CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Die Verarbeitung der Covid-19-Pandemie in der Fremdsprache Deutsch;Processing the Covid-19 pandemic in German as a foreign language
Authors	Bracker, Philip
Publication date	31/12/2023
Original Citation	Bracker, P. (2023) 'Die Verarbeitung der Covid-19-Pandemie in der Fremdsprache Deutsch', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(2), pp. 108-121. doi: https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.6
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.2.6
Rights	© 2023, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-10-05 12:26:22
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/15464

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 17, Issue/Ausgabe 2 (2023)
https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.6

Die Verarbeitung der Covid-19-Pandemie in der Fremdsprache Deutsch

Philip Bracker

Die pandemiebedingte Isolation hat Studierenden auf aller Welt zugesetzt. Nicht nur der Unterricht und der Austausch unter den Studierenden haben gelitten, sondern auch die Psyche. Um psychische Belastungen aufzufangen, bietet sich ein bewegungsorientierter Unterricht an. Und bewegungsorientierter Unterricht wirkt sich auch vorteilhaft auf das Lernen aus. Unter den Bedingungen der Online-Lehre war dies eine schwer zu realisierende Aufgabe. Im Rahmen des Projekts „ich fühle – du fühlst – wir fühlen", das im Wintersemester 2021 an der Universität Porto durchgeführt wurde, sollte die Aufarbeitung dieser intensiven Zeit mit den Mitteln der Dramapädagogik sowie Aspekten des Psychodramas erfolgen. Wie sich zeigt, ist es auch mit relativ geringen Kenntnissen in der Fremdsprache Deutsch auf A2-Niveau möglich, sich über schwierige, teils sehr persönliche Themen auszutauschen.

1 Einleitung

Der DaF-Unterricht (auch in frühen Stufen) muss nicht frei von persönlichen Themen sein, in denen sich die Teilnehmer:innen intensiv mit sich selber und ihren Gefühlen auseinandersetzen. Oft ist er das aber. Nicht nur die (teilweise) sehr guten Lehrwerke, sondern im Allgemeinen auch das Setting im DaF-Unterricht erlauben es nur sehr selten, dass sich eine Lehrperson an ein solches Thema heranwagt. Das Projekt „ich fühle – du fühlst – wir fühlen"[1] zeigt, wie Lernende auch schon ab frühen Erwerbsstufen mit komplexen Inhalten arbeiten und eigene Akzente setzen können. Das Projekt wurde im Wintersemester 2021 an der Universität Porto als außercurriculare und freiwillige Veranstaltung angeboten. Die Teilnahme stand allen eingeschriebenen Studierenden offen. Die Treffen fanden einmal pro Woche für anderthalb Stunden statt. Insgesamt traf sich die Gruppe zehnmal unter der Leitung von Elisabeth Lambeck und Philip Bracker. Das vierte und siebte Treffen stand unter der Leitung der Psychologin Rita Soeiro, die die Übungen des Psychodramas anleitete.

Wie die meisten anderen Bereiche des Lebens hat die Corona-Pandemie auch den DaF-Unterricht auf die Probe gestellt. Innerhalb weniger Monate, sogar Wochen musste der Unterricht umgestellt werden – von Präsenz- auf Online-Lehre. Neben dieser an sich schon großen Belastung zeigte die Umstellung einige Begleiterscheinungen. Wie in verschiedenen

[1] Großer Dank gilt der Co-Projektleiterin Elisabeth Lambeck, der Psychologin Rita Soeiro sowie den Teilnehmer:innen, die mit ihrer Teilhabe und ihrem Einsatz den Erfolg des Projekts möglich gemacht haben.

Studien (u.a. Ozamiz-Exteberria et al., 2021; Villani et al., 2021) nachgewiesen werden konnte, hatte die durch die Pandemie hervorgerufene Isolation negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit vieler Studierender. Das Thema der Pandemie und die die Psyche betreffenden Begleiterscheinungen drängt sich geradezu auf, um verschiedene Felder zu adressieren, die dieses Metaereignis vereinnahmt hat:

1. Die Förderung des DaF-Unterrichts, der wie alle anderen Fächer in der Zeit der Pandemie nicht in den gewohnten Bahnen verlief.

2. Die Anerkennung, dass die Isolation und die (erzwungene) Abkehr von den meisten Gewohnheiten psychische Begleiterscheinungen zur Folge hat.

3. Mangelnde Bewegung, die durch erhöhte Bildschirmzeit zustande kommt und Bewegungen deshalb zum integralen Bestandteil des Lernens zu machen und damit diametral den Bedingungen der Online-Lehre entgegenzutreten.

Um diesen Zielen gerecht zu werden, bietet es sich an, die Dramapädagogik als methodischen Ansatz (Schewe, 1993; 2017; Even, 2003; Betz et al., 2016) näher in Betracht zu ziehen. Der fiktive Charakter der Darstellungen in der Dramapädagogik erlaubt es dabei den Teilnehmer:innen, über sich selbst hinaus zu gehen und über gemachte Erfahrungen aus einer dritten Perspektive (im Spiel und in der Fremdsprache) zu sprechen. Die Dramapädagogik nutzt das Spiel und die Inszenierung, auch damit die Lernenden sich von sich selbst lösen können. Der Spielcharakter bietet eine Schutzfunktion. Und genauso kann die Fremdsprache eine neue Perspektive vorgeben. Etwas weiter gehen Ramírez-Esparza et al. (2006), laut denen sich Bilinguale in ihren Äußerungen sogar kulturellen Verhaltensweisen der jeweiligen Länder anpassen und auch der Erwerbsrahmen kann Einfluss auf das Selbstbild als Sprechende haben.

Der vorliegende Beitrag zeigt aber auch, wie Aspekte des Psychodramas nach Moreno (1959/1997) genutzt werden können, um mit Lernenden im DaF-Unterricht beispielsweise über psychische Bedürfnisse zu sprechen. Dazu schreibt Wildt (2014, S. 197):

> Wenn Gefühle blockiert, Spontaneität unterdrückt, Gedanken tabuisiert und kreative Potentiale verschüttet sind, kann die psychodramatische Arbeit über die Beachtung von Empfindungen und Wahrnehmungen, von Emotionen und Affekten, von Gefühlen und Gedanken dazu beitragen, das eigene Potential zu erkennen, besser zu nutzen und auszuschöpfen.

Die Dramapädagogik weist in den Feldern der interpersonellen Auseinandersetzung und in ihrer handlungspädagogischen Auslegung Überschneidungen mit dem Psychodrama auf (Dominguez Sapien, 2019, S. 24) und erweist sich dadurch als ein sinnvoller Ausgangspunkt, auch das Psychodrama in den FSU zu integrieren.

Um die Situation von Studierenden während der Pandemie nachvollziehen zu können, werden zunächst Ergebnisse von Studien dargestellt, die die psychische Gesundheit von Studierenden in der Pandemie untersucht haben. Nachfolgend werden die Vorzüge der Dramapädagogik und der Integration von Bewegungseinheiten in den FSU diskutiert, bevor gezeigt wird, wie u.a. Morenos psychodramatischer Ansatz in Verbindung mit der Dramapädagogik als Ressource im FSU, hier im DaF-Unterricht, genutzt wurde und werden kann. Dazu wird das Projekt „ich fühle – du fühlst – wir fühlen“ vorgestellt und einige Übungen und Spiele werden beschrieben.

2 Der Einfluss der Pandemie, des Lockdowns und des Online-Unterrichts auf die psychische Gesundheit der Studierenden

Mitten im Sommersemester 2020 bestimmte die portugiesische Regierung in ihrem Dekret vom 11. März 2020 den sogenannten Lockdown. Das hatte zur Folge, dass der herkömmliche Präsenzunterricht auch an den Universitäten nicht fortgesetzt werden durfte. Erst anderthalb Jahre später konnte wieder gewohnter Präsenzunterricht abgehalten werden – allerdings immer noch mit Maskenpflicht, Hygiene- und Abstandsregeln. Im Wintersemester 2020 wurde der strikte Online-Unterricht für drei Monate durch einen Hybridunterricht ersetzt. Das bedeutete, dass jeweils im Wochenwechsel die eine Hälfte der Studierendenschaft zur Universität kommen durfte, während die andere online per Videokonferenz auch aktiv am Unterricht teilnahm.

Ähnlich verhielt es sich an der Università Cattolica del Sacro Cuore in Italien, zu der vier Campus in drei Regionen gehören. Die dort durchgeführte Studie von Villani et al. (2021) an sieben Fakultäten verschiedener Fachrichtungen bezieht sich auf die 71 Tage Lockdown während der ersten Coronawelle (2021, S. 2). Laut der Studie gaben 35,33% der insgesamt 501 Teilnehmer:innen an, Angstzustände („symptoms of anxiety“) gehabt zu haben und 72,93% leichte Depressionssymptome.

Dass in dieser Phase besonders viele Studierende isoliert waren, zeigt sich daran, dass 70% darunter litten, Freund:innen und Partner:innen nicht sehen zu können. Villani et al. konnten allerdings auch einen Schutzfaktor benennen. Einen positiven Effekt auf das psychische Wohlbefinden stellt die körperliche Aktivität dar: „Finally, the level of physical activity performed during the quarantine resulted in a protective factor against psychological distress“ (Villani, 2021, S. 12).

Die Ergebnisse von Villani et al. decken sich damit mit anderen Studien (vgl. Lavie et al., 2019; Mattioli et al., 2020; Jiménez-Pavón et al., 2020; Maugeri et al., 2020), die ebenfalls einen positiven Effekt körperlicher Aktivität gerade bei jüngeren Menschen feststellen konnten.

Ozamiz-Etxebarria et al. (2020) haben an Universitäten im Baskenland ebenfalls eine Studie im Anschluss an den Ausbruch der Covid-Pandemie und die Restriktionen eine ähnlich umfangreiche (976 Teilnehmer:innen) und fakultätsübergreifende Studie durchgeführt. Sie kommen zu dem Schluss, dass das psychologische Wohlbefinden der Schlüssel zur Vorbeugung von psychischen Erkrankungen und zum Umgang mit Emotionen ist (2020, S. 7).

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass die Bedingungen der Covid-19-Pandemie auch Lehrpersonen erheblich zugesetzt haben. Der Beruf der Lehrer:innen ist seit langem als ein Beruf mit hohem Stressfaktor bekannt. Demnach gehören auch Lehrer:innen zur Risikogruppe, die aufgrund ihres Berufs unter psychischen Symptomen wie Angstzuständen und Depressionen leiden können. Das Unterrichten während der Pandemie potenziert demnach die Gefahr einer Belastung der psychischen Gesundheit wie die Studie von Ozamiz-Exteberria et al. (2021, S. 6) feststellt:

> The results of this study reveal that the levels of symptomatology are considerably higher than those the teachers could have suffered prior to the pandemic, showing that more than half of them have suffered from stress, with 18.6% of these cases being severe or extremely severe.

Doch auch für Lehrpersonen zeigt sich ein positiver Effekt physischer Aktivität auf die mentale Gesundheit (Aperribai et al., 2020; Demmin et al., 2022).

3 Bewegung beeinflusst das Lernen

Bewegung kann (in bestimmten Fällen) nicht nur gegen psychische Krisen vorbeugen oder diese zumindest dämpfen, sondern unterstützt auch das Lernen. Diese Ansicht wird laut Gogoll/Gerlach (2020) in der Literatur auf zwei verschiedene Arten vertreten: in „anthropologischen und psychomotorischen Ansätzen“ und in „kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Ansätzen“ (S. 464). Bewegung wird so gerade bei Kindern als wichtiger Bestandteil der generellen Entwicklung gesehen. Das Lernen mit allen Sinnen steht hierbei im Vordergrund. In diesem Sinne ist die Argumentation von Zimmer (2019) einzuordnen, die im DaF-/DaZ-Kontext positive Effekte von Bewegung auf die Lernleistungen nachweisen konnte. Sie stellt fest, dass Kindergartenkinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, durch bewegungsorientierte Maßnahmen sprachlich kompetenter werden. Bewegungen erleichterten über die Beteiligung verschiedener Sinne Beziehungen mit dem Körper herzustellen – durch Bewegung, Gestik, Mimik, Laute, Gebärden, Körperhaltung und -bewegung. Auf diese Weise erlebten die Kinder Handlungsfähigkeit. Letzteres wiederum ist für den Sinn des Sprachenlernens von großer Bedeutung. Und die Frage der Sinnhaftigkeit stellt sich im DaF-Kontext natürlich noch mehr als im DaZ-Kontext, wo die Notwendigkeit des Lernens durch das Umfeld und den Alltag gegeben ist.

Die kognitionspsychologischen und neurowissenschaftlichen Ansätze argumentieren laut Gogoll/Gerlach (2020, S. 464), „dass körperliche Bewegungsaktivität dazu beitragen kann, solche neuronale Strukturen und neurophysiologische Prozesse zu aktivieren und zu verändern, die auch das Ausführen lernförderlicher kognitiver Prozesse begünstigen." In diese Richtung gehen die Ergebnisse von Pontifex et al. (2009) zum Arbeitsgedächtnis. Sie konnten zeigen, dass Teilnehmer:innen (junge Erwachsene) einer Studie nach einem 30-minütigem Bewegungstraining kürzere Reaktionszeiten bei einem Test des Kurzzeitgedächtnisses aufwiesen als Teilnehmer:innen, die an einem Krafttraining teilgenommen hatten.[2] Doch auch schon Gruppenspiele haben einen positiven Effekt wie Tomporowksi et al. (2015, S. 49) anhand von Studien zur Metakognition von Kindern im Unterricht zusammenfasst: „participating in team games elicited an additional memory benefit, suggesting that task conditions that promote mental engagement may prime the encoding of information". Befunde aus Studien, die der anthropologischen und psychomotorischen Richtung zugeordnet werden können, werden so durch kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Ansätze unterstützt. Tomporowski et al. (2015, S. 53) zeigen in ihrer Zusammenstellung verschiedener qualitativer und quantitativer Studien einen eindeutigen Kausalzusammenhang zwischen Bewegung und der kognitiven Leistungsfähigkeit von Kindern.[3] Aufgrund der Auswertung der untersuchten Studien schlagen die Autoren jedoch vor, dem Konstrukt der Metakognition[4] mehr Beachtung zu schenken - also allen Aktivitäten, die sich auf Planung, Regulierung und Bewertung der eigenen Handlungen beziehen und so zur Problemlösung und zum Erreichen von Zielen beitragen.

Auch Forschung, die sich (im Gegensatz zu den im vorherigen Abschnitt genannten Studien) mit der Fremdsprachendidaktik und der Dramapädagogik befasst, zeigt hier positive Effekte. Hille et al. (2010) konnten in zwei Untersuchungen (137 und 85 Schüler:innen) zeigen, dass Verfahren des Szenischen Lernens, welche Sprache mit Bewegung verknüpfen (Hille et al. (2010, S. 337), zu besseren Lernleistungen geführt haben. In einem Fall wurden Lateinvokabeln, die sechs Wochen nach der Einführung in einem Übersetzungstext abgefragt

[2] Bewegung kann hier im Sinne *aerober Aktivität* verstanden werden, s. a. die Studie von Demmin et al. (2021). Aerobe Aktivität bezeichnet die Art von Bewegung, bei der Sauerstoff gewonnen wird. Der aerobe Energiestoffwechsel setzt schon bei geringer Aktivität ein.

[3] Allerdings sei ein klarer Zusammenhang zu besseren schulischen Leistungen durch Bewegung nicht immer nachzuweisen, auch wenn die Autoren zugestehen, dass es unbestritten sei, dass das Niveau der kognitiven Funktionen von Kindern positiv mit ihren schulischen Leistungen zusammenhänge.

[4] Die Autoren selbst bringen drei Definitionen zum Begriff: 1. "metacognition reflects an individual's understanding of what he or she knows and how to use that knowledge to regulate behavior" (S. 52), 2. "Metacognition reflects the use of strategies that are thoughtfully brought to mind as one prepares to solve a problem and then a monitoring of progress towards a specific goal" (S. 52), 3. "Metacognition reflects thoughtful decision making and monitoring that occurs over the course of minutes or even hours. Engagement underlies the motivation to plan, prepare, and then maintain effort and persistence over hours, days, weeks, and longer" (S. 53).

wurden, von der Messgruppe weitaus besser behalten als von der Kontrollgruppe (Hille et al. 2010, S. 341). In der zweiten Studie wurde die Messgruppe gegenüber der Kontrollgruppe in allen getesteten Bereichen „hinsichtlich phonetischer Korrektheit, Sprachfluss, Sinnverständnis und Verlesungen signifikant besser beurteilt“ (Hille et al. 2010, S. 345). Die Autor:innen (Hille et al. 2010, S. 347) führen die bessere Lernleistung der Messgruppe auf „die multimodale Einspeicherung und den erhöhten Sprechanteil der Lernenden zurück. Zusätzlich zur traditionellen Einspeicherung wird das Szenische Lernen durch Körper- und Sprechbewegungen sowie durch emotional angereicherte Situationen unterstützt“. Des Weiteren wird als Grund für das erfolgreichere Abschneiden die Verknüpfung von Lernstoff mit Gestik und Emotionen genannt. Auch vervielfache sich der Sprechanteil durch den Einsatz des Szenischen Lernens (Hille et al. 2010, S. 348).

Exkurs: Psychodrama und Dramapädagogik

Das Psychodrama nach Moreno (1959/1997) hat drei zentrale Elemente: die Gruppe, die Soziometrie und das Drama:

> Die Gruppe besteht in der Regel aus Laien, die Leitung dagegen muss professionell sein. […] Die Soziometrie als Bestandteil des Psychodramas zielt auf die Erhebung sozialer Beziehungen in der Gruppe und außerhalb der Gruppe […], deren Bedeutung für die Einzelnen in der Psychodrama-Arbeit auf verschiedene Weise – etwa in szenischen Erkundungen – berücksichtigt wird. Im Zusammenhang damit generieren die Teilnehmenden individuelle Themen und Fragen an das übergeordnete Thema des Workshops oder das Gruppenthema. (Wildt, 2008, S. 196)

Die Themen, die in der Arbeit mit dem Psychodrama verhandelt werden, beziehen sich auf die teilnehmenden Individuen und deren „Gedanken, Ideen, Emotionen, Gefühle, Motive, Interessen und Einstellungen […] und werden dazu mit bestimmten Aktionen, Handlungen, Bewegungen, Gesten, Haltungen, Mimik, parasprachlichen Äußerungen in Verbindung gebracht“ (Wildt, 2008, S. 197). Das Ziel des Psychodramas ist es, die eigenen Einstellungen und eventuellen Blockaden zu erkennen und zur Verarbeitung zu nutzen. Im Zusammenhang mit dem ausgewählten Thema bedeutete dies, die Gefühle und Emotionen im Hinblick auf die Pandemie und die damit verbundene Isolation zu erkunden.

> Die Metakommunikation Spiel, der „homo ludens“ (Huizinga 1961) diente Moreno dabei als Modell für das Erlangen des Schöpferischen. Der spielende Mensch kann Grenzen überwinden, Unaussprechliches, Ängste, Erlebnisse in szenische Situationen übertragen, variable Lebensentwürfe im darstellenden Spiel neu erfahren. Das darstellende Spiel verweist auf die

> Fähigkeit und zugleich auf die Realität, dynamisch Neues hervorzubringen.“ (Marschall, 2022, S. 295)

Und hier kann die Dramapädagogik ansetzen. Die durch die psychodramatischen Übungen evozierten Ergebnisse können in dramapädagogischen Spielen sprachlich gefestigt und interpretiert werden. Es ergeben sich keine fertigen Stücke, sondern vielmehr können sich kleinere Szenen entwickeln, in denen die Teilnehmer:innen sich auch über psychisch belastende Themen wie die Isolation während der Pandemie ausdrücken können. Wie dies geschehen kann, soll im folgenden Abschnitt erklärt werden

4 Die Rahmenbedingungen des Projektseminars „ich fühle – du fühlst – wir fühlen“

Die Beschreibungen in den voranstehenden Abschnitten bilden die Voraussetzungen und das theoretische Fundament des Projekts. Das Projekt „ich fühle – du fühlst – wir fühlen“ wurde zu Beginn des Wintersemesters als extracurriculare Aktivität in den verschiedenen Deutschkursen der Universität Porto angekündigt und beworben. In den Monaten zuvor wurden die Ziele des Projekts festgelegt (den Erwerb der deutschen Sprache unterstützen, die Teilnehmer:innen an das ästhetische Lernen heranführen, die persönliche Situation in der Pandemie aufarbeiten). Das Projekt wurde von der Deutschen Botschaft gefördert, so dass die Tanztheaterkünstlerin Elisabeth Lambeck als deutschsprechende Co-Leitung für das gesamte Projekt und die ausgebildete Psychologin Rita Soeiro für zwei Einheiten engagiert werden konnten. In der dritten Semesterwoche startete das Projekt. Die Teilnehmer:innenzahl variierte in den ersten Wochen (11-6) noch etwas, nach den ersten drei Treffen konnten wir mit einer festen Gruppe, bestehend aus sechs Teilnehmer:innen zusammenarbeiten. Die zehn Treffen dauerten jeweils 90 Minuten. In den nachfolgenden Kästen werden im Folgenden beispielhaft einzelne (nicht alle) Übungen erklärt.

Während der ersten Treffen kamen die Teilnehmer:innen über erste Bewegungs-, Sprach- und Improvisationsspiele mit Dramapädagogik in Berührung. Wichtig war es in dieser Phase, einen sicheren Raum zu schaffen, der es den Teilnehmer:innen ermöglichte, sich zu öffnen, die Angst vor dem Sprechen zu verlieren und sich mit der neuen Lernumgebung vertraut zu machen – im Gegensatz zum Unterricht im Klassenraum wurden die Teilnehmer:innen stets im Stehen begrüßt und auch während der Treffen wurden Stühle nur als Requisiten genutzt. In dieser Phase wurden auch Lockerungs-, Atmungs- und Entspannungsspiele eingeführt und erste Eindrücke gesammelt, wie die Teilnehmer:innen mit der Pandemie umgegangen sind bzw. immer noch umgehen und welche Veränderungen sich in ihrem Alltag ergeben haben.

Übungen in der ersten Phase:

„Swish – Boing – Pow“: Die Teilnehmer:innen (TN) bilden einen Kreis. Zunächst wird das Wort „Swish“ begleitet von einer schwungvollen Geste von TN zu TN durch den Kreis geschickt, solange bis ein/e TN mit dem Wort „Boing“ und der entsprechenden Geste (z.B. gekreuzte Unterarme) die Bewegung aufhält und zurückgibt. „Swish“ geht nun in die andere Richtung, bis es wieder auf ein „Boing“ trifft. Als nächstes wird das Wort „Pow“ (inklusive einer passenden Geste) eingeführt. Damit kann der Impuls kreuz und quer durch den Raum geschickt werden. (s. a. die Beschreibung auf https://www.burgtheater.at/en/node/402)

„Ja genau, und dann?“ als Gruppenerzählung: Die TN stellen sich im Kreis auf. Es soll ein typischer Tag während des Lockdowns in der Pandemie erzählt werden. Eine Person beginnt mit einem Satz und begleitet diesen mit einer Geste, z.B.: „Ich bin aufgestanden“ – und streckt sich dabei oder gähnt. Die nächste Person nimmt die Erzählung auf und fügt den nächsten Satz an und begleitet diesen mit einer Geste. So ergibt sich eine gemeinsame Erzählung, bei der alle TN die Möglichkeit haben, etwas aus ihrem Alltag preiszugeben. (zur Übung s. a. Sambanis/Walter, 2019, S. 27)

„Standbilder“: Die Lehrperson gibt z.B. das Thema „Pandemie“ vor. Die TN gehen zu Musik im Raum umher, wenn die Musik stoppt, nennt die Lehrperson einen Begriff (hierbei kann es sich um Schlüsselbegriffe aus vorherigen Übungen handeln). Diesen Begriff sollen dann alle spontan als Standbild darstellen (z.B.: Lockdown, Spaziergang, Online-Unterricht). Erweiterung: Die Gruppe kann aufgeteilt werden und abwechselnd Standbilder produzieren.

Die Zuschauer können den TN als Standbildern dann eine Bewegung oder ein Wort/einen Satz hinzufügen, die diese dann ähnlich einem GIF ständig wiederholen und dem Bild so einen stärkeren Ausdruck verleihen.

In der zweiten Phase sollten die in der Gruppe entstandenen Ideen in Bewegung und szenisches Spiel übersetzt werden und der Einsatz ästhetischer Mittel (die Wirkung von Bewegung, Choreografie und Verwandlung) ausprobiert werden. Über diese Stationen wurden die Bewegung und das Spiel mit Sprachunterricht verzahnt und boten gleichzeitig die Möglichkeit der Bearbeitung eines komplexen Themas.

Übungen in der zweiten Phase

„Soziogramm – ich war die/der einzige, die/der…“: Die TN stellen sich in die Mitte des Raumes. Eine Person beginnt und sagt einen Satz, der beginnt mit: „Während der Pandemie, war ich, die/der einzige, die/der…“, vollendet den Satz (z.B. „… einen ganzen Tag nicht aus dem Bett aufgestanden ist.“, „… jeden Tag joggen war.“) und geht danach auf eine Seite des Raumes. Alldiejenigen, denen es ebenso ergangen ist, folgen der Person, die anderen gehen

auf die andere Seite des Raumes. Eine zweite Person sagt nun einen Satz und geht auf die andere Seite. Die übrigen TN folgen der Person, wenn sie zustimmen oder es ihnen ähnlich erging oder suchen sich die andere Seite aus. (Diese Übung kann an das Lernniveau der TN angepasst werden – es können auch weniger komplexe Aussagen genutzt werden.)

„Notizblock auf dem Rücken“: Alle TN kleben sich mit Tesafilm ein leeres Blatt Papier auf den Rücken. Die TN werden aufgefordert, über die Pandemie nachzudenken. Zu Musik gehen alle im Raum umher. Konkretisieren sich die Gedanken in einem Wort, sollen die TN dieses auf das Blatt auf dem Rücken des/der TN schreiben, der/die ihnen am nächsten steht – genauso beim nächsten Wort, dass ihnen zur Aufgabe einfällt. So entstehen sichtbare Wortlisten, die inspirieren und zu weiteren Gedanken anregen. Zum Ende der Übung sehen sich die TN die Worte an, die sich auf ihrem Blatt finden. Die TN können die Begriffe nun mit eigenen Gedanken verbinden und auch Nachfragen stellen. Anschließend sollen die TN diese Wörter übersetzen und mit ihnen eine kurze Geschichte schreiben. (Bei dieser Übung durften die TN die Begriffe auf Portugiesisch aufschreiben, da die Sitzung von der Psychologin angeleitet wurde, die nicht Deutsch sprach).

„Authentic Movement“: Die TN finden sich paarweise zusammen. Ein/e TN schließt die Augen und bewegt sich zu den Bildern, Gefühlen oder Impulsen, die in seinem/ihren Inneren auftauchen. Die zweite Person schützt die sich bewegende Person, indem sie sie durch den Raum begleitet und z.B. Zusammenstößen vorbeugt. Am Ende der Übung kann die sich bewegende Person ihre Empfindungen schriftlich notieren (Das Aufschreiben muss nicht auf Deutsch stattfinden, es kann danach aber übersetzt werden.) und mit der zweiten teilen. Diese kann dann die Bewegungen der ersten Person beschreiben, ohne zu urteilen oder zu interpretieren, und darüber sprechen, was die Bewegungen in ihr ausgelöst haben. (s. a. Stromsted, 2019, S. 202)

In der dritten Projektphase wurden einige Übungen kombiniert (z.B. Standbild und Schüsselbegriffe aus den Geschichten der TN, Gesten/Standbilder/Choreografie und Texte) und die ausgearbeiteten Situationen (Dialog + Handlung) sowohl dialogisch als auch szenisch eingeübt. In dieser Phase hatten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, die gelernten Strukturen in der Fremdsprache zu diskutieren und durch Kreativität zu erweitern. In dieser Phase wurde auch entschieden, die Ergebnisse einem Publikum vorzutragen. Laut Sambanis/Walter (2019) führt eine Aufführung vor Publikum durch gesteigerte Konzentration und Anspannung dazu, die Professionalisierung der Teilnehmer:innen in Bezug auf Aussprache und Körpersprache weiter zu erhöhen.

Übungen in der dritten Phase

„Herzstück“ + Choreografie: Das Theaterstück „Herzstück“ von Heiner Müller (1983) wurde in den ersten Sitzungen gelesen, mit verschiedenen Emotionen intoniert, es wurden Gesten und Schrittfolgen ausprobiert, vor verschiedenen Hintergründen (auf dem Universitätsgelände) gespielt, bis der Text von zwei Gruppen (als Chor gesprochen) mit einer aufeinander abgestimmten Choreografie eingeübt wurde (siehe z. B. Kulovics/Terler, 2014).

„Sprechen mit Covid“: Hierbei handelt es sich um eine Übung, die dem Psychodrama zugeordnet werden kann. Sie wurde von der Psychologin angeleitet und deshalb auch auf Portugiesisch durchgeführt. Es wurde ein Stuhl vor eine Wand gestellt. Alle TN setzten sich mit größerem Abstand (mindestens drei Meter) hinter den Stuhl. Die TN konnten sich nun (nacheinander und nur wer wollte!) auf den Stuhl stellen und „mit Covid“ also dem personifizierten Virus sprechen und dabei ihren Frust, ihre Wut, ihre Gefühle ausdrücken. Dies geschah mit dem Rücken zu den anderen TN. Im Anschluss teilten die TN mit, wie sie sich dabei gefühlt haben und nahmen auch Stellung zu den Äußerungen der anderen.

„Luizas Monolog“: Dies ist ein Arrangement, das eine Kombination aus verschiedenen Spielen und Übungen darstellt. Es ist nach der Studentin benannt, die den Text hauptsächlich verfasste. Ausgehend von der oben vorgestellten Übung „Notizblock“ (inkl. Reflexion & Nachfragen) hatte die Studentin einen Text verfasst. Die TN sollten anschließend aus diesem (auf Deutsch) verfassten Text Schlüsselwörter identifizieren und dann mit der Technik „Standbild“ ausprobieren, interpretieren und durch wiederholende Bewegungen (s.o.) erweitern. Dieses Arrangement wurde in den letzten Sitzungen immer wieder wiederholt und verfeinert und so zu einer Inszenierung des Textes ausgebaut, bei der die wechselnden Standbilder (bzw. bewegten Bilder) hin zu einer Performance den Text begleiteten. Hier folgt der entstandene Text – markiert sind die Schlüsselwörter, die in der Übung „Notizblock“ aufgeschrieben wurden und als Standbilder und später als bewegte Bilder mit Gesten umgesetzt wurden:

*Was ist das denn? – dachte ich, als das erste Mal im **Fernsehen** über die **Pandemie** gesprochen wurde.*

*Ich dachte nicht, dass es etwas so Großes werden würde, dass die **Arbeit** ausgesetzt würde oder dass wir im **Pyjama** Unterricht haben wurden.*

*Ich stellte mir vor, dass es **Wut** geben würde und vielleicht ein bisschen **Ruhe**. Es gab ein bisschen von beidem. Es gab **langsame Tage**, verspätete Tage und gleichzeitig war es ein schnelles Jahr. Das Leben ist passiert. Es ist weitergegangen.*

*Ich verließ meine **Universität**, meine Arbeit und mein **Land**. Kurz davor dachte ich an all das gar nicht. Ich wage zu sagen, dass ich mich auch **verändert** habe.*

*Vieles musste ich **abwägen**. Und vieles kommt dazu.*

In der letzten Sitzung wurden alle Teilnehmer:innen zu einem peripatetischen oder aristotelischem Spaziergang eingeladen. Dabei gingen jeweils zwei Teilnehmer:innen fünf Minuten nebeneinander her und sprachen über ihre Erfahrungen im Projekt. Nach Ablauf der Zeit wechselten die Partner:innen – solange, bis alle sich miteinander ausgetauscht hatten. Im Anschluss kam die Gruppe zusammen und hatte nochmal die Gelegenheit, sich auszutauschen.

5 Fazit

Zum Projektabschluss sollten sieben Spiele und Übungen, die während des Projekts entwickelt wurden, einem breiteren Publikum vorgestellt werden. Einige wurden hier kürzer und eine davon ausführlich beschrieben wurde. Das Arrangement „Luizas Monolog“ stellt eine theatrale bzw. dramatische Inszenierung dar, die sich aus den Assoziationen, Erfahrungen, Sorgen und Emotionen der Teilnehmer:innen zur Pandemie zusammensetzt. Aus einem bedrückenden Thema ist über das Teilen der Emotionen mit der Gruppe eine spielerische Verarbeitung entstanden. Auch wenn der fertige Text aus der Feder einer einzelnen Teilnehmerin stammte, so haben alle anderen auch daran mitgearbeitet – durch das Teilen der Begriffe auf dem Rücken der anderen („Notizblock“), durch die Identifikation der Schlüsselwörter, die Interpretation dieser Begriffe als Standbilder und auch die wiederkehrenden Reflexionen. Die Anordnung erlaubte es, nicht nur die eigenen Schwächen auszudrücken, sondern sich auch in denen der anderen wiederzuerkennen und somit vom „ich fühle“ über das „du fühlst“ zum „wir fühlen“ zu gelangen. Im Laufe des Projekts wurde sichtbar, was die Teilnehmer:innen bewegt und wie sie die Isolation verarbeiten. Das Ergebnis ist eine persönliche, aber auch die Gruppe betreffende Art Aufarbeitung der Isolation mit und durch die Fremdsprache Deutsch. Diese Aufarbeitung wurde evoziert durch die offene Kursatmosphäre, die durch die oben genannten Übungen etabliert werden konnte und u.a. die Arbeit an den Äußerungen der Teilnehmer:innen zu einem Text, der wiederum durch die szenische Darstellung interpretiert wurde.

Auch wenn die geplante Aufführung von Seiten der Universität aufgrund neuerlicher pandemiebedingter Einschränkungen Ende 2021 leider abgesagt wurde, lässt sich festhalten, dass die ursprünglichen Projektziele erreicht wurden. Die Teilnehmer*innen haben es geschafft, ihre Erfahrungen während der Pandemie über verschiedene Wege auszudrücken. Und die Fremdsprache Deutsch konnte dabei als Medium dienen. Sichtbar geworden ist das nicht nur an der Ausführung und dem Arbeiten mit Deutsch an „Luizas Monolog“, sondern auch an den Rückmeldungen, welche die Teilnehmer:innen über einen anonymen Feedbackbogen hinterlassen haben. Aus Platzmangel sei davon nur eine Äußerung zitiert: „Deutschlernen ist durch Bewegung viel einfacher“. Anhaltend profitiert der DaF-Unterricht

von den zahlreichen Übungen, Bewegungseinheiten und Methoden, die die beiden „fachfremden“ Dozentinnen eingebracht haben und von der Auseinandersetzung mit den Studien zum Zusammenhang von psychischem Wohlbefinden und Bewegung, aber auch dem Zusammenhang von Lernen und Bewegung.

Bibliografie

Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T., Verche, E. & Borges, Á. (2020). Teacher's physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *11*, 577886. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886

Bert, F., Lo Moro, G., Corradi, A., Acampora, A., Agodi, A. & Brunelli, L. (2020). Prevalence of depressive symptoms among Italian medical students: the multicentre cross-sectional "PRIMES" study. *PLoS One*, *15*(4), 1-9. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231845

Betz, A., Schuttkowski, C., Stark, L. & Wilms, A. (Hrsg.) (2016). *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Demmin, D., Silverstein, S.M. & Shors, T.J. (2022). Mental and Physical (MAP) Training with meditation and aerobic exercise during the COVID-19 pandemic reduces stress and improves well-being in teachers. *Frontiers in Human Neuroscience*, *16*, 847301. https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.847301

Dominguez Sapien, N. (2019). Macht kein (Psycho-)Drama draus! Dramapädagogik, Psychodrama, Psychodramaturgie: Versuch einer Begriffsklärung. In Giebert, S. & Göksel, E. (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2018/Drama in education days 2018 – Conference proceedings of the 4th annual conference on performative language teaching and learning* (S. 23-31). https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/Proceedings2018/final.pdf

Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. Iudicium.

Gogoll, A. & Gerlach, E. (2020). Bewegung, Sport und Lernen - zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek, U. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 463-475). Verlag Barbara Budrich.

Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5*(3),* 337-350. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354681

Huizinga, J. (1961). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Rowohlt.

Jiménez-Pavón D., Carbonell-Baeza A. & Lavie CJ. (2020). Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. *Progress in Cardiovascular Diseases*, *63*(3), 386-388. https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.03.009

Kulovics, N. & Terler, K. (2014). Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen. *Scenario, 8*(2)*,* 89-96. https://doi.org/10.33178/scenario.8.2.8

Lavie, CJ., Ozemek, C., Carbone, S., Katzmarzyk, P. & Blair, S. (2019). Sedentary behavior, exercise, and cardiovascular health. *Circulation Research*, *124*(5), 799-815. https://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.118.312669

Mattioli A., Sciomer S., Cocchi C., Maffei S. & Gallina S. (2020). Quarantine during COVID-19 outbreak: Changes in diet and physical activity increase the risk of cardiovascular disease. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular* Diseases, *30*(9), 1409-1417. https://doi.org/10.1016/j.numecd.2020.05.020

Marschall, B. (2022). Von den kreativen Künstlersubjekten Jakob Levy Moreno und Joseph Beuys zum Kreativsubjekt in den Gegenwartsgesellschaften. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, *21*, 293-303. https://doi.org/10.1007/s11620-022-00684-7

Maugeri, G., Castrogiovanni, P., Battaglia, G., Pippi, R, D'Agata, V. & Palma, A. (2020). The impact of physical activity on psychological health during Covid-19 pandemic in Italy. *Heliyon*. *6*(6), E04315. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04315

Moreno, J. (1914). *Einladung zu einer Begegnung*. Anzengruber Verlag

Moreno, J. (1959/1997). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in Theorie und Praxis* (5. unveränd. Auflage). Thieme.

Müller, H. (1983). *Herzstück*. Rotbuch Verlag.

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M. & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de Saude Publica*, *36(4)*. https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N. & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: the challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychologie, 11*, 620718. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718

Pontifex, M., Hillman, C., Fernhall, B., Thompson, K. & Valentini, T. (2009). The effect of acute aerobic and resistance exercise on working memory. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 41*(4), 927-934. https://doi.org/10.1249/mss.0b013e3181907d69

Ramírez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J. P. & Pennebaker, J. W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of research in personality*, *40*(2), 99-120. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.001

Sambanis, M. & Walter, M. (2019). *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen*. Cornelsen.

Schewe, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. https://cora.ucc.ie/handle/10468/561

Schewe, M. (2017). Dramapädagogik. In Surkamp, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 49-51). Metzler.

Shors, T. J. (2010). Sein oder nicht sein im Gehirn. *Spektrum der Wissenschaft, 8*.

Stromsted, T. (2009). Authentic Movement: A dance with the divine. *Body Movement and Dance in Psychotherapy Movement and Dance in Psychotherapy*, *4*(3), 201-213. https://doi.org/10.1080/17432970902913942

Tomporowski, P., McCullick, B., Pendleton, D. & Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science. 4*(1), 47-55. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2014.09.003

Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E. et al. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: a web-based cross-sectional survey. *Global Health, 17*, 39. https://doi.org/10.1186/s12992-021-00680-w

Wildt, B. (2014). Drama in higher education. Zur didaktischen Gestaltung und Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 188-212). Verlag Julius Klinkhardt.

Zimmer, R. (2019). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Herder.