosphäre scheint bei einer Anzahl von drei bis vier Personen gelöster zu sein. Man ist nicht direkt aufeinander angewiesen. Es fällt den Studenten leichter, aus sich herauszugehen, dramatisch aktiv zu werden und vor allem miteinander zu lachen!

- | | |
|---|--|
| <p>b.) Die Tn wundern sich, überlegen, diskutieren und notieren ihre Ergebnisse.</p> | <p>IT/SF: Frontalimpuls. Gruppenarbeit.
Req: Papier, Stifte.</p> |
| <p>a.) L fordert die Tn-Gruppen auf zu überlegen, welche Berufe zu den einzelnen Wortklassen passen könnten:</p> <p><i>Wenn die Wortklassen Menschen wären, welche Berufe hätten sie?</i></p> | <p>LKf: Vertiefung der Fiktion. Kreativer Transfer: Ausbau der Eigenschaften zu fiktiven Personen. Interaktion in der Kleingruppe.
IT/SF: Frontalimpuls. Gruppenarbeit.
Req: Papier, Stifte.</p> |
| <p>b.) Die Tn diskutieren miteinander, schreiben Ergebnisse auf.</p> | |
| <p>c.) L bittet die Tn, je eine Wortklasse zu übernehmen (Wortklassen können doppelt besetzt werden) und sich mit deren Eigenschaften/Berufen vertraut zu machen.</p> | <p>LKf: Vertiefung der Fiktion. Einfühlung in personifizierte Wortklasse.
IT/SF: Frontalimpuls. Einzel- und Partnerarbeit.</p> |
| <p>d.) Die Tn wählen aus und machen sich einzeln oder zu zweit mit ihrer Wortklasse genauer vertraut.</p> | |
| <p>a.) L bittet die Tn wieder in einen Stehkreis. Jeder Tn tritt auf Aufforderung in die Mitte, stellt sich selbst als Wortklasse vor und sagt etwas Charakteristisches über sich aus.</p> | <p>LKf: Agieren aus einer noch vage definierten Rolle. Übung des freien, spontanen Sprechens vor der Gruppe. Spontanes Erfinden fiktiver Details. Tn werden zu sprachlichem Handeln veranlasst.</p> |
| <p>b.) Die Tn agieren als "word-class in role".</p> | <p>IT/SF: Frontalimpuls. Sprachhandelnde Darstellung. Einzelne Tn vor Großgruppe.</p> |
| <p>a.) L beschreibt das Szenario eines Klassentreffens:</p> <p><i>"... die alten Klassenkameraden treffen sich nach vielen Jahren wieder. Da gibt es viel zu erzählen. "Was hast du denn gemacht... und welchen Beruf hast du ergriffen?"</i></p> <p>Die Tn werden aufgefordert, in Gruppen von 6-8 Tn eine Szene dieses Klassentreffens zu entwerfen. Jede Wortklasse soll in der Szene zu Wort kommen, ohne jedoch den grammatischen Namen zu nennen. Die Gruppen bekommen die Vorgabe, sich über die folgenden Dinge einigen zu müssen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rollenverteilung - Berufe der Wortklassen - Verlauf der Szene - Präsentationsform (mit Kommentar?). | <p>LKf: Hörverstehen. Interaktion in der Kleingruppe. Aufbau einer Inszenierungskompetenz. Spontanes Sprechen bei Planung der Handlung. Tn übernehmen Autorenfunktion. Aktivierung von Fantasie und Kreativität. Ermutigung zum gemeinsamen Erfinden. Gemeinsame Aushandlung der dramatischen Handlung.
IT/SF: Erzählstimulus. Gruppenarbeit. Vorbereitung einer szenischen Improvisation.</p> |
| <p>b.) Die Tn entwerfen, probieren aus, proben Rollen ein, geben einander Hilfestellung.</p> | |

Susanne heftet Karteikarten mit den acht Wortklassen (Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Adverb, Artikel, Verb, Präposition, Konjunktion) an die Tafel und stellt folgende Frage:

Wenn die Wortklassen Menschen wären, welche Eigenschaften hätten sie?

Die Studenten sind völlig erstaunt über diese etwas “verrückte” Frage. Ein lautes “What?” geht durch den Raum. Langsam realisieren sie die Aufgabe. Schmunzeln und Stöhnen wechseln sich ab. Susanne gibt zu, dass es sich hier um eine ziemlich kreative Übung handle und richtet einen Appell an die Fantasie.

Sie fordert die Studenten auf, zu ihren Warm-up-Gruppen zurückzugehen, über die menschlichen Eigenschaften der Wortklassen zu diskutieren und zu verhandeln und sie niederzuschreiben – auf Deutsch!



Abb. 6-14: Gruppengespräch

Obwohl die Aufgabe abstrakt ist, gibt es keine Anlaufschwierigkeiten. Susanne gesellt sich zu den einzelnen Gruppen und hinterfragt ihre Ideen und Vorstellungen. Sie prüft, ob die Gruppen auf dem richtigen Weg sind: *“Warum sind eure Präpositionen herrisch und sagen gerne, was andere Leute machen müssen?”* Die Studenten sind somit gezwungen zu argumentieren und sich genauer in die Funktion der Wortklassen hineinzusetzen. Die Gruppe begründet ihre Eigenschaftsbeschreibung damit, dass die verschiedenen Präpositionen ganz bestimmte Fälle nach sich ziehen. Lob und Fantasieanregungen folgen.



Abb. 6-15: Die Lehrperson als Impulsgebende (rechts)

Susanne gibt den Studenten eine weitere Aufgabenstellung: *Wenn die Wortklassen Menschen wären, welche Berufe hätten sie?*

Die Studenten haben sich bereits über die kognitive Ebene mit den Funktionen der Wortklassen vertraut gemacht und sie über die kreative Ebene in menschliche Eigenschaften übersetzt. Aufgrund der vorgenommenen Personifizierung der Wortklassen fällt ihnen die entsprechende Berufsfindung leicht. Das theoretische Wissen wird bei dieser Übung belebt und kann dadurch vorstellbar verinnerlicht werden.

Bei fehlendem Vokabular wird häufig Susanne nach einer deutschen Entsprechung gefragt. Selten wird mit dem Wörterbuch gearbeitet. Eher neigen die Gruppenmitglieder dazu, sich gegenseitig bzw. quer durch den Raum zu fragen. Die Offenheit des Unterrichts gibt den Studenten die Freiheit, sich auf unkompliziertem Wege gegenseitig auszutauschen und miteinander zu lernen. (Ein Beispiel für soziales Lernen.) Von der Arbeitssprache Englisch innerhalb der Gruppe wird nicht abgewichen.

Beispiele für Berufe von Wortklassen:

- Substantiv: Politiker, die Queen, Schauspieler, Diva
- Pronomen: Souffleuse, Vertretungslehrer
- Verb: Regisseur, Geschäftsführer, Premierminister, Sportler
- Adjektiv: Schiedsrichter, Mannequin, Künstler, Clown
- Adverb: Schuldirektor, Lehrer, Gouvernante, Polizist
- Artikel: Sekretärin, Telefonistin
- Präposition: Bibliothekar, Verkehrspolizist, Reiseleiter, Chauffeur
- Konjunktion: Heiratsvermittler, Pastor, Scheidungsanwalt



Abb. 6-16: Familie Grammatik

Parenthese C: Eine Teilnehmergruppe am Dramagrammatikseminar der Universität Bologna in Bertinoro (Zweitagesworkshop) zeichnete ein Foto der 'Familie Grammatik', das in Abb. 6-16 dargestellt ist: Verb und Substantiv sind Mann und Frau, das Zentrum der Familie bzw. des Satzes. Die Adverbien sind die Kinder, die eher nach dem Vater schlagen (sie beziehen sich aufs Verb), und die Artikel definieren die Mutter. Die kleinen Cousins, die Präpositionen, halten sich im Hintergrund, um schnell losflitzen zu können, wenn die Familie aus der Fotopose wieder in Bewegung kommt. Im Hintergrund eine junge, vollbusige Frau mit langen Haaren; die Geliebte des Verbs, die von Zeit zu Zeit die Zuwendung der Ehefrau ersetzt. Katze und Kanarienvogel verbinden als Konjunktionen die Familienmitglieder.

Präsentation

Aus einem Karton lässt Susanne jeden Teilnehmer eine Karte ziehen. Auf jeder Karte steht eine Wortklasse, mit welcher der Teilnehmer sich der Gruppe gegenüber als Person vorstellen soll. Susanne möchte, dass sich die Studenten genau beschreiben und mindestens fünf bis sechs Sätze zu ihrer Person, ihren Charaktereigenschaften, ihrem Beruf usw. sagen. In den Gruppen tragen die Studenten gegenseitig ihre Ergebnisse zusammen und notieren ihre Ausführungen.

Nach einer kurzen Pause beginnt die Präsentation. Aus dem Stehkreis heraus treten die Studenten einzeln in die Mitte des Kreises und erzählen über sich. Um welche Wortklassen handelt es sich? (Hier eine Aufgabe an den Leser.)

"Ich bin sehr kreativ und ich bin eine Quasselstrippe, weil ich immer mit meiner Freundin plaudere. Ich kann allein arbeiten, aber normalerweise arbeite ich mit anderen Leuten zusammen. Andere Leute brauchen mich z.B., um ihre Gefühle zu zeigen."

"Wenn ich einen Beruf hätte, wäre ich ein Heiratsvermittler. Ich binde zwei Wörter zusammen und viele Wörter sind abhängig von mir. Ich bin sehr populär, weil ich sehr oft benutzt werde. Ich glaube, dass ich eine der berühmtesten Wortklassen bin."

"Ich bin sehr lebendig. Ich springe hier, ich springe da. Ich habe viele Freunde. Oft verbringen wir Zeit zusammen, und zwar besonders, wenn wir zum Ende des Satzes geschickt werden."

"Ich bin sehr sehr sehr sehr sehr langweilig. Ich habe keinen Ehrgeiz oder Ursprünglichkeit. Ich nehme den Platz anderer Wörter."

"Ich bin Reisebürokauffrau. Ich organisiere, ob die Leute mit dem Zug, mit dem Auto oder mit dem Flugzeug reisen."

Die Studenten beschreiben sich größtenteils sehr eindeutig, und den anderen fällt die Wortklassenzuordnung leicht. Bei sehr kreativen Definitionen fragt Susanne nach hintergründigen Überlegungen. Studenten mit der gleichen Wortklasse erkennen sich oft gegenseitig an der ähnlichen Art und Weise der Beschreibungen.

Parenthese D: Interessanterweise beschrieben sich in der Pilotgruppe verschiedene 'Adjektive' auf sehr unterschiedliche Weise:

- *"Ich bin sehr anpassungsfähig an wichtige Personen."*
- *"Ich habe Meinungen und man muss immer was ich sage machen."*
- *"Ich habe viele Launeschwankungen."*

Zusammen arbeiteten wir heraus, dass ein und dieselbe Charaktereigenschaft verschieden dargestellt werden kann: Was der eine eher positiv beschreibt ('anpassungsfähig'), sieht der andere als Schwäche ('Launeschwankungen') oder zumindest als zweifelhaft an ('Meinungen').

Vorbereitung eines Szenarios

Die nächste Aufgabe soll in den verbleibenden 15 Minuten angedacht werden.

1. Es soll in zwei Großgruppen zusammengearbeitet werden.
2. Das bislang angesammelte dramatische und kreative Wissen sollen die Studenten in einer Szene verarbeiten.
3. Die Szene ist aus einem Klassentreffen. Susanne beschreibt das Szenario...*die alten Klassenkameraden (in Persona Wortklassen) treffen sich nach Jahren wieder. Es gibt viel zu erzählen. "Was hast du gemacht... und welchen Beruf hast du ergriffen?"*

Susanne verteilt einen Aufgabenzettel, auf welchem die Übung: "Wortklassen on stage" noch einmal beschrieben wird. Die Studenten, in zwei Gruppen aufgeteilt, sollen sich bis zur Pause über die Rollenverteilung einigen und Ideen für das Szenario sammeln. Als Hausaufgabe sollen sich die Studenten im Laufe der Woche zur Vorbereitung des Szenarios treffen.

<u>Wortklassen on stage</u> Der Auftrag: Das Gelernte über die Wortklassen soll in einer dramatischen Inszenierung umgesetzt werden. Ihr sollt eine Szene erfinden, in der sich die personifizierten Wortklassen treffen und gemäß ihrer Eigenschaften, in Interaktion treten. Die Vorgabe: Ein Klassentreffen. Das Szenario: <i>"Die alten Klassenkameraden treffen sich nach 10 Jahren wieder. Da gibt es viel zu erzählen..."</i> Organisatorisches: Rollenverteilung Berufe der Wortarten Verlauf der Szene Präsentationsform

Abb. 6-17: Die Arbeitsaufgabe

Anmerkungen:

Ich habe in erster Linie das Lernen im dramapädagogischen Unterricht als ein *komplexes, interaktives* Lernen verstanden. Die Lernziele und Ergebnisse werden nicht reinweg auf der kognitiven Ebene definiert. Die Zugangsmöglichkeiten zum Lernstoff sind vielfältiger und die oftmals vorgenommene persönliche Belebung des Lernstoffs ermöglicht meiner Meinung nach ein lebhafteres Erinnerungsvermögen. Kognitive Lernprozesse finden unter dem spielerischen Mantel unbewusst statt. Sie werden zwar von der Lehrperson bewusst angesteuert, aber von den Lernenden nicht unbedingt als solche wahrgenommen.

Mich interessiert die didaktische Aufbereitung des Lernstoffes. Inwieweit wird bei der Unterrichtsplanung von ganzheitlichen Lerneffekten ausgegangen und welches Gewicht hat die kognitive Wissensvermittlung neben dem körperlichen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Lernen?

In zweiter Linie habe ich den Aufbau der Unterrichtseinheit als eine geschlossene Einheit wahrgenommen. Die Übungen gehen fließend ineinander über und bauen aufeinander auf. Eine gelungene Unterrichtsplanung sehe ich mit einem sehr hohen Vorbereitungsaufwand (Ideen, Zusammenstellung der Unterrichtseinheit als geschlossene Einheit, Literaturquellen, Requisiten usw.) und persönlichem Engagement verbunden.

Weiterhin interessiert mich die Effektivität des Lernens. In den einzelnen Unterrichtsstunden habe ich gemerkt, dass die Studenten eine Anlauf- und Aufwärmphase brauchen. Gegen Ende der Stunde arbeiten sie zügiger und produktiver miteinander. Ich nehme an, dass eine progressiv steigende Effektivitätskurve auch für den Unterricht im Ganzen gilt. Hier stellt sich mir die Frage, in welchem zeitlichen Rahmen der Einsatz von Dramapädagogik effektiv und sinnvoll ist und in welches Verhältnis man Lernqualität und -quantität setzt?

Ich möchte mich für den Einblick in den dramagrammatischen Unterricht und für die Anregungen und Gespräche bei Susanne bedanken. Sie hat mich gelehrt, dass Dramapädagogik keine Methode ist, die man aus dem Ärmel schüttelt!

Ende des Erfahrungsprotokolls

3.3. Dritte Doppelstunde: Inszenierung und Nachbesprechung

Vorbereitung [20 min]

Zu Beginn der Stunde bekamen die Studierenden zwanzig Minuten Zeit zur Zusammenstellung und Erprobung ihrer Inszenierung. Eine Gruppe verzog sich sofort auf den Flur, Hilfestellung musste kaum noch gegeben werden, allenfalls gab es hier und da Vokabel- bzw. Aussprachefragen.



Abb. 6-18: Großgruppenarbeit

E: PRÄSENTATION UND REFLEXION [30 min]

a.) L fordert die Gruppen auf, die Szene des Klassentreffens vorzustellen, während die Zuschauenden überlegen sollen, wer wohl welche Wortklasse darstellt. b.) Die Gruppen stellen ihre Szene dramatisch vor. Zuschauende Tn blicken gespannt, lachen, tuscheln untereinander, geben Applaus. Nach jeder Szene werden Vermutungen geäußert, wer welche Wortklasse verkörpert hat und warum.	LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Agieren vor einem Publikum. Bewusstes Zuschauen. Interaktion in der Großgruppe: Tn stellen und beantworten Fragen. IT/SF: Frontalimpuls. Vorführung der vorbereiteten szenischen Improvisation. Beobachterauftrag.
a.) L fragt im Plenum nach Feedback. b.) Tn berichten, wie sie sich gefühlt haben, was ihnen (nicht) gefallen hat, was sie gelernt haben.	LKf: Reflexion über die Verbindung von grammatischen Kategorien und erfundenen Personen. Reflexion über Inszenierungsarten. IT/SF: Frontalimpuls. Auswertung. Gespräch in der Großgruppe.

Eine Hälfte des Unterrichtsraums wurde als Bühne deklariert, der Rest war Zuschauer-raum, in dem Stühle im Halbkreis um die Bühne herumstanden.

Szene 1: Die Organisatorin

Der Verlauf beider Inszenierungen gestaltete sich ähnlich: Es gab jedes Mal eine Person, die die Tür öffnete, die Gäste begrüßte und sie zur Bar bzw. zum Buffet wies oder geleitete. Die Akteurinnen und Akteure betraten einzeln oder zu zweit den Klassenraum (somit wurde die Tür zum Auf- und Abgangsort) und begannen sich ihren Charakteren gemäß zu unterhalten. Die Schauspieler interagierten in einer losen Szenenabfolge miteinander – wenn sich bestimmte Personen im Vordergrund über ihre Berufe austauschten, spielten die anderen stumm ihre Rollen im Hintergrund weiter. Auswendig Gelerntes gab es nicht; die Gruppen hatten sich lediglich auf einen bestimmten Szenenablauf geeinigt, der spontan gestaltet und ausagiert wurde. Die sprechenden und nichtsprechenden Gruppen wechselten sich organisch miteinander ab, sodass jeder gut zu Wort kam. Beide Inszenierungen endeten mit einem gemeinsamen Toast, zu dem alle ihre Gläser erhoben und sich zuprosteten.

Szene 2: Die Wirtschaftsprüfer

An dieser Stelle sollen die 'Highlights' einer der beiden Inszenierungen exemplarisch dargestellt werden (die Zuordnungen von Personen und Wortklassen werden in der Nachbesprechung verraten):

Die Erzählerin

Die Erzählerin Karen sitzt an der Seite auf einem Tisch mit Notizen auf ihren Knien. Sie stellt die einzelnen Personen auf der Bühne vor, bevor diese anfangen, szenisch zu agieren. Immer wenn die Erzählerin spricht, wird die Szene 'angehalten' und die Akteure werden zum Standbild.

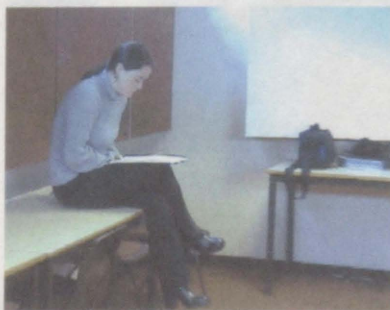


Abb. 6-19: Vorstellung der Personen

Szene 1: Die Organisatoren

Tamasine und Martin stehen als Standbild auf der Bühne, Tamasine hält ein Tablett mit Speisen in den Händen, Martin gießt Wein in ein Glas. Die Erzählerin beschreibt Tamasine als sehr gesprächig und gesellig, Martin dagegen eher als bescheiden und schüchtern. Die beiden haben die Feier zusammen organisiert.

Das Standbild bricht ab und wird wieder zu einer Szene. Tamasine trägt zusätzliche Tablettts herbei, Martin mixt Getränke. Es klopft an der Tür, und er geht hin, um sie zu öffnen.



Abb. 6-20: Party-Vorbereitungen

Szene 2: Der Wirtschaftsprüfer

Tom betritt den Raum und gibt Martin die Hand. Wieder erstarrt die Szene zu einem Standbild, während die Erzählerin Tom als einen ganz langweiligen Menschen schildert, der nichts zu sagen hat. Seit seiner Schulzeit hat er sich nicht verändert. Als die Erzählerin endet, erwachen die Akteurinnen und Akteure aus ihrer Erstarrung, und Martin geleitet den Gast in die Mitte der Bühne, wo Tom von seiner Arbeit berichtet: "Ich habe dieselbe Stelle, seit ich die Schule verlassen habe. Ich arbeite bei einer Firma. Ich bin Wirtschaftsprüfer." Es klopft wieder.



Abb. 6-21: Der erste Gast

Szene 3: Die Künstlerin

Hannah kommt herein und begrüßt Martin überschwänglich. Die Szene wird zum Standbild, wie sie ihm um den Hals fällt. Die Erzählerin beschreibt Hannah als exzentrische Künstlerin mit einem starken Willen, die viel zu sagen hat und launisch ist. Hannah geht zu Tom und Tamasine und versucht sofort, Tamasine zu einer Pose zu überreden: "Du musst unbedingt für mich sitzen!"



Abb. 6-22: Die Pose

Szene 4: Die Rechtsanwältin

Linda bleibt wirkungsvoll im Türrahmen stehen, ohne Martin zu beachten. Sie wird als eine sehr laute, respekt einflößende Person dargestellt, die immer Recht haben muss. Aus dem Standbild heraus fegt sie wie eine Diva in den Raum und wirft Martin nebenbei ihre Jacke zu, die er verduzt auffängt. Linda begrüßt Tom flüchtig, nimmt Tamasine ein Glas Wein aus der Hand und lässt sich lediglich dazu herab, mit Hannah zu reden: "Ich bin Rechtsanwältin. Ich verdiene viel Geld." Von Hannahs künstlerischem Beruf hält sie wenig und winkt Hannahs Versuche, sie in Pose zu stellen mit einem nachlässigen "Später" ab. Sie macht große Gesten, setzt ihre Sonnenbrille auf und ab, zückt ihr Handy, tut wichtig.



Abb. 6-23: Der Auftritt

Szene 5: Das Arbeitsteam

Jill und Tim kommen herein, schütteln Martin die Hand. Die Erzählerin stellt sie als zwei Leute vor, die immer zusammen arbeiten: Er gibt ihr die Anweisungen, und sie ist die aktive Person, die sie ausführt. Die Szene wird weitergeführt, und die beiden gesellen sich zu den anderen dazu. Linda will wissen, was für einen Beruf Jill hat. Jill antwortet, dass sie vieles mache. Linda vermutet in abfälligem Ton, dass Jill also keine Stelle habe. Jill widerspricht; sie habe viele Stellen, und deutet auf Tim: "Wir arbeiten zusammen, und ich mache es immer so, wie er sagt."



Abb. 6-24: Ein Team

Szene 6: Die Rechtsanwaltsgehilfin

Linda ist gelangweilt und verkündet, Termine wahrnehmen zu müssen: "Ich muss gehen, ich habe Leute zu sehen, Sachen zu machen!" Sie rauscht aus dem Raum, nimmt nebenbei ihre Jacke mit, die Martin ihr hinhält. Kaum ist sie verschwunden, fliegt die Jacke wieder zurück ins Zimmer. Vicky kommt herein und hebt sie auf. Die Szene wird zum Standbild. Die Erzählerin beschreibt Vicky als Lindas Vertretung. Vicky ist fröhlich und zuvorkommend, und alle scheinen erfreut zu sein, sie zu sehen. Sie sei Rechtsanwaltsgehilfin, und nein, so viel Geld verdiene sie nicht. Auf die Frage, ob sie für Linda arbeite, stöhnt sie: "Ja leider!"



Abb. 6-25: Die Jacke

Szene 7: Prost!

Die Klassenkameraden feiern fröhlich weiter. Tamasine hält eine kurze Ansprache, in der sie herausstellt, wie schön es ist, dass zum Klassentreffen alle wieder zusammen gekommen sind. Darauf möchte sie anstoßen. Alle erheben ihre Gläser zu einem Toast und enden in diesem Standbild.



Abb. 6-26: Der Toast

Nachbesprechung [10 min]

An dieser Inszenierung fiel mir zunächst der gekonnte Wechsel zwischen Standbild und Aktion auf. Die Schauspielenden hielten die Handlung für die Vorstellung der jeweiligen Person an, nahmen sie danach nahtlos wieder auf und gestalteten ihre durch die Erzählerin umrissenen Rollen aus. Information und Handlung wurden so organisch verbunden. Es freute mich zu sehen, wie die Akteurinnen und Akteure die Inszenierungstechnik *Standbild* bewusst und kompetent anwandten.

In der Nachbesprechung verglichen die Zuschauer ihre Interpretationen der Wortklassen-Personen mit dem, was die Schauspieler intendiert hatten. Dies resultierte in einem lebhaften Gespräch, Fragen wurden gestellt und beantwortet, Unklarheiten aufgeklärt. Insgesamt wichen die Interpretationen wenig voneinander ab.



Abb. 6-27: Reflexionsgespräch

Die Organisatoren des Klassentreffens, Tamasine und Martin, wurden als *Konjunktion* und *Präposition* erkannt: Tamasine als diejenige, die für die Gesamtplanung der Feier zuständig ist und damit den Rahmen vorgibt, in dem sich die verschiedenen Wortklassen in wechselnden Konstellationen begegnen (Konjunktionen verbinden und regeln die Abfolge von Satzteilen) – Martin als der Türsteher, der die Gäste während der Feier in den und aus dem Raum bzw. zum Buffet geleitet (Präposition).

Bei dem Wirtschaftsprüfer hatten sich die Akteurinnen und Akteure gedacht, dass sein Beruf überwiegend in der Zuordnung von Informationen und Akten besteht, wie ein *Artikel*, der den Wörtern einen bestimmten oder unbestimmten Stempel aufsetzt und sie in Kategorien (maskulinum, femininum, neutrum; singularis / pluralis) einteilt.

Hannah als *Adjektiv* findet alles 'toll', 'super' und 'interessant' – als Künstlerin versucht sie, den anderen Personen ständig Attribute zu geben (selbst wenn diese sich sträuben).

Das Zusammenspiel von Jill und Tim ließ erkennen, dass sie sich nicht auf einen Beruf festgelegt hatten, sondern dass Jill als *Verb* viele verschiedene Jobs inne hat und daher viele unterschiedliche Dinge tut. Tim dagegen ist das *Adverb*, das dem Verb sagt, wie die Dinge auszuführen sind (und damit die Aktivitäten des Verbs genauer bestimmt).

Schön zu sehen war auch der Wechsel der Auftritte von Linda und Vicky – Linda als das pompöse *Substantiv*, das auf Verlassen des Raums von dem *Pronomen* ersetzt wird. Interessant auch, dass die Wortklassen ohne das Substantiv problemlos weiter feiern!

Insgesamt wurde in der Inszenierung deutlich, dass sich die Studierenden auf kreative Weise mit Wortklassen auseinander gesetzt haben. Hinter jeder Wortklassenpersonifizierung standen Überlegungen, die die jeweilige Wortklasse, wenn auch nicht unbedingt umfassend, doch zumindest in ihrem Ausschnitt zutreffend beschrieben. Ein gelungenes Beispiel dafür ist das Substantiv, das sich in den Mittelpunkt drängt, gleichzeitig aber den Kontakt mit anderen Wortklassen ablehnt und schließlich die Szene verlässt, weil es keine näheren Beziehungen eingehen möchte. Das Pronomen ist dagegen weitaus freundlicher und unkomplizierter.

Eine letzte Anmerkung gilt der Erzählerin. Speziell diese Studentin hatte während des Dramagrammatikkurses die meisten Probleme damit, sich vor allen anderen darzustellen, und verweigerte auch bestimmte dramatische Übungen. Ihre Rollenbesetzung (sie sitzt am Rand und liest ihre Notizen ab) stellt meines Erachtens große Sensibilität innerhalb der Arbeitsgruppe dar, die sich der Schüchternheit der Studentin bewusst ist und sie dort integriert, wo sie sich am wohlsten fühlen kann.

3.4. Schriftliche Hausarbeit

Sowohl der Pilotgruppe als auch den beiden Hauptgruppen wurde zum Ende der Unterrichtseinheit eine kurze schriftliche Hausaufgabe gestellt. Dies kam einerseits dem Bedürfnis der Studierenden entgegen, etwas 'schwarz auf weiß' anfertigen zu können – studentische Grammatiklernerfahrungen gehen zumeist von schriftlichen Übungen aus, die immerhin das Gefühl vermitteln, etwas gelernt zu haben bzw. es zumindest getrost nach Hause tragen zu können. Andererseits interessierte es mich, inwieweit die in der Wortklasseneinheit durchgenommene meta-linguistische Theorie auf einer praktischen Ebene umgesetzt werden konnte.

Beide Gruppen bekamen die Aufgabe, eine Nonsensgedichtstrophe in 'sinnvolles Deutsch' zu übersetzen. Während die Pilotgruppe angewiesen wurde, sich *Verdaustig wars* noch einmal vorzunehmen, bekamen die Teilnehmenden der Hauptstudie das Nonsensgedicht *Gruselett* von Christian Morgenstern (1965, 1981:322) vorgelegt.

Ergebnisse der Pilotgruppe

Die Pilotgruppe, die den strukturell anspruchsvolleren, jedoch bereits bekannten Reim übertragen sollte, produzierte u.a. folgende Versionen:

1. Eiskalt war's und glänzenden Eiszapfen
Schüttelt gefährlich im Gebirge
Kaum aufgegangen ist die Sonne
Und die glitzernde Schürhaken schmelzen.

2. Bewölkt war's und orangen Blatten
trocken verknittern unterm Fuß
So kalt war der Wind
dass der glitzernde Tau fror.

3. Herrlich war's und süße Gerüche
Strömte frei aus der Wiese
Gar strahlend war die Sonne
Und die aktiven Vögel sangen.

4. Verdammt wars, und glasig Widrigkeit
Rotverheult gekocht im Gemansche
Gar elterlich war der Plötzlichkeit
Und die galaktisch Schweißer freveln.

An dieser Stelle soll keine detaillierte Analyse der Gedichtversionen erfolgen. Ich möchte lediglich auf ein paar interessante Punkte hinweisen.

- Die ersten drei Versionen entsprechen der Struktur der Originalversion zum großen Teil. Die Wortklassenübertragung, mit Ausnahme von der Verdrehung von Verb und Adverb in der zweiten Zeile von Version 2 ('trocken verknittern' statt 'verknittern trocken'), ist zutreffend.
- Auftretende Fehler in den ersten drei Versionen beziehen sich auf Adjektivendungen (z.B. 'glänzenden Eiszapfen'), Konjugation (z.B. 'süße Gerüche strömte') und Pluralformen (z.B. 'Blatten'), beeinträchtigen jedoch nicht das Verständnis.
- In jeder der ersten drei Versionen ist ein inhaltlicher Zusammenhang und eine atmosphärische Logik vorhanden; Version 1 beschreibt einen Wintermorgen im Gebirge, Version 2 einen bewölkten kalten Tag, Version 3 einen Frühjahrs- oder Sommertag.
- Version 4 hebt sich von den anderen ab aufgrund der erhöhten Fehlerzahl, der nicht geglückten Wortklassenübertragung in Zeile 1 und 2 sowie inhaltlicher Obskurität. Diese Version wurde von einem Studenten angefertigt, der während Erarbeitungs- und Einordnungsphase fehlte.

Ergebnisse der Hauptgruppen

Die Hauptgruppe bekam den strukturell einfacheren, aber unbekannten Reim vorgelegt:

*Der Flügelflagel gaustert
durchs Wiruwaruwolz,
die rote Fingur plaustert,
und grausig gutzt der Golz.*

5. Die Fledermaus flitzt
Durchs Schloss
Der grünen Frosch sitzt
Und schnell schwebt das Floß.

6. Der Kakadu gleitet
Durch Regenwald
Die rote Ameise zwitschert
Und gelassen guckt der Frosch.

7. Das Flugzeug gaukelt
Durch den Wirbelwind
Die rohe Finsternis prangt
Und graulich grummelt der Grau.

8. Der Rabenvogel geistert
Durchs Nonsensedichtungsland
Die rote Wolke verschwindet
Und strahlend glänzt der Sand.

- Alle Versionen sind außerordentlich fantasievoll und weisen fast keine grammatischen Fehler auf.
- Die Verfasser haben jeweils Entscheidungen darüber getroffen, was sie von der Vorlage übernehmen wollten. So orientiert sich Version 5 am Reimschema [abab], in Version 7 sind alle Alliterationen erhalten worden, Version 6 präsentiert die wohl stringentste inhaltliche Ausgestaltung.
- Version 8 ist vielleicht insgesamt die poetisch überzeugendste, da sie sowohl mit dem Reimschema als auch dem Meter der Vorlage übereinstimmt und fast so etwas wie eine kurze Geschichte erzählt.

4. Rückblickende Fragestellungen

4.1. Holistischer Ansatz

Die Unterrichtseinheit 'Wortklassen' beinhaltet kognitive, emotionale, ästhetische und handelnd-kinästhetische Lernmomente, ganz im Sinne von Schewes dramapädagogischem Desiderat des Lernens mit "Kopf, Herz, Hand und Fuß" (Schewe 1993:7f, cf. auch Kap. V, 2.2.1.). Die Protokollantin stellt in diesem Zusammenhang die Frage: "Welches Gewicht hat die kognitive Wissensvermittlung neben dem körperlichen, sozialen, emotionalen und ästhetischen Lernen?" (Seite 252)

Diese Frage kann nicht mathematisch beantwortet werden, sondern immer wieder nur relativ im Hinblick auf den bereits vorhandenen Wissensstand der Teilnehmenden. In den Dramagrammatikkursen an der *University of Leicester* ging es mir darum, kognitive Wissensbestände in Bezug auf grammatische Terminologie zu reaktivieren, zu erweitern und darüber hinaus den Studierenden die Bedeutsamkeit dieses Wissens zu vermitteln. Da bei fortgeschrittenen Studierenden von Fremdsprachen das Wissen über grundlegende Wortklassenterminologie zumindest rudimentär vorhanden ist, erforderte die Kognitionsphase vergleichsweise wenig Zeit.

Mein Anliegen erschöpft sich darin jedoch nicht. Ich gehe davon aus, dass ein großer Teil fremdsprachlicher Grammatik tatsächlich keine großen kognitiven Schwierigkeiten bereitet. Oft scheint das Problem eher darin zu bestehen, dass die Studierenden nicht wissen, was sie mit den erworbenen theoretischen Kenntnissen anfangen sollen. Dies habe ich als Diskrepanzerfahrung in Kap. II, 2.2.1. beschrieben.

Begrifflich gefasstes, verbales und abstraktes grammatisches Wissen ist nur dann brauchbar, wenn es mit dem konkreten sprachlichen Material verbunden ist, weil es dann die Koordination von Bedeutung und grammatischer Struktur unterstützt. (Portmann-Tselikas 2001:33f)

Mit der Unterrichtseinheit 'Wortklassen' soll ein praktischer Zugang zu Grammatiktheorie bereitgestellt werden, der es möglich macht, grammatische Kategorien mit

persönlichen Bildern und Handlungen zu verknüpfen. Gleichzeitig wird die Fähigkeit geschult, auch unbekannte Wörter aus ihrem syntaktischen und morphologischen Zusammenhang zu erschließen. Ein solches Wissen weist über diese Unterrichtseinheit hinaus und wird den Studierenden – hoffentlich – in anderen Kontexten hilfreich sein.

4.2. Verkehrssprache

Die Protokollantin wies an verschiedenen Stellen kritisch auf die Dominanz des Englischen als Unterrichtssprache hin. Diese Problematik kann ich nur bestätigen: Während der Gruppenarbeitsphasen sprachen die Teilnehmenden untereinander kaum Deutsch, sondern überwiegend Englisch; der Wechsel zum Deutschen fand vorwiegend im Gespräch mit der Lehrperson und in den Inszenierungen statt. Folgende Überlegungen dazu:

- Grammatische Theorie ist zum großen Teil sprachübergreifend. Obwohl eine Auseinandersetzung mit Grammatik auf Deutsch wünschenswert gewesen wäre, sollte trotzdem zwischen den Zielen 'kommunikativer Flüssigkeit' und 'grammatischen Kenntnissen', zumindest an diesem Punkt, unterschieden werden.
- Die Studierenden stießen oft an ihre sprachlichen Grenzen, wenn sie grammatische Ideen und Konzepte genauer beschreiben wollten. An diesen Punkten halte ich das Zurückgreifen auf das Englische für überaus sinnvoll. Dies ist keine Notlösung, obwohl sicherlich der Austausch in der Muttersprache zunächst schneller und unkomplizierter ist. Die Muttersprache kann Denkwege erleichtern, fremde Sprachfunktionen verdeutlichen und grammatische Strukturen (gerade im bilingualen Vergleich) transparenter machen¹⁶.

¹⁶ Der *Pathfinder Hypothesis* von Butzkamm (1993:138) zufolge ist "die Muttersprache [...] der Wegbereiter jeder späteren Sprache." Cf. auch Kap. IV, 3.2.4.

- Nicht zuletzt sollte die bereits an anderer Stelle dargelegte Scheu britischer Studierender vor jeglicher Selbstdarstellung in Erinnerung gerufen werden. In einer homogenen Gruppe englischer Muttersprachler wirkt die Verständigung untereinander auf Deutsch oft künstlich; wer es trotzdem tut, fühlt sich leicht als 'Streber'. Dass dies nicht bei allen Lerngruppen der Fall ist, haben mir Unterrichtserfahrungen in Deutschland, Italien und den USA gezeigt, wo Studierende weitaus weniger befangen zu sein scheinen. Für die Lehrperson ist es wichtig, dieser Lernhaltungen gewahr zu werden und innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontextes die Lehrenden zu fordern, aber nicht zu überfordern.
- Interessanterweise merkten die Leicesteraner Studierenden von sich aus an, dass 'nicht genug Deutsch' während der Gruppenarbeitsphasen gesprochen wurde, was als ein klarer Hinweis darauf gelten kann, dass sie sich ihrer sprachlichen und persönlichen Grenzen bewusst waren. Diese Erkenntnis wurde von den Teilnehmenden zwischenzeitlich immer wieder thematisiert und von mir verstärkt, allerdings nicht in dem Sinne, dass die Lehrperson als 'Aufpasserin' für die Wahl der Verkehrssprache verantwortlich sei, sondern dass Studierende selbst an ihrem sprachlichen Ungenügen arbeiten müssten. Schließlich setzen individuell erfahrene Irritationen oft Veränderungen in Gang. Dabei habe ich es belassen.

4.3. Quantität und Qualität

Die im Erfahrungsprotokoll aufgeworfene Frage, "in welchem zeitlichen Rahmen der Einsatz von Dramapädagogik effektiv und sinnvoll ist und in welches Verhältnis man Lernqualität und -quantität setzt" (Seite 252), ist angesichts institutionell festgelegter Lehrpläne berechtigt. Wie soll ein Lehrplan termingerecht durchgezogen werden, wenn eine Unterrichtseinheit über Wortklassen schon mehr als zwei Doppelstunden in Anspruch nimmt? Auf diese Bedenken kann ich zwei Antworten geben:

- Im Lehr-/Lernkontext der *University of Leicester*, wo in zwei aufeinander folgenden Studienjahren die deutsche Grammatik zweimal ganz durchgenommen wird (cf. Kap. II, 2.2.1.), erscheint die Effektivität 'traditionellen' Grammatikunterrichts zumindest zweifelhaft. Meiner Ansicht nach wäre es sinnvoller, auf grammatische Grundlagen mehr Zeit zu verwenden und gleichzeitig eine sinnträchtigere und positivere Herangehensweise an Grammatik zu verfolgen. Konkret hieße dies: 'Weniger ist Mehr'. Ein Grammatikunterricht, der das Handwerkszeug zu individueller Verarbeitung bereit stellt, dürfte längerfristige Erfolge erzielen, und dies nicht nur in Anbetracht der Wissensansammlung, sondern auch im Hinblick auf den kompetenten Umgang mit diesen Kenntnissen einerseits und die selbstständige Erarbeitung unbekannter Wissensselemente andererseits.

- Konkreter gefasst: Die Unterrichtseinheit 'Wortklassen' erlaubt Abkürzungen. So ist es beispielsweise möglich, die Sensibilisierungsphase um die ersten, zweiten, fünften und siebten Unterrichtsschritte zu verkürzen. Es ist auch vorstellbar, sofort mit der Kontextualisierungsphase zu beginnen und direkt in das Nonsensgedicht einzusteigen. Die Abschlussinszenierung könnte als schriftliche Hausaufgabe gegeben werden. Diese Entscheidungen bleiben den Fremdsprachenlehrenden überlassen – ich möchte aber darauf hinweisen, dass den Lehrenden auf jeden Fall die Gelegenheit gegeben werden sollte, abstrakte Wortklassenkonzepte selbst mit eigenen Vorstellungen zu füllen. Sollte die Nonsensgedichtstrophe lediglich als Wortklassenerkennungsübung verwendet werden, würde die Poetik von Lewis Carroll zu einem 'kognitiven Steinbruch' herabgewürdigt, und der ästhetische Gehalt des *Jabberwocky* sowie die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten durch die Lernerideen kämen zu kurz.

VII. Zwischenbilanz

1. Vorbemerkungen

Nach dieser ersten exemplarischen Kostprobe dramagrammatischen Unterrichts soll ein Einschnitt vorgenommen werden, an dem Teilnehmende und Beobachtende in Form von Thesen zu Wort kommen. Zur Generierung von Thesen über die Charakteristika von Dramagrammatik habe ich das Verfahren der Retrospektion angewendet: In Feedbackbögen, Auswertungsgesprächen und Abschlussinterviews berichten Teilnehmende und Beobachtende von ihren Erfahrungen mit Dramagrammatik.

In Kap. II, 5.4.2. habe ich bereits einen Gesamtüberblick über die unterschiedlichen Datenkorpora, die in diese Arbeit eingegangen sind, präsentiert. Im Folgenden sollen diejenigen Datenträger, die die Grundlage für die Thesen gebildet haben, nach Zielgruppen und Erhebungscharakteristika genauer diversifiziert werden.

Die Teilnehmenden an der Pilot- und Hauptstudie waren Studierende des zweiten Studienjahres an der *University of Leicester*. Die Unterrichtsgruppen wurden ein akademisches Jahr lang eine Doppelstunde pro Woche (Hauptstudie) bzw. zwei Doppelstunden in drei Wochen (Pilotstudie) dramagrammatisch unterrichtet. Ihr Feedback besteht aus Auswertungsgesprächen, die nach verschiedenen Unterrichtseinheiten im Plenum abgehalten wurden, sowie aus qualitativen / offenen Abschlussinterviews¹, die ich mit jeweils ein oder zwei Studierenden gegen Ende des akademischen Jahres durchführte. Die Teilnehmenden der Hauptstudie verzeichneten darüber hinaus zu Kursende ihre Gesamteindrücke auf dem Feedbackbogen² 'Wenn Grammatikunterricht immer so wäre...' (cf. Abb. 7-1).

Da die Studierenden in Leicester Erfahrungen mit Dramagrammatik über einen längeren Zeitraum machen konnten, handelt es sich bei ihrem Feedback um eine 'verzögerte

¹ Zu Retrospektiven als qualitativen Interviews cf. Schewe 1993:245f.

² Dieser Feedbackbogen ist im Zusammenhang mit der Unterrichtseinheit 'Konjunktiv II' entstanden und zeigt eine von Susanne Leutenegger entworfene Figur (cf. Schewe 1993: Buchdeckel).

Retrospektive' (cf. Henrici 1990 in Schewe 1993:244), wohingegen die Teilnehmenden an Ein- oder Zweitagesworkshops in Cork, Dublin, Bertinoro und Bratislava eher aus einer 'unmittelbaren Retrospektive' ihre Eindrücke wiedergaben. Die Studierenden in Bertinoro verfassten kurze schriftliche Erfahrungsberichte direkt nach dem Workshop, und die Teilnehmergruppen in Cork, Dublin und Bratislava füllten ebenfalls den Feedbackbogen 'Wenn Grammatikunterricht immer so wäre...' am Workshopende aus.

Wenn Grammatikunterricht
immer so wäre, dann.



Abb. 7-1: Feedbackbogen
'Wenn Grammatikunterricht immer so wäre...'

Für die Thesengenerierung habe ich somit unterschiedliche Datentypen kombiniert – mündliche (und damit längere) Gespräche in und nach den Langzeitstudien und kürzeres schriftliches Feedback (hauptsächlich) nach Einzelworkshops. Dieses Vorgehen ist mit dem Anspruch zu rechtfertigen, dass Bewertungen einer Unterrichtsmethode sich nicht abhängig vom Erlebniszeitraum und Erhebungsinstrument widersprechen sollten.

Darüber hinaus reflektieren die jeweiligen Eindrücke von Teilnehmenden und Beobachtenden den Erlebniskontext auf aussagekräftige Weise; in den Feedbacks der Langzeitstudien finden Gesichtspunkte Erwähnung, die nur in einem längeren Erfahrungszeitraum gewonnen werden können. Beispielsweise betonen Teilnehmende der Langzeit-

studien Aspekte erlebter Kontinuität des Lernprozesses, damit einhergehender Persönlichkeitsentwicklung und zunehmender methodischer Kompetenz. Dagegen stellen Einzelworkshopteilnehmende zuweilen die Durchführbarkeit dramagrammatischen Unterrichts über einen längeren Zeitraum in Frage oder erwähnen, wie mühelos die Zeit zu vergehen scheint.

Aus der Fremdperspektive heraus bezog ich das bereits im vorigen Kapitel bearbeitete Erfahrungsprotokoll ein, das Interview mit dem Leicesteraner Studenten, der die Unterrichtseinheit Konjunktiv II für mich filmte, sowie die Erfahrungsberichte von Kolleginnen und Kollegen in Genua, Cork und Bratislava (cf. Kap. II, 5.3.3. und Anhang). Der Übersichtlichkeit halber sind in Abb. 7-2 die Datenkorpora der Teilnahmeperspektive und die zugeordneten Kürzel zusammen gefasst; Zitate aus der Fremdperspektive werden immer mit Namen und Ort angegeben.

ORT / ZIELGRUPPEN	DATEN	ABKÜRZUNG IM TEXT
Pilotstudie Leicester	Plenumsgespräch nach UE Äußerungswiedergabe	PP (Plenumsgespräch Pilotstudie)
	Abschlussinterviews nach zwei Semestern	AIP (Abschlussinterviews Pilotgruppe)
Hauptstudie Leicester	Plenumsgespräch nach UE Äußerungswiedergabe	PÄW (Plenumsgespräch Äußerungswdg.)
	Plenumsgespräch nach UE Konjunktiv II	PKJ (Plenumsgespräch Konj. II)
	Abschlussinterviews nach zwei Semestern	AIH (Abschlussinterviews Hauptstudie)
	Feedbackbogen 'Wenn Grammatik- unterricht immer so wäre...'	anonym, farblich markiert (rot)
Begleitende Erhebungen: Bertinoro	schriftliches Feedback nach Workshop	namentlich genannt
Bratislava, Cork, Dublin	Feedbackbogen 'Wenn Grammatik- unterricht immer so wäre...'	anonym, aber farblich nach Orten abgegrenzt (lila, grün, blau)

Abb. 7-2: Datenkorpora der Teilnahmeperspektive zur Thesengenerierung

Grundsätzlich soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass alle Datensätze innerhalb von drei Jahren in unterschiedlichen Unterrichtskontexten und mit zunehmend schärferer Fokusausrichtung meinerseits erhoben wurden. Thesen sind auf Grundlage von klar ersichtlichen Tendenzen formuliert worden, die mehrmals und in unterschiedlichen Korpora auftraten.

2. Auswertung der Retrospektionen

Bei der Auswertung der Daten lag mein Fokus zunächst auf den studentischen Äußerungen; erst im zweiten Teil der Auswertung prüfte ich das Datenmaterial der Fremdperspektive auf Bestätigung bzw. Infragestellung sowie auf zusätzliche Gesichtspunkte. Dieses Vorgehen sollte sowohl eine Vergleichbarkeit der gewonnenen Einsichten gewährleisten als auch Raum für abweichende Erfahrungen bzw. weitere, kontext- und perspektivabhängige Aspekte lassen. Hervorzuheben in diesem Zusammenhang ist, dass die Erfahrungsberichte, mit Ausnahme des von mir geführten studentischen Interviews, unabhängig von mir verfasste Berichte sind, deren inhaltliche Schwerpunktsetzungen nicht vorgegeben waren.

Im Detail sehen die einzelnen Auswertungsschritte folgendermaßen aus:

Teilnahmeperspektive

- Alle Tonbandaufnahmen von Plenumsgesprächen und Abschlussinterviews wurden in voller Länge transkribiert. (Der besseren Lesbarkeit halber wurden Äußerungen gekürzt und sprachlich geglättet.)
- Die vorliegenden Transkriptionen wurden zusammen mit dem schriftlichen Feedback einer genauen Sichtung unterzogen. Dabei wurden inhaltliche Übereinstimmungen vermerkt.
- Aus diesen inhaltlichen Übereinstimmungen innerhalb verschiedener studentischer Äußerungen wurden unter ständigem Rückbezug auf das Datenmaterial erste verallgemeinerbare Aussagen generiert.
- Diese Aussagen bildeten die Grundlage für die Formulierung vorläufiger Thesen, in denen vergleichbare inhaltliche Akzentsetzungen auf einen Nenner gebracht wurden.

Fremdperspektive

- Die Erfahrungsberichte aus der Fremdperspektive sowie die Transkription des studentischen Interviews wurden ebenfalls intensiver Sichtung unterzogen.
- Inhaltliche Übereinstimmungen mit den Thesen aus der Teilnahmeperspektive wurden vermerkt.
- Zusätzliche inhaltliche Akzentsetzungen wurden als separate verallgemeinerbare Aussagen zusammengestellt und in weitere Thesen kondensiert.

Während dieses Vorgehens war ich mir der Gefahr der Voreingenommenheit bewusst in dem Sinne, dass die zuerst formulierten Thesen aus der Teilnahmeperspektive die Interpretation des Datenmaterials aus der Fremdperspektive inhaltlich beeinflussen konnten. Von daher bin ich bei der Sichtung der Fremdperspektive nicht nur mit äußerster Vorsicht vorgegangen, sondern habe zusätzliche Meinungen von Fremdsprachenlehrenden eingeholt, die in dieses Projekt nicht direkt involviert waren. Obwohl bei der Auswertung qualitativer Datenträger ein gewisses Maß an Subjektivität nie auszuschließen ist, bin ich dennoch zuversichtlich, dass die Endthesen verallgemeinerbarer Natur sind.

3. Dramagrammatik: Thesen

3.1. Thesendarstellung

Der Übersichtlichkeit halber sollen nun die Thesen über die Charakteristika dramagrammatischen Unterrichts im Block dargestellt werden. Im anschließenden Kapitel habe ich zu jeder These diejenigen Äußerungen angegeben, die Anlass zu ihrer Formulierung gegeben haben. Oft kommen mehrere Studierende während eines zusammenhängenden Gesprächs zu Wort; diese Gesprächsausschnitte sind ohne Leerzeilen abgedruckt. Thesen, die ausschließlich aus der Fremdperspektive erhoben wurden, sind in der Exemplifizierung kursiv dargestellt. Bei mehrmaliger Erwähnung von Äußerungen habe ich

diejenigen Aspekte der Äußerung, die für die Untermauerung der jeweiligen These von Belang sind, ebenfalls kursiv markiert.

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Lernatmosphäre | <ul style="list-style-type: none">a.) Lernen und Spaß liegen im dramagrammatischen Unterricht eng bei-
einander, was in erhöhter Lernmotivation resultiert.b.) Spannung und Überraschung sind zentrale Elemente dramagramma-
tischen Lernens.c.) Die Lernatmosphäre wird zunehmend als entspannt und angstfrei
empfunden. Fehlerängste werden abgebaut. |
| 2. Lernbeteiligung | <ul style="list-style-type: none">a.) Die Lernenden zeigen erhöhtes Interesse und sind am Lerngeschehen
intensiver beteiligt.b.) Dramagrammatischer Unterricht wirkt sich positiv auf Konzentration,
Aufnahmekapazität und Behaltensleistung aus.c.) Lernen wird als leichter, müheloser erlebt; Lernprozesse laufen oft
unbewusst ab. |
| 3. Handelndes Lernen | <ul style="list-style-type: none">a.) Im dramagrammatischen Unterricht wird das Verständnis grammatischer
Regeln durch ihre praktische Anwendung in verschiedenen Sprachhand-
lungssituationen gezielt gefördert.b.) Körperliche Aktion und Interaktion sind wesentliche Elemente drama-
grammatischen Unterrichts.c.) Lernende können im dramagrammatischen Unterricht eine (temporäre)
Verunsicherung erfahren, wenn sie Schwierigkeiten erleben, theoretisch
Gelerntes praktisch umzusetzen.d.) Viele Lernende entwickeln größeres Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer
fremdsprachlichen Handlungskompetenz. |
| 4. Soziales Lernen | <ul style="list-style-type: none">a.) Dramagrammatischer Unterricht fördert die Interaktion unter den Teil-
nehmenden. Viele Lernende entwickeln größeres Selbstbewusstsein, vor
der Gruppe zu sprechen und sich darzustellen.b.) Dramagrammatik leistet einen Beitrag zur Integration schwächerer
Lerner.c.) Der eigene Lernprozess wird stets zu dem der anderen in Beziehung
gesetzt. |
| 5. Kreatives Lernen | <ul style="list-style-type: none">a.) Dramagrammatischer Unterricht fordert Kreativität und Fantasie heraus.b.) Dramagrammatischer Unterricht stellt eine Herausforderung an Ler-
nende dar, sprachlich zu handeln und sich selbst als (fiktive) Person
darzustellen. Eine solche Bereitschaft kann (zunächst) nicht bei jedem
Lerner vorausgesetzt werden.c.) Lernende empfinden es als positiv und befreiend, in der Rolle einer
anderen Person handeln zu können.d.) Die Lernenden bilden zunehmend eine dramapädagogische Handlungs-
kompetenz aus. |

6. Ganzheitliches Lernen	a.) Im dramagrammatischen Unterricht wird mit allen Sinnen gelernt; die Wahrnehmung von Sprache geschieht auf kognitive, emotionale und kinästhetische Weise. Dazu gehört auch eine Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene.
7. Lernhaltung	a.) Dramagrammatischer Unterricht wird zunächst nicht unbedingt als ernsthafte Grammatiklern- und -übungsform betrachtet; subjektive Grammatiklerntheorien vieler Lerner gehen davon aus, dass Grammatik nur ernsthaft gelernt werden kann, wenn sie trocken und langweilig ist. b.) Die Lernenden erleben bestimmte dramapädagogische Inszenierungstechniken als gewöhnungsbedürftig, da diese neu und unvertraut sind, bzw. ihr Stellenwert noch nicht eingeschätzt werden kann. Mit der Zeit nimmt jedoch die Sensibilität für die Besonderheit des methodischen Vorgehens zu. c.) Dramagrammatischer Unterricht fördert eine bewusstere Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses. Fehler werden zunehmend als selbstverständlicher und wichtiger Teil des Lernens begriffen. d.) Dramagrammatischer Unterricht fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Grammatik und begünstigt eine positive Einstellung zum Grammatikerwerb.
8. Lehrperspektive	a.) Dramagrammatischer Unterricht stellt höhere Anforderungen an die Lehrperson. b.) Im dramagrammatischen Unterricht wird die Lehrperson zunehmend zur Beraterin und Moderatorin, bleibt aber auch Wissensvermittlerin.
9. Zeitfaktor	a.) Dramagrammatischer Unterricht thematisiert Grammatikphänomene über einen längeren Zeitraum. Somit werden quantitativ weniger Grammatikgebiete abgehandelt, qualitativ aber wird intensivere Verarbeitung gewährleistet. b.) Das längere Verweilen bei Grammatikphänomenen und die sich daraus ergebende inhaltliche Kontinuität wird von den Lernenden als sinnvoll empfunden. c.) Aufgrund der erhöhten Zeiterfordernis wird dramagrammatischem Unterricht von Lehrer-, aber auch von Lernerseite verschiedentlich Skepsis bezüglich Anwendbarkeit und Durchführung entgegen gebracht. Dramagrammatischer Unterricht erscheint schwer vereinbar mit hergebrachten grammatischen Syllabi und Prüfungsanforderungen.

Abb. 7-3: Thesen Dramagrammatik

3.2. Thesenexemplifizierung

3.2.1. Lernatmosphäre

- a.) Lernen und Spaß liegen im dramagrammatischen Unterricht eng beieinander, was in erhöhter Lernmotivation resultiert.

Jon M. : It was entertaining.

Julie D.: Yes, I'd say definitely that. It was really good fun.

Jon M. : It was a good laugh, which gives you a bit of motivation to come to the classes.

Julie D.: I think the key to learning is having a good time while you're doing it. I think the fact that we had a two-hour class meant that we could get quite a lot done, but it didn't feel like we were there for two hours.

Jon M. : It did actually seem shorter than most other classes. [AIP]

Julie D.: When I first thought drama-grammar, I thought 'Aaargh, my two pet hates in one class', but I've loved it – I thought it was great. [AIP]

Chris A.: [I]t's unusual at first because normally you're just used to sitting in a classroom with someone just saying ...

Tamasine H.: ... blah blah blah this is what you do, this is how you use it...

Chris A.: ...and you take notes and you go out of the lesson and put your notes away and you don't look at them for ages. You'll look at them when it comes to exam times but this [drama-grammar course] had continuation as well, from one class to another. It just stuck in your mind a bit more. And because it was fun you could associate it with something good that you enjoyed. It wasn't like....

Tamasine H.: ... it wasn't stupid like that other lesson. I mean I thought 'what on earth are we doing?' but it was relevant! [AIH]

Tamasine H.: I think it's a really good approach to grammar learning. It's much better than in a classroom.

S.E.: We are in a classroom!

Kathryn C.: You don't think of this room as a classroom. It's just like ... a fun room! ... it's more relaxed. [AIH]

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre³,

- lieben alle Leute Grammatik!
- wäre es echt klasse, und nicht wie die anderen Stunden.
- würde ich die Grammatikstunden mehr genießen.
- würde Grammatik uns besser gefallen!!
- würde ich immer begeistert sein!
- hätten die Lerner viel mehr Spaß an der Grammatik.
- würde niemand mehr sagen, Grammatik sei langweilig.
- wäre er für Schüler und Lehrer viel einfacher und angenehmer.

³ Im Folgenden werden die Äußerungen von den Feedbackbögen 'Wenn Grammatikunterricht immer so wäre...' (cf. Abb. 7-1) unter dieser Überschrift gebündelt und farblich nach Orten markiert dargestellt (rot = Leicester, grün = Cork, blau = Dublin, lila = Bratislava)

c) Die Lernatmosphäre

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre, dann

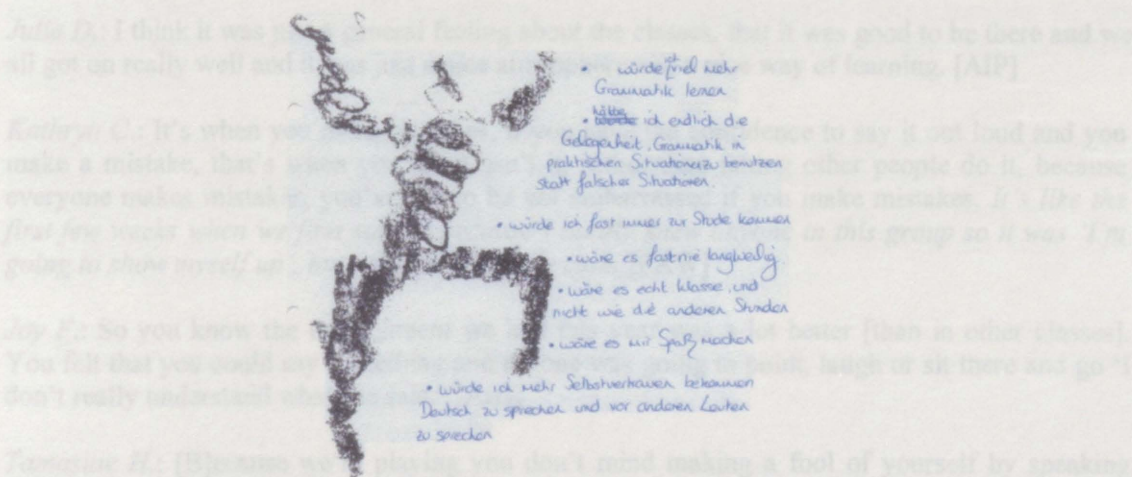


Abb. 7-4: Beispiel eines Feedbackbogens [a]

Tim G. (Leicester): I think, a lot of people don't realise, perhaps also the more traditional teachers don't realise that that is a large factor on how much of it goes in and how much of it sticks. You know, the enjoyment factor or the level of engagement in the lesson, is a fairly large influence on how much you will remember and take in what the teacher has been trying to get across to you on that day.

Eugenia B. (Bertinoro): Ich fand es wichtig, dass Mimik, Gestik, Sprachpausen, Intonation als extraverbale Informationsträger genauso gelten können wie das Wort selbst. Außerdem werden durch die Darstellungsformen Hemmungen, die eine sprachliche Produktion beschränken können, eliminiert, indem Neugierde, Motivation, Spaß und Interesse aufrechterhalten werden.

Gisela S./Christine B. (Cork): Studierende äußern sich positiv über den 'tausendmal' interessanteren Unterricht, der viel mehr Spaß mache, in dem die Zeit viel schneller vergehe, in dem man viel aktiver sei als sonst und in dem man mehr lerne über den 'wirklichen' Gebrauch der Sprache. [...] Auch bei den verschiedenen dramapädagogischen Elementen (Versprachlichung von Standbildern, kleine Rollenspiele, Tuch herumgeben, szenische Darstellungen etc.) war zu beobachten, dass diese Art des Unterrichts den Lernenden Spaß machte (es wurde viel gelacht).

b.) Spannung und Überraschung sind zentrale Elemente dramagrammatischen Lernens.

Chris A.: You know, the class first thing in the morning, I often thought I'm not going but then – 'I wonder what's happening today, see what Susanne is up to.' And then I turned up after all. [AIH]

- Wenn Grammatikunterricht immer so wäre, würde ich gespannt im Unterricht sitzen/stehen.

c.) Die Lernatmosphäre wird zunehmend als entspannt und angstfrei empfunden. Fehlerängste werden abgebaut.

Julie D.: I think it was just a general feeling about the classes, that it was good to be there and we all got on really well and it was just a nice atmosphere and a nice way of learning. [AIP]

Kathryn C.: It's when you make mistakes, if you have the confidence to say it out loud and you make a mistake, that's when you learn, isn't it, rather than letting other people do it, because everyone makes mistakes, you've got to be not embarrassed if you make mistakes. *It's like the first few weeks when we first started because I hardly knew anyone in this group so it was 'I'm going to show myself up', but now I don't really care.* [PÄW]

Joy F.: So you know the environment we had this year was a lot better [than in other classes]. You felt that you could say something and no-one was going to point, laugh or sit there and go 'I don't really understand what she said.' [AIH]

Tamasine H.: [B]ecause we're playing you don't mind making a fool of yourself by speaking more in the classes you learn your mistakes, if you make mistakes you don't really care because you know people in the class will do the same. [AIH]

Tim G. (Leicester): [T]he way that the desks were all pushed away, that you had an open space in the side that people were moving around in, I think that was the big difference that struck me. And also the fact that once you'd sort of warmed up a bit the atmosphere in the room was very convivial, everybody was working along with you and was enjoying it as well.

Gisela S./Christine B. (Cork): Schon durch die an den Rand geräumten Tische und das Sitzen im Kreis herrschte eine lockerere Atmosphäre, in der die Studierenden sich mehr öffneten und mit mehr Eifer bei der Sache waren.

3.2.2. Lernbeteiligung

a.) Die Lernenden zeigen erhöhtes Interesse und sind am Lerngeschehen intensiver beteiligt.

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- wäre es interessanter.
- wird es interessanter.
- wäre es viel interessanter.
- wäre es interessanter als normal.
- würde ich mich mehr dafür interessieren.
- würde ich mich immer für Grammatikunterricht interessieren.
- würde der Unterricht viel interessanter.
- würde ich mich mehr dafür interessieren.
- würde ich bestimmt mehr Spaß haben, deshalb würde ich mehr Interesse für Grammatik haben.

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würde ich viel mehr Grammatik lernen.
- würde ich mehr Grammatik lernen als in einer 'normalen' Stunde!
- würde ich mehr lernen und sie besser verstehen und erinnern.
- würde es einfacher zu lernen sein.
- würde man lernen und nicht vergessen.
- würde ich mich an die Grammatikregeln erinnern.
- würde ich mich mehr konzentrieren.
- grammar would not be so boring – it livens up the class, holds your concentration.

c.) Lernen wird als leichter, müheloser erlebt; Lernprozesse laufen oft unbewusst ab.

Emma W.: Overall I think it's been really useful – you learn without realising that you're learning; you're doing it in fun situations so you want to learn, without it being boring. [PÄW]

Julie T.: Well, before grammar was something... you sat down with a text book and [thought] 'right, ok I'm going to learn this. I'm going to do the exercises and then hopefully I'll know it and if I don't then I have to do more exercises to learn it.' *And now grammar is less of a chore. Maybe it's just because I do know more but it just felt as if we weren't really learning, unconsciously learning,* so in that respect it's changed my perspective on grammar. [AIH]

Jill F.: This is like an active process and don't actually realise that things are sinking in, because you have fun doing it and I found it really helpful for my assistantship. I'm going to incorporate a lot of the games that we played when I go over there to Germany. I just found it fun and was learning at the same time. [AIH]

Tim G. (Leicester): *They don't realise that they're learning* which I think is brilliant, because I think a traditional grammar lesson just switches people off and the teacher has to fight twice as hard to get their attention to get something through to them. As soon as you mention the words 'ok today we're going to talk about the passive' or even worse is subjunctive it's like 'kajunk'. You know, shutters come down, very little give and take, whereas in that session, perhaps because they're concentrating more on their creative side, on playing out the roles, *they don't realise that they're actually learning and thinking at the same time*⁴.

Eugenia B. (Bertinoro): Man lernt mühelos und ohne zu merken, dass man lernt.

3.2.3. *Handelndes Lernen*

a.) Im dramagrammatischen Unterricht wird das Verständnis grammatischer Regeln durch ihre praktische Anwendung in verschiedenen Sprachhandlungssituationen gezielt gefördert.

⁴ Aus diesem Zitat geht auf eindrucksvolle (und amüsante) Weise hervor, dass die Prozesse 'Lernen' und 'Denken' als nicht notwendigerweise zusammengehörend gesehen werden! Anders gesagt: Lernen wird, gerade im angelsächsischen Sprachraum, oft als schematisches Auswendiglernen und Anwenden gesehen, das wenig mit intensivem Nachdenken zu tun hat.

Oliver W.: The way that the classes have been held – they're real live situations that obviously you put yourself in. That's the only way to, I think, properly learn a language rather than just sitting down doing grammar from a book – just get out and use it. [PÄW]

Tamasine H.: I knew subjunctive existed but I didn't really know when to use it or how to use it, but with these lessons it's made me understand when I can use it, and the endings and stuff, it's pretty easy now. [PÄW]

Kathryn C.: The way we've learnt it [Konjunktiv] has helped as well, because we've been taught something and then we've actually practised it, rather than just sitting there with a grammar book and somebody saying 'Right, this is how you do it'. It's been different ways of practising it; the last four weeks we've just been using it in different situations [...], and that's helped as well, because it comes more naturally rather than thinking, I'm going to have to look in a grammar book. It actually sticks in your head more when you have practised it. [PÄW]

Laura C.: I did quite a lot of work on the subjunctive last year, so I think I knew all the forms and things like that, but I still wouldn't have been able to use it off the top of my head, but now I think it's a lot easier to do now, because we've been using it all the time. [PÄW]

Jill F.: It was so real, everything that we did was real, it wasn't just textbooks – it made sense to me and I found ways of putting it in my real life situation. The things that puzzled us beforehand, because we'd done it in a totally different style, put it into a real life context then I could understand it more. [AIH]

Tim K.: I used to see it [grammar] as very dry, factual being imprisoned on paper and things. *It seems to have got off the paper and into my head a bit more now. Into real life.* Obviously we've always known that it's important for communicating in reality, in real situations but I think there's a difference between knowing something and realising it. [AIH]

Wenn Grammatikunterricht
immer so wäre, dann...

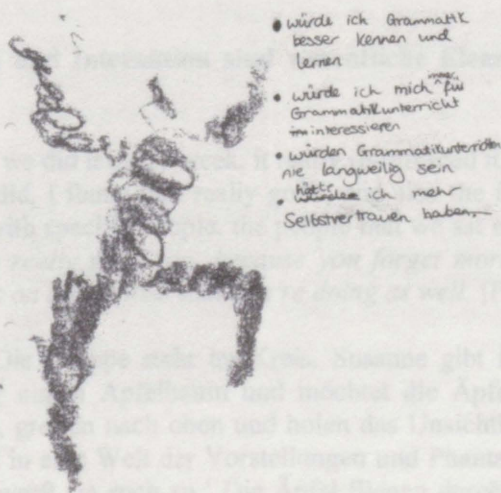


Abb. 7-6: Beispiel eines Feedbackbogens [c]

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würde ich es leichter finden, die Grammatik in Konversation korrekt zu benutzen.
- hätte ich endlich die Gelegenheit, Grammatik in praktischen Situationen zu benutzen, statt falscher Situationen.
- würde es immer leichter, Grammatik in Konversation anzuwenden.
- wären wir fähiger, Grammatik in praktischen Situationen zu benutzen.
- Ich glaube es ist praktischer wenn wir Workshops machen denn wir *nützen* die Grammatik. Es ist ganz anders, wenn man nur über die Regeln spricht, aber hier kann man sie wörtlich⁵ sehen (z.B. die Übung mit dem Standbild). Ich habe auch die Übung mit den drei Sätzen sehr nützlich gefunden. Ich glaube, Rollenspiele sind eine gute Idee, um die Regeln zu üben und die Wörter zu hören.

Tim G. (Leicester): In the first session that I taped, where you had them all one end of the room, you gave them a picture that you wanted to build. The one I remember in particular was the fight and then one person would move themselves into the position and everyone else would sort of build themselves around that position into a picture. Then you would say 'freeze' and someone would have to come out and describe the situation using the construction that you were using that week. And that construction that you had on that occasion was 'soundso sieht aus, als ob er blah blah wäre'. I thought that was really clever because you got them to imagine in their minds a role, so they've got a clear idea, [...] in this situation maybe I'm somebody fed up, maybe a bit drunk coming out of the pub and going to thump somebody, so they've got an idea of a role in their head then you've called them out and they're describing the scene as they see it, as a complete outsider looking at a still life picture. And bearing in mind the grammar construction that you're trying to get and I thought that was a very good way of doing it. And the group situations as well: You had them in four different corners of the room and on the wall you had a particular construction for the day, and in the groups they were thinking of [...] what situations might be appropriate to those particular constructions and the ideas that they came up with because then they're trying to think about the ways that that would be used in an everyday situation. And I think that's a good way of trying to understand the grammar by actually thinking about its usage rather than just the clinical 'ok this is the grammar form'. Think about 'ok what situation might I then use it in'.

b.) Körperliche Aktion und Interaktion sind wesentliche Elemente dramagrammatischen Unterrichts.

Hannah B.: The fact that we did it every week, it really re-inforced it, made you remember it, and all the practical that we did, I found that really good, and also the fact that we swapped groups and we didn't just do it with specific people, the people that we sat next to, *but moving around – I think moving around's really good too, because you forget more about the German you're speaking and concentrate on the actions that you're doing as well.* [PÄW]

Annegret W. (Leipzig): Die Gruppe steht im Kreis. Susanne gibt folgende Anweisung: 'Stellt euch vor, ihr steht unter einem Apfelbaum und möchtet die Äpfel pflücken.' Die Studenten recken und strecken sich, greifen nach oben und holen das Unsichtbare vom Baum. Sie steigen aus ihrem Alltag aus und in eine Welt der Vorstellungen und Phantasien ein. 'Und jetzt habt ihr die Äpfel gepflückt und werft sie euch zu.' Die Äpfel fliegen durch den Raum, erst einer, dann zwei zur gleichen Zeit, die Teilnehmer müssen schnell reagieren, damit die Äpfel nicht zu Boden

⁵ 'Wörtlich sehen' ist wahrscheinlich ein Transfer aus dem Englischen ('to see them literally') im Sinne von 'anschaulich'.

fallen, manche sind schwierig zu fangen, einer landet beinahe in der Glastür. Zum Glück ist nichts zerbrochen. Das Lachen und die Körperbewegung wärmen und lockern auf. Die Wurfübung verlangt eine Konzentration aufeinander und fördert ein Gruppengefühl.

Joachim G. (Genua): Die Übungen erforderten zum Teil erhebliches sprachliches Engagement sowie körperliche Aktivität, sodass eine beobachtende, rein passive Teilnehmerinnenhaltung ausgeschlossen war. Die Lehrerinnen [als Workshopteilnehmende] erlebten also die Sprachlehrübungen [...] gewissermaßen am eigenen Leibe.

Gisela S./Christine B. (Cork): Viele Studierende äußern sich positiv, sagen, dass es interessanter, spaßiger und lebendiger sei als traditioneller Grammatikunterricht mit schematischen Drillübungen und langweiligen Sätzen, dass es besser sei, weil sie hier viel mehr involviert seien als Menschen und weil sie eine echtere Beziehung zu den Sätzen hätten. *Gut sei auch, dass Elemente wie Kontext, Intonation und Körpersprache einbezogen seien.*

c.) Lernende können im dramagrammatischen Unterricht eine (temporäre) Verunsicherung erfahren, wenn sie Schwierigkeiten erleben, theoretisch Gelerntes praktisch umzusetzen.

Sandy M.: I don't think I've come to grips with the subjunctive at all yet – I just think I've got it and then I haven't, all over. I can understand if somebody's talking to me, I can recognise it and I can read it, but I can't do it orally, and I have to think very hard when I write it as well. I think my confidence has gone down, and I don't think my oral German has improved. [PP]⁶

Lucy M.: Self-confidence went down a bit the first week we did the subjunctive because you suddenly realise that you don't know as much about German as you thought you did, but I think it's gone back again to the way it was really. [PÄW]

d.) Viele Lernende entwickeln größeres Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Handlungskompetenz.

Jane T.: I think I hate the subjunctive a lot less. I'm very good at learning things so I know how to conjugate it and I know when it's used, it's just my confidence in using it – I think I'm probably a little bit better at that now, but I'm better when it comes to writing it. I can't think on the spot about whether to use it or not, or what form I should use. But I think it's a lot better than it was. [AIP]

Jill F.: [Because of] the extra confidence that I've got knowing that my level of grammar has really improved I'm not bothered about making mistakes or anything any more, whereas I used to be. Because I was totally cut off from grammar. I couldn't be bothered to do any. I knew that I was making mistakes so I would be like 'well I won't say anything then', but now I don't care really and I just get on with it. [AIH]

⁶ Diese Äußerung einer Studentin aus der Pilotstudie wurde relativ zu Beginn des Kurses erhoben, als die Gruppe mit der dramagrammatischen Unterrichtsmethode noch unvertraut war (cf. Kap. V, 2.6. und Abschnitt 4.1.6. dieses Kapitels).

3.2.4. Soziales Lernen

a.) Dramagrammatischer Unterricht fördert die Interaktion unter den Teilnehmenden. Viele Lernende entwickeln größeres Selbstbewusstsein, vor der Gruppe zu sprechen und sich darzustellen.

Kate W.: I would say confidence [has improved], the only thing with it is that I sometimes find it hard to start conversations with people I don't know, just to say hello to them when you're in a new class. That's really nice, being able to speak to everyone in the class. [PP]

Martin H.: I think the way that it was taught was good – you don't feel a berk [all laugh at the word 'berk' so he changes it to 'prat'], because everyone's doing it, so it's okay. It's worse if you're on your own and you're just staring at a book – it gets boring when you're staring at books... [PÄW]

Julie T.: I've got a lot more confidence just in getting up and speaking in front of the class now, I don't mind any more whereas before it was 'I can't do that!' The first week when you made us say something about ourselves it was 'Oh God!!' but now it's like – don't think twice about it. [PÄW]

Jill F.: It was more than just learning grammar. Things like personal skills and you could sense the development of the group over the full year. Everybody became less inhibited as we got to know each other and because some of us haven't worked together before [...] it was good... find somebody you haven't worked with yet and that was good because it kind of brought down barriers, because people would normally just stick with who they [know] and I enjoyed working with Emma or Chris because they were both passionate about what they were doing, but I would never have chosen to work with them before really, just because I didn't really know them. It was just like... things got more relaxed and it grew from there. [AIH]

Chris A.: Confidence. I don't feel so bad now about going into a room and talking to people that I don't know. Just doing things where people are going to be looking at me, you know if I have to open a door and walking into a class late or something, go into an office, anything like that I don't feel as self-conscious about it now. I think maybe the dramagrammar classes have helped that. [AIH]

Julie T.: At the beginning, no matter what lesson it was, I'd be sitting there and I'd only contribute if I suddenly plucked up this huge amount of confidence and then went really, really quietly 'I think I know the answer'. [A]s the year progresses I've suddenly noticed, even my mum and dad have said the same thing, there's been a complete change in the way I was at the beginning of the year and now at the end of the year, and I'm confident in everything now. [AIH]

Tim G. (Leicester): I was quite positively surprised actually, particularly given my own experiences working in a school, particularly in something like a drama session when people are perhaps coming out of themselves a bit more. If you're not careful that can also open yourself up to ridicule. But that didn't seem to be the case. They somehow accepted what one another were doing and another's interpretations. I actually felt there was a fairly positive atmosphere all through. [...] Also as I said earlier the weaker ones speak, and I think it works very well for pulling the class together and for them working together. I'm certainly aware in my year that there are certain cliques, you know the certain groups of people, soandso's friends with soandso and they form one little group and what have you and so the year-group as a whole is kind of like split up a bit.

Gisela S./Christine B. (Cork): Der Umgang untereinander war ebenfalls durch mehr Aufmerksamkeit geprägt: Im Grammatikunterricht wird sonst selten wirklich auf das geachtet, was der Nachbar inhaltlich sagt, hier zeigten sich jedoch ein größeres Interesse an den oft sehr phantasievollen Äußerungen der anderen und insgesamt ein stärkeres Gruppengefühl, von dem eine positive Wirkung ausging.

b.) Dramagrammatik leistet einen Beitrag zur Integration schwächerer Lerner.⁷

Tim G. (Leicester): What I thought was interesting [...] was that even the weaker ones were encouraged to speak and in fact did speak, which I'm not sure is always the case in a traditional oral session. You know, if you're not careful in traditional oral sessions then the ones that are perhaps the weakest or the shyest, unless they're really pushed, tend not to say very much and not participate. Whereas in that context...what I'm thinking about now is the exercise where you're in a circle and you had to describe a situation. One person went in and said their sentence, I think one example was 'Wenn ich von zu Hause weggehen würde'. They went in and described their own situation and then they went and touched somebody on the back and they had to go in, so everybody was really encouraged to say something and take a part and even the weaker ones participated. [...]

Tim G. (Leicester): I sometimes feel in a classroom situation that if you have been having a normal grammar lesson and there's one person or maybe a couple of people, perhaps the more able ones who are always able to answer the question, and they're always the ones putting their hands up or doing the answers, then that is often a problem because then the weaker ones who perhaps aren't understanding it are thinking, you know, 'God it's them again, they can do it'. And then a gulf does open up between them. Doing it through the drama way somehow avoids some of that problem.

c.) Der eigene Lernprozess wird stets zu dem der anderen in Beziehung gesetzt.

Kate T.: It's also a way of checking you are right if everybody's doing the same. [PP]

Joy F.: I can do as many exercises as I like at home but if I don't get it I don't get it. And I need to understand that other people may not be getting it as well. [AIH]

Tamasine H.: [B]ecause we're playing you don't mind making a fool of yourself by speaking more in the classes you learn your mistakes, if you make mistakes you don't really care because you know people in the class will do the same. [AIH]

3.2.5. Kreatives Lernen

a.) Dramagrammatischer Unterricht fordert Kreativität und Fantasie heraus.

Tim G. (Leicester): They don't realise that they're learning which I think is brilliant, because I think a traditional grammar lesson just switches people off and the teacher has to fight twice as

⁷ Obwohl dieser Aspekt nur von einer Person genannt wurde, habe ich mich entschlossen, ihn in die Thesen zu integrieren – zum einen, da er meinen eigenen Erfahrungen entspricht, zum anderen, weil der interviewte Student mehrmals darauf zurück kam und diesen Aspekt als einen für ihn zentralen Punkt herausstellte.

hard to get their attention to get something through to them. As soon as you mention the words 'ok today we're going to talk about the passive' or even worse is subjunctive it's like 'kajunk'. You know, shutters come down, very little give and take, whereas in that session, perhaps *because they're concentrating more on their creative side, on playing out the roles*, they don't realise that they're actually learning and thinking at the same time.

Federica M. (Bertinoro): Meiner Meinung nach ist diese Methode sehr gut, weil auch die Kreativität des Lehrers und Lerner entwickelt wird, die sehr wichtig für Studium und Arbeit ist.

b.) Dramagrammatischer Unterricht stellt eine Herausforderung an Lernende dar, sprachlich zu handeln und sich selbst als (fiktive) Person darzustellen. Eine solche Bereitschaft kann (zunächst) nicht bei jedem Lerner vorausgesetzt werden.

Kate W.: I found it very very difficult to say anything – not the subjunctive, just the actual basic having the conversation, the talking. [PP]

Julie D.: Yes, I think confidence-wise, that was another important thing that came out of it. I remember our very first lesson with you when we were doing drama exercises we were looking at each other and cracking up every three seconds, and really really embarrassed. [...] But by the end of the course Jon was walking round pretending to be a tomato ... [AIP]

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- bin ich nicht so glücklich über die Warmup Spiele.
- bin ich nicht immer bereit, mich zu bewegen.
- hätte ich ein bißchen Angst, weil ich vor den anderen stehen muss.

Gisela S./Christine B. (Cork): [Die Studierenden] sagen, dass es zunächst schon ein bisschen Überwindung und Mut fordere, die Sicherheit des Tisches, hinter dem man sich sonst oft verstecke, zu verlassen und sich auf diese Methoden einzulassen.

Tim G. (Leicester): I think that's more of a cultural thing more than anything else. We are used to, particularly the generation that are at student level nowadays – perhaps not younger generations where they've changed teaching methods further down the line but our generation have been used to this kind of frontal teaching methods –, you know this is the way it's done, on the board, doing examples, having questions fired at you, and so to then be put in a situation where they're asked to respond completely differently is perhaps a bit of a fish out of water thing. You know 'what, we're going to do grammar through this?' [...] But I think that once they grasped the idea, they spoke to me about the fact that there had been a difference between the first semester and the second semester [...] once they've got over the initial shock of something completely new to them.

c.) Lernende empfinden es als positiv und befreiend, in der Rolle einer anderen Person handeln zu können.

Joy F.: It's fun when everybody has a character that they have to play [...]. Then you're not giving your own opinion but giving the opinion of someone else so you won't feel as though what you say is a complete mess. It's just that someone going to think this so I'm going to say it even if I don't agree with it myself... Yes well, the freedom of being somebody else. [AIH]

Julie T.: Just jumping around like a kangaroo. I think that has to be the time when I did suddenly click and thought 'oh sod this, I'm just going to go for it. I don't care what other people are doing.' Because at the time you were saying 'right go round the room as if you were doing this' and everyone did it, so that was fine. Then you said 'go round the room as if you were a kangaroo' and I just did it and thought everyone else was doing it and to turn round to find that they're not actually doing it, I thought 'oh well never mind I'll just carry on doing it. It doesn't really matter.' So that's one example of just fun and ever since then I've been able to do it and not care what other people think. [AIH]

d.) Die Lernenden bilden zunehmend eine dramapädagogische Handlungskompetenz aus.

Julie D.: I remember our very first lesson with you when we were doing drama exercises we were looking at each other and cracking up every three seconds, and really really embarrassed. [...] But by the end of the course Jon was walking round pretending to be a tomato... [AIP]

Julie D.: I think we got better at that as we went on. To start off with people just sat there saying 'Oh, I can't think of any ideas' and things were a bit stilted, but by the end we were a lot better at coming up with ideas quickly.

Jon M.: I think it showed in that Year Abroad Workshop⁸, because we had to do those things that we would have had to do anyway and everyone else was like 'Oh my God, what's happening here?'

Julie D.: People were laughing and they said that they were very embarrassed and they took about fifteen minutes to think of something to do and we'd stood there and said 'Right, let's do this, blah, blah, blah'. [...] I think that's something that we noticed as well, it was good for us to realise how much we'd changed, because unless you go into a situation like that where you see people that were like you were a year ago then you don't notice really. [AIP]

3.2.6. Ganzheitliches Lernen

a.) Im dramagrammatischen Unterricht wird mit allen Sinnen gelernt; die Wahrnehmung von Sprache geschieht auf kognitive, emotionale und kinästhetische Weise. Dazu gehört auch eine Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene.

Tim G. (Leicester): Yeah, because I think it's all to do with this taking it out, taking you out of a normal situation that you expect in an everyday situation. Not just in a school situation but any kind of education situation, you don't expect. It's like something different; a complete contrast. And instead of using your brain – you're not just using your brain, you're using your body movements and everything else to express yourself.

Gisela S./Christine B. (Cork): Viele Studierende äußern sich positiv, sagen, dass es interessanter, spaßiger und lebendiger sei als traditioneller Grammatikunterricht mit schematischen Drill-übungen und langweiligen Sätzen, dass es besser sei, weil sie hier viel mehr involviert seien als Menschen und weil sie eine echtere Beziehung zu den Sätzen hätten. *Gut sei auch, dass Elemente wie Kontext, Intonation und Körpersprache einbezogen seien.*

⁸ Die Studierenden der Pilotstudie nahmen im zweiten Semester des akademischen Jahres (unabhängig vom Dramagrammatikkurs) an einem dramapädagogisch angelegten *Year Abroad Workshop* teil, der auf den für das dritte Studienjahr geplanten Auslandsaufenthalt vorbereiten sollte.

Gisela S./Christine B. (Cork): [Die Studenten wurden dazu angeregt], sich der grammatischen Struktur Konjunktiv II nicht nur über den Kopf zu nähern, sondern mit dem ganzen Körper, mit der eigenen Phantasie und den eigenen Erfahrungen und Gefühlen.

Annegret W. (Leipzig): Die dramatisch ausgehandelte Bedeutung basiert auf einer unbewusst stattgefundenen Wortklassifizierung. Die Studenten haben aufgrund ihres Sprach- und Wortgefühls das Gedicht *belebt*. Hier verstehe ich das Wahrnehmen von Sprache auf verschiedenen Ebenen – Sprache empfinden und fühlen, ästhetisch wahrnehmen und mit dem Körper ausdrücken.

Annegret W. (Leipzig): Ich habe in erster Linie das Lernen im dramapädagogischen Unterricht als ein *komplexes, interaktives* Lernen verstanden. Die Lernziele und Ergebnisse werden nicht reinweg auf der kognitiven Ebene definiert. Die Zugangsmöglichkeiten zum Lernstoff sind vielfältiger und die oftmals vorgenommene persönliche Belebung des Lernstoffs ermöglicht meiner Meinung nach ein lebhafteres Erinnerungsvermögen. Kognitive Lernprozesse finden unter dem spielerischen Mantel unbewusster statt. Sie werden zwar von der Lehrperson bewusst angesteuert, aber von den Lernenden nicht unbedingt als solche wahrgenommen.

Eugenia B. (Bertinoro): Meine Erfahrung mit [...] ‘Drama als Lehr- und Lernmethode im Grammatikunterricht’ war sehr positiv und interessant. Ich habe bemerkt und erfahren, *dass das Lernen der Sprache mit dieser Unterrichtsform durch eine intensive Teilnahme sowohl auf emotionaler als auf multisensorieller Ebene geschieht. [...] Während der dramatisierten Spiele werden alle Sinne aktiviert und beteiligt. [...] Ich fand es wichtig, dass Mimik, Gestik, Sprachpausen, Intonation als extraverbale Informationsträger genauso gelten können wie das Wort selbst.* Außerdem werden durch die Darstellungsformen Hemmungen, die eine sprachliche Produktion beschränken können, eliminiert, indem Neugierde, Motivation, Spaß und Interesse aufrechterhalten werden.

3.2.7. *Lernhaltung*

a.) Dramagrammatischer Unterricht wird zunächst nicht unbedingt als ernsthafte Grammatiklern- und -übungsform betrachtet; subjektive Grammatiklernetheorien vieler Lerner gehen davon aus, dass Grammatik nur ernsthaft gelernt werden kann, wenn sie trocken und langweilig ist.

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würde ich viel Spaß haben, aber vielleicht würde ich nicht so viel lernen.
- es würde Spaß machen, aber die Leute würden es nicht immer ernst nehmen.
- I enjoyed it, had fun and did learn a lot but it can only be used as a refresher course. It doesn't actually teach you so much as remind you what you have already learned.⁹

⁹ Die Unzweifelhaftigkeit dieser Aussage überrascht. Für die Teilnehmerin kann mit Dramagrammatik nichts Neues gelernt, sondern lediglich schon Gelerntes geübt werden. Meint sie mit ‘Neuem’ hier Grammatiktabellen? Die Verwandlung von Theoriewissen zu lebendigem Handlungswissen wird hier nicht angesprochen; eine solche Reflektiertheit zeigt sich eher in dem Feedback der Langzeitstudie (cf. These 3a).

- Overall though it was a very refreshing class focusing more on grammar 'in use' than grammar for passing exams.¹⁰
- The games were great and the hours flew – contrary to my expectations!
- hätten die KT zunehmend mehr das Gefühl, nicht 'richtig' und 'intensiv' gearbeitet zu haben.

Margherita P. (Bertinoro): Die Atmosphäre war vom Anfang an sehr freundlich, wurde dann und wann auch sehr bewegt und lustig, aber die ganze Arbeit wurde von allen Teilnehmern immer sehr ernst genommen.

Tim G. (Leicester): The only [danger] I can see is if it's not taken seriously. So if they fail to see that you are actually there to learn something as well. [...] I think there's a balance [...], and if you strike the balance then you get a bit of both. So you get them enjoying themselves and enjoying themselves so much to the extent that they don't realise that they are learning, but they are because you are keeping your control over events so that you actually are ensuring that something is learnt out of a session as well. If the balance tipped over more so that they felt that they were enjoying themselves doing a nice bit of drama and acting out then I think the value would be lost. So I think that there's a lot to be said for it but I think perhaps it would need to be carefully handled. Particularly if you didn't have a very responsive group of students that were able to be controlled that easily.

Gisela S./Christine B. (Cork): [Der] Idealtyp des autonomen Lernalers scheint [...] in der Realität nicht sehr verbreitet zu sein. Die Studenten als Produkte des irischen Bildungssystems wollen, so ist unser Eindruck, ohne großen Eigenaufwand mit prüfungsrelevantem Wissen gefüttert werden, um im Examen gute Noten zu bekommen. Die Reaktion vieler Studierender auf den geschilderten Unterrichtsversuch mit seinem dramapädagogischen Ansatz zeigt dies einmal mehr: Wie schon erwähnt, blieben viele Studierende der zweiten und dritten Stunde der Einheit fern; einige scheinen die erste Stunde nur als 'Spielerei' wahrgenommen zu haben, bei der nichts Prüfungsrelevantes zur Sprache kam – Anlass genug, sich in den nächsten beiden Stunden 'freizunehmen'. Andere empfanden diesen Versuch anscheinend sogar als 'Zumutung', vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache, dass diese Einheit im letzten Vierteljahr vor der BA-Abschlussprüfung durchgeführt wurde und sie das Gefühl hatten, um 'richtigen' Unterricht 'betrogen' und nicht auf die Prüfung vorbereitet zu werden.

b.) Die Lernenden erleben bestimmte dramapädagogische Inszenierungstechniken als gewöhnungsbedürftig, da diese neu und unvertraut sind, bzw. ihr Stellenwert noch nicht eingeschätzt werden kann. Mit der Zeit nimmt jedoch die Sensibilität für die Besonderheit des methodischen Vorgehens zu.

Hannah B.: I was never too keen on the warm-up exercises first thing. I know that it was necessary to get us all, all moving and all a bit more awake, but sometimes I felt so stupid when we were jumping like kangaroos or something.

Chris A.: At first you think it's stupid because it's not helping your German at all, but [...] you look at it afterwards and it does wake you up more and it sort of prepares you for what else you can do.

Hannah B.: It also gets you working together rather than just sitting, everybody as an individual thinking 'ok let somebody else do it, let somebody else talk.' [PKJ]

¹⁰ Diese Äußerung war als Kritik gemeint! Grammatik, die man anwenden kann, ist offensichtlich nicht Grammatik, mit der man Prüfungen besteht. Auch dieses Zitat spiegelt Lernerfahrungen aufs Eindrucksvollste wider!

Tamasine H.: There's definitely been times friends have said in the oral classes that they felt stupid doing some of the things but it's been so much fun and with it being fun then you learn more. [AIH]

Jill F.: The work we did on the Konjunktiv II was really, really helpful. It became so much clearer – how to pronounce the two [u and ü], that seemed crazy at the time but it makes sense now. It all becomes clear after the event! It's like a cloud lifts and you think 'yes that's why we did that'. [AIH]

Tim G. (Leicester): I must admit, if I'm completely honest when you first told me about this project, you know teaching grammar through drama, I was like 'oh my God, you know, this sounds completely wacky' and as much as I respect you and I knew you wouldn't have done something if you didn't see value in it and all that sort of stuff, I did think 'I can't see this at all, I really can't see this happening and sort of working at all'. Particularly when you said you were writing your Ph.D. about it. This woman is going to create three years work by teaching grammar through drama. And so I kind of went into the classroom with a bit of a 'mmm... not sure about this really. Not totally convinced at all'. But when I saw what they were doing and that they were actually using the constructions. Being behind a camera you're almost like being a participant of it as well, it makes you realise that 'yes I did learn a lot because the second session when you were doing the nitty-gritty of the verb constructions I sat there and I realised that I was being engaged in the learning process as well. That must have happened subconsciously, and it was only when I took a step back that I realised 'hang on, you're thinking about this as well' through this whole thing. And I thought that's the proof of the pudding in the eating, because if you're being faced with this and it's triggering something in your mind and a learning process then it must be doing the same for them as well. So I was kind of then convinced of its merits which perhaps I wasn't in the first case.

c.) Dramagrammatischer Unterricht fördert eine bewusstere Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses. Fehler werden zunehmend als selbstverständlicher und wichtiger Teil des Lernens begriffen.

Hannah B.: The fact that we did it every week, it really re-inforced it, made you remember it, and all the practical that we did, I found that really good, and also the fact that we swapped groups and we didn't just do it with specific people, the people that we sat next to, but moving around – *I think moving around's really good too, because you forget more about the German you're speaking and concentrate on the actions that you're doing as well.* [PÄW]

Tamasine H.: Can I just say about the self-confidence thing? What you put into a lesson you get out – if you don't contribute then [...] you're not going to get that much out of the lesson, because last week, when we were doing corner things, I never said anything [...], I always let someone else do it just in case I made a mistake, so I just kept thinking, 'Yeah, I can give ideas but I'm not actually learning anything', so to have the self-confidence to say something is helping you as well, not just socially but also academically. [PÄW]

Kathryn C.: *It's when you make mistakes, if you have the confidence to say it out loud and you make a mistake, that's when you learn, isn't it, rather than letting other people do it, because everyone makes mistakes, you've got to be not embarrassed if you make mistakes. It's like the first few weeks when we first started because I hardly knew anyone in this group so it was 'I'm going to show myself up', but now I don't really care.* [PÄW]

Tim K.: I used to see it [grammar] as very dry, factual being imprisoned on paper and things. It seems to have got off the paper and into my head a bit more now. Into real life. Obviously we've always known that it's important for communicating in reality, in real situations but I think there's a difference between knowing something and realising it. [AIH]

d.) Dramagrammatischer Unterricht fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Grammatik und begünstigt eine positive Einstellung zum Grammatikerwerb.

Jon M.: I think that – I wouldn't say I was completely confident about all the things we've done so far but I'm confident that I can actually learn it now, whereas before it was a massive mountain of grammar... [AIP]

Julie T.: Well, before grammar was something... you sat down with a text book and [thought] 'right, ok I'm going to learn this. I'm going to do the exercises and then hopefully I'll know it and if I don't then I have to do more exercises to learn it.' And now grammar is less of a chore. Maybe it's just because I do know more but it just felt as if we weren't really learning, unconsciously learning, so *in that respect it's changed my perspective on grammar. Before it was 'oh God I must know that, I'll have to sit down and learn it' and now I think I don't have to do that any more and I can just ask other people and have fun with it. [...] I think grammar doesn't have to be boring like it was before, I think my whole attitude has changed now. It's less of 'I don't want to sit down and do that thing', it's doing something with it.* [AIH]

Jill F.: I don't mind looking at grammar books [anymore] and I've got a basic idea now, because otherwise I would have just switched off and guessed. I think hang on I'll just have a look in my book and it doesn't seem such a chore now. I feel it's obviously an integral part of learning German but I just used to think 'oh I'll get by, I'll get by without doing any Konjunktiv II and I'll just look at some examples and I'll try and copy those' rather than [...] me actually being confident and sure that what I was writing was right. I was never quite sure, and now, I did some work for Professor L. and I thought 'I'm not quite sure but I think that's right'. Got my book and just went through and they had five exercises to do at the bottom and I did those and then checked my answers and then went back and I actually did more work than I had to do but for myself. It's because it didn't feel such a chore. It's like you will benefit from it so why run away from it. So it has totally changed. It changed my attitude to learning French grammar as well. [...] I just used to switch off and just didn't like talking German or French [...]. But now I'm thinking that I've done the revision for French over the holidays, which I would never have done. It was just 'oh well I'll do some grammar revision', because we haven't actually had any grammar classes in French so I knew that it had to be done. I thought that my German grammar has improved and my French is still at 'A' Level and it gave me the motivation to sort my French grammar out as well, so it had a knock-on effect. [AIH]

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würden sich die Lerner mehr Grammatik wünschen.
- müssten sich die Lerner mehr Grammatik wünschen.
- würde ich Strukturen in anderen Situationen sehen.
- würde ich andere Interpretationen sehen.

3.2.8. *Lehrperspektive*

a.) Dramagrammatischer Unterricht stellt höhere Anforderungen an die Lehrperson.

Chris A.: It's just very good fun. It's been one of the modules that I've enjoyed most this year. It helps... I mean the type of module that it is has helped I mean knowing that it's fun and that you get a lot out of it, but it is dependent on personality as well. So, I mean thanks to you, because it's been fun working with you, but I can think of other lecturers in the university that if we had the same class with, it would have been terrible, it would have been a disaster. So it's a lot on the part of the tutor that runs it, the effort that they put in. [AIH]

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- müsste man sich als Lehrer viel mehr vorbereiten.
- müsste der Lehrer abwechselnd auch mit den 'herkömmlichen Methoden' arbeiten.
- müssten die Lehrer zusätzliche Kurse und Schulungen besuchen.

Gisela S./Christine B. (Cork): Will man einen Unterricht mit dramapädagogischen Elementen durchführen, sollte man sich als Lehrperson dieser Vorbehalte auf studentischer Seite bewusst sein und etwas Zeit einräumen, in der die Studierenden sich dieser ungewohnten Form des Unterrichts öffnen können.

b.) Im dramagrammatischen Unterricht wird die Lehrperson zunehmend zur Beraterin und Moderatorin, bleibt aber auch Wissensvermittlerin.

Eugenia B. (Bertinoro): Der Lehrer kann sich aus dem Mittelpunkt des Geschehens zurückziehen und unauffällig beobachten.

Gisela S./Christine B. (Cork): Die Lehrperson war in diesem Gefüge nicht vorwiegend der Wissensvermittler, sondern eher jemand, der Situationen initiiert, in denen gehandelt werden muss, und jemand, der bei eventuell auftauchenden Fragen zu Hilfe gerufen werden kann.

3.2.9. *Zeitfaktor*

a.) Dramagrammatischer Unterricht thematisiert Grammatikphänomene über einen längeren Zeitraum. Somit werden quantitativ weniger Grammatikgebiete abgehandelt, qualitativ aber wird intensivere Verarbeitung gewährleistet.

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würde man schneller lernen.
- würde man viel mehr Zeit brauchen.¹¹

¹¹ Diese auf den ersten Blick widersprüchlichen Aussagen sind bei genauerer Betrachtung *beide* richtig. Es wird schneller gelernt – die Zeit scheint subjektiv rascher zu vergehen und das Gelernte wird besser behalten (cf. Thesen 1a, 2a, 2b und 3a), es ist aber auch mehr Zeit für die Behandlung einzelner Grammatikgebiete anzusetzen. Dass dies trotzdem effektiv ist, zeigt These 9b.

Julie D.: Unfortunately, in all other areas outside your class, grammar is still taught in the way that we learned at school which is a much more boring way, and even much more ineffective way as well. [AIP]

Kathryn C.: [...] rather than doing, covering everything, we've done a few things in detail but we're going to remember them. I mean I've learnt adjective endings so many times, and I still don't know them. Whereas I think the way we've done it [in the dramagrammar class], it's going to stick in our minds more. [PKJ]

Hannah B.: The fact that we did it every week, it really re-inforced it, made you remember it, and all the practical that we did, I found that really good. [PÄW]

b.) Das längere Verweilen bei Grammatikphänomenen und die sich daraus ergebende inhaltliche Kontinuität wird von den Lernenden als sinnvoll empfunden.

Chris A.: [I]t's unusual at first because normally you're just used to sitting in a classroom with someone just saying ...

Tamasine H.: ... blah blah blah this is what you do, this is how you use it...

Chris A.:...and you take notes and you go out of the lesson and put your notes away and you don't look at them for ages. You'll look at them when it comes to exam times but this [dramagrammar course] had continuation as well, from one class to another. It just stuck in your mind a bit more. [AIH]

Hannah B.: I really think it was good that there was time – a lot of teachers tend not to give a realistic estimate of how long it'll take the class to learn something, and they give you all the grammar points, you write them down, no practical experience, you don't say anything at large; you might do a few examples, and you're expected to remember it – and people don't, and if you want to use it then you have to go back to your notes and look at them. If you're actually speaking, that's useless because you haven't got time to say 'I'll just go back and look it up in Hammer' [das Grammatikbuch] or whatever – and I thought it was really good because it was a realistic estimate, I think everyone's got a good grasp of it now. But it did take that amount of time to get it in. [PÄW]

Hannah B.: We've got an hour [traditional] grammar lesson every fortnight and I've learnt far more grammar in this [dramagrammar lesson] than I have in the actual grammar lesson [where] you're sitting in a classroom and you're just writing it down and you're not really concentrating and you've got your notes.

Martin H.: You feel as though you're being spoken at.

Kathryn C.: You answer one thing every ten minutes or so if you're doing exercises.

Hannah B.: Also there isn't the same continuity. What I really liked was the way we were told over two or three weeks, which meant that every time you'd forget a little bit and then you'd remember it and then a bit more...

Chris A.: ...and you'd get back into it...

Vicky P.: ...it's constantly being built up, wasn't it

Hannah B.: ...whereas if you just have one lesson you'd forget it again.

Tony E.: By the time you get to the next week, you've forgotten what was in the lesson before.

Hannah B.: And then if you need to use it you'd have to go through your notes again, whereas here you [...] build the level up, and it maybe stays slightly higher, because of the four weeks progressive working. [PKJ]

Tom B.: I've benefited from the grammar work. Things like the subjunctive, things like that.[...] I think it's because the way we did it. We did it over, it wasn't like just one lesson do this, the next lesson do this, you know what I mean? I think it was good that we had set aside a few sessions and we do, we'd start off with the more simple stuff maybe and then like a three-week thing. You'd say that it was going to be three weeks so we're going to do this first and then we're going to do that and then that, so we knew what was going to happen. But it was broken down and it's always much easier when it's broken down. You don't have to face it all in one go. I think that was a help as well, to build slowly. [AIH]

c.) Aufgrund der erhöhten Zeiterfordernis wird dramagrammatischem Unterricht von Lehrer-, aber auch von Lernerseite verschiedentlich Skepsis bezüglich Anwendbarkeit und Durchführung entgegen gebracht. Dramagrammatischer Unterricht erscheint schwer vereinbar mit hergebrachten grammatischen Syllabi und Prüfungsanforderungen.

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- bräuchte man viel mehr Zeit pro Woche, um alle Grammatikpunkte zu lernen.
- wäre der Unterricht viel abwechslungsreicher; aber vielleicht ist so ein Unterricht zu zeitaufwendig, um ihn immer so zu haben.

Gisela S./Christine B. (Cork): Einige [Studierende] fragten allerdings auch skeptisch nach der Durchführbarkeit dieser Methode im Unterrichtsalltag mit seiner Prüfungsorientiertheit und nach dem Lerneffekt dieser Stunde, wenn sie nicht schon vorher dem Konjunktiv II begegnet wären.

Gisela S./Christine B. (Cork): Will man diese Unterrichtseinheit beurteilen, sollte man allerdings auch nicht vergessen, dass es sich bei der Gruppe von Lernenden um Final Year Studierende handelte, die fünf bis sechs Jahre Deutschunterricht an der Schule hatten und die Sprache drei bzw. vier Jahre lang an der Universität studiert hatten – mit anderen Worten: Sie waren in dieser Zeit dem Konjunktiv II sicherlich schon häufiger begegnet, sodass es sich hier eher um eine Wiederholung als um eine erste Vermittlung einer bis dahin fremden grammatischen Struktur handelte. Diese Tatsache macht es auch schwierig zu beurteilen, was in dieser Unterrichtseinheit wirklich neu gelernt wurde, kann es sich doch auch nur um eine Wiederauffrischung dessen handeln, was sie schon gelernt hatten. Dadurch, dass die Regeln zur Bildung der Konjunktivformen nur kurz angesprochen wurden, werden, so befürchten wir, diejenigen Lernenden, die vor der Einheit Probleme mit diesem grammatischen Phänomen hatten, auch danach noch Schwierigkeiten damit haben – allerdings werden sie einige szenisch dachgespielte Formen dank dieser Art des Unterrichts situationsadäquat anwenden können.

Gisela S./Christine B. (Cork): Als Beobachterinnen der Unterrichtseinheit sehen wir die Vorzüge des dramapädagogischen Ansatzes, angesichts der derzeitigen institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Zeitknappheit, starke Ausrichtung des Unterrichts auf Prüfungen) wissen wir aber nicht, wie dieser Ansatz (außer in kurzen Phasen einer Unterrichtsstunde) in unserem Unterrichtsalltag konsequent durchzuführen wäre. In diesem Zusammenhang wäre unserer Ansicht nach die Frage zu stellen, ob sich die Bildungsinstitutionen nicht neuen, innovativen Lehrmethoden gegenüber etwas mehr öffnen sollten als dies gegenwärtig der Fall ist.

4. Rückblick: Kognitive und affektive Variablen

Eine Anzahl das Fremdsprachenlernen beeinflussende individuelle Faktoren wurden bereits in Kap. III, 3.2. untersucht. An dieser Stelle möchte ich auf diese kognitiven und affektiven Variablen zurückkommen und aufzeigen, dass dramagrammatischer Unterricht auf solcherart Faktoren positiv einwirkt bzw. einwirken kann. Auch hier wird mit Äußerungen gearbeitet, die in vielen Fällen bereits im vorhergehenden Kapitel zitiert wurden. Es erschien mir hierbei wichtig aufzuzeigen, dass das Datenmaterial nicht von vorneherein auf vorgegebene Gesichtspunkte ausgewählt wurde, sondern vielmehr im Sinne der Aktionsforschung vorgegangen wurde: Das Ergebnis induktiver Thesengenerierung kann auch zur Exemplifizierung von Kategorien aus der Sprachlernforschung angewendet werden!

4.1. Kognitive Stile und Persönlichkeitsfaktoren

Kognitive Stile (cf. Kap. III, 3.2.1.) gelten als relativ stabile individuelle Merkmale, die zum Wissenserwerb beitragen und die nach kulturspezifischen Erfahrungen bzw. Erwartungen sowie Affekten und Emotionen variieren (Apeltauer 1997:102). Es besteht keine Korrelation zwischen einem bestimmten kognitiven Stil und Lernerfolg, vielmehr profitieren diejenigen am meisten, denen mehrere Verarbeitungsmechanismen zur Verfügung stehen, die sie kontextbezogen anwenden können. Vom jetzigen Wissensstand her kann es nicht darum gehen, kognitive Stile einschneidend verändern zu wollen. Trotzdem ist eine positive Einflussnahme im Sinne einer Erweiterung und Differenzierung nicht auszuschließen; beispielsweise können Unterrichtsaktivitäten danach ausgewählt werden, ob sie Sprachflüssigkeit, Sprachrichtigkeit oder komplexen Sprachgebrauch (cf. Skehan 1998a und Kap. V, 3.4.4.) gezielt fördern und fördern¹².

¹² Dramagrammatischer Unterricht stellt mit seinem variablen Handlungsrepertoire, das kognitive, affektive, handlungsbezogene und kinästhetische Lernkomponenten vorsieht, ebensolche unterschiedlichen Unterrichtsaktivitäten bereit.

Da kognitive Stile aber u.a. von individuellen Affekten und Emotionen beeinflusst werden, werden sie hier in Kombination mit Persönlichkeitsfaktoren erwähnt, die auf die Art und Weise einwirken, wie mit einer bestimmten Lernsituation umgegangen wird. Im Folgenden beziehe ich mich auf von Larsen-Freeman/Long (1991:184ff) genannte Persönlichkeitsmerkmale.

4.1.1. *Angst, Hemmungen*

Angst und Hemmungen können sich negativ, aber auch positiv auf den Lernprozess auswirken (Edmondson/House 1993:196). Meinen Erfahrungen nach kann ich jedoch mit einiger Sicherheit sagen, dass es sich bei Studierenden aus dem angelsächsischen Raum überwiegend um ‘negative Angst’ handelt, die das Lernen eher behindert als fördert und unter der die Studierenden durchaus leiden, wenn sie beispielsweise in Kommunikationssituationen zum Sprechen aufgefordert werden. Es gilt an englischen Bildungsinstitutionen oft als unfein zu sagen, was man weiß, und sich damit von der (oft schweigenden) Gruppe abzuheben. Zur Scheu, der ‘Streberei’ bezichtigt zu werden, kommt noch die Furcht, sich unglaublich zu blamieren, wenn man etwas falsch macht oder sagt. Wie schwierig es manche Studierende finden, sich überhaupt mündlich zu beteiligen, wird in dem folgenden Zitat deutlich:

Kate W.: I found it very very difficult to say anything – not the subjunctive, just the actual basic having the conversation, the talking. [PP]

Zu Beginn des dramagrammatischen Unterrichts werden die Teilnehmenden schrittweise mit der neuen Lernmethode vertraut gemacht. Dieses behutsame Vorgehen stellt sicher, dass sich niemand bloßgestellt fühlt. Schon nach kurzer Zeit entwickeln die Teilnehmenden wachsendes Selbstvertrauen zu sich selbst und den anderen, sodass sie sich vor den Reaktionen der anderen nicht mehr fürchten und den Sprung ins Ungewisse mit immer größerer Zuversicht wagen:

Tamasine H.: Because, as everyone keeps saying, you get to know everyone in your group, and you don’t feel such a prat about speaking out in front of them. I mean at least if you make mistakes or you’re being stupid you can laugh along with everyone as well. [PÄW]

Joy F.: So you know in the environment we had this year was a lot better [than in other classes]. You felt that you could say something and no-one was going to point, laugh or sit there and go 'I don't really understand what she said.' [AIH]

4.1.2. *Risikobereitschaft*

Mit der Abnahme von Ängstlichkeit wächst die Bereitschaft, Wagnisse einzugehen, einfach drauflos zu sprechen und zu handeln. Eine solche Risikobereitschaft gehört ebenfalls zu den Faktoren, die das Lernen von Fremdsprachen beeinflussen. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass ein gewisses Maß an Risikofreude die Kommunikationsfähigkeit vorantreibt (wobei sie nicht zu Waghalsigkeit bzw. völliger Missachtung sprachlicher Regeln umschlagen sollte, was wiederum die Kommunikation behindern könnte) und neue Möglichkeiten des Lernens eröffnet:

Kathryn C.: It's when you make mistakes, if you have the confidence to say it out loud and you make a mistake, that's when you learn, isn't it, rather than letting other people do it, because everyone makes mistakes, you've got to be not embarrassed if you make mistakes. It's like the first few weeks when we first started because I hardly knew anyone in this group so it was 'I'm going to show myself up', but now I don't really care. [PÄW]

4.1.3. *Selbstwertgefühl*

Je mehr gewagt (und gewonnen) wird, desto größer wird der Aktionsradius und die Handlungskompetenz der Teilnehmenden. Manche Studierende empfinden dies sehr bewusst als befreiend und entwickeln ein positiveres Selbstwertgefühl:

Julie T.: At the beginning, no matter what lesson it was, I'd be sitting there and I'd only contribute if I suddenly plucked up this huge amount of confidence and then went really, really quietly 'I think I know the answer'. [A]s the year progresses I've suddenly noticed, even my mum and dad have said the same thing, there's been a complete change in the way I was at the beginning of the year and now at the end of the year, and I'm confident in everything now. [...] Just jumping around like a kangaroo. I think that has to be the time when I did suddenly click and thought 'oh sod this, I'm just going to go for it. I don't care what other people are doing.' Because at the time you were saying 'right go round the room as if you were doing this' and everyone did it, so that was fine. Then you said 'go round the room as if you were a kangaroo' and I just did it and thought everyone else was doing it and to turn round to find that they're not actually doing it, I thought 'oh well never mind I'll just carry on doing it. It doesn't really

matter.' So that's one example of just fun and ever since then I've been able to do it and not care what other people think. [AIH]

4.1.4. *Extro/Introvertiertheit*

Wie bereits in Kap. III, 3.2.4. besprochen, weisen sowohl extrovertierte als auch introvertierte Typen Stärken beim Fremdsprachenlernen auf – während der extrovertierte Typ auf Grund höherer sozialer Offenheit und Risikofreude gerade zu Beginn schneller und unbekümmerter lernt, kann der introvertierte Typ auf Dauer ebenso erfolgreich sein. Dramagrammatischer Unterricht scheint auf den ersten Blick eher dem extrovertierten Lernertyp zu entsprechen; bei näherem Hinsehen jedoch werden beide Typen in den Lernprozess einbezogen, sei es in Gruppenarbeit, in die jeder seine individuellen Stärken einbringt, als auch in Plenumsaufgaben, wo jeder gleichberechtigt zu Wort kommt. Der filmende Student drückt dies so aus:

Tim G. (Leicester): What I thought was interesting [...] was that even the weaker ones¹³ were encouraged to speak and in fact did speak, which I'm not sure is always the case in a traditional oral session. You know, if you're not careful in traditional oral sessions then the ones that are perhaps the weakest or the shyest, unless they're really pushed, tend not to say very much and not participate. Whereas in that context... what I'm thinking about now is the exercise where you're in a circle and you had to describe a situation. One person went in and said their sentence, I think one example was 'Wenn ich von zu Hause weggehen würde'. They went in and described their own situation and then they went and touched somebody on the back and they had to go in, so everybody was really encouraged to say something and take a part and even the weaker ones participated.

4.1.5. *Empathie*

Im dramagrammatischen Unterricht wird Empathiefähigkeit gefördert, da die Teilnehmenden oft intensiv miteinander arbeiten, sich dadurch besser kennen lernen und innerhalb des darstellenden Mediums ein besseres Gefühl für sich selbst, aber auch für die Möglichkeiten und Grenzen anderer entwickeln. Schon bei einem kurzzeitigen Workshop

¹³ Mit 'weakest' sind hier nicht nur die leistungsmäßig schwachen Studierenden gemeint, sondern auch die Schwächeren im Sinne von 'die mündlich Schwächeren', also die Studierenden, die sich sonst im gesprochenen Deutsch sehr zurückhalten.

fiel den Beobachterinnen auf, dass die Studierenden mehr aufeinander einzugehen schienen als sonst:

Gisela S./Christine B. (Cork): Der Umgang untereinander war ebenfalls durch mehr Aufmerksamkeit geprägt: Im Grammatikunterricht wird sonst selten wirklich auf das geachtet, was der Nachbar inhaltlich sagt, hier zeigten sich jedoch ein größeres Interesse an den oft sehr fantasievollen Äußerungen der anderen und insgesamt ein stärkeres Gruppengefühl, von dem eine positive Wirkung ausging.

4.1.6. *Frustrations- und Ambiguitätstoleranz*

Fremdsprachenlernende, die sich nur schwer von Misserfolgen entmutigen lassen und die zudem die Fähigkeit mitbringen, Verständnisunklarheiten auszuhalten und so viel wie möglich aus dem Kontext zu erschließen, haben es besonders in kommunikativen Situationen, aber auch beim Lesen und Verstehen von Texten leichter. Diese Fähigkeiten sind bei verschiedenen Menschen unterschiedlich ausgeprägt, werden aber durch Unterrichtsformen wie Dramagrammatik gefördert, in denen nicht nur frontal von der Lehrperson, sondern auch von anderen Teilnehmenden in der Gruppe gelernt wird.

Das Zitat einer (älteren) Studentin der Pilotgruppe, die relativ früh nach ihrer Selbsteinschätzung gefragt wurde, macht diese Frustration deutlich – obwohl sie den Konjunktiv I versteht und erkennt, kann sie ihn jedoch (noch) nicht gezielt anwenden:

Sandy M.: I don't think I've come to grips with the subjunctive at all yet – I just think I've got it and then I haven't, all over. I can understand if somebody's talking to me, I can recognise it and I can read it, but I can't do it orally, and I have to think very hard when I write it as well. I think my confidence has gone down, and I don't think my oral German has improved. [PP]

Durch kontinuierliche Zusammenarbeit und Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe überwinden die meisten Studierenden anfängliche Frustrationen und entwickeln zunehmend Vertrauen in den Lernprozess:

Lucy M.: Self-confidence went down a bit the first week we did the subjunctive because you suddenly realise that you don't know as much about German as you thought you did, but I think it's gone back again to the way it was really. [PÄW]

Jill F.: The work we did on the Konjunktiv II was really, really helpful. It became so much clearer – how to pronounce the two [u and ü], that seemed crazy at the time but it makes sense now. It all becomes clear after the event! It's like a cloud lifts and you think 'yes that's why we did that'. [AIH]

4.2. Motivation

Von Teilnehmenden an Dramagrammatik wird immer wieder hervorgehoben, wieviel Spaß ihnen der Workshop oder die Unterrichtsstunden machen. Dies führt zu höherer (resultativer) Motivation, die sich zunächst in größerer Teilnahmebereitschaft ausdrückt. .

Wenn Grammatikunterricht immer so wäre,

- würde ich fast immer zur Stunde kommen.
- würde ich immer kommen.

Jon M. : It was entertaining.

Julie D.: Yes, I'd say definitely that. It was really good fun.

Jon M. : It was a good laugh, which gives you a bit of motivation to come to the classes. [AIP]

Dieser auf den ersten Blick banal anmutende Faktor ist jedoch nicht zu unterschätzen, wenn man sich übliche Fehlzeiten in traditionellen Grammatikkursen vor Augen führt! Die Studierenden erwarten als notwendiges Übel langweilige und mühsame Grammatikstunden:

Mike K.: I didn't expect it to be so much acting and drama [...] I thought we would do more serious written work, sitting down and discussing it maybe, and more written stuff and grammar and things like that, and I thought it would be more boring, but as I said, it was quite enjoyable and it was something I looked forward to each week. [AIP]

4.3. Einstellungen

Abgesehen von resultativer Motivation kann sich die Lernhaltung in Bezug auf Grammatik positiv verändern (cf. These 3d.). Grammatik wird zunehmend als ein Medium erlebt, mit dessen Hilfe man etwas tun, etwas gestalten kann. Anstatt von

Grammatik eingeschüchtert zu werden, wird durch Grammatik Kontrolle über den eigenen fremdsprachlichen Output erlangt:

Julie T.: [...] And now grammar is less of a chore. [...] it just felt as if we weren't really learning, unconsciously learning, so in that respect it's changed my perspective on grammar. Before it was 'oh God I must know that, I'll have to sit down and learn it' and now I think I don't have to do that any more and I can just ask other people and have fun with it. [...] I think grammar doesn't have to be boring like it was before, I think my whole attitude has changed now. It's less of 'I don't want to sit down and do that thing', it's doing something *with* it. [AIH]

Jill F.: I don't mind looking at grammar books [anymore] and I've got a basic idea now, because otherwise I would have just switched off and guessed. I think hang on I'll just have a look in my book and it doesn't seem such a chore now. I feel it's obviously an integral part of learning German but I just used to think 'oh I'll get by, I'll get by without doing any Konjunktiv II and I'll just look at some examples and I'll try and copy those' rather than [...] me actually being confident and sure that what I was writing was right. [...] So it has totally changed. It changed my attitude to learning French grammar [...]. It gave me the motivation to sort my French grammar out as well [...], so it had a knock-on effect. [AIH]

4.4. Sprachlernerfahrungen

Vorhergehende Sprachlernerfahrungen prägen Erwartungen, Motivation und Herangehensweise an Lernstoff. Im Hinblick auf Grammatik stellen sich die Erfahrungen, die die Studierenden aus Schule und Universität mitbringen, überwiegend negativ dar:

Julie T.: Well, before grammar was something...you sat down with a text book and [thought] 'right, ok I'm going to learn this. I'm going to do the exercises and then hopefully I'll know it and if I don't then I have to do more exercises to learn it.' [AIH]

Tim G. (Leicester): I think a traditional grammar lesson just switches people off and the teacher has to fight twice as hard to get their attention to get something through to them. As soon as you mention the words 'ok today we're going to talk about the passive' or even worse is subjunctive it's like 'kajunk'. You know, shutters come down, very little give and take [...].

Dramagrammatik ermöglicht andere Grammatiklernerfahrungen – Grammatik ist lernbar, Grammatik ist spannend, und Grammatik ist eigentlich gar nicht so schwer:

Jon M.: I think that – I wouldn't say I was completely confident about all the things we've done so far but I'm confident that I can actually learn it now, whereas before it was a massive mountain of grammar... [AIP]

Julie D.: I think it [our attitude to grammar] has changed, by showing us that it can be taught in a different way and it can be made interesting. [AIP]

Tamasine H.: I knew subjunctive existed but I didn't really know when to use it or how to use it, but with these lessons it's made me understand when I can use it, and the endings and stuff, it's pretty easy now. [PÄW]

4.5. Sprachlernstrategien

Sprachlernstrategien werden von Lernenden bewusst eingesetzt, um den eigenen Lernprozess zu steuern, und gelten als lehr- und lernbar (Apeltauer 1997:98). In Kap. III, 3.2.2. sind unterschiedliche Strategietypen dargestellt; an dieser Stelle soll gezeigt werden, dass dramagrammatischer Unterricht den Teilnehmenden bislang unvertraute Grammatiklernstrategien nahebringt:

Linda B.: The practical approach is much more useful, I think, than sitting in a room and being told everything, writing it all down and then not thinking about it much after you've left the room.

Chris A.: It's more fun and more interesting. It sticks in your mind more.

Kathryn C.: Because you remember things like doing it with a scarf and stuff and that way you don't remember just what some bloke has said in the classroom. [PKJ]

Dieses Zitat macht deutlich, dass die Studierenden den Wert von praktischer Kontextualisierung für sich erkannt haben (kognitive Lernstrategie).

Tamasine H.: Can I just say about the self-confidence thing? What you put into a lesson you get out – if you don't contribute then [...] you're not going to get that much out of the lesson, because last week, when we were doing corner things, I never said anything [...], I always let someone else do it just in case I made a mistake, so I just kept thinking, 'Yeah, I can give ideas but I'm not actually learning anything', so to have the self-confidence to say something is helping you as well, not just socially but also academically. [PÄW]

Diese Studentin hat einen großen Schritt in Richtung Eigenmanagement (meta-kognitive Lernstrategie) getan; sie hat für sich selbst begriffen, dass ihre Zurückhaltung im Unterricht ihr eigenes Lernen bremst.

Jill F.: I feel that I was inhibited from up until about Christmas time and that was just because I was finding my own feet like grammatical-wise. I hadn't worked with these people [the other students] before and after Christmas.... all of a sudden you come out the other side and you think 'oh!'. You've hit the brick wall again and again and then all of a sudden it disappears. [...] I hadn't been interacting with people as well as I should have, but it was just building up trust and

relationships with other people that I had never really worked with before and then as soon as that clicked then everything else fell into place as well. [AIH]

Dieser Studentin ist die Bedeutsamkeit, die sie selbst ihrer Lernumgebung zuweist, klar geworden, und sie bewertet ihr eigenes Lernverhalten (meta-kognitive Lernstrategie). Darüber hinaus hat sie gelernt, Vertrauen und Beziehungen zu anderen aufzubauen, die Lernen miteinander und voneinander ermöglichen (sozio-affektive Lernstrategie).

Werden sich die Studierenden aber auch unabhängig von mir als interviewende Lehrperson gewisser Sprachlernstrategien bewusst? Oder überlegen sie sich ihre Antworten nur brav¹⁴, wenn sie gefragt werden? Folgendes Zitat macht deutlich, dass sich die Studierenden auch außerhalb von Unterricht und Interviewsituation miteinander über Vorgehensweisen austauschen:

Jill F.: I spoke to Stefan and he has dramagrammar on a Tuesday and he came out and said: 'Jill, that was the craziest lesson of my life'. He said: 'But do you know what it was?' He said: 'We do need to do warm up exercises.' – 'What do you mean?' – 'Well, I'm sitting in lectures and I've rushed to get ready and then you're back asleep again.' He said: 'Like I've got up at ten past nine and the twenty minutes when I get into university I've been rushing and I've been occupied and then my mind isn't occupied and then I'm still quite tired. [At this point] my mind wants to go to sleep again.' He said: 'So you do need to do these things.' And I thought at first 'What on earth is this?' [...] and then it does actually make sense! [AIH]

5. Vorläufige Verortung: Drama im Weltall

In diesem Abschnitt soll eine vorläufige Verortung von Dramagrammatik vorgenommen werden. Auch hierzu sollen die in Abschnitt 3 und 4 dieses Kapitels dargestellten Thesen einen Ausgangspunkt bilden. Diese Thesen beschreiben dramagrammatischen Unterricht, aber noch nicht die dramagrammatische Essenz. Schließlich bedienen sich auch andere Unterrichtsformen 'Sozialem Lernen', 'Kreativem Lernen', 'Ganzheitlichkeit' usw. So stellt sich nun die Frage, was den Kern des dramagrammatischen Ansatzes ausmacht.

¹⁴ Im Sinne des von Edmondson 1999:153 genannten 'Heiligenscheineffekts' (*halo problem*) – wenn nämlich die Interviewten das sagen, was sie meinen, was von ihnen zu sagen erwartet wird.

An dieser Stelle möchte ich mit dem Bild einer 'Galaxie des Fremdsprachenlehrens und -lernens' beginnen, in der der Planet 'Dramagrammatik' seine Bahnen zieht. Das Innerste dieses Planeten enthält den Kern von Dramagrammatik, der in 'äußere' und 'innere Lernbewegungen'¹⁵ unterteilt ist:

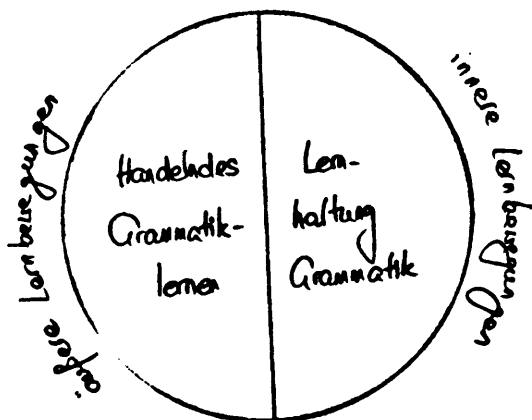


Abb. 7-7: Der Kern von Dramagrammatik

Die Seite der 'äußeren Lernbewegungen' ist bereits in These 3a.) formuliert worden:

Im dramagrammatischen Unterricht wird das Verständnis grammatischer Regeln durch ihre praktische Anwendung in verschiedenen Sprachhandlungssituationen gezielt gefördert.

Grammatik wird in Verwendungszusammenhängen erlebt, die den Teilnehmenden einen Einblick nicht nur in die Sprachstrukturen, sondern gerade auch in die Möglichkeiten direkter Anwendung dieser Strukturen geben. Im Sinne der Dramapädagogik werden Handlungssituationen entworfen und bereit gestellt, in denen die Lernenden die lebendige Seite fremdsprachlicher Strukturen im kognitiven, emotionalen und körperlichen Sinne begreifen und Grammatik als einen Teil von sich selbst erfahren¹⁶.

¹⁵ Schewe (1993:7) bezeichnet damit äußeres In-Bewegung-Sein und inneres Bewegt-Sein (cf. auch Kap. V, 2.2.1.).

¹⁶ Hier sei noch ein Mal auf Schwerdtfeger (1997) verwiesen, die von der Notwendigkeit der 'Einverleibung' von Grammatik spricht (cf. Kap. IV, 5 und Kap. V, 2.2.2.).

Die zweite Seite des dramagrammatischen Kerns ist die der ‘inneren Lernbewegungen’: Aus den Äußerungen der Studierenden geht hervor, dass ihnen nicht nur die Augen in Bezug auf die *Anwendungsmöglichkeiten* grammatischer Phänomene geöffnet worden sind, sondern dass sie außerdem eine veränderte *Haltung* zu Grammatik gewonnen haben, die sich darin zeigt, dass sie sich mit Grammatik tatsächlich ‘wohler’ fühlen. Diese veränderte Lernhaltung wird in These 7d.) ausgedrückt:

Dramagrammatischer Unterricht fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Grammatik und begünstigt eine positive Einstellung zum Grammatikerwerb.

Um auf die Analogie des Dramagrammatikplaneten zurück zu kommen: Um den Kern ‘Handelndes Grammatiklernen’ / ‘Lernhaltung zu Grammatik’ schmiegt sich eine weitere Schicht, die sich aus den Elementen ‘Lernatmosphäre’ (cf. These 1), ‘Lernbeteiligung’ (These 2), ‘Soziales Lernen’ (These 4), ‘Kreatives Lernen’ (These 5) und ‘Ganzheitliches Lernen’ (These 6) zusammensetzt. Diese Elemente lassen sich nicht mehr ohne weiteres ‘inneren’ und ‘äußeren Lernbewegungen’ zuordnen, da ihnen beide Seiten gemein sind; es wurde jedoch der Versuch unternommen, sie in der Grafik so anzuordnen, dass ihre jeweiligen Schwerpunkte der Äußer- bzw. Innerlichkeit zum Tragen kommen.

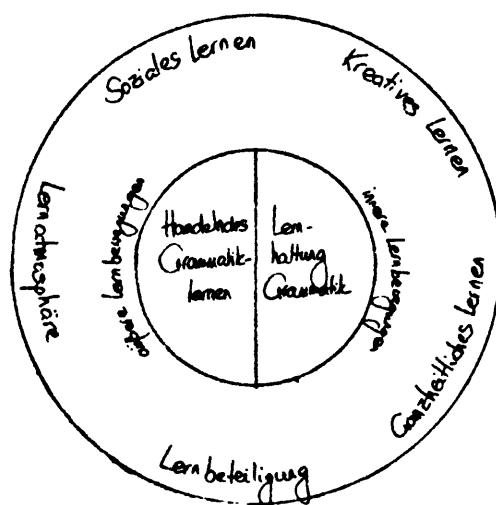


Abb. 7-8: Dramagrammatik:
Kern und ihn umgebende Hülle

Diese Grafik soll verdeutlichen, dass die Lernaspekte der ‘Mittelhülle’ eng zu Dramagrammatik gehören, ohne jedoch die ausschlaggebenden Komponenten der Methode zu sein – weswegen man sie auch gewissermaßen als ‘Erdschichten’ auf anderen Planeten findet¹⁷.

Die äußere Schicht des Dramagrammatikplaneten ist von der pädagogischen Gratwanderung zwischen praktischen Gegebenheiten und inhaltlichen Ansprüchen gekennzeichnet, was sich in den Aspekten ‘Zeit’ (These 9) und ‘Lehrperspektive’ (These 8) ausdrückt¹⁸. Lehrende müssen in der Anwendung von Dramagrammatik immer den jeweiligen Lehr- und Lernkontext in ihre Überlegungen mit einbeziehen: Was ist im Hinblick auf vorgegebene Parameter wie Lehrplan und Prüfungskanon möglich, um eine intensive Auseinandersetzung mit Grammatik zu gewährleisten? Welchen praktischen Widerständen der Institution, wie z.B. Stundenplan, Raumausstattung ist sie ausgesetzt? Welche Beziehung hat die Lehrperson selbst zu Grammatik? Welche zusätzliche Fortbildung ist für sie wünschenswert, um Grammatik sinnstiftend zu vermitteln?

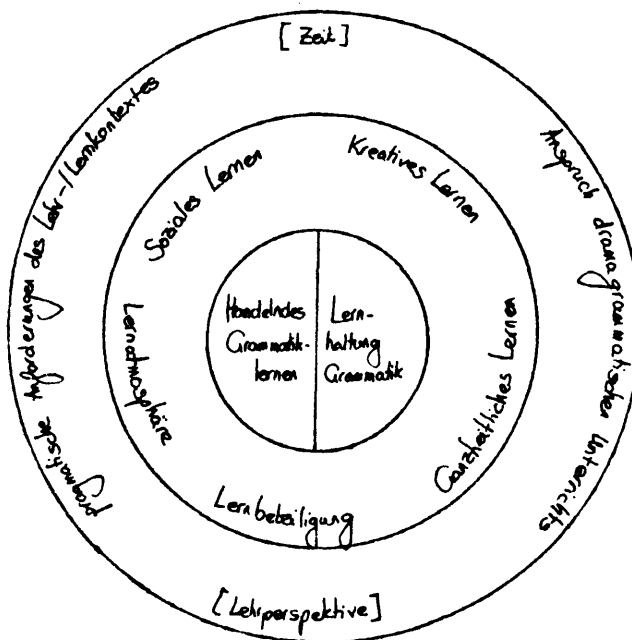


Abb. 7-9: Dramagrammatik:
Kern, Mittelhülle und Außenschicht

¹⁷ Beispielsweise auf dem Suggestopädieplaneten (Stichwort ‘Lernatmosphäre’), dem *Task-Based-Approach*-Planeten (Stichwort ‘Soziales Lernen’) und insbesondere dem Dramapädagogikplaneten (‘Ganzheitliches Lernen’) – um nur einige Möglichkeiten zu nennen.

¹⁸ Andere, zusätzliche Aspekte sind möglich; ich beschränke mich hier auf das Thesenmaterial.

In der Galaxie des Fremdsprachenlehrens und -lernens gibt es selbstverständlich nicht nur den Dramagrammatikplaneten. Will man in der Analogie des Weltraums bleiben¹⁹, so könnte der Fixstern, um den verschiedene Planeten kreisen, die Sprachlernforschung sein; in ihrem Orbit befindet sich das Gestirn der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte, die alle einen sie definierenden, unverwechselbaren Kern haben, aber teilweise ähnliche Oberflächenstrukturen aufweisen. Und innerhalb des Gestirns der Unterrichtskonzepte ist der Dramagrammatikplanet eine Art Zwillingsstern des Dramapädagogikplaneten. Beide unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihres Kerns, haben aber die gleiche Umlaufbahn.

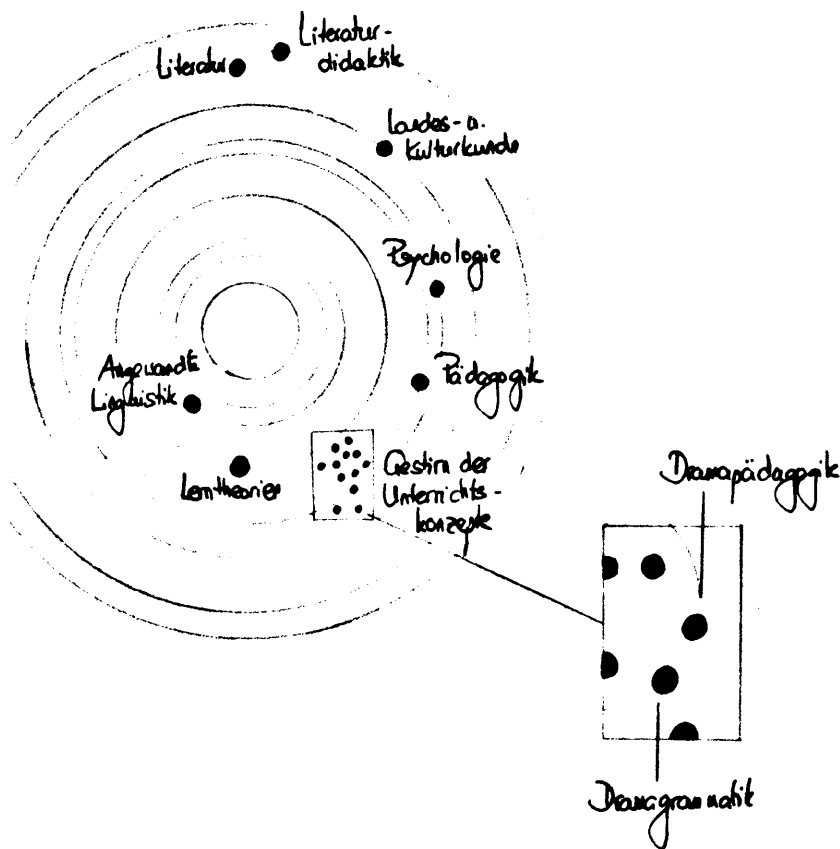


Abb. 7-10: Die Galaxie des Fremdsprachenlehrens und -lernens

¹⁹ Die Idee ist die eines heliozentrischen Weltbildes. Ich möchte aber die Grenzen dieser Analogie hervorheben und hoffe, dass mir gewisse astronomische Ungereimtheiten nachgesehen werden!

Im Orbit der Sprachlernforschung gibt es weitere, vielzählige Planeten und Gestirne, wie z.B. die der ihr angegliederten Bezugsdisziplinen (cf. Kap. II, 3 und 4). Da bis dato keine umfassende Theorie des Fremdsprachenlehrens und -lernens besteht, scheint diese Analogie zulässig: An Stelle eines festgelegten Theoriegebäudes steht ein System, dessen Komponenten sich in ständiger Bewegung miteinander befinden. In der Galaxie des Fremdsprachenlehrens und -lernens kreisen die verschiedenen Planeten umeinander und sind sich mal näher, mal ferner. Gerade diese Bewegungen sind es, die zu immer neuer wichtiger Fachdiskussion führen.

VIII. Wär ich ein Baum...

Das dramagrammatische Unterrichtsmobilé *Konjunktiv II*

In der Zwischenbilanz des vorgangegangenen Kapitels wurden unterschiedliche Auswertungsdaten zueinander in Beziehung gesetzt, die zum großen Teil auf Rückmeldungen auf die Erprobung zweier dramagrammatischer Unterrichtseinheiten zurückgehen: 'Wortklassen' und 'Konjunktiv II'. Die Unterrichtseinheit 'Wortklassen' wurde in Kapitel VI vorgestellt. Dieses Kapitel ist der Darstellung der Einheit 'Konjunktiv II' gewidmet.

1. Einführung

Die Unterrichtseinheit 'Wortklassen' hat die Erweiterung und Differenzierung metalinguistischen Wissens durch affektive Ausgestaltung abstrakter Wortklassentermini zum Ziel. Die nun folgende Einheit ist anders gelagert; war 'Wortklassen' eine Meta-Einheit, so ist 'Konjunktiv II' eher eine Übungseinheit. Der Fokus liegt hier weniger auf der emotional-kognitiven Durchdringung grammatischer Terminologie, sondern mehr auf der Schaffung fiktiver Kontexte, in denen die Formen des Konjunktiv II in sinnvollen Verwendungszusammenhängen erlebt und angewendet werden.

Dem deutschen Konjunktiv wird im schulischen Fremdsprachenunterricht in Großbritannien wenig Aufmerksamkeit gezollt. Dies liegt teilweise an der beschränkten Lernzeit (cf. Kap. II, 2.2.1.), teilweise an der eher indikativischen Ausrichtung von Fremdspracheninhalten (es wird überwiegend über das gesprochen, was ist, war oder sein wird, und wie es sich zu den Lernenden verhält¹). Der Konjunktiv wird zudem als recht aufwendig empfunden, da man zusätzlich zu dem sich bereits mühsam angeeigneten Indikativ noch wieder andere, mit Umlauten gespickte Verbformen erlernen muss. Die Vermutung liegt nahe, dass auch viele Fremdsprachenlehrende sich mit dem Konjunktiv bzw. seiner Vermittlung nicht besonders gut auskennen und daher eher das passive

¹ Das Programm des *National Curriculum for Modern Foreign Languages* in Großbritannien sieht die Themen "Everyday activities", "Personal and social life", "The world around us", "The world of work" und "The international world" vor (NLI 1998:37).

Erkennen als den aktiven Gebrauch im Unterricht fördern. Die Verwendung des Konjunktivs im höflichen Ausdruck ist zumeist bekannt, jedoch eher in unsystematischer Weise als ‘würde-Konstruktion’.

Die Bedeutsamkeit des Konjunktiv II wird so nicht erfahren; was zurückbleibt, sind vage Erinnerungen an Formen, deren Sinn nie so richtig durchschaut wurde und die man relativ gefahrlos ignorieren kann, da es ohne sie ja auch zu gehen scheint. Letzteres stimmt nur solange, wie sich die Konversation bzw. der Text auf die (vom Lehrbuch) vorgegebene Realität beschränkt. Sobald aber die Lernenden über diese eine Realität hinaus gehen und es sich plötzlich um individuelle Wahrnehmungen, Vermutungen, Interpretationen handelt, greift ein rein indikativisches Sprachverständnis bei weitem zu kurz. Oder anders ausgedrückt: Der Indikativ kann unserem Dasein nicht ausreichend gerecht werden – alles, was uns menschlich macht, unsere Wünsche, Träume und Fantasien, unsere Gegenwelten erfahren eine wesentliche sprachliche Umsetzung im Deutschen durch den Konjunktiv II.

2. Darstellungsform

Die Genese der Unterrichtseinheit *Konjunktiv II* verlief entlang semasiologischer Prinzipien: Ausgangspunkt waren die grammatischen Formen, für die verschiedene Kernverwendungsbereiche identifiziert und bearbeitet wurden. Diese Bereiche sind (a) Höflichkeit, (b) Vergleich, (c) Bedingungen, (d) Wünsche und (e) Nichtwirklichkeit. Da zwischen den unterschiedlichen Bereichen nicht notwendigerweise eine logische Progression besteht bzw. ihre Verbindungen untereinander vielfältiger Art sind², ist die Linearität, wie sie die Darstellung der Unterrichtseinheit im sich hieran anschließenden Kapitel nahelegen scheint, zwar möglich, aber nicht zwingend. Für einen Dramagrammatikkurs, der den Konjunktiv II als konzentrierten Block durchnimmt, oder im Ausbildungsseminar für Fremdsprachenlehrende ist ein solcher linearer Verlauf durchaus

² So könnten beispielsweise ‘Höflichkeit’ und ‘Wünsche’, aber auch ‘Wünsche’ und ‘Nichtwirklichkeit’ als aufeinander aufbauend gesehen und in unterschiedliche Unterrichtssituationen integriert werden.

möglich und machbar. Fremdsprachenunterricht ist jedoch selten rein grammatikbereichsorientiert. Vielmehr wird eine – je nach Lehrbuch und Lernstufe variierende – Kombination von inhaltlicher und sprachstruktureller Progression angestrebt. Grammatikphänomene werden mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad bei möglichst inhaltlicher Kohärenz behandelt, was in einem zirkulären Wiederaufgreifen von bereits eingeführten Strukturen für jeweils andere Äußerungsabsichten resultiert.

Die Unterrichtseinheit *Konjunktiv II* ist daher weniger als vorgeschriebene lineare Abfolge von Unterrichtsschritten zu sehen, sondern eher als eine Art *Mobilé*, dessen Bestandteile nach Unterrichts- und Zeiterfordernissen jeweils neu zusammen gestellt werden können. Durch diese ‘Mobilé-Struktur’ wird somit Flexibilität in der jeweiligen konkreten Ausgestaltung der Einheit gewährleistet.

Innerhalb dieses Mobilés hat jeder inhaltliche Konjunktiv-Bereich seine eigene Unterrichtsphasenstruktur. Es werden jedoch nicht immer alle dramapädagogischen Phasen (Sensibilisierungs-, Kontextualisierung-, Erarbeitungs- und Intensivierungsphase sowie Präsentation und Reflexion) durchlaufen, da manche Bereiche zu kleinräumig sind, als dass sie eine sehr breit angelegte Behandlung erforderten. Dies ist insbesondere bei den hypothetischen Vergleichen der Fall, wo nach der Sensibilisierungsphase lediglich eine ‘Übungsphase’ eingeschoben wurde, in der die neue Struktur im Spiel variiert verwendet wird.

Alle Bereiche können, je nach Lehrplan und Lehrprogression, sowohl in Kombination als auch einzeln realisiert werden. Beispielsweise wäre es möglich, auf die *höfliche Bitte* Aussagen mit *Wunschcharakter* folgen zu lassen, andererseits können die Übungen zur *Höflichkeit* auch in Isolation als Kurzwiederholung bzw. Textvorbereitung eingesetzt werden usw.

Als Anlage zu diesem Unterrichtsmobilé gibt es die *Theoriewiederholung Konjunktiv II*, eine Zusammenstellung von schriftlichen Übungen zur Anwendung und Vertiefung des Konjunktiv II (cf. Abschnitt 5 dieses Kapitels). Ihr Einsatz wird nach Einordnungsphasen

empfohlen. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass diese spezielle Form der Wiederholung im unterrichtlichen Kontext der *University of Leicester* entstanden ist. Für andere Zielgruppen mag sie sich weniger eignen. Sie ist daher als Vorschlag zu verstehen, der je nach Lehrkontext übernommen und variiert werden kann.

3. Das Unterrichtsmobilé *Konjunktiv II*

3.1. Höflichkeit

A: SENSIBILISIERUNGSPHASE

- | | |
|---|---|
| <p>a.) L und Tn sitzen im Kreis. L zeigt den Tn ein Tuch und kündigt an, dass das Tuch auf möglichst unterschiedliche Weisen im Kreis herumgereicht werden soll. L beginnt z.B. damit, das Tuch mit äußerster Vorsicht in den zu einer Schale geformten Händen an einen anderen Tn weiter zu geben und fordert diesen auf, nun seinerseits das Tuch auf eine spezielle Art und Weise weiter zu reichen.</p> | <p>LKf: Einführung in die dramagrammatische Einheit 'Konjunktiv II'. Bewusstes Zuschauen. Entfaltung von Neugier.</p> <p>IT/SF: Erproben von Geste(n). Ausgestaltung von Primärimpuls. Großgruppe im Sitzkreis.</p> <p>Req: Tuch.</p> |
| <p>b.) Tn beobachten L und das Tuch. Der erste Tn nimmt das Tuch auf die gleiche vorsichtige Art und Weise entgegen, wie es überreicht wurde, und gibt es ganz anders weiter (z.B. zuwerfen, über den Boden schleifen, es um jemanden drapieren usw). Alle Tn verfolgen die wechselnden Arten der Weitergabe, denken sich eigene aus und setzen sie um.</p> | |
| <p>a.) L fordert Tn auf, die Übung zu wiederholen und dieses Mal die Übergabe des Tuchs mit einer Aufforderung zu verbinden (z.B. "Kannst du das festhalten?", "Hier!" oder "Pass bitte darauf auf, ja?" usw).</p> | <p>LKf: Versprachlichung einer Geste.</p> <p>IT/SF: Erprobung der Kombination von Geste und Aufforderung. Variation von Primärimpuls. Großgruppe im Sitzkreis.</p> |
| <p>b.) Tn reichen das Tuch auf verschiedene Weisen weiter und sprechen dabei passende Aufforderungen aus.</p> | <p>Req: Tuch.</p> |
| <p>a.) L fordert Tn auf, die Übergabe des Tuchs mit einer sehr höflichen Bitte zu verbinden</p> | <p>LKf: Wechsel des Äußerungsmodus. Vorbereitung auf spätere Lernhandlung.</p> |

(z.B. "Könntest du mir das abnehmen?", "Wärs du so nett, darauf aufzupassen?" usw).

- b.) Tn reichen das Tuch auf verschiedene Weisen weiter und sprechen dabei höfliche Bitten aus, wobei sie Gestik und Mimik dem veränderten Modus anpassen.

IT/SF: Erprobung der Kombination von Geste und höflicher Bitte. Variation von Primärimpuls. Großgruppe im Sitzkreis.

Req: Tuch.

B: EINORDNUNGSPHASE

- a.) L breitet einen großen Papierbogen auf dem Boden aus und bittet Tn, darauf alle Höflichkeitsformulierungen zu sammeln, die ihnen einfallen.

LKf: Gemeinsame Erarbeitung des Sachfeldes 'Höflichkeitsformulierungen'.

- b.) Tn setzen sich auf den Boden, schreiben Höflichkeitsformulierungen kreuz und quer auf den Papierbogen.

IT/SF: Frontalimpuls. Kollektive Sammlung von Höflichkeitsformulierungen. Großgruppe 'durcheinander' auf dem Boden. Einzelbeiträge innerhalb des Großgruppenverbands.

Req: Großer Papierbogen, dicke Filzschreiber.

- a.) L hängt den vollgeschriebenen Papierbogen an die Wand.

LKf: Auseinandersetzung mit dem kollektiven Produkt. Reaktivierung des in der Gruppe vorhandenen Wissens. Interaktion in der Gruppe: Tn stellen und beantworten Fragen.

- b.) Tn betrachten den Papierbogen, lesen, beraten sich untereinander, korrigieren eventuell, stellen Fragen usw.

IT/SF: Präsentation des Kollektivprodukts. Traubenformation vor Papierbogen.

Req: Tesa-Film / BluTac / Reißzwecken.

- a.) L fordert die Tn auf, in Dreiergruppen alle Konjunktiv II-Formen zu identifizieren und Regeln für ihre Bildung zu formulieren.

LKf: Reaktivierung des in den Gruppen vorhandenen Wissens über Konjunktiv II-Formen des Deutschen. Vertiefung grammatischer Kompetenz.

- b.) Tn-Gruppen schreiben Konjunktiv-Formen auf, sortieren sie in Gruppen, leiten Infinitive ab, unterhalten sich über die Unterschiede zwischen starken und schwachen Verben, den Gebrauch von *würde* usw.

IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Kollektive Erarbeitung des Sachfeldes 'Formen des Konjunktiv II'.

- a.) L fordert die Tn auf, die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit vorzustellen und gibt, wo nötig, Hilfestellung.

LKf: Tn übernehmen Erklärungs- und Lehrfunktion. Gemeinsame Zusammenstellung des Sachfeldes 'Formen des Konjunktiv II'. Inbeziehungsetzung der Gruppenergebnisse.

- b.) Tn berichten von ihren Ergebnissen. Dabei steuert jede Gruppe Details bei, sodass ein möglichst vollständiges Bild der Formen des Konjunktiv II entsteht.

IT/SF: Kleingruppendarstellung vor der Großgruppe. Teilweise gelenkte Auswertung.

a.) L fasst die Ergebnisse zusammen. An dieser Stelle ist es wichtig, darauf zu verweisen, dass bei den meisten Verben die *würde*-Form benutzt wird, bei *sein*, *haben* und den Modalverben jedoch die starken Formen überwiegen³.

LKf: Wissenssicherung. Vorbereitung auf spätere Lernhandlungen. Vertiefung grammatischer Kompetenz.

b.) Die Tn hören zu, machen sich Notizen, stellen Rückfragen usw.

IT/SF: Frontalunterricht mit Bezugnahme auf vorherige Gruppenergebnisse.

hier möglich: Theoriewiederholung Konjunktiv II (Abschnitt 5.1. [a]; eventuell [b] – [d])

C: KONTEXTUALISIERUNGSPHASE

a.) L fordert die Tn auf, sich in Dreiergruppen zusammen zu finden und lässt jede Gruppe drei Karten ziehen. Auf jeder Karte steht ein Befehl, z.B.:

- *Kommen Sie sofort her!*
- *Erklären Sie mir das!*
- *Mach das bis morgen fertig!*
- *Raus!*
- *Ruhe! usw.*

LKf: Entfaltung von Neugier. Schaffung einer Grundlage für eine Dramatisierung.

IT/SF: Frontalimpuls.

Req: Pro Kopf eine Karte, auf der ein Befehl steht.

b.) Tn ziehen jeweils eine Karte, zeigen sie den anderen in ihrer Gruppe, tuscheln usw.

a.) L fordert die Gruppen auf, die Befehle in eine höflichere Form zu bringen, wobei nicht nur die Wörter, sondern auch der Ton die Musik machen. Mehrere Höflichkeitsabstufungen sind wünschenswert, z.B.:

- *Kommen Sie mal her!*
- *Würden Sie bitte mal herkommen?*
- *Wären Sie so freundlich und würden zu mir herüberkommen?*

LKf: Sensibilisierung für sprachliche Variationen.

IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Gemeinsames Ausprobieren von Äußerungsvarianten. Vorbereitung von Sprechhandlung.

b.) In ihren Gruppen verständigen sich die Tn über verschiedene Möglichkeiten, die Befehle in höflichere Aufforderungen zu verwandeln, und probieren sie sprechend aus.

³ Hier entscheidet die Lehrperson, wie sehr ins Detail gegangen werden soll. An dieser Stelle müssen nicht alle Formen des Konjunktiv II durchgenommen werden; die *würde*-Form und die starken Formen der Modalverben sowie *sein* und *haben* dürften hier ausreichen. Eine ausführlichere Bearbeitung der Formenvielfalt des Konjunktiv II findet sich unter Abschnitt 3.5. dieses Kapitels.

a.) L fordert die Tn auf, sich eine kurze Situation zu überlegen, in der die unterschiedlichen Befehle und ihre Verhöflichungen vorkommen könnten.

b.) Tn sitzen / stehen zusammen, tauschen Ideen aus und einigen sich schließlich auf eine Situation.

LKf: Aktivierung der Fantasie und Kreativität der Tn. Anleitung zum Erfinden eines kontextlogischen Sprechanlasses.

IT/SF: Frontalimpuls. Kleingruppenarbeit. Verständigung über eine fiktive Situation.

a.) L informiert die Tn, dass sie ihre Situation als dramatische Szene vorspielen sollen, die den anderen Gruppen die Abstufungen von Befehl zu höflicher Aufforderung verdeutlicht.

b.) Die Tn verteilen Rollen, entscheiden über den Szenenverlauf, proben, experimentieren mit Gestik und Mimik, einigen sich auf Requisiten und Raumnutzung, stellen Fragen usw.

LKf: Anleitung zur Dramatisierung. Schaffung des Bewusstseins über die Notwendigkeit der kooperativen Koordination von sprachlichen und parasprachlichen Handlungen. Ermutigung zur Bewegung im Raum. Sensibilisierung für Nuancen szenischer Darstellung.

IT/SF: Erprobung von Körperhaltungen und Position im Raum. Vorbereitung einer kurzen Dramatisierung. Spontanes Sprechen bei Planung der Handlung.

D: PRÄSENTATION

a.) L fordert die Gruppen auf, ihre Szene den anderen vorzuspielen.

b.) Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Szene. Die Zuschauenden beobachten gespannt, lachen, applaudieren, fragen nach usw.

LKf: Gemeinsame Darbietung der erarbeiteten Kurzimprovisation vor einem Publikum. Vorbereitetes freies Sprechen. Aufbau einer Darbietungskompetenz. Stärken und Schwächen szenischer Darstellung sehen lernen.

IT/SF: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Vorführung der Kurzimprovisation.

3.2. Hypothetische Vergleiche

A: SENSIBILISIERUNGSPHASE

a.) L und Tn sitzen im Kreis. L nimmt wieder das Tuch hervor und erklärt, dass das Tuch wie vorher weitergereicht werden soll, dieses Mal aber nicht von Nachbar zu Nachbar, sondern quer durch den Kreis.

LKf: Einführung in die sprachliche Umsetzung hypothetischer Vergleiche im Deutschen. Ermutigung zur Bewegung durch den Raum und zur bewussten Darbietung der Kombination von lautlicher und körperlicher Geste. Formulierung nach Vorgabe.

Außerdem sagt dieses Mal der Geber nichts, sondern der Empfänger kommentiert die Art und Weise, wie das Tuch überreicht wurde, z.B.

- *Du gibst mir dies, als ob es etwas ganz Wertvolles wäre.*
- *Du machst den Eindruck, als wenn du sehr vorsichtig sein müsstest.*
- *Es scheint, als ob das Objekt übel riechen würde.*

Ein Tn wird aufgefordert, aufzustehen und das Tuch an L weiterzugeben. L kommentiert den Übergabemodus (s.o.) und gibt das Tuch an einen anderen Tn weiter (z.B. könnte L auf Zehenspitzen durch den Raum schleichen, das Tuch hinter dem Rücken haltend, und es verstohlen jemandem zustecken).

- b.) Ein Tn gibt das Tuch an L weiter. Die anderen Tn verfolgen die Übergabe. Ein anderer Tn nimmt das Tuch von L entgegen, überlegt und formuliert in Analogie zu L eine 'als ob / wenn-Konstruktion', z.B.:

- *Sie geben mir dies, als ob es ein Geheimnis wäre.*
- *Sie sehen so aus, als wenn Sie das gestohlen hätten!*

Die Tn beobachten den Weg des Tuchs und kommentieren seine Übergabe. Die Routine wird wiederholt, bis alle Tn einmal Geber und Nehmer waren.

IT/SF: Ausgestaltung und Variation von Primärimpuls. Erproben von körpersprachlichen Ausdrucksformen. Bewusste Beobachtung und Versprachlichung des Beobachteten. Großgruppe im Sitzkreis.

Req: Tuch.

B: ÜBUNGSPHASE

- a.) L steht in der Mitte des Sitzkreises und erklärt die Routine 'Was machst du da?'

Ein Tn steht in der Mitte und stellt pantomimisch eine Tätigkeit dar. Ein anderer fragt: "Was machst du da?" Der erste antwortet, aber die Antwort passt nicht zu dem, was er macht. Der Fragende muss darauf mit einem negativen *als ob / wenn-Vergleich* antworten und dann die falsche Antwort pantomimisch darstellen, z.B.:

LKf: Spielerische Umsetzung neu gelernter bzw. reaktiver sprachlicher Strukturen. Formulieren nach Vorgabe. Ermutigung zu bewusstem Erfinden unpassender Kombinationen. Genuss von Falschaussagen.

IT/SF: Pantomime. Variation von Primärimpuls und Aufgreifen von Folgeimpulsen der Tn. Großgruppe im Stehkreis.

A: (*putzt Zähne*)
 B: Was machst du da?
 A: Ich schreibe einen Brief.
 B: Du siehst nicht so aus, als ob du
 einen Brief schreiben würdest!
 (*schiebt den Mitspieler aus dem Kreis
 und stellt das Briefeschreiben selbst
 pantomimisch dar*)
 C: Was machst du da?
 B: Ich fahre Motorrad.
 C: Du siehst nicht so aus, als ob [...]

- b.) Tn beobachten L, lachen über die Pantomime, sind verwundert ob der unpassenden Antwort, begreifen die Routine des Spiels, machen mit und denken sich immer neue Pantomimen und unpassende Antworten aus.

hier möglich: Theoriewiederholung Konjunktiv II (Abschnitt 5.2.)

3.3. Konditionalsätze

A: KONTEXTUALISIERUNGSPHASE

- a.) L hängt einen großen Papierbogen mit dem Gedicht 'Bedingungsformen' von Jürgen Henningsen (1974) an die Wand:

Bedingungsformen

Ich sage

Ich würde sagen

Ich hätte gesagt

Aber man hat Frau und Kinder.

- b.) Tn lesen die Zeilen, tuscheln untereinander, zucken die Achseln, flüstern sich Fragen zu, sind gespannt.

LKf: Einführung in den Grammatikbereich 'Konditionalsätze'. Entfaltung von Neugier. Aktivierung von Fantasie. Bewirkung von spontanem Austausch untereinander.

IT/SF: Textimpuls. Individuelles Lesen.

Req: Papierbogen mit Gedicht 'Bedingungsformen'. Tesa-Film / BluTac / Reißzwecken.

- a.) L fordert Tn auf, sich in Vierergruppen zu überlegen, in welchen Kontexten diese Sätze gesprochen werden könnten bzw. gesprochen worden sind

LKf: Aktivierung von Fantasie und Kreativität. Erfinden fiktiver Details. Spontanes Sprechen bei Kontextaushandlung.

- b.) Tn formen Vierergruppen, setzen sich zusammen, betrachten die Zeilen, tauschen Ideen aus, diskutieren, machen sich Notizen usw.

IT/SF: Gemeinsames Aushandeln von möglichen Kontexten. Kleingruppenarbeit.

a.) L fordert die Tn auf, ein Standbild (auch Standbildsequenzen möglich) zu erarbeiten, das den dem Gedicht innewohnenden Konflikt veranschaulicht.

b.) Tn-Gruppen einigen sich auf einen bestimmten Kontext und entwerfen zusammen ein Standbild / eine Standbildsequenz.

LKf: Planung körpersprachlicher Ausdrucksformen. Aufbau und Inbeziehungsetzung fiktiver Einzelidentitäten. Erarbeitung von äußerer und innerer Haltung. Spontanes Sprechen.

IT/SF: Einfühlung in fiktiven Kontext. Gestaltung eines Standbildes. Kleingruppenarbeit.

a.) L fordert die Tn auf, ihr Standbild darzustellen und kündigt zusätzliches *thought-tracking* an: Während der Präsentation geht L um das Standbild herum und stupst die Personen im Bild nacheinander leicht an, um sie zur Äußerung ihrer Gedanken anzuhalten.

b.) Tn begeben sich ins Standbild, halten ihre Position und sagen, wenn sie angestupst worden sind, aus ihrer Rolle als Standbildfigur einen Satz.

LKf: Symbolische Darstellung innerer Befindlichkeiten / situationaler Konflikte. Entwicklung methodischer Kompetenz. Schaffung einer besonderen Atmosphäre im Standbild. Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Haltung der erschaffenen Figuren.

IT/SF: Darstellung eines vorbereiteten Standbildes. *Thought-tracking*. Aufforderung zu spontanen Äußerungen. Inbeziehungsetzen der Äußerungen innerhalb des Standbildes.

B: EINORDNUNGSPHASE

a.) L nimmt eine der Standbildpräsentationen als Anlass für die Formulierung von Konditionalsätzen und schreibt sie an die Tafel, z.B:

- *Wenn ich einen neuen Job habe, sage ich meinem Chef die Meinung!* [Indikativ]

- *Wenn ich einen neuen Job hätte, sagte ich meinem Chef die Meinung!* [Konjunktiv II der Gegenwart]

- *Wenn ich einen anderen Job gehabt hätte, hätte ich meinem Chef die Meinung gesagt!* [Konjunktiv II der Vergangenheit]

L weist auf den unterschiedlichen Tempusgebrauch in den Sätzen hin und fordert Tn auf, in Gruppen die inhaltlichen Unterschiede zu benennen.

b.) Tn-Gruppen lesen Konditionalsätze, verständigen sich untereinander, formulieren inhaltliche Unterschiede.

LKf: Arbeit an dem Sachfeld 'Konditionalsätze'. Reaktivierung des in der Gruppe vorhandenen Wissens über Bedingungssätze im Deutschen. Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen. Gemeinsame Erarbeitung von und Sensibilisierung für Bedeutungsunterschiedlichkeiten.

IT/SF: Frontalunterricht. Frontalimpuls zur Kleingruppenreflexion.

Req: Tafel / Flipchart / OHP (und dazugehörige Schreibgeräte).

- a.) Im Plenum fordert L die Tn zur Darstellung ihrer Überlegungen auf. Abschließend fasst L die Unterschiede zwischen Indikativ, Konjunktiv II der Gegenwart bzw. der Vergangenheit zusammen⁴.
- b.) Tn geben ihre Überlegungen bekannt, hören zu, machen sich Notizen, nicken und/oder stellen Fragen.

LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Kurzdarstellung des Sachfeldes 'Konditionalsätze'. Bewusstes Zuhören.

IT/SF: Auswertungsgespräch. Frontalzusammenfassung und evtl. Erweiterung der Ergebnisse.

hier möglich: Theoriewiederholung Konjunktiv II (Abschnitt 5.3.)

C: INTENSIVIERUNGSPHASE

- a.) L bittet die Tn in einen Stehkreis, geht selbst in die Mitte und beginnt innerhalb des Kreises umherzuschlendern. Während des Herumwanderns gibt L z.B. die folgende Äußerung vor (und gestaltet sie aus):

Wenn ich für immer von Zuhause weggehen würde, dann ... (ginge ich nach Italien und würde in Bologna leben. Dort würde ich jeden Tag durch die Straßen gehen und die terracottafarbenen Häuser betrachten. Ich kaufe mir einen kleinen Motorroller und würde gut Italienisch sprechen lernen. Ich könnte viel Pizza essen und Rotwein trinken...)

Danach geht L aus dem Kreis heraus und stellt sich hinter einen der Tn und fordert ihn damit auf, den leeren Platz in der Mitte einzunehmen und seinerseits zu erzählen.

- b.) Ein Tn tritt in die Mitte und beginnt ebenfalls umherzuwandern und zu erzählen, was er täte, wenn er für immer von Zuhause wegginge. Die anderen Tn beobachten ihn und hören zu. Der Erzähler tritt dann hinter eine weitere Person, die ihrerseits zum wandernden Erzähler wird usw.

LKf: Bewusstes Zuhören. Ermutigung zur Bewegung im Raum und zur Stegreifformulierung⁵ von Gedanken zum Thema. Einzeldarstellung vor einem Publikum.

IT/SF: *Teacher in Role*. Aufnahme und Variation des Primärimpulses. Einzeldarbietung vor Großgruppe. Weitergabe des Rederechts im Stehkreis.

⁴ Ich nehme hier Bezug auf die gebräuchliche Terminologie der Konjunktiv II-Formen (z.B. bei Rug/Tomaszewski 1993, Dreyer/Schmitt 1994, Genzmer 1998). Für terminologisch irreführend halte ich 'Konjunktiv Präteritum' und 'Konjunktiv Plusquamperfekt' (Helbig/Buscha 1996).

⁵ Im Englischen wird 'aus dem Stegreif' sinngemäß übersetzt mit 'thinking on one's feet'. Manchmal denkt man eben freier, wenn man sich in Bewegung befindet.

a.) L fordert die Tn auf, sich in Partnerarbeit eine Person vorzustellen, die von Zuhause weggehen will. Diese Person soll etwa 20 Jahre alt sein. Die Zweiergruppen sollen eine Kurzbiographie dieser Person entwerfen (Name, Geschlecht, Aussehen, Wohnort, Familie, Ausbildung, Interessen usw.) und entscheiden, aus welchem Grund sie ihr Zuhause für immer verlassen will.

LKf: Frontalimpuls. Ermutigung zum Erfinden. Aktivierung von Fantasie und Kreativität. Aufbau einer fiktiven Einzelidentität. Spontanes Sprechen bei der gemeinsamen Verständigung über die Kurzbiografie.

IT/SF: Partnerarbeit. Gemeinsame Verständigung über eine fiktive Person.

b.) In Partnerarbeit erfinden die Tn eine Person und statten sie mit inneren und äußeren Attributen aus.

a.) L bittet die Arbeitsgruppen, einen inneren Zeitsprung vorzunehmen und sich vorzustellen, ein Vierteljahrhundert sei nun vergangen. Die Person blickt in die Vergangenheit zurück und sinnt darüber nach, was wohl gewesen wäre, wenn sie vor 25 Jahren ihr Zuhause nicht verlassen hätte. Dabei kann Bedauern, aber auch Zufriedenheit über ehemalige Entscheidungen ausgedrückt werden.

LKf: Frontalimpuls. Ausgestaltung und Erweiterung der fiktiven Einzelidentität durch Einführung einer zweiten Zeitebene. Spontanes Sprechen bei der gemeinsamen weiteren Ausgestaltung der Biografie.

IT/SF: Partnerarbeit. Gemeinsame Weiterführung der Fiktion.

b.) Die Tn versetzen sich in die Lage der nun 45-jährigen Person, überlegen sich, ob sie jetzt wohl glücklich ist oder nicht, wie sie auf ihre Jugend zurückblickt, was sie anders gemacht hätte usw.

a.) L fordert die Gruppen auf, innere Monologe ihrer Personen schriftlich auszuarbeiten – als 20-Jährige, die ihr Zuhause noch nicht verlassen hat, aber davon träumt, und als 45-Jährige, die diesen Schritt getan hat und nun zurückblickt:

LKf: Frontalimpuls. Auseinandersetzung mit der inneren Befindlichkeit der erschaffenen Figur zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Versprachlichung signifikanter Momente auf beiden Zeitebenen. Formulieren nach Vorgabe. Verbindung der unterschiedlichen Zeitebenen mit den grammatischen Strukturen Konjunktiv Präteritum und Konjunktiv Plusquamperfekt.

- *Wenn ich für immer von Zuhause weggehen könnte / würde, dann...*

(20-Jährige)

- *Wenn ich vor 25 Jahren nicht von Zuhause weggegangen wäre, dann...*

(45-Jährige)

IT/SF: Partnerarbeit. Gemeinsame Einfühlung. Kreatives Schreiben.

Req: Papier, Stifte.

b.) Die Zweiergruppen entwerfen innere Monologe für ihre Personen, formulieren, diskutieren, erkundigen sich nach grammatischen Formen, vergewissern sich über deren Angemessenheit usw.

a.) L bittet die Zweiergruppen, äußere Haltungen einzunehmen, die dem inneren Zustand ihrer Person entsprechen.

LKf: Frontalimpuls. Entwurf einer äußeren Haltung als symbolische Darstellung der inneren Befindlichkeit.

b.) Die Zweiergruppen probieren unterschiedliche Haltungen aus, äußern ihre Meinungen, diskutieren, verfeinern, entscheiden.

IT/SF: Partnerarbeit. Entwurf eines Standbildes. Erprobung von Körperhaltungen.

D: PRÄSENTATION + REFLEXION

a.) L kündigt an, dass jede Person im Jetzt und Damals präsentiert werden soll. Die beiden präsentierenden Personen sollen aus ihrem Standbild heraus in den inneren Monolog übergehen.

LKf: Entwicklung methodischer Kompetenz. Verbindung der Techniken 'Standbild' und 'Innerer Monolog'. Sensibilisierung für den Übergang zwischen den beiden Techniken. Wissen über das Dramatische erweitern. Gemeinsamer Entwurf einer dramatischen Darstellung.

b.) Die Tn verständigen sich über Beginn, Verlauf und Ende der Präsentation.

IT/SF: Partnerarbeit.

a.) L bittet alle Tn in einen Halbkreis um eine Präsentationsfläche herum und fordert die Zweiergruppen zur Präsentation auf.

LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Darbietung des selbst erarbeiteten inneren Monologs und Standbilds vor einem Publikum. Bewusstes Zuschauen.

b.) Die Zweiergruppen betreten nacheinander die 'Bühne', nehmen ihre Haltungen ein und gehen davon in die inneren Monologe über. Die beiden 'Ich-Zustände' der Person werden entweder chronologisch vorgestellt oder im Wechsel dialogisch präsentiert. Die Zuschauenden beobachten, geben Applaus.

IT/SF: Vorbereitete dramatische Vorführung von Standbild und innerem Monolog. Bewusstes Zuschauen. Zweiergruppendarbietung vor Großgruppe.

a.) L erkundigt sich nach den Eindrücken der Tn von den dramatischen Darbietungen.

LKf: Reflexion über die Verbindung von Standbild (äußere Haltung) und Monolog (Versprachlichung der inneren Befindlichkeit). Inbeziehungsetzung von möglichen und nicht mehr möglichen Sachverhalten mit Konjunktiv Präteritum / Plusquamperfekt.

b.) Die Tn formulieren ihre Eindrücke, stellen Fragen, vergewissern sich über sprachliche Umsetzungen usw.

IT/SF: Reflexion / Auswertungsgespräch. Großgruppe in der Runde.

3.4. Irreale Wünsche

A: SENSIBILISIERUNGSPHASE

- a.) L legt den Tn den Text 'Der Vater' von Christoph Meckel (1980) vor⁶:

Der Vater

Ich hätte ihn gern als offenen Menschen gekannt, jedenfalls etwas offener und sehr viel befreiter. Ich würde gern zu seinen Gunsten erfinden, sehr gern für ihn schwindeln und für ihn zaubern.

- b.) Die Tn lesen den Text, stellen Verständnis- und Vokabelfragen, sprechen leise miteinander usw.

LKf: Einführung in den Grammatikbereich 'Irreale Wünsche'. Textaneignung: Lesen.

IT/SF: Sitzkreis. Individuelle Lektüre (stilles Lesen) innerhalb der Großgruppe. Bewirken von spontanem Austausch untereinander.

Req: Tafel / Flipchart / Projektor oder individuelle Handouts, auf denen der Text 'Der Vater' steht.

- a.) L fordert die Tn auf, sich in Dreiergruppen die folgenden Fragen zu überlegen:

- *Wie war das Vater-Sohn-Verhältnis?*
- *Wie hätte es anders sein können? Was erträumt sich das Ich?*

- b.) Die Tn bilden Dreiergruppen und unterhalten sich über den Text.

LKf: Inhaltliche Ausgestaltung eines ausschnittshaften Textes. Erfinden fiktiver Details. Spontanes Sprechen.

IT/SF: Frontalimpuls. Textbearbeitung. Kleingruppenarbeit.

B. EINORDNUNGSPHASE

- a.) L macht auf den Tempuswechsel zwischen den beiden Sätzen aufmerksam und fragt nach den dahinterstehenden Bezügen.

LKf: Herausarbeitung der strukturellen Besonderheit des Textes. Fokussierung auf und Auseinandersetzung mit Tempuswechsel sowie Sensibilisierung für die darüber transportierten Sachverhalte bzw. Beziehungen.

⁶ Dieser kurze Text ist nicht ohne! Die Lehrperson muss sich dessen bewusst sein, dass seine Lektüre bei manchen Teilnehmenden starke persönliche Reaktionen auslösen kann, und dementsprechend behutsam vorgehen. Beispielsweise war eine Studentin an der Universität Leicester sehr kurzfristig zu meinem Dramagrammatikkurs dazugestoßen. Ich kannte sie wenig, und sie war mit der Unterrichtsform noch nicht vertraut. Kurz nach der Einführung des Textes verließ sie den Raum. Erst dann erfuhr ich, dass ihr Vater vor kurzer Zeit ganz unvermittelt gestorben war. Sowie ich die Problematik erkannt hatte, brach ich bewusst die Übung ab und arbeitete nach der Stunde das Erlebnis im Einzelgespräch mit der Teilnehmerin auf (die übrigens weiterhin und gerne am Kurs teilnahm, auch wenn ich ihr frei gestellt hatte, in eine andere Gruppe überzuwechseln). Dieser Text sollte daher erst eingesetzt werden, wenn die Gruppe (inklusive Lehrperson) sich schon untereinander gut kennt. Ich habe mich entschieden, ihn als Bestandteil des Unterrichtsmobilés beizubehalten, da er enormes Ausgestaltungspotenzial hat und die Teilnehmenden zu sehr persönlich-fantasievollen Äußerungen inspiriert.

- b.) Die Tn erarbeiten im Gespräch, dass der erste Satz im Konjunktiv Plusquamperfekt das Nichtmehrvorhandensein des Vaters verdeutlicht, der zweite Satz im Konjunktiv Präteritum jedoch einen unerfüllbaren Wunsch im Sinne des irrealis ausdrückt (*"Wenn mein Vater jetzt da wäre, ..."*)

IT/SF: Gezielte Lehrerfragen. Kleingruppenarbeit. Gemeinsame Wissenserarbeitung über Bedeutungsunterschiedlichkeiten sprachlicher Phänomene.

hier möglich: Theoriewiederholung Konjunktiv II (Abschnitt 5.4.)

C: KONTEXTUALISIERUNGSPHASE

- a.) L stellt die Aufgabe, das Vater-Sohn-Verhältnis in einem Standbild ('War-Zustand') zu zeigen und dazu ein Gegenstandsbild ('Wunschzustand') zu entwerfen.

LKf: Text als Vorlage für Standbild. Visualisierung innerer Bilder.

- b.) Tn erarbeiten in ihren Gruppen Standbild und Gegenstandsbild, probieren aus, nehmen gegenseitig Korrekturen an ihrer Haltung vor usw.

IT/SF: Frontalimpuls. Entwurf eines Standbildes. Kooperation und Koordination innerhalb der Kleingruppe. Spontanes Sprechen.

- a.) L fordert Tn auf, Standbild und Gegenstandsbild zu präsentieren.

LKf: Vorführung der Gruppenergebnisse. Entwicklung / Vertiefung der Inszenierungstechnik 'Standbild'. Erweiterung methodischer Kompetenzen.

- b.) Reihum präsentieren die Tn-Gruppen ihre Standbilder. Die zuschauenden Tn beobachten, runzeln die Stirn, nicken, tuscheln...

IT/SF: Kleingruppendarbietung vor Publikum. Standbild.

- a.) L bittet darum, die Standbilddarstellungen zu wiederholen. Dieses Mal sollen aber Tn aus dem Publikum hinter die Figuren im Standbild treten, ihre Körperhaltung nachahmen und aus diesem Kontext heraus einen Satz äußern (*doubling*).

LKf: Vorführung (und evtl. Verfeinerung) der Gruppenergebnisse. Spontane Sprechhandlungen. Imitierung von Körperhaltungen. Sensibilisierung für die symbolische Darstellung innerer Befindlichkeiten durch äußere Haltung. Versprachlichung der äußeren bzw. inneren Haltung.

- b.) Die Tn-Gruppen gehen wieder in ihre Standbilder, die Zuschauenden beobachten, treten ins Bild, doppelten.

IT/SF: Standbild mit Doppeln. Spontane Bedeutungserweiterung durch Versprachlichung. Kleingruppenpräsentation mit nachfolgender Integration von agierenden Beobachtenden. Beobachtende Gruppe in Interaktion mit darstellender Gruppe.

D: INTENSIVIERUNGSPHASE

- a.) L fordert die Tn auf, sich eine historische Persönlichkeit zu überlegen, mit der sie gern verwandt gewesen wären (z.B. *Shakespeare, Jean d'Arc* o.ä.), und warum. LKf: Aktivierung von Fantasie und Kreativität. Entwurf einer irrealen Situation. IT/SF: Frontalimpuls. Einzelarbeit.

b.) Die Tn stutzen, runzeln die Stirn, grinsen, denken nach; manche haben sofort Ideen, manche besinnen sich länger.

a.) L bittet die Tn wieder in einen Stehkreis und fordert sie auf, einzeln in die Mitte zu treten und in Analogie zu dem Text 'Der Vater' Überlegungen und Wünsche zu ihrem imaginären Verwandten zu formulieren, z.B.:
Ich hätte Shakespeare gerne persönlich gekannt und ihn über das Leben im 16. Jahrhundert befragt. Wenn er noch lebte, würde ich ihn bitten, mir bei meinem Englisch-aufsatz über Romeo und Julia zu helfen. Ich ginge auch oft mit ihm ins Theater. Er würde Theaterstücke von Brecht toll finden und ein berühmter Theaterkritiker werden. LKf: Ermutigen zum Erfinden. Kreation und Ausgestaltung einer imaginären Situation. Darstellung vor einem Publikum. Bewusstes Formulieren in Analogie zur Textvorlage. Festigung der Konjunktivstrukturen für irrealer Wünsche. Wiederaufgreifen der strukturellen Unterschiede zwischen Konjunktiv Präteritum und Konjunktiv Plusquamperfekt. IT/SF: Einzelpräsentation im Stehkreis. Unvorbereitetes freies Sprechen vor der Großgruppe.

a.) Die Tn formieren sich zu einem Stehkreis, treten nacheinander in die Mitte und erzählen im Konjunktiv Präteritum und Plusquamperfekt von ihrem imaginären Verwandten.

a.) L fordert die Tn auf, sich nacheinander auf dem *hot seat* den Fragen der anderen zu stellen, z.B.
Warum würde Shakespeare Brecht gut finden?
Welche Theaterstücke würde er nicht mögen?
Wie käme Shakespeare im 21. Jahrhundert zurecht? LKf: Individuelle Formulierung von Fragen und Antworten. Spontanes Ausgestalten einer imaginären Situation. Erfinden fiktiver Details aus dem Stegreif. IT/SF: *Hot Seating*.

b.) Die Tn gehen nacheinander auf den *hot seat* und beantworten Fragen.

3.5. Nichtwirklichkeit

A: SENSIBILISIERUNGSPHASE

- | | |
|--|---|
| <p>a.) L fordert die Tn auf, unterschiedliche Baumsorten zu sammeln und an die Tafel zu schreiben / malen.</p> <p>b.) Die Tn überlegen, suchen gemeinsam nach den deutschen Entsprechungen. An die Tafel schreiben bzw. malen sie z.B. <i>Buche, Eiche, Birke, Ahorn, Tanne, Trauerweide, Kastanie, Apfelbaum, Palme ...</i></p> | <p>LKf: Einführung in den Grammatikbereich 'Nichtwirklichkeit'. Vorbereitung auf künftige Lernschritte. Ermutigung zur Exemplifizierung unbekannter Vokabeln durch bildhafte Darstellung (Zeichnung).</p> <p>IT/SF: Sitzkreis. Frontalimpuls. Sichtbare Einzelbeiträge in Großgruppe.</p> |
| <p>a.) L bittet die Tn, sich zu überlegen, was für ein Baum sie gern wären, und sich gegenseitig zu berichten, welchen Baum sie gewählt haben, und warum.</p> <p>b.) Die Tn erzählen ihren Nachbarn von dem Baum, der sie am liebsten wären.</p> | <p>LKf: Ermutigung zur persönlichen Wahl einer irrealen Entität und zum Erfinden fiktiver Details.</p> <p>IT/SF: Frontalimpuls. Überraschungsfrage. Spontane Sprechhandlungen bei Austausch mit Nachbarn.</p> |
| <p>a.) L bittet die Tn in einen Stehkreis, fordert sie auf, mit ihrem Körper die Form ihres Baumes anzunehmen und aus dieser Haltung von sich als Baum zu berichten. L beginnt z.B. mit:</p> <p><i>Wenn ich ein Baum wäre, dann wäre ich ein Kirschbaum. Im Frühling hätte ich wunderschöne rosa Blüten, und im Sommer würde ich viele viele rote Kirschen tragen. Ich würde in einem großen Garten mit anderen Obstbäumen stehen.</i></p> <p>b.) Die Tn gehen in den Stehkreis und stellen sich als Bäume hin. Nacheinander erzählen sie aus ihrer Haltung als Baum heraus.</p> | <p>LKf: Vorbereitung der Gedichtlektüre. Aktivierung von Kreativität und Fantasie. Ermutigung zur körperlichen Abbildung der irrealen Entität. Bewusste Formulierung im Konjunktiv Präteritum.</p> <p>IT/SF: Einzeldarstellung im Großgruppenstehkreis. Ansatzweise Verbindung von äußerer und innerer Haltung.</p> |

B: KONTEXTUALISIERUNGSPHASE

- | | |
|---|---|
| <p>a.) L gibt den Tn das Gedicht 'Trostlied im Konjunktiv' von Erich Kästner (Abb. 8-1) und liest es laut vor.</p> <p>b.) Tn lesen das Gedicht, stellen sich untereinander Fragen, streichen unbekannte Vokabeln an, überlegen, tuscheln...</p> | <p>LKf: Textimpuls. Entfaltung von Neugier. Bewirkung von spontanem Austausch untereinander. Textaneignung: Mitlesen. Sensibilisierung für lautlich-ästhetische Textaspekte.</p> <p>IT/SF: Individuelle Lektüre (stilles Lesen). Austausch mit Nachbarn. Großgruppe im Sitzkreis.</p> |
|---|---|

Req: Handouts mit 'Trostlied im Konjunktiv'.

Trostlied im Konjunktiv

Wär' ich ein Baum, stünd' ich droben am Wald.
Trüg' Wolke und Stern in den grünen Haaren.
Wäre mit meinen dreihundert Jahren
noch gar nicht so alt.

Wildtauben grüben den Kopf untern Flügel.
Krieger ritten und klirrten im Trab
querfeldein und über die Hügel
ins offene Grab.

Humpelten Hunger vorüber und Seuche.
Kämen und schmolzen wie Ostern der Schnee.
Läg' ein Pärchen versteckt im Gesträuche
und tät sich süß weh.

Klängen vom Dorf her die Kirmesgeigen.
Ameisen brächten die Ernte ein.
Hinge ein Toter in meinen Zweigen
und schwänge das Bein.

Spränge die Flut und ersäufte die Täler.
Wüchse Vergißmeiniht zärtlich am Bach.
Alles verginge wie Täuschung und Fehler
und Rauch überm Dach.

Wär' ich ein Baum, stünd' ich droben am Wald.
Trüg' Sonne und Mond in den grünen Haaren.
Wäre mit meinen dreihundert Jahren
nicht jung und nicht alt...

(Erich Kästner)

Abb. 8-1: Trostlied im Konjunktiv

- a.) L fordert die Tn auf, in Partnerarbeit alle Verbformen im Konjunktiv zu identifizieren, ihren Infinitiv herauszufinden und sie in Gruppen zu ordnen.

- b.) Tn suchen sich ein Gegenüber, lesen das Gedicht, schlagen Vokabeln nach, schreiben Verbformen heraus, ordnen Infinitive zu und teilen die Verben in zusammengehörige Gruppen auf.

LKf: Kognitive Auseinandersetzung mit Verbformen. Reaktivierung grammatischen Vorwissens. Fokussierung auf Verbmodus. Einordnung und Zusammenstellung von Verbformen nach strukturellen Merkmalen.

IT/SF: Partnerarbeit. Umgang mit Wörterbüchern und Grammatiken. Gemeinsame Wissenserarbeitung.

Req: Wörterbücher, Grammatikbücher.

C: EINORDNUNGSPHASE

- a.) L ruft zum Vergleich der Ergebnisse auf.

- b.) Tn tragen ihre Ergebnisse zusammen – folgende Gruppen bzw. Gruppenkombinationen sind ungefähr identifiziert worden⁷:

LKf: Präsentation der Partnerarbeitsergebnisse. Inbeziehungsetzen struktureller Ähnlichkeiten. Metasprachliche Auseinandersetzung.

IT/SF: Gelenktes Gruppengespräch. Einzel- bzw. Kleingruppenpräsentation vor der Großgruppe.

⁷ Es geht mir hier nicht um die Zuordnung zu den Ablautreihen (obwohl dies in einer sehr fortgeschrittenen Gruppe möglich wäre), sondern darum, dass die Tn selbst versuchen, Ordnung in eine auf den ersten Blick unübersichtliche Menge von starken und unregelmäßigen Verbformen zu bringen. Wie auch immer die Verbgruppen zusammen gestellt werden (und die Verbformen *stünd* und *ersäufte* sind hier eine wahre Herausforderung!), das intendierte Ergebnis bezieht sich auf die möglichst selbstständig gewonnene Erkenntnis, dass in den meisten Fällen die Präteritumsform den Ausgangspunkt für die Konjunktiv II-Form bildet.

	wär
e – ü	stünd
a – ü	trüg, grübe, wüchse
ei – i	ritten
i – i	klirrten
u – u	humpelten
u – äu	ersäufte
o – ä	kämen
i – ä	läg, klängen, brächten, schwänge, spränge
u – ä	tät
e – ö	schmölze
ä – i	hinge
e – i	verginge

a.) L regt ein Grammatikgespräch an, leitet zur eigenständigen Ableitung von Regularitäten an, ermutigt zur Analogiebildung, lenkt die Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen schwachen und starken Formen usw.

LKf: Erkennen grammatischer Regularitäten. Systemische Durchdringung starker Konjunktivformen.

IT/SF: Gelenktes Gruppengespräch. Frontalimpulse.

b.) Die Tn erkennen mehr Regularitäten, z.B. dass schwache Verben die Präteritumsformen als Konjunktiv II haben, und dass die meisten starken Verben zur Präteritumsform im Stammvokal, wo möglich, einen Umlaut bekommen (z.B. tragen > trug > trüge / klingen > klang > klänge). Ausnahmen werden erwähnt (*stünd*), die Endungen der starken Verben identifiziert.

Req: Tafel / Flipchart / OHP.

a.) L fasst die Ergebnisse des Grammatikgesprächs zusammen und fragt nach möglichen Gründen für den Gebrauch von den ungebräuchlichen starken Verbformen im Text Gedicht.

LKf: Ergebnisbündelung. Anregung zu Überlegungen über den Einsatz bestimmter Verbformen. Herausarbeitung und Festigung der strukturellen Besonderheit des Textes. Sensibilisierung für strukturelle Merkmale und ihre ästhetische Wirkung.

b.) Die Tn überlegen, stellen Vermutungen an – wann wurde das Gedicht geschrieben? Ist der Autor ein Grammatikprofessor? Sind die Formen vielleicht einfach ästhetisch? Wird auf ältere Verbformen zurückgegriffen, weil das Gedicht eine so lange Zeitspanne umfasst?

IT/SF: Frontalunterricht. Gezielte Lehrerfrage. Spekulative Tn-Antworten.

Req: Tafel / Flipchart / OHP.

hier möglich: Theoriewiederholung Konjunktiv II (Abschnitt 5.1.[b] – [d])

D: INTENSIVIERUNGSPHASE

- a.) L fordert die Tn auf, in Analogie zum 'Trostlied' eigene Gedichte zu verfassen (sie müssen sich nicht reimen). Mögliche Gedichtanfänge sind:
- Lkf: Arbeit auf dem Sachfeld 'starke Konjunktiv-Formen'. Aktivierung von Fantasie und Kreativität. Schriftliche Sprachproduktion. Förderung des kreativen Schreibens in der Fremdsprache.

*Wär ich ein Haus ...
Wär ich ein Stern ...
Wär ich eine Blume ...
Wär ich der Tod ...
Wär ich Gott ...*

IT/SF: Einzelarbeit. Kreatives Schreiben. Umgang mit Wörterbüchern und Grammatiken.

- b.) Die Tn wählen einen der Impulse aus oder entscheiden sich für einen eigenen, fangen an, sich Notizen zu machen, blättern in Wörterbüchern und Grammatiken, stellen sich untereinander Fragen, schreiben ein kurzes Gedicht auf.
- Req: Wörter- und Grammatikbücher.

- a.) L kündigt einen pantomimischen Gedichtvortrag an. Den Tn wird ein Stück Pappe mit dem Thema des Gedichts gezeigt: *Wär ich ein Kind...* L spielt eine kurze Pantomime vor, die z.B. den folgenden Vierzeiler⁸ zum Thema hat:
- Lkf: Entfaltung von Neugier. Förderung des Sehverstehens. Vorbereitung auf spätere Lernhandlung. Bewusstes Zuschauen.

*Wär ich ein Kind, wäre ich noch ganz klein.
Müsste immer nach oben sehen.
Bräuchte Mama und Papa zum Stehen.
Schliefe nur mit dem Teddybär ein.*

IT/SF: *Teacher in Role*. Pantomimische Darstellung. Beobachterauftrag.

Req: Ein Stück Pappe, auf dem gut lesbar die Worte 'Wär ich ein Kind...' stehen.

- b.) Die Tn schauen zu, wundern sich, lachen, tuscheln...

- a.) L spielt die Pantomime mehrmals vor und fordert die Tn auf, die Pantomime zu versprachlichen. Dabei sollen die einzelnen Momente der Pantomime möglichst im Konjunktiv ausgedrückt und in die Pantomime hinein gesprochen werden.
- Lkf: Bewusstes Zuschauen. Übersetzung parasprachlicher Handlungen in die Fremdsprache. Bewusstes Anwenden grammatischer Strukturen.

- b.) Die Tn sehen sich die Pantomime wieder an, schweigen zunächst, beginnen dann Sätze zu aussprechen, z.B.
- IT/SF: *Teacher in Role*. Pantomimische Darstellung. Beobachterauftrag. Kollektive Versprachlichung.

- *Wär ich ein Kind, wäre ich ganz klein.*
- *Ich könnte nicht auf den Tisch gucken.*
- *Ich riefte nach meiner Mama.*
- *Ich spielte mit meinem Teddybären.*
- *Ich schliefe viel. [usw]*

⁸ Dies ist keine hohe Poesie! Dieser Vierzeiler ist Vorschlag und Anhaltspunkt für eine mögliche Pantomime und kann daher durch andere Zeilen, die den Lehrenden vielleicht eher entsprechen, ersetzt werden.

- | | |
|---|---|
| <p>a.) L bittet die Tn, sich in Dreiergruppen die eigenen Gedichte vorzulesen, eines davon auszuwählen und es gemeinsam als Pantomime auszuarbeiten. Dazu werden Pappbögen ausgeteilt, auf die die jeweiligen Gedichtanfänge geschrieben werden sollen.</p> <p>b.) Die Tn bilden Gruppen, lesen gemeinsam die Gedichte, wählen eins aus, schreiben die erste Zeile auf den Papierbogen und erarbeiten zusammen eine Pantomime.</p> | <p>LKf: Veröffentlichung der Einzelergebnisse in der Kleingruppe. Textauswahl für pantomimische Darstellung. Planung körpersprachlicher Ausdrucksformen.</p> <p>IT/SF: Kleingruppenarbeit. Gemeinsame Erstellung einer Pantomime.</p> <p>Req: Pappstücke (etwa A5 oder A4), dicke Filzschreiber.</p> |
| <p>a.) L bittet die Tn-Gruppen, sich mit einer anderen Gruppe zusammenzutun und sich gegenseitig die Pantomimen vorzuspielen. Wie vorher sollen die Zuschauenden die einzelnen Momente der Gedichte im Konjunktiv versprachlichen, dieses Mal jedoch still für sich auf einem Blatt Papier.</p> <p>b.) Jede Tn-Gruppe sucht sich eine zweite Gruppe. Während eine Gruppe ihre Pantomime vorspielt, schreibt sich die andere Ideen dazu auf und umgekehrt.</p> | <p>LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse einer weiteren Gruppe gegenüber. Bewusstes Zuschauen. Übersetzung parasprachlicher Handlungen in die Fremdsprache. Bewusstes Anwenden grammatischer Strukturen.</p> <p>IT/SF: Interagierende Kleingruppen. Gegenseitige pantomimische Darstellung. Einzelversprachlichung.</p> <p>Req: Papier, Stifte.</p> |
| <p>a.) L bittet die Original-Dreiergruppen, ihre Notizen zu vergleichen und aus ihnen zusammen ein neues Gedicht zu kreieren.</p> <p>b.) Die Dreiergruppen vergleichen ihre Notizen, sprechen ihre Ideen durch und komponieren auf dieser Grundlage ein neues Gedicht.</p> | <p>LKf: Gemeinsames Gedichtverfassen. Tn übernehmen Autorenfunktion. Förderung des kreativen Schreibens in der Fremdsprache mit bewusster Anwendung der Konjunktiv-Formen.</p> <p>IT/SF: Kleingruppenarbeit. Kollektive Textproduktion. Umgang mit Wörterbüchern.</p> <p>Req: Papier, Stifte, Wörterbücher.</p> |

E: PRÄSENTATION + REFLEXION

- | | |
|--|--|
| <p>a.) L bittet die Tn-Gruppen, sich ihre Gedichte gegenseitig vorzulesen und Original und neues Gedicht zusammen auf einen großen Papierbogen zu schreiben.</p> <p>b.) Die Gruppen lesen sich gegenseitig die Gedichte vor, wundern sich, lachen, fragen nach und schreiben beide Gedichtpaare auf Papierbögen.</p> | <p>LKf: Veröffentlichung der Gruppenergebnisse einer weiteren Gruppe gegenüber. Vorbereitung der Veröffentlichung im Plenum.</p> <p>IT/SF: Interagierende Kleingruppen.</p> <p>Req: Große Papierbögen (A3 oder A2), dicke Filzschreiber.</p> |
|--|--|

- | | |
|---|--|
| <p>a.) L lädt die Tn zu einer Dichterlesung ein. Jede Doppelgruppe soll ihre Gedichtpaare vorlesen und danach die Werke 'enthüllen'.</p> <p>b.) Die Doppelgruppen lesen den anderen ihre Gedichtpaare vor und hängen im Anschluss daran die Papierbögen mit den Gedichten an die Wände.</p> | <p>LKf: Schaffung eines 'ästhetischen Forums' für die Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Vorbereitetes Vorlesen. Bewusstes Zuhören. Sichtbares Zugänglichmachen.</p> <p>IT/SF: Lautliche und visuelle Präsentation der Gruppenergebnisse.</p> <p>Req: Tesa-Film / BluTac / Reißzwecken.</p> |
| <p>a.) L fordert alle Tn auf, an dem 'Gedichtzyklus' entlang zu gehen und die einzelnen Werke noch einmal in Ruhe durchzulesen.</p> <p>b.) Die Tn gehen von Papierbogen zu Papierbogen, bleiben stehen, lesen, stellen sich untereinander Fragen usw.</p> | <p>LKf: Freie Bewegung im Raum. Ermutigung zur strukturellen und ästhetischen Auseinandersetzung mit den einzelnen Produktionen.</p> <p>IT/SF: Einzel-, Kleingruppen- und Traubenformation vor den Papierbögen.</p> |
| <p>a.) L erkundigt sich nach den Reaktionen der Tn auf die Gedichte.</p> <p>b.) Die Tn kommentieren die Gedichte formal und inhaltlich.</p> | <p>LKf: Spontanes Sprechen. Reflexion über das Verfassen von Gedichten und über strukturelle Besonderheiten der konkreten Gedichtform. Inbeziehungsetzen unterschiedlicher Gruppenarbeiten.</p> <p>IT/SF: Reflexion / Auswertungsgespräch im Plenum.</p> |

4. Anforderungen an Lehrende

Bei dieser Unterrichtseinheit ging es mir darum zu zeigen, wie der Konjunktiv II in seinen unterschiedlichen Anwendungskontexten dramagrammatisch vermittelt werden kann. Die Zielgruppe sind fortgeschrittene (tendenziell erwachsene) Fremdsprachlernende – zum einen, da der Konjunktiv bereits aufgrund seiner strukturellen Eigenschaften nicht für den Anfängerunterricht vorgesehen ist, zum anderen, da meine eigenen Unterrichtserfahrungen vorwiegend auf die Arbeit mit erwachsenen Lernenden, die bereits Vorkenntnisse im Deutschen aufweisen, zurückgehen. Darüber hinaus besteht im Bereich des Fremdsprachenunterrichts Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien für Fortgeschrittene (cf. Ruin 1996).

Die Darstellung der Unterrichtseinheit in Form eines Mobilés gewährleistet einerseits Flexibilität, stellt andererseits aber auch erhöhte Anforderungen an Lehrende. Grundsätzlich sind der Sprachstand der Lernenden, die Größe der Lerngruppe sowie der Faktor Zeit wichtige Variablen in der konkreten Unterrichtsgestaltung.

4.1. Sprachstand

Fortgeschrittene Lernende sind in den seltensten Fällen eine homogene Gruppe. Den Unterschieden im Sprachstand wird im dramagrammatischen Unterricht durch Arbeit in Kleingruppen begegnet, in denen die Teilnehmenden voneinander lernen und so viele Unklarheiten autonom beheben können. Anstatt Grammatikstrukturen rein frontal zu präsentieren, besteht die Funktion der Lehrenden während der Einordnungsphasen zumeist darin, den Fokus auf strukturelle Phänomene zu richten, jedoch die Ableitung des Systems, die Formulierung von Regeln bzw. die Benennung inhaltlicher Unterschiede, die über die Sprachstrukturen transportiert werden, den Arbeitsgruppen zu überlassen (cf. Kap. V, 3.2.). Auf der einen Seite bedeutet dies eine Entlastung der Lehrperson, die nicht mehr im Lehrervortrag das gesamte System präsentieren (und gleichzeitig gegen Desinteresse ankämpfen) muss, – auf der anderen Seite erfordert es jedoch sorgfältige Planung der Länge und Intensität der Einordnungsphasen sowie dynamische Adaptionen⁹.

Wünschenswert ist es, auf Lernerinput unmittelbar Bezug zu nehmen. Ein gutes Beispiel dafür sind die Konditionalsätze, für die in Kapitel VIII, 3.3. (Abschnitt B) zwar Beispiele vorgeschlagen wurden, ('Wenn ich einen neuen Job habe / hätte / gehabt hätte...'), die Lehrperson aber die in der vorangegangenen Sensibilisierungsphase entstandenen Überlegungen der Teilnehmenden aufgreifen sollte. So bieten sich mehrere Interpretationen des Gedichts 'Bedingungssätze' an, z.B. als Hin- und Hergerissensein zwischen Beziehungen ('Wenn ich keine Familienverpflichtungen hätte, würde ich mit dir davon

⁹ Im Sinne "blitzschneller Reaktionsfähigkeit, die einem Dramapädagogen im Verlaufe einer Sequenz immer wieder abverlangt wird" (Schewe 1993:88). In diesem Zusammenhang sei auch auf das "Vertrauen auf Intuition bei der Unterrichtsgestaltung" (ibid. 98) verwiesen.

laufen!') oder als hilflose Aussage in einem totalitären Regime ('Wenn ich nicht um meine Familie fürchten müsste, würde ich mich der Protestbewegung anschließen!'). Lehrende sollten flexibel auf Lernerinput reagieren und ihn möglichst in den weiteren Unterrichtsverlauf integrieren.

4.2. Unterrichtszeit und Teilnehmerzahl

Eng mit den Überlegungen zum Sprachstand der Teilnehmenden zusammen hängen die zeitliche Begrenzung jeder Unterrichtssituation und die Größe der Lerngruppen. Je mehr individuelle Fragen gestellt werden und je vielfältiger der Input der Lernenden ist, desto größer der Zeitdruck, dem sich die Lehrperson ausgesetzt sieht. Die ideale Teilnehmerzahl für die Umsetzung dieser Unterrichtseinheit bewegt sich zwischen 12 und 20. Für viele Lehrende sind solche Klassenstärken jedoch ein schöner Traum; Unterrichtsgruppen sind oft weitaus größer. Hier müssen pädagogisch begründete Entscheidungen getroffen werden, die sich z.B. auf das Maß beziehen, in dem Strukturen bzw. Inhaltsbereiche als Hausaufgabe angesetzt werden, oder inwieweit nicht immer alle Teilnehmenden ihre Ergebnisse präsentieren können. Eine *'One Size fits All'*-Antwort gibt es hier nicht.

Wie aber schon in Kap. VI, 4.3. angemerkt, geht es in dramagrammatischen Unterrichtseinheiten um die Bereitstellung von Unterrichtssituationen, in denen die Lernenden sprachliche Strukturen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional-(sprach)handelnd begreifen, sodass sie von ihnen (innerlich und äußerlich) bewegt werden. Kein Zweifel – alle hier vorgestellten Textimpulse könnten theoretisch auch rein gedanklich-sitzend (und damit zeitsparend) angegangen werden. Der Effekt wäre jedoch der, den Grammatikunterricht allzu häufig auf Lernende hat: Sie blieben 'außen vor' und begriffen weder das Handlungspotenzial der sprachlichen Strukturen, noch erhielten sie einen Eindruck von der ihnen innewohnenden Ästhetik.

Anstatt vor den vorhandenen Unterrichtswidrigkeiten (Zeitknappheit, Klassengröße und auch Räumlichkeiten) zu kapitulieren, sollte der Kern dramagrammatischen Unterrichts

(cf. Kap. VII, 5) nicht aus den Augen verloren werden: Die dramatische *Handlung* mit sprachlichen Strukturen wird lernerseits als überaus sinnstiftend empfunden und bewirkt darüber hinaus oft eine positivere *Einstellung* zu Grammatik und Grammatikunterricht. Notwendige Kompromisse müssen mit diesen Zielen im Kopf eingegangen werden.

5. Theoriewiederholung

5.1. Formenbildung

a.) Schreiben Sie beide Formen des Konjunktiv Präteritum auf. Entscheiden Sie, ob nur eine oder beide Formen im gesprochenen Deutsch akzeptabel sind.

Indikativ	Konj. Präteritum (starke Form)	Konj. Präteritum (würde-Form)
man ist		
er kommt		
sie denkt		
ich will		
Sie sollen		
man darf		
sie nehmen		
er trägt		
er muss		
es kann		
sie hat		
man braucht		
er versteht		
sie lassen		
er fährt		
es geht		
du gibst		

b.) Setzen Sie die folgenden Verben in den Konjunktiv Plusquamperfekt.

er kam	wir hießen
es ging	er hat getragen
er war	er durfte kommen
man hatte.....	Sie haben gedacht.....
sie wollten gehen.....	du konntest wissen

c.) Setzen Sie die folgenden Verben in den Konjunktiv II. Achten Sie darauf, dass Sie die richtige Zeitform (Konjunktiv Präteritum / Plusquamperfekt) benutzen.

Papa tut das nicht.	
Mama hat keine Zeit.	
So etwas gibt es bei uns nicht.	
Mama tat das nie.	
Papa war sehr beschäftigt.	
Du hast den Mund gehalten.	

d.) Setzen Sie die folgenden Passivkonstruktionen in den Konjunktiv II.

Beispiele:

Etwas wird gemacht.	▷	Etwas würde gemacht werden.
Etwas wurde gemacht.	▷	Etwas wäre gemacht worden.
Etwas muß gemacht werden.	▷	Etwas müßte gemacht werden.
Ewas mußte gemacht werden.	▷	Etwas hätte gemacht werden müssen.

Vorsicht: Die letzten beiden Sätze sind Passivkonstruktionen mit Modalverb!

Auch dann wird nichts verändert.

.....

Die Eltern müssen noch gefragt werden.

.....

Von den Kindern wurde das sofort verstanden.

.....

Darüber durfte nicht diskutiert werden.

.....

5.2. Hypothetische Vergleiche

Mondnacht

Es war, als hätt' der Himmel die Erde still geküßt,
daß sie im Blütenschimmer von ihm nun träumen müßt'.
Die Luft ging durch die Felder, die Ähren wogten sacht,
es rauschten leis' die Wälder, so sternklar war die Nacht.
Und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus,
flog durch die stillen Lande, als flöge sie nach Haus.

(Joseph von Eichendorff)

Der Konjunktiv II wird bei Vergleichen benutzt, die die Realität nicht (vollständig) abbilden. Diese hypothetischen Vergleiche machen es möglich, (relativ gefahrlos) zu kritisieren, zu übertreiben oder etwas auf ungewöhnliche Weise zu sagen.

Hypothetische Vergleiche werden durch *als* oder *als ob*-Konstruktionen realisiert. Viele dieser Vergleiche klingen sehr poetisch; man findet sie oft in Gedichten und Liedtexten.

- Beispiel: Ich fliege nach Hause.
- ▷ Ich fühle mich, als flöge meine Seele nach Hause. [als + Inversion]
 - ▷ Ich fühle mich, als ob meine Seele nach Hause flöge. [als + Nebensatz]

a.) Formen Sie die folgenden Sätze um, indem Sie *als (ob)* und Konjunktiv II benutzen.

Das Gedicht klingt fast wie von Goethe.
.....

Es sieht ganz nach einer sternklaren Nacht aus.
.....

Der Dichter beschreibt die Landschaft wie ein Romantiker.
.....

5.3. Konditionalsätze

Wenn ich ein Vöglein wär' und auch zwei Flügel hätt', flög ich zu dir.
Weil's aber nicht sein kann, weil's aber nicht sein kann, bleib ich allhier.

Bin ich gleich weit von dir, bin doch im Schlaf bei dir, und red' mit dir.
Wenn ich erwachen tu, wenn ich erwachen tu, bin ich allein.

(Volkslied)

Konditionalsätze sind *wenn – dann – Argumente*. Die *wenn-Phrase* ist ein Nebensatz (Verbendstellung) und kann die erste oder zweite Stelle im Satz einnehmen. Die *dann-Phrase* ist ein Hauptsatz (SVO bzw. Inversion). Das Wort *dann* darf nur verwendet werden, wenn die *dann-Phrase* an zweiter Stelle steht.

Beispiel: Ich flöge zu dir, wenn ich ein Vöglein wäre.
Wenn ich ein Vöglein wäre, (dann) flöge ich zu dir.

Die *wenn – dann – Argumentation* kann auf zwei verschiedene Weisen realisiert werden; entweder mit *wenn* (Verbendstellung) oder ohne *wenn* (Verberststellung).

Beispiel: Wenn ich ein Vöglein wäre, flöge ich zu dir.
Wäre ich ein Vöglein, flöge ich zu dir.

Manchmal wird die *wenn – dann – Argumentation* verkürzt:

Beispiel: Mit zwei Flügeln könnte ich zu dir fliegen.
▷ Wenn ich zwei Flügel hätte, könnte ich zu dir fliegen.
Ohne Flugzeug wäre es eine lange Reise.
▷ Wenn ich nicht das Flugzeug nehmen könnte, wäre es eine lange Reise.

a.) Formen Sie die Sätze um, indem sie *wenn / dann* einfügen oder weglassen bzw. die Satzstellung verändern.

Wäre ich ein Vöglein, so hätte ich auch zwei Flügel.

.....

Wenn ich zwei Flügel hätte, würde ich dich besuchen kommen.

.....

Könnte es aber nicht so sein, bliebe ich zu Hause.

.....
Wenn ich zu dir kommen wollte, müsste ich fliegen können.

.....
b.) Schreiben Sie die vollständige wenn – dann – Argumentation.

Als Vogel hättest du ein schönes Leben.

.....
An seiner Stelle würde ich sofort losfliegen.

.....
Mit einem gültigen Flugticket wäre ich schon viel fröhlicher.

.....
5.4. Irreale Wünsche

Man kann sich die Welt anders wünschen und sich eine andere Wirklichkeit vorstellen:

Beispiel:	Wenn ich doch nur ein Vogel wäre!
Realität:	Ich bin aber kein Vogel!

a.) Formulieren Sie die hinter diesen Wünschen stehende Realität.

Wenn ich doch nur zu dir fliegen könnte!

.....
Hätte ich doch genug Geld für ein Flugticket!

.....
Wenn ich doch nicht immer alleine aufwachen müsste!

.....
Könntest du mich doch hören, wenn ich im Schlaf mir dir spreche!

b.) Denken Sie sich irreale Wünsche aus, von der folgenden Realität ausgehend.

Ich habe dich leider nicht kennengelernt.

.....

Ich muss leider hier bleiben.

.....

Du kannst nicht zu mir kommen.

.....

IX. Zusammenfassung

The mere knowledge of a fact is pale, but when you come to realize your fact, it takes on color. (Mark Twain 1981:16)

1. Ergebnissicherung

Die vorliegende Arbeit stellt dramapädagogische Ansätze für die fremdsprachliche Grammatikvermittlung vor. Die Handlungsrelevanz dieses Vorgehens ergibt sich aus der Kopflastigkeit der fremdsprachlichen Grammatikunterrichtspraxis, deren Effizienz im Hinblick auf oft unbefriedigende Lernergebnisse und angesichts einer überwiegend ablehnenden Lernereinstellung zu Grammatik in Frage gestellt wird. Als hypothesengenerierende Fallstudie geht diese Arbeit von der Annahme aus, dass dramapädagogischer Grammatikunterricht sich positiv auf die Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene auswirkt. Im Sinne der Aktionsforschungsmethodologie wird diese Ausgangshypothese zum Forschungsstand in Beziehung gesetzt und gleichzeitig im Laufe der Konzeption und Erprobung dramagrammatischer Unterrichtseinheiten praktisch getestet. Die Auswertung empirischer Erhebungen resultiert in der Bestätigung und Ausdifferenzierung der Ausgangshypothese.

Dramapädagogischer Grammatikunterricht, oder *Dramagrammatik*, wird definiert als ein Lehr- und Lernverfahren, das dem Konzept des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zugeordnet ist und dessen Anspruch auf Ganzheitlichkeit sowie dessen Orientierung am dramatischen Medium teilt. Mit Methoden und Techniken, die aus den dramatischen Kunstformen entlehnt sind, wird Grammatik in konkreten Handlungsbezügen innerhalb fiktiver Situationen inszeniert. Dies beinhaltet eine inhaltsbezogenfertigungsorientierte Auseinandersetzung mit Grammatik, gleichzeitig aber auch eine persönliche und damit persönlichkeitsfördernde Herangehensweise: Im 'Spielraum' der Fiktion werden oft bislang ungelebte Lernerpotenziale freigesetzt, da die dramatische Gegenwelt von Rollen und Verantwortlichkeiten der 'Realität' entbindet und damit Fantasie und Kreativität auf besondere Weise inspiriert.

Der typische Verlauf dramagrammatischen Unterrichts wird anhand eines Unterrichtsphasenmodells dargestellt und gliedert sich wie folgt:

- In der Sensibilisierungsphase werden Situationen entworfen, die den Gebrauch bestimmter grammatischer Phänomene erfordern und so auf sprachliche Strukturen aufmerksam machen.
- In der Kontextualisierungsphase werden inhaltliche Kontexte erarbeitet, die die Anwendung der sprachlichen Phänomene genauer herausstellen.
- In der Einordnungsphase werden diese grammatischen Phänomene kognitiv verortet, d.h. ihre Formen und Funktionen genauer untersucht.
- Die Inszenierungsphase erweitert kontextuelles und strukturelles Wissen, indem die grammatischen Phänomene intensivere Bearbeitung und Umsetzung in szenischen Improvisationen erfahren.
- In der Präsentationsphase werden die szenischen Darstellungen vor den anderen Teilnehmenden veröffentlicht.
- Die Reflexionsphase bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit der dramatischen Umsetzung von Grammatik zu thematisieren, und ist damit ein Forum für Sprachreflexion und Sprachlernreflexion.

Die Darstellung des dramagrammatischen Unterrichtsverlaufs findet ihre Konkretisierung in der Konzeption von zwei beispielhaften Unterrichtseinheiten mit tendenziell unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Einheit 'Wortklassen' verfolgt die Erweiterung und Differenzierung metalinguistischen Wissens durch die dramatische Realisation abstrakter Wortklassentermini, deren grammatische Eigenschaften und Funktionen personalisiert werden. Die Einheit 'Konjunktiv II' hingegen ist eher konkret sprachgebrauchsorientiert; die Formen des Konjunktiv II werden in unterschiedlichen Handlungskontexten und Sprachverwendungssituationen umgesetzt. Beide Einheiten erfordern intensives fremdsprachliches Handeln und machen deutlich, dass Grammatik auf linguistischer und metalinguistischer Ebene inszeniert werden kann.

Aus der Durchführung dieser dramagrammatischen Unterrichtseinheiten in unterschiedlichen Lernkontexten sind vielfältige Auswertungsdaten hervorgegangen. Im Sinne einer Triangulation wurden meine eigenen Lehrerfahrungen mit den Rückmeldungen von Teilnehmenden an dramagrammatischem Unterricht sowie mit dem Feedback von Beobachtenden verglichen. Auf der Grundlage dieser Retrospektiven wurden neun dramagramma-

tische Thesen formuliert, die die besonderen Eigenschaften dramagrammatischen Unterrichts genauer zu fassen suchen. Diese Thesen wurden in einem weiteren Schritt zu individuellen Lernerfaktoren in Beziehung gesetzt und ergeben ein positives Bild der psychologischen Auswirkungen dramagrammatischen Unterrichts auf Angstabbau und Risikobereitschaft, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, Selbstwertgefühl und Empathie sowie Motivation und Einstellungen zum Grammatikerwerb. Darüber hinaus wird die Entwicklung und Erweiterung von Sprachlernstrategien verzeichnet.

Die Ausgangsthese "Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten" erfährt ihre Erweiterung durch die vorläufige Formulierung des Kerns dramagrammatischen Lernens:

1. Im dramagrammatischen Unterricht wird das Verständnis grammatischer Regeln durch ihre praktische Anwendung in verschiedenen Sprachhandlungssituationen gezielt gefördert.
2. Dramagrammatischer Unterricht fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Grammatik und begünstigt eine positive Einstellung zum Grammatikerwerb.

Dramagrammatik ist damit eine Neukomposition von Handlungsorientierung und Sprachreflexion im Fremdsprachenunterricht: In der Integration von szenischem Handeln und bewusster Spracharbeit greift der dramagrammatische Ansatz die spracherwerbsfördernde Funktion von Interaktion und Bedeutungsaushandlung auf und betont gleichzeitig die Signifikanz expliziten grammatischen Wissens für den Fremdspracherwerb. Die Verschränkung von konkretem Sprachhandeln und kognitiver Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Strukturen ermöglicht es den Lernenden, Grammatik in sinnstiftenden Verwendungszusammenhängen zu erfahren, Einsichten über strukturelle Gegebenheiten in bestehende Wissensbestände einzuordnen und zu differenzieren und diese neu gewonnenen Erkenntnisse wieder in die konkrete fremdsprachliche Produktion einfließen zu lassen. Damit wird Grammatikwissen, was allzu oft 'totes Wissen' bleibt, da keine praktische Umsetzung in für die Lernenden sinnvollen Zusammenhängen stattfindet, aus der Beziehungsleere herausgeführt und operationalisiert.

Dramagrammatischer Unterricht erfordert sprachliches Handeln in sozialen Zusammenhängen, in denen die Lernenden ihren Intentionen gemäß interagieren müssen, um die dramatische Situation voranzutreiben. Da die Lernenden den dramatischen Verlauf auf ein gemeinsames Ziel hin gestalten, können sich sprachliche Handlungen nicht nur im Drauflosformulieren von (möglichst korrekten) Sätzen erschöpfen. Vielmehr erfordern sie intensive produktive und rezeptive Spracharbeit, die genaues Zuhören, kooperatives Aufeinander-Eingehen und situativ-angemessenes Reagieren beinhaltet. Der Unterricht wird so demokratisiert, weil nicht nur von der Lehrperson, sondern gerade auch von den Äußerungen der anderen Teilnehmenden gelernt wird.

Die sprachreflektorische Komponente dramagrammatischen Unterrichts, die auch die bewusste Auseinandersetzung mit individuellen Formen des Lernens miteinschließt, fördert die autonome Gestaltung des fremdsprachlichen Lernprozesses. Dies ist insbesondere für die Zielgruppe erwachsener, fortgeschrittener Lerner von Belang, die eine zunehmende Eigenkontrolle über ihren Sprachlernprozess einfordern und ihre kognitiven Potenziale gewinnbringend einsetzen können.

Dramagrammatik als Lehr- und Lernkonzept für die Vermittlung fremdsprachlichen grammatischen Handlungswissens wird hier zum ersten Mal vorgestellt. Die in dieser Arbeit aufgeworfenen Hypothesen zur Wirksamkeit dramagrammatischen Unterrichts harren damit extensiver empirischer Untermauerung durch zukünftige Forschungen. Das dieser Arbeit zu Grunde liegende Datenmaterial ergibt Hinweise auf die positiven Auswirkungen von Dramagrammatik im Hinblick auf sinnstiftende Verbindungen von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie auf eine grammatikbejahende Lernhaltung. Wünschenswert wäre es, diese Ergebnisse mit empirischen Langzeitstudien zu verbinden, die mittel- und langfristige Auswirkungen von Dramagrammatik auf Sprachrichtigkeit untersuchen. Ein solches Projekt könnte einen Beitrag zur genaueren Erforschung der Zusammenhänge zwischen Verstehen, Gebrauch und Erwerb fremdsprachlicher Strukturen leisten. Des weiteren sollten die im Rahmen dieser Arbeit ausgearbeiteten dramagrammatischen Unterrichtseinheiten langfristig in eine systematische Handlungstypologie von Dramagrammatik auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene münden, die den

Weg bereiten könnte für eine dramagrammatische Progression im Rahmen von spezifisch dramapädagogisch angelegten Unterrichtswerken.

2. Nachwort

Zu Herrn K. kam ein Philosophieprofessor und erzählte ihm von seiner Weisheit. Nach einer Weile sagte Herr K. zu ihm: 'Du sitzt unbequem, du redest unbequem, du denkst unbequem.' Der Philosophieprofessor wurde zornig und sagte: "Nicht über mich wollte ich etwas wissen, sondern über den Inhalt dessen, was ich sagte." "Es hat keinen Inhalt", sagte Herr K. "Ich sehe dich täppisch gehen, und es ist kein Ziel, das du, während ich dich gehen sehe, erreichst. Du redest dunkel, und es ist keine Helle, die du während des Redens schaffst. Sehend deine Haltung, interessiert mich dein Ziel nicht." (Brecht ¹²1964:129)

Das Anliegen dramagrammatischen Unterrichts ist es, fremdsprachliches Grammatikwissen aus dem Dunkel der einseitig-kognitiven, äußere und innere Haltungen des lernenden Menschen ignorierenden Vermittlung in das Licht des Grammatikerlebens zu führen, das den ganzen Menschen mit Körper, Geist und Seele in den Lernprozess involviert. Grammatik wird im Handlungsvollzug erfahren und den Lernenden als ein Regelsystem nahe gebracht, das die Fremdsprache nicht wie ein strafender Magister in korrekte Sätze einschnürt, sondern wie die sorgende Frau Grammatica dem fremdsprachlichen Ausdrucksreichtum zu Wachstum und Gedeih verhilft.

Bibliografie

- Adelmann, Clem 1997: "Action Research: The Problem of Participation. In: McTaggart, Robin (Hrsg.): *Participatory Action Research. International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press
- Aguado, Karin / Riemer, Claudia (Hrsg.) 2001: *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici. Hohengehren: Schneider.
- Alderson, J Charles / Clapham, Caroline / Steel, David 1997: "Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency." In: *Language Teaching Research* 1/2, 93-121
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter 1990: *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn / Obb: Julius Klinkhardt
- Andersen, Roger W. 1990: "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom." In: VanPatten, Bill / Lee, James F. (Hrsg.): *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters
- Anderson, John R. 1976: *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum
- Apeltauer, Ernst 1997: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. (Fernstudienangebot Germanistik / Deutsch als Fremdsprache). Kassel / Berlin: Langenscheidt
- Association for Language Learning [ALL] 2002: *Response to 'Green Paper 14-19: extending opportunities, raising standards'*. In: www.ALL-languages.org.uk
- Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heiko / Müller, Helmut / Müller, Jutta 1975: *Themen 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber
- Austin, J.L. ²1975: *How To Do Things With Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Batstone, Rob 1994: *Grammar*. Oxford: Oxford University Press (Language Teaching. A Scheme for Teacher Education)
- Batstone, Rob 1995: "Grammar in discourse: attitude and deniability." In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Baur, Rupprecht S. 1996: "Die Suggestopädie." In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 25, 106-137
- Bausch, Karl-Richard 1979 (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein / Ts.: Scriptor
- Bausch, Karl-Richard 1990: "Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs 'Deutsch als zweite Fremdsprache.'" In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer
- Bausch, Karl-Richard / Kasper, Gabriele 1979: "Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen." In: *Linguistische Berichte* 64, 3-35
- Bausch, Karl-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.) 1990: *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) ³1995: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke
- Behütuns, Georg 1995: "Grammatik und Grammatikunterricht in der Lehrerfort- und -weiterbildung." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 39-43
- Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts 1997: "'Deutsch als Fremdsprache' – 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen." In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 1-15
- Bense, Gertrude (Hrsg.) 1996: *Kommunikation und Grammatik*. Frankfurt/M., Berlin: Peter Lang
- Berkemeier, Anne / Hoppe, Almut 2001: "Grammatik und Grammatikunterricht – Bleibt alles, wie gehabt?" In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 6-8
- Beug, Joachim / Schewe, Manfred 1999: "Learning and Teaching Culture from an Aesthetic Perspective: some theoretical reflections and practical examples." In: Chambers, Angela / Ó Baoill, Dónall P. (Hrsg.): *Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: The Irish Association for Applied Linguistics in association with Royal Irish Academy
- Bleich, David 1978: *Subjective Criticism*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University Press
- Boaks, Peter 1998: "Languages in Schools." In: Nuffield Languages Inquiry (hrsg. von Alan Moys): *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation (Glendon Press)
- Boal, Augusto 1989: *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Boettcher, Wolfgang 1995: "Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 2-7
- Bolton, Gavin ⁴1984a: *Towards a Theory of Drama in Education*. Harlow: London
- Bolton, Gavin 1984b: *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman
- Bolton, Gavin 1993: "A Brief History of Classroom Drama: British and Other English-speaking Influences." In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Bolton, Gavin 1998: *Acting in classroom drama. A critical analysis*. Stoke on Trent: Trentham Books (in association with the University of Central England)
- Borg, Simon 2001: "The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development." In: *Language Teaching Research* 5,2, 150-177
- Börner, Wolfgang / Kielhofer, Bernd / Vogel, Klaus 1976: *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus 1976: Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre." In: Börner, Wolfgang / Kielhofer, Bernd / Vogel, Klaus: *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor
- Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) 2000: *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) 2002: *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group
- Brecht, Bertolt ¹²1964: "Geschichten von Herrn Keuner." In ders: *Kalendergeschichten*. Hamburg: Rowohlt

- Bremerich-Vos, Albert 1993: *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/M.: Diesterweg
- Bremerich-Vos, Albert 1995: "‘Dann probiert mal schön!’ – Mikroskopisches zur Bildung grammatischen Wissens im schulischen Unterricht." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 27-32
- Brinkmann, Hennig ²1971: *Die deutsche Sprache*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Brumfit, Christopher 1980: *From Defining to Designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching*. Mimeograph, University of London Institute of Education.
- Brumfit, Christopher 1984: *Communicative Methodology in Language Teaching. The rules of fluency and accuracy*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Brumfit, Christopher (Hrsg.) 1995: *Language Education in the National Curriculum*. Oxford / Cambridge, Mass.: Blackwell
- Bruner, Jerome 1986: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press
- Bruner, Jerome 1990: *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press
- Bruner, Jerome 1996: *The Culture of Education*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press
- Bühler, Karl ²1965: *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer
- Buscha, Joachim / Freudenberg-Findeisen, Renate / Forstreuter, Eike / Koch, Hermann / Kuntzsch, Lutz 1998: *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber
- Butterfield, Tony 1989: *Drama through Language through Drama*. Banbury: Kemble Press
- Butzkamm, Wolfgang 1980: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Butzkamm, Wolfgang ²1993: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Stuttgart: UTB
- Byram, Michael / Fleming, Michael (Hrsg.) 1998: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Carroll, Lewis 1963: *Alice hinter den Spiegeln*. Übersetzt von Christian Enzensberger. Frankfurt/M.: Insel
- Carroll, Lewis 2000: *The Annotated Alice: Alice's Adventures in Wonderland & Through The Looking-Glass*. New York / London: W.W. Norton & Company, Inc.
- Castell, Andreu 2000: "Wozu man Grammatiken schreibt." In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, 53-62
- Chambers, Angela / Ó Baoill, Dónall P. (Hrsg.): *Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: The Irish Association for Applied Linguistics in association with Royal Irish Academy
- Christianson, Sven-Åke (Hrsg.) 1992: *The Handbook of Emotion and Memory – Research and Theory*. Hillsdale, New Jersey et al.: Lawrence Erlbaum
- Clarke, David / Preedy, Ingrid 1990: *Die Fundgrube für den Englischunterricht: Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor

- Cohen, Louis / Manion, Lawrence ⁴1994: *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Cook, Guy 1997: "Language play, language learning." In: *ELT Journal* 51/3, 224-231
- Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.) 1995: *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Cook, Vivian 1986: *Experimental Approaches to Second-Language Learning*. Oxford: Oxford University Press
- Copei, Friedrich ²1950: *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Corder, Stephen P. 1980: "Second language acquisition research and the teaching of grammar." In: *BAAL Newsletter* 10
- Courtney, Richard 1995: *Drama and Feeling. An aesthetic theory*. Montreal & Kingston et al.: McGill-Queen's University Press
- Crystal, David 1998: *Language Play*. London: Penguin
- Dam, Leni 1995: *From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik (Learner Autonomy 3)
- Dauvillier, Christa 1986: *Im Sprachunterricht spielen? aber ja!* München: Goethe-Institut
- Davies, Alan / Criper, C. / Howatt, A.P.R. 1984: *Interlanguage*. Edinburgh: University Press
- Di Pietro, Robert J. 1987: *Strategic Interaction. Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dickinson, Leslie 1987: *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Diehl, Erika 1991: "Das ewiges Ärger mit die deutsche Deklination. Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner." In: Diehl, Erika / Albrecht, Helga / Zoch, Irene (Hrsg.): *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Niemeyer
- Diehl, Erika / Albrecht, Helga / Zoch, Irene 1991: *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Niemeyer
- Diehl, Erika / Christen, Helen / Leuenberger, Sandra / Pelvat, Isabelle / Studer, Thérèse 2000: *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer
- Dik, Simon C. ³1981: *Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications
- Dougill, John 1987: *Drama Activities for Language Learning*. London: Basingstoke
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard 1994: *A Practice Grammar of German*. München: Verlag für Deutsch
- Drumbl, Johann 2001: "Bausteine zur Theorie und Praxis des Fremdsprachenerwerbs." In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Dufeu, Bernard 1994: *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press
- Durrell, Martin 1993: "Can we Teach Grammar to Students?" In: Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Düwell, Henning et al. (Hrsg.) 2000: *Dimensionen der didaktischen Grammatik: Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag (Reihe Fremdsprachen in Lehre und Forschung; Bd. 26)

- Duxa, Susanne 1999: "Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden im Weiterbildungsbereich: konzeptuelle und forschungsmethodische Fragen zur Ermittlung von Wirkungsfaktoren." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/1, 1-27
- East, Patricia 1992: *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdspracherwerb*. München: tuduv Verlag
- Eckert, Hellmut 1996: "Zur Frage der Lehrbarmachung fremdsprachenpädagogischer Kommunikation." In: Bense, Gertrude (Hrsg.): *Kommunikation und Grammatik*. Frankfurt/M., Berlin: Peter Lang
- Eckerth, Johannes 2000: "Zielsprachliche Kommunikation über Grammatik im Fremdsprachenunterricht." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11/1, 9-30
- Edmondson, Willis 1999: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives*. Tübingen: Gunter Narr
- Edmondson, Willis / House, Juliane 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke
- Ehlers, Swantje 1992: *Lesen als Verstehen*. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt
- Ehlers, Swantje 1995: "Lernen zu Lernen." In: Handbuch für Spracharbeit Teil 6: Fortbildung. Goethe-Institut München (jährlich erscheinende Ergänzungslieferungen bis 2000)
- Ehlich, Konrad 1991: "Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse – Ziele und Verfahren." In: Flader, Dieter (Hrsg.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler
- Eichendorff, Joseph von 1988: *Gedichte*. München, Zürich: Piper
- Eisenstein, Miriam R. / Starbuck, Robin 1989: "The Effect of Emotional Investment on L2 Production." In: Gass, Susan / Madden, Carolyn / Preston, Dennis / Selinker, Larry: *Variation in Second Language Acquisition: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters
- Ellis, Gail / Sinclair Barbara 1989: *Learning How To Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ellis, Rod 1984: *Classroom Second Language Development*. Oxford et al. Pergamon Press
- Ellis, Rod 1985: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod 1995: "Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy." In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod 1997: *Second Language Acquisition* (Oxford Introductions to Language Study). Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod 2000: "Task-based research and language pedagogy." In: *Language Teaching Research* 4/3; 193-220
- Ellis, Rod / He, Xien 1999: "The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings." In: *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 285-301
- Elspaß, Stephan 1999: "Zum Selbstbild von Deutschlernern – Ergebnisse einer Befragung britischer und irischer Studierender." In: *Info DaF* 26/5, 458-467
- Ende, Michael 1979: *Die Unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann

- Engel, Dulcie M. / Myles, Florence (Hrsg.) 1996: *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Engel, Dulcie M. / Myles, Florence 1996: "Grammar Teaching: The Major Concerns." In: *ibid. Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Engel, Ulrich / Tertel, Rozemaria K. 1993: *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Enzensberger, Hans-Magnus (Hrsg.) 1985: *Das Wasserzeichen der Poesie oder Die Kunst und das Vergnügen, Gedichte zu lesen*. Nördlingen: Greno
- Enzensberger, Hans Magnus 1993: *Aussichten auf den Bürgerkrieg*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Erlenwein, Peter 1993: "From Movement to the Word. Experiences and Reflections upon the Holistic Learning Process." In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Errington, Edward Peter 1996: "Some Reflections on Researching Drama Classrooms." In: *Research in Drama Education* 1/1, 23-32
- EU White Paper 1995: *Teaching and learning: towards the learning society*. In: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>
- Eubank, Lynn (Hrsg.) 1991: *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: Benjamins
- Even, Susanne 1999: "Grammatiksensibilisierung durch Dramatechniken." In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52, 149-157
- Even, Susanne 2000-2001: "Theatralische Elemente im Grammatikunterricht – Konjunktiv II." In: *Fremdsprachen praktisch* 13-14, 51-56
- Even, Susanne 2003: "Kognitives und affektives Lernen im dramagrammatischen Unterricht: Lernstile, Lernstrategien und Lernanschauungen." Erscheint in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 56
- Fehlmann, Ralph / Wider, Werner 2001: "Interdisziplinäre Sprachwerkstatt." In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Felix, Sascha 1991: "The Accessibility of Universal Grammar in Second Language Acquisition." In: Eubank, Lynn. (Hrsg.): *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: Benjamins
- Fichten, Wolfgang et al. 1995: *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – StudentInnen erforschen Schule*. Oldenburger Vordrucke, Heft 250/95. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Fischer, Joachim / Schewe, Manfred Lukas 2000: "Deutschunterricht und Germanistik in der Republik Irland." In: Helbig, Gerhard et al.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / New York: Walter de Gruyter
- Fish, Stanley E. 1980: *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Fitzgibbon, Emilie 1997: "Crossing the Boundaries: Drama as Subject and Method." In: *Drama Matters* 2/1, 5-18

- Flader, Dieter (Hrsg.): *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart: Metzler
- Fleming, Michael 1994: *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton
- Flett, Andrew 1996: *Student Personality and Approaches to Learning*. Leicester University: Teaching and Learning Occasional Paper
- Flick, Uwe ²1996: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Foster, Pauline 1998: "A classroom perspective on the negotiation of meaning." In: *Applied Linguistics* 19/1, 1-23
- Fotos, Sandra / Ellis, Rod 1991: "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach" In: *TESOL Quarterly* 25/4, 605-628
- Freeman, David E. / Freeman, Yvonne S. 1994: *Between Worlds. Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann
- Freeman, Donald / Richards, Jack C. (Hrsg.) 1996: *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Freudenberg-Findeisen, Renate 1999: "Feldergrammatik: Ergänzender Grammatikansatz in Theorie und Praxis." In: dies. (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium
- Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.) 1999: *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium
- Fritz, Gerd / Jucker, Andreas H. (Hrsg.) 2000: *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. Tübingen: Niemeyer (Sonderdruck aus *Beiträge zur Dialogforschung*, Band 21)
- Funk, Hermann 1993: "Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Funk, Hermann 1995: "Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven." In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Funk, Hermann / Koenig, Michael 1990: "Symbole im Grammatikunterricht – Grammatikvisualisierung und Interaktion." In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium
- Funk, Hermann / Koenig, Michael 1991: *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt
- Gardner, Howard 1985: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Paladin
- Gardner, Howard 1993: *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books
- Gardner, Howard. 2000: *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gass, Susan / Madden, Carolyn / Preston, Dennis / Selinker, Larry: *Variation in Second Language Acquisition: Psycholinguistic Issues*. Clevedon: Multilingual Matters
- Gass, Susan M. / Schachter, Jacqueline 1989: *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

- Gass, Susan M. / Selinker, Larry (Hrsg.) 1992: *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam / Philadelphia, Pennsylvania: Benjamins
- Gass, Susan M. / Selinker, Larry 1994: *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Gass, Susan M. / Varonis, Evangeline M. 1994: "Input, Interaction and Second Language Production." In: *Studies in Second Language Acquisition* 16, 283-302
- Geertz, Clifford 1973: *The Interpretation of Cultures: Selected Essays by Clifford Geertz*. New York: Basic Books
- Genzmer, Herbert 1998: *Sprache in Bewegung. Eine deutsche Grammatik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Gerdes, Mechthild 1998a: "Spiel und Sprache. Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen." In: Brysch, Thomas / Schewe, Manfred / Schlemminger, Gerald (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Gerdes, Mechthild 1998b: "So seh' ich dich dich, so erleb' ich dich. Aktions- und Inszenierungsformen im FSU." In: *Fremdsprache Deutsch* Sondernummer, 49-53
- Giles, Howard / Byrne, Jane L. 1982: "An Integrative Approach to Second Language Acquisition." In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3, 17-40
- Givón, Talmy S. 1984-1990: *Syntax. A functional-typological introduction*. Bd. I-II. Amsterdam / Philadelphia, Pennsylvania: Benjamins
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. / Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.) 1992: *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich. Perspektiven 2002*. Frankfurt/M.: Diesterweg
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. 1995: "Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung." In: dies. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.) 1995: *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Götze, Lutz 1991: "Grammatik und Kommunikation – ein Widerspruch?" In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 161-163
- Götze, Lutz 1993: "Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht." In: *Fremdsprache Deutsch* 9/2, 4-9
- Götze, Lutz 1994: "Grammatik." In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- Graddol, David 1998: "Will English be enough?" In: Nuffield Languages Inquiry (hrsg. von Alan Moys): *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation (Glendon Press)
- Grebing, Renate (Hrsg.) 1991: *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelson und Oxford University Press
- Green Paper 14-19: extending opportunities, raising standards*. In: <http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/>
- Greene, Judith 1986: *Language Understanding: A Cognitive Approach*. Milton Keynes: Open University Press
- Groenewold, Peter 1993: "Simulations for Inter-cultural learning. Learning a foreign culture and a Foreign Language with the Help of Invented Characters." In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter

- (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.) 1990: *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium
- Grotjahn, Rüdiger / Kasper, Gabriele 1979: "Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken." In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein / Ts.: Scriptor
- Hall, Christopher 1993: "German oral examinations: a survey and discussion of practices at British universities." In: *Language Forum* 1/1, 58-70
- Hall, Karin / Schiener, Barbara ²1997: *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch
- Hall, Nick / Shepherd, John 1991: *The Anti-Grammar Grammar Book*. Harlow: Longman
- Harden, Theo 1990: "Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts." In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium
- Harden, Theo 1993: "Anmerkungen zur Kommunikation im Fremdsprachenunterricht oder: Was lernt man beim Einkaufen?" In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.) 1993: *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Harden, Theo / Witte, Arnd (Hrsg.) 2000: *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford et al.: Peter Lang (German Linguistic and Cultural Studies, Vol. 7)
- Harmer, Jeremy 1998: *How To Teach English*. London: Longman
- Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhardt 1996: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium
- Hawkins, Barrie 1993: "Back to Back. Drama Techniques and Second Language Acquisition." In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Hawkins, Eric W. ²1987: *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Hawkins, Roger / Towell, Richard 1996: "Why Teach Grammar?" In: Engel, Dulcie M. / Myles, Florence (Hrsg.): *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Hecht, Karlheinz / Hadden, Betsy 1992: "Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/1, 31-57
- Heid, Manfred 1990: "Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit." In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer
- Helbig, Gerhard 1991a: *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*. München: iudicium
- Helbig, Gerhard 1991b: "Grammatik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht." In: *Fremdsprache lehren und lernen* 20, 7-24

- Helbig, Gerhard 1993: "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Helbig, Gerhard 1999: "Linguistische vs. didaktische Grammatik? – Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?" In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik.* München: iudicium
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) 2001: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin / New York: Walter de Gruyter
- Henningsen, Jürgen 1974: "Bedingungsformen." In: Wiemer, Otto (Hrsg.): *Bundesdeutsch.* Wuppertal: Peter Hammer Verlag
- Henrici, Gert 1990: "L2 Classroom Research. Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 21-61
- Henrici, Gert 1995: *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdspracherwerbsspezifische Diskursanalyse.* Hohengehren: Schneider (Bausteine Deutsch als Fremdsprache Band 5)
- Henrici, Gert / Koreik, Uwe 1994: *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Hohengehren: Schneider
- Heringer, Hans Jürgen 1995: "Grammatikunterricht – wozu?" In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 8-16
- Hoffmann, Ludger 1999: "Grammatiken und die Funktionalität von Sprache." In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik.* München: iudicium
- Holec, Henri 1981: *Autonomy in Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon
- Homberger, Dietrich 1995: "Der Lernbereich 'Grammatik' in ausgewählten neuen Lehrplänen." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 21-27
- Hornung, Antonie 2001: "Grammatik durch Sprachbewusstheit durch Sprachproduktion?" In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Howatt, Anthony P.R. 1984: *A History of English Language Teaching.* Oxford / New York: Oxford University Press
- Huizinga, Johan 1955: *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture.* Boston: Beacon Press
- Hulstijn, Jan H. / Schmidt, Richard 1994 (Hrsg.): *Consciousness in Second Language Learning.* AILA Review 11
- Humboldt, Wilhelm von 1969: "Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts." In: Flitner, Andreas / Giel, Klaus (Hrsg.): *Werke in fünf Bänden* (Bd. 3). Stuttgart: Cotta
- Hunecke, Hans-Werner / Steining, Wolfgang 1997: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag
- Hutchinson, Tom 1984: "Making Grammar More Creative, or 'The Sad Tale of Grammarella'". In: *World Language English* 4/1, 112-120
- Hyland, Áine (Hrsg.) 2000: *Multiple Intelligences: Curriculum and Assessment Project.* Cork: University College

- Imkamp, Judith-Mira 1996: *Spielerische Unterrichtshilfen*. Pilsen. Westböhmisches Universität. Pädagogische Fakultät
- Ingarden, Roman 1968, 1997: *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Tübingen: Niemeyer
- Iser, Wolfgang 1976: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink Verlag
- Jackson, Tony (ed) 1993: *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*. London: Routledge
- Jauss, Hans-Robert 1994: *Wege des Verstehens*. München: Fink
- Jax, Veronika 1998: "Was mich beim Fremdsprachenerwerb bewegt, was ich beim Fremdsprachenerwerb bewege." In: Brysch, Thomas / Schewe, Manfred / Schlemminger, Gerald (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Johnson, Liz / O'Neill, Cecily (Hrsg.) 1984: *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London et al.: Hutchinson
- Jones, Stephen 1998: "How does Europe promote languages?" In: Nuffield Languages Inquiry (hrsg. von Alan Moys): *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation (Glenton Press)
- Jung, Lothar 1979: "Didaktische Grammatik als Modell zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Didaktische und linguistische Grammatik." In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein / Ts.: Scriptor
- Jung, Lothar 1993: "Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, danke!" In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Jung, Udo O.H. (Hrsg.) 1998: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily 1998: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford, Connecticut / London: Ablex Publishing Corporation
- Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1994: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt
- Kellermann, Eric 1986: "An Eye for an Eye: Crosslinguistic Constraints on the Development of the L2 lexicon." In: Kellermann, Eric / Sharwood Smith, Michael (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kellermann, Eric / Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) 1986: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Kemmis, Stephen / Mc Taggart, Robin ³1988: *The Action Research Planner*. Victoria, Australien: Deakin University Press
- Kempe, Andy / Winkelmann, Ulrike 1998: *Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH
- Klafki, Wolfgang 1973: "Handlungsforschung im Schulfeld." In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19, 487-516
- Klapper, John / McMahon, Trudi 1996: *Aktion Grammatik. A New German Grammar*. London: Hodder & Stoughton
- Kleine, Winfried (Hrsg.) 1979: *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M. et al.: Diesterweg

Kleineidam, Hartmut 1979: "Referenzgrammatik für Fremdsprachenlerner. Didaktische und linguistische Grammatik." In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein / Ts.: Scriptor

Kleppin, Karin 1987: "Zur Funktion von Sprachlernspielen für den Zweitspracherwerb." In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber

Kleppin, Karin 1990: "Deutsch als zweite Fremdsprache." In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

Klippel, Friederike 1998: "Spielend Lernen: Lernspiele im Fremdsprachenunterricht." In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang

Kolb, David A. 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Köller, Wilhelm 1988: *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler

Königs, Frank G. 1995: "Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten." In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr

Königs, Frank G. 1999: "Vom Grundsatz zum Einzelfall – und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts." In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium

Kraft, Helga W. 1993: "Grammatik im kommunikativen Unterricht – Beschleunigter Lernprozess oder Hindernis im Anfangsunterricht? Bericht von einem amerikanischen Modell." In: Wolff, Armin (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 33, 169-183

Kraft, Peter 1991: "Bericht an das Seminar über einige drängende Fragen betreffs die Entstehung der Schulpflicht sowie meine Erforschung derselben in ausgewählten Schriften." In: <http://www.prof-kraft.de/pflicht/pflicht.htm>

Krashen, Stephen 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford et al.: Pergamon

Krenn, Wilfried 2001: "Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache." In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölder-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: StudienVerlag

Krumm, Hans-Jürgen 1990: "Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache." In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

Krumm, Hans-Jürgen 1994: "Die Wissenschaftlichkeit eines praxisorientierten Faches Deutsch als Fremdsprache." In: Henrici, Gerd / Koreik, Uwe: *Deutsch als Fremdsprache: Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* Hohengehren: Schneider

Krusche, Dietrich 1993: "Text und Erfahrung. Die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht." In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 390-401

Kühn, Peter 1999: "Anleitungen zum grammatischen Varieté. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion." In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucks-*

- grammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik.* München: iudicium
- Kunaver, Dušica 1981: "Teaching English Grammar through a Story." In: *English Teaching Forum* XIX/1, 39-41
- Kwakernaak, Erik 1996: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht.* Amsterdam / Atlanta, Georgia: Rodopi
- Langran, John / Purcell, Sue 1994: *Language games and activities.* London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Larsen-Freeman, Diane / Long, Michael H. 1991 : *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* London: Longman
- Lazear, David G. ³1995: *Eight Ways of Knowing. Teaching for Multiple Intelligences.* Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development
- Leder, Gabriela / Reimann, Nicola / Walsh, Riana 1996: *Ab initio language learning. A guide to good practice in universities and colleges. The example of German.* London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Legutke, Michael / Thomas, Howard 1991: *Process and Experience in the Language Classroom.* London: Longman
- Leirbukt, Oddleif / Lindemann, Beate 1992: *Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens.* Tübingen: Gunter Narr
- List, Gudula 1995: "Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb." In: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer*, 37-35
- Littlewood, William 1991: "Theory, Research and Practice in Foreign Language Teaching." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 99-111
- Lofmark, Carl 1990: "Grammatikunterricht an einer britischen Hochschule: Ein Bericht." In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht.* München: iudicium
- Lohfert, Walter 1983: *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache.* München: Hueber
- Long, Michael 1980: *Input, Interaction and Second Language Acquisition.* Ph.D. Thesis. Los Angeles, California
- Long, Michael 1996: "The role of the linguistic environment in second language acquisition." In: Ritchie, William / Bhatia, Tej K. (Hrsg.): *Handbook of Second Language Acquisition.* San Diego, California: Academic Press
- Luchtenberg., Sigrid 2001: "Grammar in Language Awareness-Konzeptionen." In: Portmann-Tselikas, Paul / Schmolzer-Eibinger, Sabine: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Mairose-Parovsky, Angelika 1997: *Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt/M. et al.: Peter Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 56)
- Mairose-Parovsky, Angelika 1998: "Interaktionsspiele und Transkulturalität." In: Brysch, Thomas / Schewe, Manfred / Schlemminger, Gerald (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht.* Frankfurt/M.: Cornelsen
- Maley, Alan / Duff, Alan ²1982: *Drama Techniques in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press
- Mann, Thomas 1925: *Der Zauberberg.* Berlin: Fischer

- Mannix, Valerie (in Vorbereitung): *Language Learner and Teacher Motivation and Demotivation – A Case Study at Waterford Institute of Technology*. M.Phil-Dissertation, Waterford Institute of Technology
- Marsh, Cliona 1993: "Grammatical Concepts in Native and Target Language." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- McKernan, James 1996: *Curriculum Action Research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page
- McNamara, Brendan P. 1992: *Das stimmt! A German Reference Grammar*. Dublin: Gill & Macmillan
- McNeill, David 1993, 1995: *Hand and Thought – What Gestures Reveal about Thought*. Chicago et al.: University of Chicago Press
- McNiff, Jean / Lomax, Pamela / Whitehead, Jack 1996: *You and your action research project*. London / New York: Routledge
- McTaggart, Robin (Hrsg.) 1997a: *Participatory Action Research. International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press
- McTaggart, Robin 1997b: "Guiding Principles for Participatory Action Research." In: ibid. (Hrsg.): *Participatory Action Research. International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press
- Meckel, Christoph 1980: "Der Vater." In ders.: *Suchbild. Über meinen Vater*. Düsseldorf: Claassen Verlag GmbH
- Meerholz-Härle, Barbara / Tschirner, Erwin 2001: "Processability theory: Eine empirische Untersuchung." In Aguado, K. / Riemer, C (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici. Hohengehren: Schneider.
- Mehigan, Tim 1996: "Über die Krise der ausländischen Germanistik und alternative theaterpädagogische Lernmodelle für den Fremdsprachenunterricht." In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, 142-148
- Menzel, Wolfgang 1986: "Wortarten. Ein Basisartikel." In: *Praxis Deutsch Sonderheft Grammatik: Praxis und Hintergründe*, 14-20
- Menzel, Wolfgang 1995: "Konzepte der Schulgrammatik." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 16-20
- Metzinger, Thomas 1996: "Wenn die Seele verlorengeht. Der Fortschritt in den Neurowissenschaften erfordert eine neue Bewußtseinskultur." In: *Die ZEIT* 1.11.1996
- Meyer, Hilbert 1987: *Unterrichtsmethoden* (2 Bände). Frankfurt/M.: Scriptor
- Miller, Katrina 1998: "Tell me how to get a first..." In: *The New Academic*, Summer 1998, 12-16
- Morgen, Norah / Saxton, Juliana 1987: *Teaching Drama. A Mind of many wonders*. London: Hutchinson
- Morgenstern, Christian 1956, 1981: *Gesammelte Werke in einem Band*. München / Zürich: Piper
- Moys, Alan 1998: *Where Are We Going With Languages?* London: The Nuffield Foundation
- Müller, Martin et al. 1996: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt

- Müller, Thomas 2002: *Dramapädagogik und DaF – eine Bestandsaufnahme*. Unveröffentlichte Magisterarbeit am Institut für Auslandsgermanistik der Philosophischen Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität Jena
- Neelands, Jonothon 1984: *Making Sense of Drama. A Guide to Classroom Practice*. London: Heinemann
- Neuner, Gerd et al. 1986: *Deutsch aktiv Neu*. Lehrbuch 1A. München: Langenscheidt
- Nickel, Gerhard 1993: "Scientific Grammar vs. Pedagogical Grammar." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Nieder, Lorenz 1987: *Lerngrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber
- Nixon, Jon (Hrsg.) 1981: *A Teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre
- Nuffield Languages Inquiry (hrsg. von Alan Moys) 1998: *Where Are We Going With Languages?* London: The Nuffield Foundation
- Nuffield Languages Inquiry 2000: *Languages: the next generation*. London: The Nuffield Foundation (<http://www.nuffieldfoundation.org/languages/inquiry/in0000000555.asp>)
- Nyyssönen, Heikki 1995: "Grammar and lexis in communicative competence." In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- O'Hara, Michael 1996: "Research in Drama in Education: the rhetoric and the reality." In: *Research in Drama Education* 1/2, 273-277
- O'Malley, J Michael / Chamot, Anna Uhl 1990: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- O'Toole, John 1992: *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London / New York: Routledge
- O'Toole, John / Haseman, Brad 1988: *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. Oxford et al.: Heinemann
- Omaggio, Alice C. 1986: *Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle
- Ortner, Brigitte 1998: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht – Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber
- Orton, Jane 1994: "Action Research and Reflective Practice: An Approach to Research for Drama Educators." In: *NADIE Journal* 18/2, 85-95
- Pachler, Norbert (Hrsg.) 2000: *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. London: Routledge
- Payne, Phil / Smith, Birgit (Hrsg.) 1998: *Research Issues in the Year Abroad*. Lancaster University: CRILE (Centre for Research in Education) Working Papers
- Peck, Antony J. 1990: "Perspektiven für das Lehren und Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Großbritannien." In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer
- Philipps, David 1990: "Deutsch als zweite Fremdsprache in England und Wales: eine unsichere Zukunft." In: Bausch, K.-Richard / Heid, Manfred (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer

- Piaget, Jean 1975: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. (Gesammelte Werke II) Stuttgart: Klett
- Pienemann, Manfred 1989: "Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses." In: *Applied Linguistics* 10, 52-79
- Pienemann, Manfred 1998: *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam / Philadelphia, Pennsylvania: Benjamins
- Pienemann, Manfred / Johnston, Malcolm / Brindley, Geoff 1988: "Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment." In: *Studies in Second Language Acquisition* 10/2; 217-244
- Portmann-Tselikas, Paul R. 1999: "Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht." In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: iudicium
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmörlzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) 2001: *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut*. Goethe-Institut 1996
- Rall, Marlene / Engel, Ulrich / Rall, Dietrich 1977: *DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos
- Ramanathan, Vai / Atkinson, Dwight 1999: "Ethnographic Approaches and Methods in L2 Writing Research: A Critical Guide and Review." In: *Applied Linguistics* 20/1, 44-70
- Rampillon, Ute 1996: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage) München: Hueber
- Rau, Albert 1999: "Short texts in action – more than action in the classroom." In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6, 4-9
- Ready, Tom 2000: *Grammar Wars. 179 games and improvs for learning language arts*. Colorado Springs: Meriwether
- Ready, Tom 2002: *Grammar Wars II. How to integrate improvisation and language arts*. Colorado Springs: Meriwether
- Reimann, Monika ²1997: *Grundstufen-Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber
- Reinfried, Marcus 1999: "Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?" In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 28, 162-180
- Reynolds, Mike 2001: "Why are the British such poor language learners? Sociolinguistic issues." In: *LAGB EC 'Linguistics at School Panel'* (Vortrag an der University of Reading, 5.9.01)
- Richards, Jack C. / Rodgers, Theodore S. ⁸1992: *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. New York: Cambridge University Press
- Ridley, Hugh / Harden, Theo / Smith, Maureen 1993: "Bestandsaufnahme: Deutsch in Irland." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Rinvoluceri, Mario 1984: *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvoluceri, Mario 1999: "Fields that feed EFL methodology." In: *Zielsprache Englisch* 29/2, 4-11

- Rinvoluceri, Mario / Davis, Paul 1995: *More Grammar Games. Cognitive, affective and movement activities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvoluceri, Mario / Davis, Paul (Hrsg.) 1999: *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart et al.: Klett Verlag
- Ritchie, William / Bhatia, Tej K. (Hrsg.) 1996: *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, California: Academic Press
- Rivers, Wilga (Hrsg.) 1987: *Interactive Language Teaching*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Rivers, Wilga M. / Dell'Orto, Kathleen Mitchell / Dell'Orto, Vincent J. 1975: *A practical guide to the teaching of German*. New York et al.: Oxford University Press
- Rogers, Margaret 1996: "What's theory got to do with it? Grammar and Communication in L2 Acquisition." In: Engel, Dulcie M. / Myles, Florence (Hrsg.): *Teaching Grammar: Perspective in Higher Education*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (Cilt)
- Rösler, Dietmar 1989: "Interkulturell ausgerichtetes Lehrmaterial Deutsch als Fremdsprache." In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 221-237
- Rösler, Dietmar 1992: *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. (2., verbesserte Auflage) Heidelberg: Julius Groos
- Rösler, Dietmar 1993: "The Role of Grammar in the Language Component of a University German Degree Course." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Rösler, Dietmar 1994: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler, Reichen zur Literatur, Band 280)
- Rösler, Dietmar 2000: "Fremdsprachenlernen außerhalb des zielsprachigen Raums per virtueller Realität." In: Fritz, Gerd / Jucker, Andreas H. (Hrsg.): *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext*. Tübingen: Niemeyer (Sonderdruck aus *Beiträge zur Dialogforschung*, Band 21)
- Rotterdam, Erasmus von 1508 (übersetzt und hrsgg. 1979): *Lob der Torheit*. Frankfurt/M.: Insel
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas 1993: *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett
- Ruin, Inger 1996: *Grammar and the Advanced Learner*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Anglistica Upsaliensia 96
- Rutherford, William / Sharwood Smith, Michael (Hrsg.) 1988: *Grammar and Second Language Learning. A Book of Readings*. New York et al.: Newbury House Publishers
- Rütimann, Hansheirich 1993: *Sprachentdecker. Eine Grammatikwerkstatt*. Bern: Zytlogge Verlag
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel A. / Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696-735.
- Schanen, François 1995: *Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium Pienemann, Manfred / Johnston, M. / Brindley, G. 1988: "Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment." In: *Studies in Second Language Acquisition* 10/2; 217-244
- Scheele, Brigitte 1990: *Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände. Grundriß einer epistemologischen Emotionstheorie*. Tübingen: Francke

- Scheller, Ingo 1986: "Szenisches Spiel." In: Haller, Hans-Dieter / Meyer, Hilbert (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, 201-210
- Schewe, Manfred 1993 (Neuaufgabe 2000): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
- Schewe, Manfred 1995: "Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht." In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 40, 75-97
- Schewe, Manfred 1997: "DaF-Lehrer/innen-Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst! In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, 245-254
- Schewe, Manfred 1998a: "Culture through literature through drama." In: Byram, Michael / Fleming, Michael: *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schewe, Manfred Lukas 1998b: "Dramapädagogisch lehren und lernen." In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handrechnung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schewe, Manfred Lukas 1998c: "Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive." In: Wolff, Armin / Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache 47
- Schewe, Manfred Lukas 2000: "DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das?" In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Schewe, Manfred Lukas 2001: "Zukunftsgemäße Deutschlehrerausbildung – einige Assoziationen, Thesen, offene Fragen und Reformvorschläge." In: *GFL-Journal* 2, 20-40
- Schewe, Manfred Lukas 2002: "Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence." In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing Group
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.) 1993 : *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Schewe, Manfred / Wilms, Heinz 1995: *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*. München: Klett Edition Deutsch
- Schlemminger, Gerald 2000: "Der Platz der Erziehungswissenschaften in der DaF-Didaktik." In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Schlemminger, Gerald 2000: "Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Versuch einer Standortbestimmung)." In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.) 2000: *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Frankfurt/M.: Cornelsen
- Schloßmacher, Michael 1998: *Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium
- Schmenk, Barbara 2003: "Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen DaF-Unterricht." Erscheint in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 56

- Schmidt, Reiner 1992: "Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen." In: Leirbukt, Oddleif / Lindemann, Beate: *Psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Tübingen: Gunter Narr
- Schmidt, Richard 1994: "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics." In: Hulstijn, Jan H. / Schmidt, Richard 1994 (Hrsg.): *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11
- Schmidt, Richard 1995: "Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning." In: ders. (Hrsg.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, Richard (Hrsg.) 1995: *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schneider, Klaus Peter 1993: "Pragmagrammar and the Case of German Diminutives." In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Schubert, Volker 1990: "Grammatik und Fremdverstehen." In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium
- Schumann, John H. 1978: *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Schwerdtfeger, Inge C. 1997: "Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen." In: *Info DaF* 24/5, 587-606
- Schwerdtfeger, Inge C. 1998: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung* (Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache). Berlin et al.: Langenscheidt
- Schwerdtfeger, Inge C. 2000: "Anthropologisch-narrative Didaktik des fremdsprachlichen Lernens." In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 106-123
- Schwerdtfeger, Inge C. 2001: "Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?" In: *Info DaF* 28/5, 431-442
- Searle, John R. 1969: *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press
- Selinker, Larry 1972: "Interlanguage." In: *IRAL* (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching) 10/3, 209-231
- Selinker, Larry 1992: *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman
- Shaffer, Constance 1989: "A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages." In: *The Modern Language Journal* 73/4, 395-403
- Sharwood Smith, Michael 1986: "The Competence / Control Model, Crosslinguistic Influence and the Creation of New Grammars." In: Kellermann, E. / Sharwood Smith, Michael (Hrsg.): *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Shaw, Samuel 1772 (urspr. London 1679): *Words made Visible, or Grammar and Rhetorick Accommodated to the Lives and Manners of Men*. Menston: The Scholar Press Limited.
- Skehan, Peter 1986: "Cluster Analysis and the Identification of Learner Types." In: Cook, Vivian: *Experimental Approaches to Second-Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

- Skehan, Peter 1996: "Second language acquisition research and task-based instruction." In: Willis, Jane / Willis, Dave (Hrsg.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann
- Skehan, Peter 1998a: *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Skehan, Peter 1998b: "Task-based instruction." In: *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 268-286
- Skinner, Burrhus Frederic 1957: *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Slade, Peter 1954: *Child Drama*. London: University of London Press
- Slobin, Dan Isaac 1985: *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Stern, Hans Heinrich 1983: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Stern, Susan 1981: "Drama in Second Language Learning From A Psycholinguistic Perspective." In: *Language Learning* 30/1, 77-97
- Strecker, Bruno 2001: "Grammatik in Forschung und Unterricht." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 10-17
- Swain, Merrill 1985: "Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development." In: Gass, Susan M./ Madden, Carolyn (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House; 235-253
- Swain, Merrill 1995: "Three functions of output in second language learning." In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Swain, Merrill 1996: "Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives: In: *The Canadian Modern Language Review* 52/4, 529-548
- Swain, Merrill / Lapkin, S. 1998: "Interaction and second language learning: two adolescent French students working together." In: *The Modern Language Journal* 82, 320-337
- Tarone, Elaine / Lui, Guo-Qiang 1995: "Situational context variation, and second language acquisition theory." In: Cook, Guy / Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Taylor, Philip (Hrsg.) 1996: *Researching Drama and Arts Education. Paradigms and Possibilities*. London, Washington D.C.: Falmer Press
- The Infant's Grammar or A Pic-Nic Party of the Parts of Speech* 1777 (urspr. 1824). London: The Scholar Press Limited.
- Tomasello, Michael / Herron, Carol 1988: "Down the Garden Path: Inducing and correcting over-generalization errors in the foreign language classroom.: In: *Applied Psycholinguistics* 9, 237-246
- Tönshoff, Wolfgang 1995a: "Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung." In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Tönshoff, Wolfgang 1995b: "Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis." In: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer*, 4-15

- Towell, Richard 1998: "Languages in Higher Education." In: Nuffield Languages Inquiry (hrsg. von Alan Moys): *Where Are We Going With Languages?* London: Nuffield Foundation (Glenton Press)
- Towell, Richard / Hawkins, Roger / Bazergui, N. 1996: "The Development of Fluency in Advanced Learners of French." In: *Applied Linguistics* 17/1, 84-115
- Townson, Michael / Musolff, Andreas 1993: "From Caterpillar to Butterfly or: What Happens in the Chrysallis?" In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Tselikas, Elektra I. 1999: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli
- Twain, Mark 1889 (reprint 1981): *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*. New York: Bantam Books
- Twain, Mark 1979: "The Awful German Language." In: Teacher, Lawrence (Hrsg.): *The Unabridged Mark Twain*, Vol. II. Philadelphia, Pennsylvania: Running Press
- Ur, Penny 1988: *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- van Lier, Leo 1996: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London / New York: Longman
- VanPatten, Bill / Lee, James F. (Hrsg.): *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Voigt, Gerhard 1995: "Reflexion über Sprache und Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 6, 33-38
- Voigt, Gerhard 2001: "Schwierigkeiten beim Grammatikunterricht. Ein Statement." In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, 18-25
- Wagner, Betty Jane 1979: *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium*. London: Hutchinson
- Wagner, Betty Jane 1998: *Educational Drama and Language Arts. What Research Shows*. Chicago: Heinemann
- Walsh, Riana 1998: "Language Development and the Year Abroad: a Study of Oral Grammatical Accuracy amongst Adult Learners of German as a Foreign Language." In: Payne, Phil / Smith, Birgit (Hrsg.): *Research Issues in the Year Abroad*. Lancaster University: CRILE (Centre for Research in Education) Working Papers
- Warning, Rainer (Hrsg.) 1975: *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*. München: Fink
- Way, Brian 1967: *Development through Drama*. Harlow: Longman
- Weinrich, Harald 1993: *DUDEN-Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut
- Wessels, Charlyn 1987: *Drama* (Resource Books for Teachers). Oxford: Oxford University Press
- Weydt, Harald 1993: "Was soll der Lerner von der Grammatik wissen?" In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: iudicium
- Widdowson 1988: "Grammar, and Nonsense, and Learning." In: Rutherford, William / Sharwood Smith, Michael (Hrsg.): *Grammar and Second Language Learning. A Book of Readings*. New York et al.: Newbury House Publishers
- Wiemer, Otto (Hrsg.) 1974: *Bundesdeutsch*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag

- Willis, Jane / Willis, Dave (Hrsg.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann
- Winter, Richard 1989: *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research*. London et al.: The Falmer Press
- Wittgenstein, Ludwig 1974: *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell
- Wode, Henning 1993: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München: Hueber
- Wolff, Dieter 1995: "Zur Rolle des Sprachwissens beim Spracherwerb." In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Wolff, Dieter 1996: "Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik." In: *Info DaF* 23/5, 541-560
- Wolff, Dieter 2000: "Sprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik." In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 91-105
- Woods, Roy 1990: "Die veränderte Rolle der Grammatik im universitären Deutschunterricht in Großbritannien." In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: iudicium
- Wright, Andrew / Betteridge, David / Buckby, Michael ²1984: *Games for Language Learning*. Cambridge et al.: Cambridge University Press
- Wurnig, Vera / Wurga, Muriel / Schwab, Barbara 2001: "Pragmatische, grammatikalische und lexikalische Sprachaufmerksamkeit bei Fremdsprachenlernenden des Deutschen." In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: StudienVerlag
- Yule, George / Powers, Maggie / McDonald, Doris 1992: "The variable effects of some language learning procedures on communicative effectiveness." In: *Language Learning* 42/2, 249-277
- Yule, George 1997: *Referential Communication Tasks*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Zentrale Mittelstufenprüfung 1996. Prüfungsziele und Testbeschreibung. Goethe-Institut
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno 1997: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin; New York: Walter de Gruyter
- Zimmermann, Günther 1979: "Was ist eine 'Didaktische Grammatik'?" In: Kleine, Winfried (Hrsg.): *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt/M. et al.: Diesterweg
- Zimmermann, Günther 1987: "Lehrmethoden und Interaktion im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene." In: *Zielsprache Englisch*, H.3, 1-7
- Zimmermann, Günther 1991: "Warum ist Grammatik 'trocken'? Untersuchungen zu Lerner-kognitionen im Fremdsprachenunterricht." In: Grebing, Renate (Hrsg.): *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelson und Oxford University Press
- Zimmermann, Günther 1995: "Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht." In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr
- Zöfgen, Ekkehard 1987: "Welche Methode für den Fremdsprachenunterricht?" In: *Fremdsprache lehren und lernen* 16, 183-202

Zuber-Skerritt, Ortrun (Hrsg.) 1991: *Action Research for Change and Development*. Aldershot, England / Brookfield, Vermont.: Avebury

Zuber-Skerritt, Ortrun 1992: *Professional Development in Higher Education. A Theoretical Framework for Action Research*. London: Kogan Page

Zuber-Skerritt, Ortrun (Hrsg.) 1996: *New Directions in Action Research*. London, Washington D.C.: Falmer Press

Zydati, Wolfgang 1995: "Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt." In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6/2, 1-14

Für alle Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer, die sich einen Überblick über die konkreten praxisbezogenen Materialien, die ich für diese Arbeit zu Rate gezogen habe, verschaffen wollen, werden an dieser Stelle die Unterrichtswerke nochmals gesondert aufgeführt:

Unterrichtswerke

Buscha, Joachim / Freudenberg-Findeisen, Renate / Forstreuter, Eike / Koch, Hermann / Kuntzsch, Lutz 1998: *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Hueber

Clarke, David / Preedy, Ingrid 1990: *Die Fundgrube für den Englischunterricht: Das Nachschlagewerk für jeden Tag*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor

Dougill, John 1987: *Drama Activities for Language Learning*. London: Basingstoke

Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard 1994: *A Practice Grammar of German*. München: Verlag für Deutsch

Genzmer, Herbert 1998: *Sprache in Bewegung. Eine deutsche Grammatik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Hall, Karin / Schiener, Barbara ²1997: *bungsgrammatik für Fortgeschrittene Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch

Hall, Nick / Shephard, John 1991: *The Anti-Grammar Grammar Book*. Harlow: Longman

Harmer, Jeremy 1998: *How To Teach English*. London: Longman

Häussermann, Ulrich / Piepho, Hans-Eberhardt 1996: *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und bungstypologie*. München: iudicium

Helbig, Gerhard 1991a: *Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß*. München: iudicium

Klapper, John / McMahon, Trudi 1996: *Aktion Grammatik. A New German Grammar*. London: Hodder & Stoughton

Lohfert, Walter 1983: *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber

Maley, Alan / Duff, Alan ²1982: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

- McNamara, Brendan P. 1992: *Das stimmt! A German Reference Grammar*. Dublin: Gill & Macmillan
- Müller, Martin et al. 1996: *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt
- Neuner, Gerd u.a. 1986: *Deutsch aktiv Neu. Lehrbuch 1A*. München: Langenscheidt
- Nieder, Lorenz 1987: *Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber
- Ready, Tom 2000: *Grammar Wars. 179 games and improvs for learning language arts*. Colorado Springs: Meriwether
- Ready, Tom 2002: *Grammar Wars II. How to integrate improvisation and language arts*. Colorado Springs: Meriwether
- Reimann, Monika ²1997: *Grundstufen-Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber
- Rinvoluceri, Mario 1984: *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvoluceri, Mario / Davis, Paul 1995: *More Grammar Games. Cognitive, affective and movement activities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvoluceri, Mario / Davis, Paul (Hrsg.) 1999: *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart et al.: Klett Verlag
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas 1993: *Grammatik mit Sinn und Verstand*. München: Klett
- Schewe, Manfred / Wilms, Heinz 1995: *Texte lesen und inszenieren. Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund*. München: Klett Edition Deutsch
- Ur, Penny 1988: *Grammar Practice Activities. A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wright, Andrew / Betteridge, David / Buckby, Michael ²1984: *Games for Language Learning*. Cambridge et al.: Cambridge University Press

