



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Dramagrammatik. Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen dramapädagogischer Grammatikvermittlung im Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenunterricht.“

verfasst von / submitted by  
Rebecca Sprenger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066814

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

Masterstudium  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD



# Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Forschungsrelevanz und aktueller Forschungsstand</b> .....	<b>5</b>
2.1 Dramapädagogik – ein Definitionsversuch .....	8
2.2 Drama – Grammatik – Spiel.....	12
2.2.1 Drama-Aktivitäten.....	13
2.2.2 Grammatikspiele .....	15
2.2.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Drama-Aktivitäten und Grammatikspiele ...	17
2.3 Ganzheitlichkeit als Lehr- und Lernansatz.....	18
<b>3 Grammatik im Wandel</b> .....	<b>20</b>
3.1 Grammatik-Übersetzungsmethode .....	20
3.2 Direkte und audiolingual-audiovisuelle Methoden .....	22
3.3 Kognitiver Ansatz .....	24
3.4 Kommunikativer Ansatz .....	25
3.5 Alternative Methoden.....	26
3.6 Methodenmix .....	29
3.7 Dramagrammatik als suggestopädischer Ansatz? .....	30
<b>4 Dramagrammatik</b> .....	<b>34</b>
4.1 Entstehung und Zielsetzungen eines dramapädagogischen Unterrichts .....	34
4.2 Aufbau, Ganzheitlichkeit und Haltung.....	35
4.3 Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts.....	38
4.4 Sprache .....	40
4.5 Phasen des Unterrichts .....	42
4.6 Bedeutung und Form .....	45
<b>5 Neurodidaktische Erkenntnisse zum bewegten Sprachenlernen</b> .....	<b>48</b>
5.1 Bedeutung von Embodied Cognition für das Sprachenlernen .....	48
5.2 Potentiale und Umsetzungsmöglichkeiten verkörperlichten Lernens .....	50
5.3 Bewegung als Lernzugang – Warum wirken Bewegungen so?.....	52
5.4 Die Wirkung von Wiederholungen .....	54
5.5 Enkodierung und Konsolidierung .....	56
5.6 Gedächtnissysteme .....	58
5.7 Das Gehirn bevorzugt Bilder und Geschichten.....	59
5.7.1 Der didaktische Hintergrund .....	61
5.7.2 Texte Chunken .....	61

5.8 Das mehrsprachige Gehirn .....	62
5.8.1 Ideale Gestaltung von Unterrichtsphasen.....	63
5.8.2 Dramagrammatik nur für junge Lernende? .....	64
5.9 Kreativitätsentwicklung .....	66
<b>6 Kommentierte Anregungen für den Einsatz von Dramagrammatik .....</b>	<b>68</b>
6.1 Mit den Füßen „erschreiten“ .....	72
6.2 Wechselpräpositionen Pantomime/Standbilder.....	75
6.3 Implizierte Adjektive.....	78
6.4 Tarek ruft Marek .....	82
6.5 Ich heiße... und mag... .....	85
6.6 Wilhelm Buschs Passiv .....	88
6.7 Lückenpantomime .....	94
6.8 Chor der Verben .....	98
6.9 Komm zum Punkt! .....	101
<b>7 Abschließende Erkenntnisse.....</b>	<b>108</b>
<b>8 Literaturverzeichnis.....</b>	<b>115</b>
<b>9 Anhang .....</b>	<b>121</b>
9.1 Materialien 6.6 Wilhelm Buschs Passiv.....	121
9.2 Materialien 6.7 Lückenpantomime.....	123
9.3 Abstract .....	124

# 1 Einleitung

Im Verlauf des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird man immer wieder mit didaktischen Herausforderungen konfrontiert. Ein zentraler Punkt dabei ist bzw. war wiederholt die Grammatikvermittlung. Im Wandel der letzten Jahrzehnte positionierten sich verschiedene Methoden und Ansätze, welche teilweise komplett unterschiedliche Herangehensweisen zur idealen Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht postulierten: Von der Grammatik-Übersetzungsmethode, über direkte bzw. audiovisuelle Methoden bis hin zum kommunikativen Ansatz wurde versucht, die eine perfekte Möglichkeit zu finden, Lernenden Grammatik möglichst ohne großen Aufwand, nachhaltig und motivierend zu vermitteln. Mitten in diesem Sammelsurium aus Methoden finden sich auch die so genannten *alternativen Methoden*, welche ihren Ursprung bereits in den 1960er Jahren haben und laufend von Vertreter\*innen anderer Strömungen belächelt und in ihrer Ernsthaftigkeit und Zielführung angezweifelt wurden.

Eine zentrale Frage, die vorliegender Arbeit zugrunde liegt, ist, weshalb diese *alternativen Methoden* oft nicht ernst genommen wurden und werden und wie ein (Grammatik-)Unterricht gestaltet werden könnte, wenn er sich solcher alternativen Methoden, wie beispielsweise auch dem Ansatz der Suggestopädie nach Lozanov (1955) bedienen würde.

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. (Ortner 1998: 12)

Folglich wird eine solche alternative bzw. kreative Grammatikvermittlungsmethode im Erkenntnisinteresse dieser Auseinandersetzung stehen. Insbesondere der Einsatz dramapädagogischer Methoden wird dabei zentral von Bedeutung sein. Daneben wird besonders versucht aufzuzeigen, ob dramapädagogische Grammatikvermittlung bzw. die so genannte *Dramagrammatik* nach (Even 2003) im Unterricht für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache ein- und vor allem umsetzbar ist und wie eine derartige Vermittlungsform gestaltet sein könnte. Dabei wird bewusst nicht zwischen den Bezeichnungen *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* unterschieden, da der Fokus auf den Vorteilen der Dramagrammatik im Fremdsprachenunterricht an sich liegt und diese sowohl die Fremdsprachenvermittlung als auch die Zweitsprachenvermittlung betreffen.

Folgende Forschungsfragen sollen dabei als weitere Orientierung dienen:

- *Inwiefern unterscheidet sich dramapädagogische Grammatikvermittlung von den bereits verbreiteten und bekannten didaktischen Methoden zur Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht?*
- *Kann der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Grammatikunterricht Lernenden dabei helfen, grammatische Strukturen (leichter/effizienter) einzuüben und zu festigen?*
- *Inwiefern eignet sich der Einsatz dramagrammatischer Übungen und Spiele für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht?*
- *Wie kann ein dramagrammatischer Unterricht konkret aussehen und gewinnbringend durchgeführt werden?*

Zunächst wird auf den aktuellen Forschungsstand und die Notwendigkeit, sich näher mit dem Einsatz der dramapädagogischen Grammatikvermittlung im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auseinanderzusetzen, eingegangen. Dabei erfolgt ein erster Definitionsversuch der Begrifflichkeit *Dramapädagogik* sowie eine historische Heranführung an diese. Worauf bezieht sich die Bezeichnung *Drama*? Gelingt ein Übergang von der Vermittlung eines theoretischen Sprachwissens hin zur Sprachanwendung? Welche theoretischen Auseinandersetzungen im Hinblick auf die dramapädagogische Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht sind bereits vorhanden, bzw. welche Art der theoretischen Auseinandersetzung fehlt? Diesen Fragen soll zunächst auf den Grund gegangen werden.

Im Anschluss daran erfolgt die Unterscheidung der Begrifflichkeiten *Dramaaktivitäten* und *Grammatikspiele*. Wodurch unterscheiden sich die beiden Begriffe und welche Gemeinsamkeiten haben sie? Ist eine Unterscheidung der beiden Begrifflichkeiten überhaupt notwendig und zielführend? Die Begriffsdefinitionen werden vor allen Dingen im Kapitel mit den Anwendungsbeispielen- und Übungen erneut von Bedeutung sein.

Im dritten Kapitel mit dem Titel *Grammatik im Wandel* wird die Entstehungsgeschichte der alternativen Methoden, wozu auch die Dramagrammatik zählt, skizziert. Dabei erfolgt eine kurze Darstellung der einzelnen Strömungen der Grammatikvermittlung (im Fremdsprachen-

unterricht) von der Grammatik-Übersetzungsmethode, über die direkte audiovisuelle-audiolin-guale Methode, den kommunikativen und kognitiven Ansatz, bis hin zu den alternativen Me-thoden. Des Weiteren soll versucht werden zu klären, ob die Dramagrammatik sich den alter-nativen Methoden – genauer der Suggestopädie – zuordnen lässt.

Anschließend an die historische, theoretische und thematische Einbettung sowie der begriffli-chen Klärung der Bezeichnung *Dramapädagogik*, beschäftigt sich Kapitel 4 nun schließlich mit dem titelgebenden Begriff der *Dramagrammatik*. Auch hier erfolgt zunächst ein kurzer, histo-rischer Entwicklungsabriss sowie die Formulierung der Zielsetzung(en) eines dramagrammati-schen Fremdsprachenunterrichts. Ein darauffolgendes Unterkapitel setzt sich mit dem Aufbau, der Ganzheitlichkeit und der Haltung der Dramagrammatik auseinander. Das Kapitel schließt mit ausformulierten Prinzipien, die einen performativen Fremdsprachenunterricht auszeichnen.

Was beinhaltet ein dramagrammatischer Unterricht und in welcher Form kann dieser umgesetzt werden? Auch diesen Fragen wird in Kapitel 4 nachgegangen. Dabei wird zunächst geklärt, welche sprachlichen Grundlagen Lernende bereits mitbringen müssen, um einem dramagram-matischen Unterricht folgen zu können. Benötigt es bereits grammatisches Vorwissen bzw. eine bestimmte Niveaustufe oder gelingt das Erlernen von *Chunks*<sup>1</sup> und implizitem Grammatikwis-sen mittels Dramagrammatik bereits im Anfänger\*innenunterricht? Manfred Schewe (1991 u.a.) positioniert sich dahingehend etwas anders als, die der Dramagrammatik ihren namenge-bende, Susanne Even (2003), wodurch auch ein Augenmerk auf Evens Kritik an Schewes the-oretischen und praktischen Handlungsorientierungen liegt. Even (2003) entwarf dazu schließ-lich ein Unterrichtsphasenmodell, das sich durch die sechs Phasen Einordnungsphase, Sensibi-lisierungsphase, Intensivierungsphase, Kontextualisierungsphase, Präsentationsphase und Re-flexionsphase auszeichnet. Auch diese sind im anschließenden Anregungsteil mit den kommen-tierten Übungsbeispielen in Kapitel 6 von Relevanz. Zudem erfolgt auch eine kurze Diskussion über die Bedeutung und Form dieser Unterrichtsphasen bzw. eines möglichen dramagramma-tischen Unterrichts.

Das fünfte und auch letzte rein theoretische Kapitel befasst sich mit den aktuellsten neurologi-schen und neurodidaktischen Erkenntnissen. Insbesondere Arndt und Sambanis (2017) sowie

---

<sup>1</sup> „Der Erwerb einer neuen Sprache ist in den Anfangsphasen stark von nicht-analysierten und teil-analysierten Elementen, die unter Umständen einen größeren Umfang haben können, wie etwa Begrüßungs- und Verabschie-dungsformeln, bestimmt. Diese größeren Elemente oder Chunks werden im weiteren Erwerbsprozess sukzessive zerlegt, analysiert und dann in neuen Kombinationen wieder zusammengesetzt.“ (Roche 2013: 55)

Sambanis und Walter (2019) haben sich in ihren Auseinandersetzungen *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* und *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen* mit den neurologischen Abläufen und besten Lernmethoden für einen möglichst unkomplizierten und schnellen, motivierenden Lernerfolg beschäftigt. Auch vorliegende Arbeit und ihre Fragestellungen profitieren von diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Dass Lernen mit Bewegung und (ständige) Wiederholung möglichst losgelöst vom sturen Auswendiglernen von Grammatiktabellen und Ähnlichem, als wohl zielführender Weg beim Lehren und Lernen von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bzw. allgemeiner beim Vermitteln und Lernen jeglicher Fremdsprachen ist, zeigen die Autor\*innen mit zahlreichen konkreten Beispielen. Inwiefern die Dramagrammatik sich den neurologischen Gegebenheiten anpassen kann, wird in den jeweiligen Unterkapiteln veranschaulicht.

Im Anschluss an die zahlreich gewonnenen, theoretischen Erkenntnisse, die deutlich für den Einsatz von Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht sprechen, soll im sechsten Kapitel eine kommentierte Sammlung mit unterschiedlichen Übungsbeispielen zeigen, wie es möglichst einfach gelingen kann, einen gewöhnlichen Grammatikunterricht dramagrammatisch und somit sowohl für Lernende als auch Lehrende anregender und motivierender zu gestalten. Die Anregungen machen deutlich, wie einfach es sein kann, jegliches grammatikalische Thema mit nur wenig Vorbereitung seitens der Lehrperson dramapädagogisch bzw. dramagrammatisch aufzubereiten. Unter anderem wird auch das Unterrichtsphasenmodell nach Even (2003) zum Einsatz kommen, wobei aber auch hier wiederholt veranschaulicht wird, dass es keinesfalls notwendig ist, dieses einzusetzen bzw. den Unterricht nach diesem zu planen, um der Dramagrammatik im Fremdsprachenunterricht gerecht zu werden.

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der theoretischen Abhandlung in einem Resümee noch einmal kommentiert zusammengefasst.

## 2 Forschungsrelevanz und aktueller Forschungsstand

Zwischen der (eng an die Muttersprache<sup>2</sup> gebundene) Wahrnehmung und ihrer linguistischen Realisierung in einer anderen Sprache steht der Moment der Übertragung, den nur wenige Fremdsprachenlernende auf ein Nichts zusammenschrumpfen lassen können. [...] Und wenn sich der Fremdsprachenunterricht im sturen Auswendiglernen grammatischer Strukturen oder im mühevollen Konstruieren ‚korrekter‘ Sätze erschöpft, stellt sich schleunigst Frustration ein. (Even 2003: 13)

In vorliegender Auseinandersetzung soll versucht werden darzulegen, ob der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Grammatikunterricht Lernenden dabei helfen kann, grammatische Strukturen (leichter/effizienter) einzuüben und zu festigen und wenn ja, welche Vorteile der Einsatz dramagrammatischer Methoden zusätzlich für den Fremdsprachenunterricht birgt. Hierbei bezieht sich der Begriff *Drama* jedoch nicht auf die literarische Gattung, sondern auf die „szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit“ (Göhmann 2003: 80). Nun stellt sich unter anderem auch Susanne Even (2003) die Frage, wie man dieses „sture Auswendiglernen“ umgehen und zu alternativen Formen der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht gelangen kann. Bereits Antiphanes (414-369 v. Chr.) spricht vom „emsig-müßigen Volk der Grammatiker“ (Even 2003: 14). Das strikte Regelsystem der Grammatiker engte schon damals das Wachstum von Sprache entlang der menschlichen Empfindungen ein. Die Sprache ‚herrschte‘, statt im Dienste des Menschen zu stehen, welcher einen Bezug zu einer fremdsprachlichen Welt suchte.

Im Gegensatz dazu stehen die Frauendarstellungen der ‚Frau Grammatica‘, welche liebevoll das kümmerliche Pflänzchen des sprachlichen Ausdrucks wässert. Diese Darstellung der Grammatik als Frau, welche eine sprachliche Entfaltung ermöglicht, findet sich in unterschiedlichen Illustrationen. Als Gegenbild dazu stand aber auch gleichzeitig das Motiv des rechthaberischen Grammatikers (siehe Antiphanes) (vgl. ebd. 14-15).

So zogen sich diese zwei Grammatikbilder durch die Jahrhunderte. „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 [...]“ (ebd.: 17). Nun darf aber nicht außen vor gelassen werden, dass Grammatik durchaus erforderlich ist, um „zwischen den Strukturen einer Sprache und ihrer Anwendung zu vermitteln“ (ebd.: 17).

---

<sup>2</sup> Der Begriff *Muttersprache*, welchen Even 2003 und auch andere, nachfolgend zitierte Autor\*innen (noch) gebrauchte, ist mittlerweile veraltet und soll keinesfalls mehr verwendet werden. Deshalb wird auch in vorliegender Auseinandersetzung Abstand davon genommen und stattdessen der Begriff *Erstsprache(n)* hinzugezogen, um Äquivalentes zu bezeichnen.

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. (Even 2003: 17)

Dramagrammatik macht sich laut Even (2003: 18) die Methoden und Techniken des Theaters zunutze und thematisiert anhand dieser imaginäre Handlungssituationen, wobei die Auseinandersetzung mit Grammatik aber nicht vernachlässigt, sondern gezielt in den Lernprozess integriert wird.

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. (Even 2003: 18)

Die Dramagrammatik wird demnach als ein ganzheitliches Lehr- und Lernkonzept verstanden, welches unterschiedliche Zugänge zu einer fremdsprachlichen Grammatik darstellt, zudem verschiedene Lerntypen, Fertigkeiten und Fähigkeiten miteinbezieht und somit als vielversprechende, fremdsprachenpädagogische Neuerung gesehen werden kann (vgl. Even 2003: 18).

Durch dieses ganzheitliche Lehr- und Lernkonzept, soll die Dramagrammatik versuchen, den Lernenden verschiedene Zugänge zur Fremdsprache darzulegen und sie auch mit kognitivem Grammatikwissen verknüpfen, wobei dies in einer imaginären Handlungssituation stattfindet, um die zu erlernenden Strukturen besser in einen wirklichkeitsgetreuen Kontext zu stellen. Dabei dreht es sich bei einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht jedoch, anders als in der Theaterpädagogik, um die „Inszenierung von Lernprozessen“ (Schewe 1993: 117) und nicht um das fertige Produkt, das zur Aufführung gebracht werden soll. „Im Vordergrund steht dabei nicht – wie im Theater bzw. in theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität von Aufführungen, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen“ (ebd.: 112).

Betrachtet man aktuelle Forschungsliteratur zum Thema, wird rasch deutlich, dass eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Feld der Dramagrammatik im Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenunterricht zwar stattgefunden hat, eine konkrete Handlungsanleitung bzw. ein Leitfaden, der diese Erkenntnisse, die auch neurologisch belegt sind, mit der Praxis verknüpft, aber bisher fehlt bzw. nicht hinlänglich ausgearbeitet wurde. Dies soll in einem späteren Kapitel dieser Arbeit folglich versucht werden nachzuholen. „Im Gegensatz zu dieser positiven Einschätzung des Potenzials dramapädagogischer Methoden für die Bereiche der Literaturdidaktik

und des interkulturellen Lernens haben dramapädagogische Zugänge bislang weniger Bedeutung, wenn es um die Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen geht (Elis 2015: 89)<sup>3</sup>.

Das Problem der Grammatikvermittlung besteht nach Even (2003: 35) nicht darin, dass keine oder gar zu wenig Grammatik unterrichtet wird. Viel mehr gelingt in den meisten Fällen der Schritt vom „theoretischen Sprachwissen zu dessen angemessener Realisierung im tatsächlichen Sprachhandeln nicht“ (ebd.: 35). Die Verunsicherung, die dadurch entsteht, versuchen viele Lernende mit mehr Übungen und Tests zu kompensieren, da sie eine mechanische Sichtweise des Lernens verfolgen: „Je mehr grammatische Fakten in einen Kopf hineingedrängt werden können, desto mehr weiß man dann auch, und umso besser sind hinterher die Noten“ (ebd.: 35). In der Realität lässt sich diese Annahme jedoch nicht bestätigen. Alleine deshalb ist es sinnvoll, sich mit ganzheitlichen Methoden der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen.

„Für die Entwicklung eines ganzheitlichen, dramapädagogisch orientierten Grammatikunterrichts gibt das bisher umrissene wissenschaftliche Umfeld zwar bedenkenswerten theoretischen Hintergrund, aber wenig praktische Anleitung her“ (Even 2003: 51). Diese Aussage kann nach einer umfangreichen Literaturrecherche bestätigt werden. Zwar gibt es unzählige Werke, Artikel und Fachzeitschriften, welche sich mit dem Thema der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht befassen, jedoch nur sehr wenige, welche sich konkret mit der Dramagrammatik auseinandersetzen und versuchen, deren Vorzüge im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht aufzuzeigen.

„Inwiefern die explizite Vermittlung von Grammatik im gesteuerten Fremdsprachenunterricht überhaupt zu Ergebnissen (und wenn ja, welchen?) führt, ist seit langem Gegenstand der Fachdiskussion“ (ebd.: 51). Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass explizite Grammatikkenntnisse für viele Fremdsprachenlernende von Vorteil sein können, wird die Frage nach

---

<sup>3</sup> Eine, der vorreitenden deutschsprachigen Autorinnen, welche sich sehr ausführlich mit dem Einsatz dramagrammatischer Methoden im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzt, ist Even (2003), weshalb ihr Werk *Dramagrammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache* auch als eines der Grundlagenwerke für vorliegende Auseinandersetzung dient. Im Englischsprachigen ist bzw. war die Auseinandersetzung mit Dramapädagogik und auch Dramagrammatik im Fremdsprachenunterricht deutlich umfangreicher und gezielter vgl. dazu u.a. beispielsweise Maley, A. / Duff, A. (1982): *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, Lütge, C. / von Blanckenburg, M. (2021): *Drama in Foreign Language Education: Texts and Performances*. Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Zürich: LIT Verlag oder Schewe, M. / Shaw, P. (1993): *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt a. M.: Lang.

der angemessenen Darbietung und Verarbeitung dieser dennoch nicht beantwortet (vgl. Even 2003: 51).

Fremdsprachendidaktiker warnen vor der Gefahr, dass Lernende im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht voneinander auch Fehler lernen könnten, und vermissen in diesem Ansatz klare Lernziele, Transparenz der Lernprozesse, Möglichkeiten zur Evaluation des Lernerfolgs und lernunterstützende Bearbeitung von fremdsprachlichem Input. Dramapädagogen wiederum betonen die Lernerzentriertheit des Ansatzes, weil Lernende ganzheitlich und bei der Lösung dramapädagogischer Aufgaben selbstständig und kreativ lernen. (Müller 2017: 13)

Zudem werden sprachbewusst machende Lernformen als kritisch angesehen, da dabei „Sprache weitgehend unabhängig von Verwendungskontexten, i.e. nicht „erlebt“, vermittelt wird und weil mit ihnen eine einseitige Fokussierung auf kognitive Verarbeitungsmechanismen einhergeht“ (Müller 2017: 13). Der Einsatz dramapädagogischer Übungsformen im FSU (Deutsch), soll dem entgegenwirken. „Obwohl aus der Angewandten Linguistik sowie der Fremdsprachendidaktik praktische Vorschläge zur Progression, Auswahl und Stufung grammatischer Inhalte gekommen sind, gibt es keine spezifische Grammatikvermittlungsmethodologie; [...]“ (ebd.: 51). Die Kombination von grammatischen und kommunikativen Lernzielen wird häufig als problematisch beschrieben und auch neuropsychologische Erkenntnisse, welche das Zusammenspiel der beiden Hirnhemisphären für die Aneignung und den Gebrauch von Sprache voraussetzen, sind nur begrenzt tauglich und tragen kaum zur unterrichtlichen Gestaltung bei, da ihnen an Praxisrelevanz fehlt (vgl. ebd.: 51).

## 2.1 Dramapädagogik – ein Definitionsversuch

Unter dem Begriff Dramapädagogik wird im Folgenden ein sehr breit gefasster Begriff verstanden. Dieser schließt neben dem szenischen Spiel und der Inszenierung auch weitere Elemente ein und wird im Englischsprachigen unter der Bezeichnung *drama in education* zusammengefasst.

Damit umfasst Dramapädagogik sowohl eher produktorientierte Formen (das Drama ist eine Aufführung vor Publikum, auf die hingearbeitet wird [...]), als auch prozessorientierte Formen im FSU, in denen es beim Einsatz von Dramatisierungstechniken nicht primär oder überhaupt nicht um eine Aufführung geht, sondern darum, ästhetische und körperliche Dimensionen in den Lernprozess mit einzubeziehen und in diesem Sinne ganzheitliche Lernprozesse im FSU zu fördern und zu ermöglichen. (Schmenk 2015: 37-38)

Bereits Schewe (1993: 6ff.) spricht, im Hinblick auf das Konzept des ganzheitlichen Lernens, über die Berücksichtigung des Lernens mit Kopf, Herz und Hand. „Stichworte wie Lerner- und Handlungsorientierung erhalten in diesem Zusammenhang eine neue Dimension und eine neue Bedeutsamkeit, denn aus Lernenden mit Köpfen werden solche mit Emotionen und einem Körper [...] und Handeln ist nicht mehr nur Sprachhandeln, sondern auch performativer Akt“ (Schmenk 2015: 39). Damit wird das Lernen selbst zu einer ästhetischen Erfahrung und bespielt alle

Sinne. Auch die daraus resultierende Motivation durch das lerner\*innenorientierte und ganzheitliche Lernen wird wiederholt als Pro-Argument für den Einsatz dramapädagogischer Elemente im FSU genannt (vgl. ebd.: 2015: 39).

Ronke (2006) definiert Dramapädagogik folgendermaßen:

Der [...] Lehransatz fördert besonders die Entwicklung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit, indem er diese auf komplexere Weise, d. h. nicht nur durch kognitive, sondern auch durch die Einbeziehung emotionaler, stimmlicher, körperlicher und kultureller Elemente lehrt. Durch die starke Betonung pragmatischer Komponenten, also des „Was, Wo, Wann, Warum und Wie“ von Sprache und des Zusammenspiels von Körpersprache und verbaler Sprache, wird die fremdsprachliche Kommunikation authentischer, interessanter und weniger steif. (Ronke 2006: 107)

Greschonig und Pfaffenwimmer beschreiben die Vorzüge eines dramapädagogischen Unterrichts wie folgt:

Drama ist Lernen über sich selbst. Andere Unterrichtsformen versuchen möglichst viel in die SchülerInnen hineinzufüllen, Drama versucht möglichst viel von dem, was schon an Erfahrungen, Wissen, Einstellungen, Werten in den Schülern liegt, hervorzuholen und zu entwickeln. (Greschonig / Pfaffenwimmer 2001: 12)

„Das dramapädagogische Unterrichtskonzept wurzelt in der britischen Tradition von *Drama in Education* (Wagner 1979, Bolton 1984a, 1984b, 1993)“ (Even 2003: 52). Damit stellte Manfred Schewe (1993), welcher als maßgeblicher Wegbereiter der Dramapädagogik im (Fremdsprachen-)Unterricht im deutschsprachigen Raum gesehen werden kann, eine Verbindung zwischen dem Fremdsprachenunterricht und der Dramapädagogik her. Darunter wird (Fremdsprachen-)Unterricht verstanden, der sich an den dramatischen bzw. performativen Künsten orientiert „und sowohl ästhetisch als auch ganzheitlich abläuft (vgl. Schewe 2017: 48) und dessen wichtige Elemente aus u.a. Inszenierungen und szenischem Spiel bestehen“ (vgl. Schmenk 2015: 37 zitiert nach Miladinovic 2019: 10). Das Ziel dabei sollte die Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprache sein: Seit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes werden Lehren und Lernen entlang von Themen und Inhalten entwickelt und für den Unterricht konzipiert, welche sprachliche Formen im Dienste kommunikativer Ziele verstehen. Auch war bzw. ist es Ziel des kommunikativen Ansatzes, authentische Kommunikation bereits im FSU zu ermöglichen, um die Lernenden auch auf einen Aufenthalt im Zielsprachenland vorzubereiten (vgl. Müller 2017: 11).

„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). Unter *kommunikativer Kompetenz* wird hier also die Fähigkeit verstanden, in der Fremdsprache frei und sprachlich spontan handeln zu können und, wie Ortner schreibt, „sich in un-

vorhersagbaren Sprachverwendungssituationen frei zu bewegen“ (Ortner 1998: 141). Die Verknüpfung dramapädagogischer Elemente mit den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts fordert folglich eine „intensive produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit“ (Even 2003: 52).

„Dramapädagogik basiert auf einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik und versteht sich als methodische Konkretisierung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes“ (Even 2003: 52). Trotzdem wird der Einsatz dramapädagogischer Elemente im Fremdsprachenunterricht immer wieder als ‚alternative Unterrichtsmethode‘ angesehen und bezeichnet. Diese Zuordnung zu *alternativen Methoden* muss laut Even (2003) jedoch in Frage gestellt werden, da diese Bezeichnung „auf Methodenvorschläge abzielt, die sich in Abgrenzung zu konventionellen Ansätzen konstituieren und eher außerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses stehen“ (Even 2003.: 52). So sollte eher von einem „ganzheitlich-pädagogischen Lehr- und Lernkonzept“ gesprochen werden (ebd.: 52). Dennoch lässt sich feststellen, dass das Interesse sowohl von Seiten der Lehrenden, Forschenden und auch Lernenden an Dramapädagogik weiter steigt. Obwohl

die Drama- und Theaterpädagogik dem gegenwärtigen Trend im Fremdsprachenunterricht zur fachsprachlichen Ausrichtung, zu kontrollierbaren Zielen (des Referenzrahmens) und kognitivem Lernen eher widerspricht, ist sie inzwischen zu einem selbstverständlichen und schier unabsehbaren Bereich für die unterschiedlichsten pädagogischen Belange geworden [...] (Schewe 2015: 26)

„Das pädagogische Prinzip des ganzheitlichen Lernens ist bekanntlich eine Erfindung der Reformbewegung [...] oder gar „alternativer“ Fremdsprachenvermittlungsmethoden“ (Gerdes 2000: 45). In der Dramapädagogik werden „die wesentlichen Elemente bzw. Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt“ (Schewe 1993: 6). Dieses Konzept steht in Verbindung mit der so genannten *neurologischen Vernetzung*, die davon ausgeht, dass umso mehr Sinnesleistungen in den Lernprozess miteinbezogen werden, desto wirksamer auch gelernt wird (vgl. ebd.: 7). Welche weiteren neurologischen Erkenntnisse zudem für den Einsatz der Dramapädagogik und somit auch der Dramagrammatik sprechen, wird in Kapitel 5 ausführlich diskutiert.

Interessant ist hier außerdem anzumerken, dass Schewe (1993) wie auch Even (2003) und andere Autor\*innen ebenfalls den Ausdruck *alternativ* verwenden, um den Einsatz dramapädagogischer Konzepte im Fremdsprachenunterricht zu beschreiben. Der Ausdruck scheint jedoch keinesfalls als negativ oder gar abwertend der Dramapädagogik gegenüber zu gelten, während dies bei Even (2003) eher den Eindruck erweckte. Auch Schmenk (2015) macht auf diese eher negativ wertende Konnotation zu *alternativ* aufmerksam: „Dramapädagogik hat sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik seit den 1990er Jahren zunehmend etabliert, wobei ihr lange

Zeit der Status einer Alternativdidaktik anhaftete“ (Schmenk 2015: 38). Weiter begründet sie diese Zuordnung zu einer Alternativdidaktik damit, dass die Fremdsprachendidaktik hauptsächlich kognitiv ausgerichtet war bzw. ist und selbst wenn dramapädagogische Elemente in der Unterrichtspraxis durchaus angewandt wurden, deren Verfechter\*innen sich oftmals nicht oder nur sehr selten in die Fachdiskussionen rund um Lernprozesse und Fremdsprachenlerntheorien einbrachten (vgl. ebd.: 38). Für vorliegende Auseinandersetzung soll der Begriff *alternativ* jedoch als wertfrei angesehen und verwendet werden und eine Möglichkeit zur Abweichung vom Standard meinen.

„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“ (Even 2003: 53). Dieses immer größer werdende Interesse ist für den vorher inexistenten dramapädagogischen Grammatikunterricht und dessen Entwicklung von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 53). „Dramagrammatik baut auf den theoretischen Prämissen und praktischen Handlungsanweisungen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts auf, der gewissermaßen für dieses Projekt Pate gestanden hat“ (ebd.: 53).

Die Verknüpfung Schewes, die Theorien der britischen Vorreiter von *Drama in Education* mit dem Fremdsprachenunterricht kann also als Grundstein der Dramagrammatik verstanden werden. Trotz anfänglicher Zweifel und dem Vorurteil als *alternative* Unterrichtsmethode zu gelten, wurde schnell erkannt, dass auf Grund von freierem Umgang und Beanspruchung vieler Sinne, die Dramapädagogik einen hohen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik einnehmen kann und durchaus eine Berechtigung hat, auch in Unterrichtssituationen, wie jener der Grammatikvermittlung, eine tragende Rolle einzunehmen.

Wie bereits erwähnt, ist die Erkenntnis, dass die Grammatik und deren Vermittlung eine oft sehr ‚trockene‘ Angelegenheit ist, keinesfalls neu. Bereits als Latein und Griechisch noch zum obligatorischen Bildungskanon gehörten, mussten sich die Lernenden mit den durchaus fordernden grammatikalischen Strukturen auseinandersetzen und sich diese einprägen (vgl. Even 2003: 53).

Aufgrund dessen gab es bereits früh immer wieder Versuche, den Grammatikunterricht anders und lebendiger mit mehr Lernenden-Input zu gestalten. „Eine sehr frühe Form didaktischer Aufbereitung sind die zwei Theaterstücke des Lehrers und Schuldirektors Samuel Shaw (1635-1696) [...]“ (Even 2003: 53). So sollte den Studierenden die lateinische Grammatik auf eine lockerere Art und Weise beigebracht werden (vgl. ebd.: 53). Im ersten Stück ging es damals

bereits um die spielerische Darstellung grammatikalischer Strukturen – womöglich der Ursprung der Dramagrammatik. Auch in *The Infant's Grammar* (1824) stehen die Wortklassen und deren Kategorisierung im Mittelpunkt der Geschehnisse. Obwohl die Rollen damals auf spielerische Art und Weise eingeübt wurden, war dies für die Lernenden wohl wieder nicht mehr als stures Auswendiglernen und womöglich mehr für die Lehrenden ein Vergnügen (vgl. Even 2003: 55).

Trotzdem stellen solche Bearbeitungen eine Fundgrube für die Dramagrammatikerin [sic!] dar – abstrakte Konzepte wie ‚Adverb‘ oder ‚Adjektiv‘ werden hier als rauhbeiniger [sic!], gewitzter Landmann oder als perückentragende, pompöse Richtergestalt vermenschlicht, d.h. in die direkte Erfahrungswelt der Lernenden versetzt. 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 vorausgesetzt. (Even 2003: 56)

In einer Fußnote merkt Even (2003: 56) zudem noch an, dass es sehr wohl mehr Werke gab, welche den Anspruch verfolgten, einen dramapädagogischen Unterricht zu gestalten. Jedoch fehlte es diesen dann oft am dramatischen Anteil oder an der Eignung bzw. dem Einbezug in den Fremdsprachenunterricht.

Bereits vor einigen Jahrhunderten wurden demnach Versuche angestellt, Grammatik auf spielerische und szenische Art und Weise zu vermitteln und so die Lernenden anhand von Theaterstücken mit Grammatikinhalt vor dem trockenen Auswendiglernen zu bewahren. Die Anfänge waren jedoch noch lange nicht so ausgefeilt wie heute und basierten schlussendlich doch meist auf Wort für Wort gelernten Texten, bei welchen man sich kaum sicher sein konnte, ob die Lernenden dies so verstanden haben, wie sich die Lehrenden das dachten. Dazu wird in Kapitel 3 *Grammatik im Wandel* noch näher eingegangen.

Zeitgenössische Anregungen für einen dramapädagogischen Grammatikunterricht findet man nur selten in Form von Theaterstücken, sie werden für die Unterrichtspraxis eher als Grammatikspiele mit theatralen Elementen verpackt. Diese Dramaaktivitäten haben das konkrete Ziel, grammatikalische Strukturen für die Lernenden aufzubereiten oder zu wiederholen. (Mayrhofer 2016: 37)

Diese Anmerkung von Mayrhofer (2016), soll in einem nächsten Unterkapitel analysiert und weiter ausgeführt werden.

## 2.2 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“ (Even 2003: 56). Diese beiden Bereiche haben zur Entwicklung der Dramagrammatik beigetragen und beziehen sich auf die Vermittlung von Fremdsprachen

(vgl. Even 2003: 56). Die beiden Praxisformen sowie ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen im Folgenden kurz skizziert werden. Zu einem späteren Zeitpunkt vorliegender Auseinandersetzung werden sie im Kapitel mit den Übungsanregungen (Kapitel 6) noch einmal von Relevanz sein.

„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“ (ebd.: 56). Im Gegensatz dazu verfolgen Grammatikspiele ein vorher definiertes Ziel, welches es zu erreichen gilt. „Da Spiel und Drama eng beieinander liegen, 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“ (ebd.: 57).

### 2.2.1 Drama-Aktivitäten

Um die Kategorie Drama-Aktivitäten näher zu beschreiben, verwendet Even (2003: 57ff.) unterschiedliche, meist englischsprachige Werke. Insbesondere das Werk von Maley und Duff *Drama Techniques in Language Learning* thematisiert eine Zusammenstellung von über 170 Drama-Aktivitäten, welche diese wie folgt definieren:

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. (Maley / Duff 1982: 6).

In der zweiten Auflage wurde ein neues Kapitel unter dem Titel *Word Play* eingeführt. Darunter ist „eine kreative, spielerische Verwendung von Sprache“ (Even 2003: 57) gemeint. Eine Verbindung von Dramapädagogik und Grammatik wird hier jedoch nur ansatzweise thematisiert wie beispielsweise in einer Übung, in der indirekt die Wortstellung thematisiert wird (vgl. ebd.: 57).

Sensitivity to language involves far more than just understanding what words mean. [...] 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 expressions. 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. (Maley / Duff 1982: 6)

Maley und Duff betonen 1982 bereits, dass es von großer Bedeutung für den weiterführenden Sprachlernerfolg sein kann, in der zu erlernenden Sprache auch spielen zu können.

Des Weiteren geht Even auf Wessels (1987) *A Resource Book for Teachers* ein, welches versucht, ein wenig Drama in alltägliche Situationen zu integrieren: „insbesondere in Bereichen der Lehrbucharbeit, Aussprache, Kommunikation und Literatur“ (Even 2003: 58).

Auch in diesem Werk scheint zunächst nicht auf die Verbindung von Drama und Grammatik eingegangen zu werden. Bei genauerem Hinsehen verbergen sich hinter einem der Kapitel jedoch in etwa 40 sprachstrukturorientierte Übungen. Diese werden

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. (Even 2003: 58)

Auch diese Definition von Drama-Aktivitäten erscheint nicht nur Even (2003: 58) als unzureichend, „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“ (ebd.: 58). Auch die Tabelle, welche zu einem schnelleren Überblick verhelfen soll, scheint Even (2003: 58) „leider wenig benutzerfreundlich“. Zudem kommt den Übungen eine eher untergeordnete Rolle zu:

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, können ad libitum eingesetzt werden oder auch nicht, gehen aber nicht darüber hinaus. (Even 2003: 59)

Somit scheint auch das zweite auf Drama-Aktivitäten in Verbindung mit Grammatik analysierte Werk nicht und wenn, nur ansatzweise auf die Verwendung der Dramagrammatik einzugehen. Aufgrund bisher unzureichender Definitionen zu Drama-Aktivitäten wird auch von Even (2003: 59) ein weiteres Werk auf Dramagrammatik analysiert. *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (1999) von Elektra Tselikas. Dieses Werk enthält neben einem eher kurzen, theoretischen Teil viele Übungen, welche eine alternative Weise aufzeigen sollen, um sprachliche Ausdrücke und grammatische Strukturen zu erlernen.

„Thematisiert werden die grammatischen Phänomene Verben (Konjugation, Tempus) und Syntax“ (Even 2003: 59). Im Unterschied zu den zwei bereits analysierten Werken legt Tselikas (1999) bereits zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts fest, dass dramapädagogische Übungen selbstverständlich zum Unterricht dazugehören und keine ‚alternativen‘ Übungsformen zum Zeitvertreib darstellen (vgl. ebd.: 60). „Man kann sich einer fremden Sprache lustvoll annähern, wenn man versucht, die Wörter sinnlich zu erleben, sie mit dem Körper und / oder lautmalerisch nachzuvollziehen“ (Tselikas 1999: 67). Dabei sollen die Lernenden auch als Zweitsprachenlernende behandelt werden, was bedeutet, dass sie sich in einer anderssprachigen Umgebung befinden und das kontextuelle Verstehen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd.: 15).

## 2.2.2 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: (Even 2003: 60)

Auch Funk und Koenig (1991) stimmen Even dabei zu: „Dass spielerisch erworbene Kenntnisse von den Schülern auch besser und länger behalten werden, ist sicher“ (Funk / Koenig 1991: 111).

Ein früher Pionier ist der französische Fremdsprachenpädagoge François Gouin (1831-1896). Auch wenn er sich nicht explizit auf den Bereich Drama und Theater bezieht, so bereitet er mit seinem Konzept doch den Boden für das Sprachhandeln in fiktiven Kontexten. In seiner Publikation *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1897) beschreibt er eine Sprachlehrmethode, für die das kindliche Spiel zum Modell wird. (Schewe 2007: 142-143)

Dieses Konzept nach Gouin folgte jedoch einem sehr starren Ablaufschema, welches einer kreativen und offenen Unterrichtsgestaltung im Weg stand (vgl. Schewe 2007: 143). Nachdem zahlreiche unterschiedliche Autor\*innen die dramapädagogischen Methoden weiterentwickelten erlebte der spielerische Zugang in der Fremdsprachendidaktik insbesondere in den späten 70er Jahren und frühen 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts einen enormen Aufschwung und rückte somit in das Interesse diverser Forscher\*innen (vgl. ebd.: 146).

Mittlerweile gibt es unzählige Publikationen, welche sich mit Grammatik im spielerischen Umgang auseinandersetzen. Dabei gilt es aber zu beachten, dass ‚spielerischer Umgang‘ nicht gleichzusetzen ist mit dramapädagogischer Verwendung. Jedes Spiel ist nicht gleich eine dramagrammatische Übung.

Darauf weist auch Even (2003: 60) hin und erwähnt deshalb zwei Werke, welche sich konkret mit Grammatik in der Verbindung von Drama auseinandersetzen.

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. (Even 2003: 60)

Diese unterschiedlichen Spielprinzipien haben alle die Gemeinsamkeit, dass die Lernenden sie in Teams durchführen. Dies soll die Sprechhemmungen reduzieren und alle gleichzeitig beschäftigen, um dadurch die Lehrperson zu entlasten (vgl. ebd.: 60).

Unterschiedliche Spielformen (Wettbewerbs-, Such-, Schreib-, und Ratespiele, Spiele mit Karten und Memory) thematisieren komplexe Grammatikfelder wie z.B. Konjugation / Tempus, neben- und hauptsatzeinleitende Konjunktionen, Wortstellung / Satzbau bzw. Satzergänzung. (Even 2003: 61)

Even (2003: 61) merkt dabei an, dass die Integration von Bewegung in den Unterricht noch nicht gleich Drama bedeutet, dennoch der Einbezug von Bewegungen in den Grammatiklernprozess in die richtige Richtung – also hin zur Dramagrammatik – geht.

- Spiele [...]
- [...] können die Lerner auf die Bewältigung der Realität vorbereiten (*Rollenspiel*)
  - [...] entwickeln teilweise spezielle Fertigkeiten, z. B. *im darstellenden Bereich* (Funk / Koenig 1991: 112).

Allerdings scheint aus dieser Publikation von Funk und Koenig (1991) zu wenig Explizites in Richtung Dramagrammatik hervorzugehen.

Weiteres wird ein Blick auf die Publikation *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache* (Rinvolucris: 1999) geworfen, welche eine Zusammenstellung von Grammatikspielen aus zwei vorhergegangenen englischsprachigen Büchern ist. Auch Rinvolucris spricht sich für die Effektivität von Grammatikspielen im Fremdsprachenunterricht aus und sieht diese keinesfalls als Zeitverschwendung.

- 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 Theater Techniken anleitet. Hier arbeiten die Lernenden
- 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 allein 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). (Even 2003: 62)

Der Vorteil an diesen Grammatikspielen ist, dass sie je nach Unterrichtssituation und Fremdsprache frei variiert werden können (vgl. Even 2003: 62).

Nach Rinvolucris haben Grammatikspiele folgende Vorteile: Die Lernenden übernehmen Eigenverantwortung für ihr Grammatikverständnis, die Lehrperson kann sich ein Bild von dem Wissensstand der Lernenden machen, ohne selbst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, die aufgelockerte Lernatmosphäre begünstigt intensive Arbeit, und alle sind gleichzeitig am Unterrichtsgeschehen beteiligt. (Even 2003: 62)

Auch die Verbindung von Grammatik und Emotion spielt in Rinvolucris Publikation eine Rolle.

Meeting and interiorising the grammar of a foreign language is not simply and 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. (Rinvolucris 1984: 7)

So ist beispielsweise immer wieder zu beobachten, dass Lernende gewisse Konstruktionen in einer Fremdsprache intuitiv ablehnen oder mögen und sich diese Einschätzungen aber während des Lernprozesses verändern können (vgl. Rinvolucris 1984: 7).

### 2.2.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten: Drama-Aktivitäten und Grammatikspiele

„Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht und Grammatikspiele mit dramatischen Elementen weisen trotz ihres unterschiedlichen strukturellen Aufbaus recht ähnliche Charakteristika auf“ (Even 2003: 63). Insbesondere bleibende Lern- und Behaltenserfolge und die Steigerung der Effektivität sind gemeinsame Ziele der Drama-Aktivitäten und Grammatikspiele im Fremdsprachenunterricht. „Kreativität und Fantasie werden angeregt, Fähigkeiten und Fertigkeiten im kinästhetischen Bereich gefördert. Durch die Unvorhersehbarkeit des Spielverlaufs bzw. der dramatischen Handlung wird das Lerninteresse aufrecht erhalten“ (ebd.: 63).

Drama-Aktivitäten binden ihrem Anspruch nach die Lerner\*innenpersönlichkeit mit all ihrem Vorwissen und den Vorerfahrungen in den Prozess des Lernens ein, während Grammatikspiele zur Auseinandersetzung mit anderen Lernenden anregen und somit menschliche Beziehungen, Empathie, Konflikts- und Kooperationsbereitschaft fördern (vgl. Even 2003: 63).

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. (Even 2003: 63)

Dabei führt nebenher der Spaß am Spiel und dadurch auch an der Sprache zu einer höheren Bereitschaft frei zu sprechen und baut somit Hemmungen bei den Lernenden ab. Auch der Unterricht verändert sich dadurch insbesondere in der klassischen Rollenverteilung deutlich. Durch viele Gruppenarbeiten beteiligen sich alle am Geschehen und die Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Lernenden werden leichter kompensierbar. Zudem liegt der Fokus nicht mehr ausschließlich auf der Lehrperson. Diese tritt eher in den Hintergrund und fungiert als Spielleiter\*in, Informationsquelle und Impulsgeber\*in (vgl. ebd.: 64).

„Als Anregungen für einen dramapädagogischen Grammatikunterricht sind sowohl Drama-Aktivitäten als auch Grammatikspiele von unschätzbarem Wert“ (ebd.: 64).

Trotz dieser vielen Vorteile von Grammatikspielen und Drama-Aktivitäten bleibt abschließend anzumerken, dass sie auch einige wesentliche Dinge im Unterricht nicht bzw. nur begrenzt erfüllen können. Dazu gehören beispielsweise die oft in den Hintergrund gerückte Strukturalität (da viele Drama-Übungen ohne Kontext angewendet werden), die Einsetzbarkeit der Gramma-

tikspiele und Drama-Aktivitäten im Einzelunterricht (wie bereits erwähnt zielen diese auf Gruppenarbeiten ab), der Konflikt zwischen geschlossenen und offenen Inszenierungsformen<sup>4</sup> sowie die Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene<sup>5</sup> (vgl. Even 2003: 64-65).

Dennoch sind sowohl Grammatikspiele als auch Drama-Aktivitäten auf jeden Fall ein großer Schritt hin zum, angestrebten Einsatz der Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht.

### 2.3 Ganzheitlichkeit als Lehr- und Lernansatz

Bisher wurde wiederholt der Begriff der Ganzheitlichkeit und seine Wichtigkeit für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht erwähnt. Trotz des bekannten Werts eines ganzheitlichen Unterrichts scheint das Konzept in der Praxis bisher nur schwer umsetzbar zu sein. „Lernen in unseren Schulen ist zu verkopft und entsinnlicht“ (Schewe 1993: 63). Der Fokus liegt, besonders ab der Sekundarstufe, auf den kognitiven Methoden und schließt oft die eigene Kreativität der Lernenden aus.

Bezogen auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik präsentiert Gerdes (2000) drei Definitionen von ganzheitlichem Lernen, die alle miteinander in Beziehung stehen:

- ganzheitliches Lernen als *methodisches Prinzip*: Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache bezieht den ganzen Körper, also Gestik, Mimik, die gesamte Körpersprache und die ganze Person in ihrem kognitiven, affektiven und motorischen Bereich mit ein; es wird ein Lernen mit *Herz, Hand Kopf und Fuß* gefördert,
- die ganzheitliche *Persönlichkeitsentwicklung* als Ziel des Unterrichts: Kommunikationsfähigkeit wird in ihrer Dimension als soziale Kompetenz im interkulturellen Dialog gesehen; es geht daher auch um partnerschaftliches Lernen in einer Gruppe, um Förderung von individueller und sozialer Kreativität [...]; dies bedeutet schließlich auch die Erweiterung der Fremdwahrnehmung und die Fähigkeit zur Akzeptanz des anderen,
- die ganzheitliche Betrachtung von Unterrichtsinhalten: Sie lässt sich in landeskundlichen bzw. interkulturellen Projekten, aber z.B. auch in entsprechenden Inszenierungen erlebter Situationen realisieren [...]. (Gerdes 2000: 46)

Die Kombination aus diesen drei Bereichen: Methodik, Persönlichkeitsentwicklung und Unterrichtsinhalt, führt zum selbstbestimmten Lernen. So sollen nicht nur lerner\*innenzentrierte, ganzheitliche Unterrichtsverfahren angestrebt werden, „sondern ebenso autonomes Lernen im weiteren Sinne“ (Gerdes 2000: 46).

---

<sup>4</sup> „Aktivitäten und Spiele, die sprachliche Strukturen einüben, sind oftmals stark reglementiert und erfordern bestimmte vorgegebene Sprachelemente“ (Even 2003:64). Es sollte also versucht werden, auch offene Formen, ohne starke Reglementierung und vorgegebene Sprachelemente in den dramagrammatischen Unterricht einzubauen, um den Lernenden so möglichst viel Freiraum zu überlassen, damit diese die Übung nicht nur inhaltlich ausgestalten können, sondern gleichzeitig so auch nicht die grammatischen Ziele aus den Augen verlieren (vgl. ebd.: 64).

<sup>5</sup> Die Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene meint auch hier, dass die fremdsprachlichen Phänomene selbst zum Gegenstand der Diskussion im Unterricht werden können. Diese Meta-Ebene gezielt zu verfolgen, ist ein weiteres Anliegen des dramapädagogisch orientierten Grammatikunterrichts (vgl. Tselikas 1999 / Even 2003: 65).

Der Einsatz von Übungsformen aus der Dramapädagogik bietet zahlreiche Vorteile in der Vermittlung von Fremdsprachen. Ein wesentlicher dieser Vorteile ist, dass der ganzheitliche Lernprozess ermöglicht wird. Durch das Schaffen von Situationen, in welchen das Einbringen von Emotionen, Welterfahrung und eigenen Vorstellungen ermöglicht wird, kann das Erlernen einer Sprache intensiver erlebt werden, weil das fremdsprachliche Handeln mit den eigenen Emotionen verknüpft wird. Dass dies auch neurologisch betrachtet zielführend und sinnvoll ist, wird in Kapitel 5 noch näher ausgeführt.

Da die Körperlichkeit vermehrt in Kombination mit Übungen, wie beispielsweise Standbildern, Einzug in den Fremdsprachenunterricht hält, ist darauf zu achten, dass sowohl Lernende als auch Lehrende eine gewisse Sensibilität dafür entwickeln.

Gleichzeitig ist Körperlichkeit ein äußerst sensibler Bereich, wenn es zu Kontakten und Berührungen (wie z. B. in Standbildern) kommt, insbesondere bei der Arbeit mit Jugendlichen oder Teilnehmern aus unterschiedlichen Kulturkreisen. Die bewusste Auseinandersetzung der Dramapädagogik mit nonverbaler Kommunikation erklärt schließlich auch ihre Nähe zur Interkulturalität und Performativität. (Bonnet / Küppers 2011: 50)

Ein möglicherweise hemmender Aspekt beim Einsatz von dramapädagogischen Methoden im Unterricht kann sein, dass die oft nicht sehr ausführlichen Spielanweisungen Hemmungen und Sprechängste hervorrufen. Dabei ist eine gut ausgebildete Methodenkompetenz der Lehrperson von äußerst großer Bedeutung. Kann dies gewährleistet werden, eröffnet sich den Lernenden eine Möglichkeit von Freiräumen, welche erlauben, Rollen zu bespielen, die in der realen Welt womöglich unbespielt blieben. Denn ebendieser „lockere Umgang mit der theatralischen Distanzierung kann dazu beitragen, Ängste des Identitätsverlustes des Fehlermachens“ (Tselikas 1999: 33) zu bewältigen.

Durch den Ansatz der Ganzheitlichkeit können Lernende Sprache mithilfe von Emotionen und Handlungen erfassen. „Der Einsatz dramapädagogischer Methoden eröffnet Freiräume, in denen Emotionen erlebt, gezeitigt und reflektiert sowie emotionsbeladene Handlungsweisen ausprobiert und mit den Handlungsweisen anderer konfrontiert werden können“ (Cieslak 2016: 67-68). Somit impliziert das Fremdsprachenlernen durch bzw. mit dramapädagogischen Methoden und Übungsformen auch die angemessene Reaktion in Kommunikationssituationen und den Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten.

### 3 Grammatik im Wandel

„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“ (Even 2003: 115). Zudem werden mit *Grammatiken* auch die didaktische Umsetzung dieses Regelsystems in Form von Grammatikbüchern oder Teilen eines Lehrwerks bezeichnet (vgl. ebd.: 115)

Das Verständnis und auch der Umgang mit Grammatik hat sich während der Zeit immer wieder „in Bezug auf Orientierung, Zielvorstellungen, Bezugswissenschaften und Lerntheorien gewandelt“ (ebd.: 115). Deshalb beleuchtet Even (2003: 115ff.) auch den Wandel des Umgangs mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht, um anschließend die Dramagrammatik besser in diesen Kontext einordnen zu können. Etwas verkürzt soll dies nun auch in vorliegender Arbeit geschehen. Zudem wird das Grundlagenwerk *Approaches and Methods in Language Teaching* von Richards / Rodgers (2014) hinzugezogen, um die allgemeinen Methodentrends des Zweit- und Fremdsprachenunterrichtens zu skizzieren.

#### 3.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Unter dem Begriff der Grammatik-Übersetzungsmethode „werden die traditionellen Formen des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet, die ihre Wurzeln im klassischen Latein- und Griechischunterricht haben“ (Even 2003: 116). Dieser Unterricht wurde vorwiegend in der Erstsprache gelehrt und befasste sich hauptsächlich mit Textübersetzungen aus der Fremd- in die Erstsprache. Zudem wurden neue Grammatikphänomene anhand dieser Texte aufgezeigt und mit Strukturübungen gefestigt (vgl. ebd.: 116). „Die Schriftsprache stand dabei im Mittelpunkt des Lehrwerks, wie auch an der Grammatikprogression sichtbar ist. So wird beispielsweise das in der gesprochenen Sprache eher unwichtige Präteritum vor dem Perfekt eingeführt – eine Reihenfolge, die in fast allen späteren DaF-Lehrwerken geändert wurde“ (Funk 1995: 31).

„Grammar Translation dominated European and foreign language teaching from the 1840s to the 1940s, and in modified form it continues to be widely used in some parts of the world today“ (Richards / Rodgers 2014: 7).

Ganz klar zu erkennen ist, dass bei diesem Grammatikmodell zwei Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) über die anderen zwei (Sprechen und Hören) gestellt werden. Dies rührt wohl daher, dass in einer „weniger mobilen Welt, [...] Fremdsprachenkenntnisse ihre Verwendung zumeist

in der Rezeption von Literatur oder dem Verfassen von Briefen fanden“ (Even 2003: 116). Somit wurde den Fertigkeiten ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ ein höherer Stellenwert zu Teil.

Die Aneignung einer Fremdsprache war darüber hinaus nicht primär auf praktische Anwendung angelegt; der Analyse und Durchdringung fremder Sprachstrukturen wurde ein formal-bildender Wert unterstellt, der zur Entwicklung des wahrhaft humanistisch gebildeten Menschen beitragen sollte. (Even 2003: 116)

Aus diesem Zitat wird erkenntlich, dass die Grammatik bereits zu Zeiten der Grammatik-Übersetzungsmethode eine tragende Rolle spielte, trägt sie doch wesentlich dazu bei, die Sprachstrukturen einer Fremdsprache ‚zu durchdringen‘.

Auch Richards / Rodgers (2014: 6f.) beschreiben ebenfalls sieben typische Charakteristika der Grammatik-Übersetzungsmethode:

1. Ziel des Sprachenlernens ist vor allen Dingen das Lesen und Verstehen der fremdsprachlichen Literatur. Dazu wird zunächst die Grammatikstruktur der jeweiligen Sprache analysiert, um anschließend Sätze und ganze Texte mit Hilfe der erlernten Grammatikregeln zu übersetzen.
2. Der Fokus liegt auf dem Lesen und Schreiben. Kaum bzw. gar keine Aufmerksamkeit erfahren in dieser Methode das Sprechen und Hören.
3. Fremdsprachliche Vokabeln basieren vor allen Dingen auf den zu übersetzenden Texten und werden mit Hilfe zweisprachlicher Vokabellisten erlernt, bei welchen die grammatikalischen Regeln hervorgehoben werden.
4. Der Satz ist die Basis der Grammatik-Übersetzungsmethode.
5. Genauigkeit ist vorrangig. Die Lernenden sollen so einen hohen Standard in der Textübersetzung erreichen.
6. Die Grammatik wird deduktiv erklärt.
7. Die Erstsprache der Lernenden ist die Vermittlungssprache. Was bedeutet, dass die Lehrperson diese beherrschen sollte, um vergleichend mit beiden Sprachen zu arbeiten. Dies schließt auf einen eher fremdsprachlichen Kontext, da die Lernenden eine gemeinsame Erstsprache haben sollten.

Im traditionellen Unterricht wurde die Grammatik vom Lehrer veranschaulicht und das Regelwerk deduktiv erschlossen. Damals nahm man an, dass die bewusste Rezeption der Grammatik einer Fremdsprache zu einer einwandfreien Sprachverwendung führt und die Lernenden dadurch gar die Sprachkompetenzen einer Erstsprachlerin bzw. eines Erstsprachlers erreichen könnten (vgl. Even 2003: 116). Dies „fußt auf einem problematischen Lernverständnis, das eine

direkte Folgebeziehung von Theorie zu Praxis und von Lehren und Lernen annimmt, und hat sich nicht bewahrheitet“ (Even 2003: 116-117).

Es handelt sich hierbei also um ein präskriptives Grammatikverständnis, wobei der Schwerpunkt auf schriftsprachlicher Korrektheit lag. Während die Welt und auch der Unterricht immer internationalisierter wurden, ergab der realitätsferne Grammatikunterricht immer weniger Sinn (vgl. ebd.: 117). Also versuchte man ein sinnvolleres Unterrichtsmodell auch und vor allem in Bezug auf die Grammatikvermittlung zu finden.

### 3.2 Direkte und audiolingual-audiovisuelle Methoden

Die direkte Methode, die sich in den 1920er Jahren etablierte und ihre „technologische Nachfolgerin“ (Rösler 1994: 103), die audiolingual-audiovisuelle Methode der sechziger Jahre stehen der Grammatik-Übersetzungsmethode in einigen Gesichtspunkten ungleich gegenüber:

Erst ab Ende der 60er Jahre führten die Paradigmenwechsel in der angewandten Sprachwissenschaft (Schwerpunkt: gesprochene Sprache, Kontextualismus, deskriptive Grammatik), in der Pädagogik (Lernzielorientierung, programmiertes Lernen) sowie in der Psychologie (Behaviorismus) zu Veränderungen der DaF-Lehrwerkkonzeptionen – eine Entwicklung, die im westdeutschen Englischunterricht 6 bis 8 Jahre früher begann als im DaF-Bereich. (Funk 1995: 31)

Hier kann also bereits wiederholt festgehalten werden, was auch Funk 1995 betont: im englischsprachigen (Fremd-)Sprachenunterricht kam es zu einer verfrühten Weiterentwicklung im Fremdsprachenmethoden und Grammatikmethodenbereich, die sich bis heute zu ziehen scheint, weshalb auch die Dramapädagogik und die Dramagrammatik nicht nur zeitlich früher, sondern auch deutlich intensiver im englischsprachigen Bereich umgesetzt wurden. „In fact, at various times throughout the history of language teaching, attempts have been made to make second language learning more like first language learning“ (Richards / Rodgers 2014: 11). Die *direkte Methode* wird deshalb auch oft als *natural method* bezeichnet (vgl. ebd.: 11).

Die Wichtigkeit verlagerte sich von der geschriebenen hin zur gesprochenen Sprache. Zudem trat an die Stelle der Übersetzung der Fremdsprache in die Erstsprache „die einsprachige Bedeutungsvermittlung durch Kontextualisierung und Visualisierung, die rein explizit-deduktive Vermittlung machte einer implizit-induktiven Herangehensweise Platz [...]“ (Even 2003: 117). Diese ‚einsprachige Bedeutungsvermittlung‘ in der Fremdsprache durch Kontexte und Visualisierungen ähnelt schon deutlich mehr dem Fremdsprachenunterricht, wie wir ihn noch heute kennen. Das Sprachtraining erfolgte insbesondere durch Nachsprechen und Auswendiglernen von vorgefertigten Dialogen.

„Die Weiterentwicklung der direkten Methode zur audiolingual-audiovisuellen Methode verlief parallel zu einem Paradigmenwechsel in den Bezugswissenschaften [...]“ (Even 2003: 117).

„Die Anwendung des Gelernten findet auf einer weitaus weniger bewußten Ebene statt, Sprachgefühl wird zum Lernziel“ (Rösler 1994: 102). So verlagerten sich die Schwerpunkte der Forschung in der Angewandten Linguistik in Richtung der deskriptiven Grammatik. Hinzu kam die behavioristische Sprachlerntheorie aus der Psychologie und die strukturalistische Sprachlerntheorie aus der Linguistik (vgl. Even 2003: 117-118).

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. (Even 2003: 118)

„Audiolingualism holds that language learning is like other forms of learning. Since language is a formal, rule-governed system, it can be formally organized to maximize teaching and learning efficiency“ (Richards / Rodgers 2014: 73). Diese Methode scheint das komplette Gegenteil der Grammatik-Übersetzungsmethode zu sein. Von expliziter Grammatikanalyse hin zur beinahe kompletten Vermeidung der Erklärung von Grammatik streben die beiden Methoden in völlig unterschiedliche Richtungen.

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. (Even 2003: 118)

Somit scheint Even (2003) sich beinahe dazu hinreißen zu lassen, die Grammatik-Übersetzungsmethode gegenüber der audiolingualen-audiovisuellen vorzuziehen, da hier nicht einmal ansatzweise auch nur ein Grundstock an Grammatik vermittelt wird. Funk (1995) erklärt dieses Ergebnis mit den Widersprüchlichkeiten, welche der audiolingualen-audiovisuellen Methode zugrunde liegen. „Obwohl explizite Grammatik aus den Lehrwerken gestrichen worden war, [...] dominierte sie heimlich die Lernprogression“ (Even 2003: 188). Ein zweiter Widerspruch innerhalb der Methode besteht im Fehlen, aufgestellte Hypothesen über die zu erlernende 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). Richards / Rodgers (2014: 12) beschreiben ebenfalls wieder acht Kriterien, welche die direkte und später die audiolingual-audiovisuelle Methode auszeichnen:

1. Anweisungen im Klassenzimmer erfolgen ausschließlich in der Zielsprache.
2. Es werden ausschließlich Alltagsvokabular- und Sätze unterrichtet.
3. Die mündliche Fertigkeit der Lernenden wird durch Frage-Antwort-Austausch ausgebildet.

4. Grammatik wird induktiv vermittelt.
5. Neue Lernziele werden mündlich präsentiert.
6. Vokabular wird durch Bilder und Objekte bzw. bei abstraktem Vokabular durch Assoziationen vermittelt.
7. Die Fertigkeiten Sprechen und Hören rücken in den Fokus.
8. Aussprache und Grammatik werden betont.

„Als umfassende alleinige Methode für den Fremdsprachenerwerb kann sie als gescheitert angesehen werden. Nichtsdestoweniger ist es denkbar, dass sich bestimmte Elemente dieser Methode je nach Zielgruppe und Lernsprache als sinnvoll erweisen“ (Even 2003: 119). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich diese Methode teilweise für den Anfänger\*innenunterricht oder wenig flektierende Sprachen eignet (vgl. Weydt 1993: 128). Auch in der Anwendung der Dramagrammatik werden sich Elemente einer direkten bzw. audiovisuell-audiolingualen Methode finden.

### 3.3 Kognitiver Ansatz

Ab den sechziger Jahren stellte sich allmählich wieder eine kognitiver ausgerichtete Lehr- und Lernorientierung ein. Der kognitive Ansatz stellt dabei keineswegs eine voll ausgereifte Methode, sondern steht eher für „ein kognitiv-methodisches Vorgehen bei der Fremdsprachenvermittlung, in Abgrenzung zum mechanischen Training der audiolingual-audiovisuellen Methode“ (Even 2003: 119). Es wurde also auch explizit nach einer Alternative zur audiolingual-audiovisuellen Methode gesucht. Die Bedeutung des kognitiven Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht wird von Even (2003: 119) als eher „indirekt“ beschrieben. So führt sie eher zu Forschungsergebnissen 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 – damit auch die Diskussion über Spezifika des institutionellen Fremdsprachenunterrichts. (Even 2003: 119-120)

Nach der audiolingual-audiovisuellen Methodenphase blieb die Einsicht zurück, dass „nun das Lernen von Fremdsprachen wieder mit Bewußtsein und der Rolle der Ausgangssprache in Verbindung gebracht werden durfte“ (Rösler 1994: 104). Dieser kognitive ‚Trend‘ wurde bereits in den siebziger Jahren von neuen, kommunikativen Ansätzen überlagert (vgl. Edmondson / House 1993: 113).

### 3.4 Kommunikativer Ansatz

„Die späten 70er Jahre und die frühen 80er Jahre standen im DaF-Bereich im Zeichen der Rezeption der Pragmalinguistik und der Theorie der Kommunikativen Kompetenz“ (Funk 1995: 34). Funk (1995: 34) weist auch hier auf die sechs- bis achtjährige Verzögerung im Vergleich zur englischsprachigen Didaktik hin. Die Frustration über die Ergebnisse der Grammatik-Übersetzungsmethode und die audiolinguale-audiovisuelle Methode kann als Beginn des kommunikativen Ansatzes gesehen werden (vgl. Even 2003: 120). „Nach der zwischenzeitlichen Rückkehr zu kognitiven Ansätzen galten nun Kommunikationsfähigkeit und Sprachgebrauchskompetenz als primäre Zielfertigkeiten [...]“ (ebd.: 120).

In der globalen Methodendiskussion des 20. Jahrhunderts unterschieden sich die direkte, die audiolinguale und audiovisuelle Methode sowie der kommunikative Ansatz (vgl. als Überblick Rösler 2012: 65–94) untereinander zum Teil beträchtlich im Hinblick auf die Art von Kommunikation, die sie im Unterricht verankern wollten, auf den Raum, den sie den Ausgangssprachen gewährten, auf die Art der Aktivitäten, die die Lernenden im Unterricht durchführen sollten, usw., aber in einer Hinsicht waren sie sich einig: Sie grenzten sich ab von der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode, von deren Übergewichtung der Arbeit an der Form und von deren Konzentration auf die Bewusstmachung von grammatischen Regeln mit anschließendem Üben. (Rösler 2021: 19)

Als die allgemeinen Charakteristika einer kommunikativen 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)

Auch Richards / Rogers (2014: 89f.) nennen folgende fünf Charakteristika von CLT (= Communicative Language Teaching):

1. Die Sprache ist ein System, um Meinung(en) auszudrücken.
2. Die primäre Funktion von Sprache ist die Gewährleistung von Interaktion und Kommunikation.
3. Die Struktur von Sprache spiegelt deren funktionalen und kommunikativen Gebrauch wider.
4. Die primären Eigenschaften von Sprache sind nicht nur in ihren grammatikalischen und strukturellen Gegebenheiten vorhanden, sondern auch als funktionale und kommunikative Kategorien im Diskurs.
5. Die kommunikative Kompetenz beinhaltet das Wissen, wie die Sprache in unterschiedlichen Situationen und zu unterschiedlichen Zwecken angewandt werden kann.

Ferner stiftete ein neues Grammatikmodell, nämlich jenes der Dependenzgrammatik nach Rall M., Engel und Rall H. (1977) bei Lernenden und auch Lehrenden vorerst nur Verwirrung. „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 [...]“ (Even 2003: 121). Dies führte zu einer ungerechtfertigten Abkopplung von Kommunikation und Grammatik (vgl. ebd.: 121).

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. (Even 2003: 121)

Diese Entwicklung hatte aber durchaus auch positive Folgen. Dabei wurde den Lernenden von Beginn des Lernens an bereits vermittelt, dass die Fremdsprache insbesondere zur Kommunikation dienen soll und dass es keineswegs nur um Übersetzen oder Nachsprechen geht (vgl. ebd.: 121).

Eigentlich hatten zwar zwei große empirische Untersuchungen – Smith (1970) und van Elek/Oskarsson (1975) – gezeigt, dass Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Methode generell aufgegeben werden sollten zugunsten einer Beschäftigung mit der Abhängigkeit von methodischen Entscheidungen von anderen Faktoren, dennoch trat der kommunikative Ansatz in den fremdsprachendidaktischen Publikationen seinen Siegeszug an und wurde zum Mainstream. (Rösler 2021: 20)

Dennoch führte die wiederauftretende Vernachlässigung der Grammatikvermittlung zu einer sehr eingeschränkten kommunikativen Kompetenz. Aufgrund der sehr schlechten Ergebnisse durch den kommunikativen Ansatz, wurde dieser in den späten achtziger und neunziger Jahren relativiert. Die Grammatik präsentierte sich auch im Unterricht wieder gestärkt. Dennoch löste diese Wiedereinführung das unklare Verhältnis zwischen Grammatik und Kommunikation nicht auf (vgl. Even 2003: 122).

Auch in der Dramagrammatik werden sich Ideen und Inhalte des kommunikativen Ansatzes wiederfinden, wonach eine möglichst gelingende Kommunikation zur Stärkung der Lernmotivation führt.

### 3.5 Alternative Methoden

Wie alle bereits erwähnten Unterrichtsmethoden entspringen auch die alternativen Methoden dem Ungenügen an bereits vorhandenen Fremdsprachenunterrichtsmethoden. „Alternative Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden gehen zum Teil auf die sechziger Jahre zurück, haben jedoch in den Achtzigern einen eindeutigen Aufschwung erfahren“ (Even 2003: 123).

Trotz der Bezeichnung *Methode* distanzieren sich die alternativen Methoden von der fachwissenschaftlichen Sprachlerndiskussion (vgl. ebd.: 123).

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 [...] Der ‚ganze‘ Mensch, die ‚Humanisierung‘ des Unterrichts, die Gestaltung der Unterrichtsatmosphäre stehen im Mittelpunkt ihrer methodischen Überlegungen. (Ortner 1998: 12)

Somit stellt sich die Frage, warum diese klare Abgrenzung zur wissenschaftlichen Fachdiskussion gemacht wird? „Alternative Methodenkonzepte sind gekennzeichnet von innovativen didaktischen Handlungen, die oft stark abweichen von traditionellen Lernstrategien und Übungstypen“ (Emdondson / House 1993: 116). Es wird bewusst auf die affektiven Faktoren Bezug genommen und die Lernenden werden als Persönlichkeiten wahrgenommen, deren individueller Befindlichkeit mehr Aufmerksamkeit zu Teil wird (vgl. Even 2003: 123).

„Unterschiedliche alternative Lehr- und -lernmethoden werden bei Ortner (1998) unter den Kategorien ‚Suggestopädische Ansätze‘, ‚Verstehens-Ansätze‘, ‚Therapeutisch orientierte Ansätze‘, ‚Nativistische Ansätze‘ und ‚Kommunikative Ansätze‘ dargestellt“ (Even 2003: 123). Generell verfolgen viele dieser alternativen Methoden im Fremdsprachenunterricht die Vermeidung von Stresssituationen für die Lernenden,

sei es in der *Suggestopädie* durch atmosphärisch ansprechende Unterrichtsräume mit bequemen Sitzmöbeln und den Einsatz von Musik als Entspannungsmedium, im *Linguistischen Psychodrama* durch den schützenden Gebrauch von Masken, in der *Total Physical Response*-Methode durch den Verzicht auf Sprachzwänge oder im *Fremdsprachenwachstum* durch die Abwesenheit expliziter Fehlerkorrekturen. (Even 2003: 124)

Trotz dieser umfassenden Ansprüche der alternativen Methoden an sich selbst begegnen ihnen in der Fachdiskussion einige Kritikpunkte. So wird den alternativen Methoden unter anderem vorgeworfen, sie würden leichtfertige Methoden aus der Erwachsenenbildung einfach und völlig unkritisch in den Fremdsprachenunterricht übertragen und seien zudem auf Kommerzialisierung aus (vgl. ebd.: 124).

Richards / Rodgers 2014 gehen ebenfalls auf alternative Sprachansätze und Methoden des 20. Jahrhunderts ein: „The Natural Approach belongs to a tradition of language teaching methods based on observation and interpretation of how learners acquire both first and second languages in nonformal settings“ (Richards / Rodgers 2014: 273). Diese Lehrmethode aus den 1980er Jahren lehnt ein formales Regelwerk als Lehrvoraussetzung ab und legt deren Fokus auf das Verstehen und eine bedeutungsvolle Kommunikation. Ziel des (Fremd-) Sprachenlernens ist weniger die Produktion grammatikalisch korrekter Sätze, vielmehr stehen bedeutungsvolle Verständnisaufgaben im Vordergrund eines solchen Sprachenunterrichts (vgl. ebd.: 273). Einige Punkte sprechen für viele Lehrkräfte gegen die Verwendung des natürlichen Sprachlehr-

und Lernansatzes: es existieren keine Materialien bzw. Kursbücher, um diesen Ansatz zu unterrichten; die Lehrperson muss für die Durchführung eines solchen Unterrichts sehr geübt sein und eine hohe Sprachvermittlungskompetenz aufweisen (vgl. Richards / Rodgers 2014: 274). Der Ansatz *Total Physical Response* basiert auf psychologischen Theorien, die Bewegungen während des Sprachenlernens eine stressreduzierende Wirkung zuschreiben, wobei dieser Ansatz insbesondere in Kombination mit anderen Methoden und Techniken des Sprachenlehrens angewandt werden sollte (vgl. ebd.: 285). Richards / Rodgers (2014) nennen drei einflussgebende Lernhypothesen:

1. There exists a specific innate bio-program for language learning, which defines an optimal path for first and second language development.
2. Brain lateralization defines different learning functions in the left- and right-brain hemispheres.
3. Stress (an affective filter) intervenes between the act of learning and what is to be learned; the lower the stress, the greater the learning (Richards / Rodgers 2014: 279).

Welche weiteren Vorteile Embodied Cognition – also Lernen mit Bewegung – auch neurologisch betrachtet hat, wird in Kapitel 5 vorliegender Auseinandersetzung noch ausführlich beschrieben und dargelegt.

The „Silent Way follows a traditional grammatical and lexical syllabus and moves from guided repetition to freer practice“ (Richards / Rodgers 2014: 300). Bei diesem Sprachlehriansatz hält sich die Lehrperson eher im Hintergrund und organisiert lediglich die Übungen, welche im Klassenzimmer stattfinden. Die Lernenden testen selbstständig ihre Hypothesen, die sie über die Sprache erstellen. Die *Silent Way* Methode steht eher an einem Randbereich und konnte nicht viele Linguist\*innen und Sprachlehrende von sich überzeugen (vgl. ebd.: 300).

Der Ansatz *Community Language Learning* (=CLL) wird von Richards / Rodgers (2014) ebenfalls als eine alternative Methode bzw. ein alternativer Sprachlehriansatz beschrieben. „CLL is often used in the teaching of oral proficiency, but with some modifications it may be used in the teaching of writing [...] CLL does not use a conventional language syllabus, which sets out in advance the grammar, vocabulary and other language items to be taught [...]“ (Richards / Rodgers 2014: 308). Dieser Ansatz beruht ebenfalls auf einer psychologischen Theorie, nämlich jener der Beratungstheorie. Anders als in der psychologischen Beratung jedoch berät beim CLL ein Kenner (*knower*) den bzw. die Lernende(n) (vgl. ebd.: 303f.).

CLL places unusual demands on language teachers. They must be highly proficient and sensitive to nuance in both L1 and L2. They must be familiar with and sympathetic to the role of counselors in psychological counseling. They must resist the pressure “to teach” in the traditional senses. (Richards / Rodgers 2014: 313)

Die Lehrperson muss sich beim CLL mit Formulierungshilfen sehr zurückhalten und steht lediglich als Berater\*in zur Seite, wenn dies von den Lernenden gewünscht ist. Linguist\*innen und Verfechter\*innen anderer Sprachlehransätze kritisierten insbesondere die psychologische Beratung seitens der Lehrpersonen beim CLL, ohne zuvor eine solche Ausbildung erfahren zu haben (vgl. Richards / Rodgers 2014: 314).

Als letzte alternative Methode bzw. als letzten alternativen Sprachlehriansatz beschreiben Richards / Rodgers 2014 die *Suggestopädie*, auf welche auch in Kapitel 3.7 noch einmal näher eingegangen wird. „Suggestopedia has probably received both the most enthusiastic and the most critical response of any of the so-called new methods of the 1970s and 1980s“ (Richards / Rodgers 2014: 325). Die Suggestopädie geht davon aus, dass die Lernenden ununterbrochen auf nichtrationale bzw. unbewusste Einflüsse reagieren. Die Suggestopädie versucht sich diese Reaktionen zu Nutze zu machen und so das (Sprachen-) Lernen zu optimieren (vgl. ebd.: 317). „The most conspicuous characteristics of Suggestopedia are the decoration, furniture, and arrangement of the classroom, the use of music, and the authoritative behavior of the teacher“ (ebd.: 317). Auch dem Rhythmus wird eine wichtige Rolle zugeschrieben (vgl. ebd.: 317).

Bei genauerer Betrachtung stellt sich auch bei den alternativen Methoden heraus, dass hier Grammatik sehr wohl ein Thema bleibt, wenngleich diese nicht direkt im Vordergrund steht (vgl. Even 2003: 124).

Die Präsentation von Grammatik erfolgt in kommunikativer Einbettung und nach kommunikativen Progressionsprinzipien. [...] obliegt den Lernenden die situationsbezogene Thematisierung sprachlicher Strukturen sowie die Entscheidung über Ausmaß und Intensität grammatischer Übungsphasen. (Even 2003: 124-125)

### 3.6 Methodenmix

Anschließend an den Abriss der historischen Entwicklung von Grammatikvermittlungsmethoden im (Deutsch als) Fremd- und Zweitsprachenunterricht stellt sich die Frage, mit welchem Methodenansatz aktuell unterrichtet wird. Dies lässt sich, wie der Name des Unterkapitels bereits verrät, mit einem Mix aus den bereits beschriebenen Methoden umschreiben. „Die sukzessive Dominanz einzelner Spracherwerbtheorien und linguistischer Beschreibungsmodelle wich in den 80er Jahren einem pluralistischen Nebeneinander unterschiedlicher Modelle der Integration von Grammatikangeboten als Kognitivierungshilfen an die Lernenden“ (Funk 1995: 38). Nicht mehr nur das Ergebnis des vorhergegangenen Lernprozesses steht im Vordergrund,

vielmehr der Lernweg steht im Fokus. „Zu Beginn der 90er Jahre sind diese Veränderungen auch in den ersten DaF-Lehrwerken zu beobachten“ (Funk 1995: 38).

Auf der Ebene des Unterrichtsalltags ist hingegen eine Ungleichzeitigkeit der Entwicklung zu verzeichnen. Auch über 40 Jahre nach der sog. kommunikativen Wende kann man an verschiedenen Orten Unterricht beobachten, dessen Schwerpunkt das ist, was oft als Kern der von der kommunikativen Wende angeblich ersetzten Grammatik-Übersetzungsmethode gesehen wird, die explizite Vermittlung von Grammatik durch Angabe von Regeln und das anschließende formfokussierte Üben. (Rösler 2012: 20)

Rösler (2012) definiert des Weiteren die Begrifflichkeit der *globalen Methode* wie folgt:

Es gilt die Annahme, dass bestimmte Vorstellungen vom Fremdsprachenlernen unterschiedslos auf alle Lerner bezogen werden können. Manchmal ist nicht die Rede von globaler Methode, sondern von ›Orientierung‹ oder ›Ansatz‹. In dieser veränderten Begrifflichkeit schwingt mit, dass der Alleinvertretungsanspruch einer Methode bereits kritisch gesehen wird. (Rösler 2012: 66)

Der Begriff *Post-Method*, der immer wieder andeuten soll, dass die Diskussion über die Methodenfixierung nun ein Ende gefunden hat, weist jedoch indirekt auf die allgegenwärtige Dominanz der Methodendiskussion hin (vgl. ebd.: 67).

Es lässt sich zusammenfassend also sagen, dass im aktuellen Fremdsprachenlernen eine Mischung aus den unterschiedlichen Ansätzen und Methoden der letzten Jahrzehnte zum Einsatz kommt. Insbesondere steht nun aber der Lernprozess an sich im Fokus und nicht das Endprodukt.

### 3.7 Dramagrammatik als suggestopädischer Ansatz?

Könnte man also den Einsatz dramapädagogischer Methoden und Übungen im Kontext der Grammatikvermittlung im (Fremd-)Sprachenunterricht, der so genannten Dramagrammatik, wie oft in der Literatur erfolgt, den alternativen Methoden zuordnen? Oder benötigt es hierfür eine eigene Kategorie? Vermutlich würde der dramagrammatische Ansatz am ehesten dem bereits erwähnten Lehransatz der Suggestopädie entsprechen:

Dieser Ansatz wurde ab 1955 vom bulgarischen Therapeuten und Pädagogen Georgi Lozanov entwickelt. Dieser versteht darunter „eine parabewußte (mehr oder minder unbewußte) Beeinflussung des Lerners durch nonverbale Kommunikation und eine spezifische Gestaltung der Lernsituation“ (Edelmann 1988: 33). Dabei sollen Lernhemmungen durch potentiell suggerierte Erfolgserwartungen, eine möglichst entspannte Lernatmosphäre und Unterrichtsgestaltung minimiert werden. Dabei versteht sich die Suggestopädie als ganzheitliches Lehrverfahren. Dies bedeutet, zu „einem rational-analytischen Denken tritt ein intuitiv-imaginatives hinzu“ (ebd.: 33). Wiederum deckt sich dies mit dem Einsatz dramapädagogischer Elemente im Fremdsprachenunterricht und somit auch mit jenem der Dramagrammatik.

„Im suggestopädischen Ansatz ist die **Autorität des Lehrers**<sup>6</sup> ein wichtiger positiver Einflussfaktor“ (Rösler 2012: 89). Die Lehrperson suggeriert den Lernenden an einer aufregenden Lernsituation beteiligt zu sein und sich keinesfalls anstrengen zu müssen (vgl. ebd.: 89).

Lozanov spricht beim Einsatz von Suggestion zur Verbesserung des Lernens von der Suggestopädie bzw. Suggestionpädagogik. „Nachdem er zunächst die Suggestion im therapeutischen Bereich und dort besonders im Rahmen der Hypnose angewandt hatte, galt jetzt sein Interesse der Verwendung von Suggestion im normalen Wachzustand gesunder Personen“ (Edelmann 1988: 34). Durch diese Methode sollen „*psychische Reserven* vielfältiger Art“ (ebd.: 34) zum Vorschein kommen und genutzt werden können. Lozanov und seine Forschung mutmaßten gar, dass durch stressfreies Lernen bei einem hochbleibenden Lerntempo nicht nur eine Verbesserung der Gedächtnisleistung, sondern eine Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit erreicht werden kann (vgl. ebd.: 34).

Grundsätzlich kann die Methode der Suggestopädie nach Lozanov wie folgt strukturiert und beschrieben werden: es ergibt sich ein dreiphasiges Modell, das sich in 1. die Vor-Sitzungsphase, 2. die suggestopädische Sitzung und 3. die Nach-Sitzungsphase gliedert.

In der ersten Phase, vor der eigentlichen suggestopädischen Sitzung, sollen die Lernenden mit dem (neuen) Lernmaterial vertraut gemacht werden. Dabei zentral ist das Hervorrufen einer positiven Lerneinstellung. Der Lehrstoff wird meist in Dialogform präsentiert und bezieht sich in der Regel auf Alltagssituationen (vgl. ebd.: 35). „Der Unterricht verbleibt weitgehend in der Fremdsprache, wird aber durch Übersetzungen und Grammatik-Erklärungen ergänzt“ (ebd.: 35). Die Dauer dieser ersten Phase kann bis zu 90 Minuten betragen.

Die zweite Phase dauert ca. eine Unterrichtseinheit (45-50 Minuten). „Lozanov spricht davon, daß in jedem suggestiven Prozeß ein *Ritual* im Mittelpunkt steht. In der Suggestopädie ist dies die Sitzung (*session, séance*)“ (Edelmann 1988: 35). Diese Sitzung gliedert sich in einen aktiven und einen passiven Teil, wobei im aktiven Teil der Lehrtext langsam und in unterschiedlicher Intonation (laut, leise etc.) im Klassenverbund gelesen wird. Im passiven Teil hingegen „herrscht normale Sprechweise vor, wobei sich die Stimme des Lehrers der Musik unterordnet. [...] Die Musik ist nicht nur Hintergrund. Lozanov spricht davon, daß die suggestopädische Sitzung eine „Quelle ästhetischen Vergnügens“ für Lehrer und Schüler sein soll“ (ebd.: 35). Dies bedeutet, dass im passiven Teil die Lehrperson alleine liest und die Lernenden zuhören.

---

<sup>6</sup> Hervorhebungen im Original

„Am Ende seiner Versuche mit suggestopädischem Unterricht verwendet *Lozanov* auch im aktiven Teil Musik“ (Edelmann 1988: 35).

In der dritten Phase gibt es keine zeitliche Begrenzung. Auch sie teilt sich in zwei Abschnitte: Ausarbeitung und Anwendung des Lernmaterials stehen im ersten Abschnitt der dritten Unterrichtsphase im Vordergrund. „Der Text wird wieder gelesen, nacherzählt, Fragen werden gestellt usw. Jeder Schüler soll an den Übungen aktiv beteiligt sein“ (Edelmann 1988: 36). Im zweiten Abschnitt der dritten Phase soll das eigentliche Sprachenlernen in den Hintergrund treten. „In Rollenspielen, Monologen, Konversationsszenen wird ein kreativer und kommunikativer Umgang mit der Sprache angestrebt. Besondere Bedeutung kommt hierbei dem Können des Lehrers zu, Fehler überaus sensibel zu korrigieren“ (ebd.: 36).

In der Beschreibung dieser Phasen lässt sich einerseits die Fokussierung auf den Text als Fremdsprachenlerngrundlage erkennen, andererseits zeigen sich insbesondere in der dritten Phase im zweiten Abschnitt Merkmale, die sich auch in Drama-Aktivitäten, Dramaspielen und somit im Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht wiederfinden, was für eine Zuordnung der Dramapädagogik und Dramagrammatik zum suggestopädischen Ansatz spricht, wenngleich sich dieser in Fremdsprachenlehr- und lernansätzen veraltet präsentiert.

Damalige Studien sprachen und sprechen deutlich für den Einsatz von Suggestopädie im Fremdsprachenunterricht: innerhalb von 24 Tagen berichtet Lozanov Folgendes: unter anderem eigneten sich die Lernenden mehr als 90% des (zuvor unbekannt)en Vokabulars an, wobei sie 60% des erlernten Vokabulars bereits aktiv und fließend in der Alltagskonversation anwenden konnten. Zudem sprachen die Lernenden im Rahmen der wesentlichen, grammatikalischen Regeln, was wiederum für vorliegendes Erkenntnisinteresse von Bedeutung ist. Die Lernenden konnten weiteres jeden Text lesen (wenn auch nicht sinnerfassend) und schreiben, wobei einige Fehler gemacht wurden. Die Kommunikation wird von den vereinzelten, gesprochenen Fehlern nicht beeinträchtigt und auch die Intonation erfolgt bereits. Ängste und Lernhemmnisse verschwanden und die Lernenden zeigten sich aktiv interessiert daran, die Fremdsprache auf diese Art und Weise weiter zu lernen und zu vertiefen.

Auch dieser Ansatz wurde und wird von unterschiedlichen Verfechter\*innen anderer Lernmethoden, wie auch die alternativen Methoden, im Allgemeinen belächelt. Grötzebach (2006)

bringt die Vorurteile gegenüber suggestopädischen Methoden wie folgt zum Ausdruck: Kritiker\*innen der Suggestopädie, „die sich bei Wörtern wie „Superlearning“ schütteln und von der Manipulation des Lernenden künden, die Musik bei Lerneinheiten suspekt finden, Bewegungsübungen und Tänze für einen ausgemachten Krampf halten und fragen, wer denn so viel Zeit für aufwendige Raumgestaltung und Lernmaterialien hat“ (Grötzebach 2006: 10), begegnet man wohl öfter als Unterstützer\*innen. Auch sieht sie die kritischen Stimmen gegenüber der Suggestopädie teilweise in deren Begrifflichkeit an sich begründet. *Suggestion* – also ein Begriff, der oft in einem Atemzug mit den Termini *Manipulation* und *Beeinflussung* steht – in Kombination mit dem Begriff der Pädagogik, mit welchem Kritiker\*innen ebenfalls vielerlei Skepsis verbinden. Es gilt also anzuerkennen, dass Lernende immer unter der Beeinflussung äußerer Einflüsse stehen – deshalb erachtet die Suggestopädie es als gewinnbringend, sich dieser Einflüsse bewusst zu werden und sie möglichst als Potential für einen (besseren) Lernerfolg einzusetzen (vgl. ebd.: 15).

Die angestrebte Ganzheitlichkeit wie auch die vermehrte Zentrierung auf Alltagssituationen hemmt unter anderem Sprechängste und hält nachweislich die Lernendenmotivation hoch. Auch spricht der Lernerfolg nach nur kurzer Zeit für den Einsatz dieser Lehr- und Lernmethode im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht in allen Altersgruppen und Niveaustufen.

## 4 Dramagrammatik

„Dramagrammatik ist eine Form des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts und baut als solche auf dessen theoretischen Prämissen und praktischem Handlungspotenzial auf“ (Even 2003: 170). Auch Grammatik, welche von den Lernenden oft als ‚trocken‘, ‚langweilig‘ und ‚zu schwer zu lernen‘ bezeichnet wird, kann dramapädagogisch inszeniert werden. „Lernende sitzen nicht mehr unter 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“ (Even 2003: 170).

Die Dramagrammatik versteht sich als ein Spross des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Im nun folgenden Kapitel werden theoretische Ansätze und Überlegungen angesprochen, um den Begriff der Dramagrammatik besser verstehen zu können.

### 4.1 Entstehung und Zielsetzungen eines dramapädagogischen Unterrichts

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. (Even 2003: 147)

So können im Schutz dieser Fiktion Handlungen gelebt und gedacht werden, die bisher unerfahrene Denkweisen zu Tage bringen (vgl. ebd. 147). Dies stärkt vor allem das soziale Gefüge der Gruppe im Unterrichtsraum und eröffnet gelockerte Sichtweisen und somit neue Möglichkeiten für den Fremdspracherwerb.

Auf der psychosozialen Ebene erwerben die Fremdsprachenlernenden ein deutlich höheres Maß an Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Empathiefähigkeit. Zudem wird auch ein Anstieg der Motivation, Kooperationsbereitschaft und der Spontanität festgestellt (vgl. ebd.: 147-148). „Neben sozialem und inhaltlichem Lernen findet ästhetisches Lernen statt. Zu ästhetischen Zielsetzungen gehören der generelle Ausbau dramatischer Methodenkompetenz, z. B. die Sensibilisierung für Zeit, Raum und Rhythmus beim Aufbau dramatischer Spannung“ (ebd.: 148).

Gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) ist das oberste Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung zum kommunikativen Handeln in der Fremdsprache [...] Wenn das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Befähigung der Lernenden zum selbstbestimmten Handeln und zur verstehenden und aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen in der Fremdsprache ist, dann muss Fremdsprachenunterricht diesen Zielen didaktisch und methodisch begegnen können. (Birnbauer, 2013: 41)

Im dramapädagogischen Unterricht wird auf Methoden und Techniken des klassischen Theaters im pädagogischen Sinne zurückgegriffen. Obwohl die Dramapädagogik eng mit dem Theater und der Theaterpädagogik einhergeht, lagern sich bei *Drama in Education* die Schwerpunkte anders (vgl. Even 2003: 148.) So definierte Dorothy Heathcote, eine Vorreiterin der Dramapädagogik und Theaterpädagogin, die Unterschiede wie folgt: „The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theatre craft“ (Wagner 1979: 147). Im Unterricht sind es also nicht die Zuschauer, welche vom Geschehen erfasst werden, sondern die Akteure und somit die Lernenden, wobei meist kein außenstehendes Publikum vorhanden ist. Somit wird nicht das Endergebnis als wichtigster Punkt im Geschehen angesehen, vielmehr ist es die andauernde Handlung während des Geschehens (vgl. Even 2003: 148).

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. (Even 2003: 148)

Bereits Schewe (1993) zeigte das Potential des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts in seinem Werk *Fremdsprache inszenieren* auf. Dabei fordert er gar „Dramapädagogik als eine allgemeindidaktische Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik“ (Even 2003: 149) ein. Im Zentrum seiner Analyse sieht er Dramapädagogik als Kunstform aufgrund seiner künstlerischen Orientierung der Pädagogik (vgl. Even 2003: 148).

#### 4.2 Aufbau, Ganzheitlichkeit und Haltung

Der Fremdsprachenunterricht wird bei Schewe (1993) und später auch bei Even (2003) anhand eines Unterrichtsphasenmodells gegliedert. „Einzelne Lehr- und Lernaktivitäten werden in konkrete unterrichtliche Handlungssituationen umgesetzt und diese in größere, inhaltlich und methodisch zusammenhängende Einheiten [...] gebettet“ (Even 2003: 148). So kann auch Grammatik im Fremdsprachenunterricht in eine Phase dieses Unterrichtsmodells integriert werden. Des Weiteren schlägt Schewe (1993) eine Unterteilung in Inszenierungsmuster, Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken vor.

Inszenierungsmuster benennt er als „unterrichtliche Formen und Verfahren, mit denen Handeln in vorgestellten Situationen initiiert, intensiviert und reflektiert wird“ (Schewe 1993: 279). Für die Gestaltung des Unterrichts gibt es die Möglichkeit, beispielsweise Museumsbesuche, Lernwerkstätten oder Expeditionen zu organisieren. Die Inszenierungsformen beschreiben hingegen eine geschlossene Form der szenischen Unterrichtsarbeit, wie beispielsweise das Rollenspiel,

szenische Improvisation oder Simulationen (vgl. Schewe 1993: 282). Inszenierungstechniken lassen sich im dramapädagogischen Unterricht kaum von Sozialformen trennen. Sie beziehen sich auf interne Ausgestaltungen von Inszenierungen zum Beispiel durch Pantomime, Standbild oder Ähnliches (vgl. Schewe 1993: 219-220).

Weiter wird, wie bereits in Kapitel zwei vorliegender Arbeit ausgeführt, auch an den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht der Anspruch an Ganzheitlichkeit erhoben (vgl. Even 2003: 151). Schewe (1993) beruft sich dabei auf Pestalozzi (1746-1827) und seine „Formel *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* zielt auf Lernprozesse ab, die nicht nur als mentale Operationen im Kopf stattfindet, sondern kognitive, emotionale und handelnde Lernaspekte in sich vereinigen“ (Even 2003: 151). Dabei fügt Schewe für den dramapädagogischen Unterricht zu Pestalozzis Formel noch das Wort ‚Fuß‘ hinzu, um die körperliche Bewegung im Raum zu beschreiben und auf das Wechselspiel der inneren und äußeren Lernbewegung aufmerksam zu machen (vgl. Even 2003: 151).

Dramapädagogik ist als ein prozessorientierter Ansatz zu verstehen, bei welchem nicht das Endprodukt (im Vergleich zum Drama im eigentlichen Sinne) im Vordergrund, sondern der Lernprozess an sich im Fokus steht. Ursprünglich stammt der Begriff *Drama* aus dem Griechischen und bedeutet unter anderem *Handlung*. Somit handelt es sich bei Dramapädagogik um „eine Pädagogik, die handlungsbezogenes ganzheitliches Lernen herbeiführt“ (Tselikas 1999: 21)

Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist weiterhin ganzheitlich angelegt, indem durch die Bereitstellung vielfältiger Lernmöglichkeiten und -kontexte eine multidimensionale Wissensvernetzung gewährleistet wird. Auf der Fertigkeitenebene steht die 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 [...] 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. (Even 2003: 151-152)

Auch Almond (2005) hebt die Vorzüge der Ganzheitlichkeit eines dramapädagogischen Unterrichts hervor: Die Lernenden denken sich Charaktere aus und können in andere Rollen schlüpfen, was wiederum zu intellektuellen und emotionalen Erfahrungen führt, die zum einen einprägsamer sind und zum anderen übertragbarer auf die reale Welt der Lernenden (vgl. Almond 2005: 10). Dufeu (2006) und auch Almond (2005) gehen gar so weit, als dass sie den Einsatz der Dramapädagogik als schützenden Raum für Lernende sehen, indem sich diese in fiktiven Rollen ausdrücken. Dadurch können auch Sprechängste deutlich vermindert werden. (vgl. Dufeu 2006: 99 / Almond 2005: 10).

Somit erfüllt der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht sehr wohl den Anspruch an Ganzheitlichkeit, wie er heutzutage immer öfters von der Fachdidaktik gefordert wird (vgl. Even 2003: 152). Die Konfrontation mit dem Fremden und dem Eigenen sowie die Auseinandersetzung mit den Werten Empathie und Gerechtigkeit bezeichnet Tselikas (1999: 37) als *soziales Lernen*. Durch das Schauspiel(en) bauen die Lernenden ihr Selbstvertrauen aus und sind gemeinsam für den Erfolg der Gruppe verantwortlich (vgl. Dufeu 2006: 99f.) Die Entwicklung der Zuhör- und Problemlösungsfähigkeit, die durch das Arbeiten der Lernenden in unterschiedlichen Gruppen gefördert wird, ordnet Tselikas (1999: 37) dem *instrumentellen Lernen* zu. Dramapädagogik bringt Abwechslung in den Fremdsprachenunterricht. Neben der Aussprache, Intonation und Grammatik lernen die Lernenden zusätzlich weitere lexikalische und idiomatische Ausdrücke und Wendungen, die anschließend im Alltag verwendet werden können (vgl. Almond 2005: 10f.). Die Förderung des Ausdrucks, wie sie hier beschrieben wird, zählt Tselikas (1999: 37) zum *expressiven Lernen*. Ein dramapädagogischer Lernzugang verbessert neben der Spontaneität auch den Sprachfluss in der zu erlernenden Fremdsprache. Auch Gestik, Mimik, Körperhaltung etc. werden geschult (vgl. Almond 2005: 11). Den Ausbau der Darstellungsfähigkeit und der Sprachverwendung in Kombination mit Gestik und Mimik in einem situationsgerechten Kontext ordnet Tselikas (1999: 37) dem *ästhetischen Lernen* zu.

Bei diesem ganzheitlich- und handlungsorientierten Unterrichtsansatz, der hauptsächlich Elemente des Theaters für didaktische Zwecke in der Praxis einsetzt, wird folglich der Lernprozess an und für sich in den Fokus gerückt (vgl. ebd.: 21). Neben der Orientierung der Dramapädagogik am (klassischen) Theater, können aber auch andere Kunstformen wie (Elemente aus) Film, Literatur und Storytelling für eine dramapädagogische Arbeit im (Fremdsprachen-)Unterricht herangezogen werden. Obwohl sich die Dramapädagogik der Techniken und Methoden des Theaters bedient, sind die Schwerpunkte eines dramapädagogischen Settings anders verteilt. Der wesentliche Unterschied zwischen der Kunstform des Theaters und jener der Dramapädagogik besteht, wie bereits mehrfach erwähnt, darin, dass im Theater die ästhetische Qualität einer Vorführung zentral ist, während die Dramapädagogik stets eine pädagogische Absicht im Sinn hat und somit nicht das Endprodukt im zentralen Interesse ihrer Auseinandersetzung steht (vgl. Schewe 1993: 4f.).

Zudem verändert sich mit der bewussten Einbeziehung der Körperlichkeit die Position (im Unterrichtsraum) zueinander. Die Lehrperson steht nun nicht mehr frontal vor der Klasse, sondern wird Teil der Lernendengruppe, welche sich in wechselnden Gruppenkonstellationen formiert.

Die Demokratisierung der Unterrichtsverhältnisse zeichnet sich im kommunikationsanalytischen Sinne durch folgende Charakteristika aus: das Rederecht („turn-talking“) wird nicht mehr von der Lehrperson zentral vergeben, sondern regelt sich wie in natürlichen Kommunikationssituationen durch sprecherinitiierte Redeübergabe oder selbstinitiierte Redeübernahme. Weiterhin sind die Sprachmuster nicht auf den traditionellen Lehrerfrage-Schülerantwort-Austausch angelegt [...]. (Even 2003: 155)

Genau in dieser Veränderung der herkömmlichen bzw. klassischen Unterrichtsverhältnisse könnte einer der größten Vorteile der Dramagrammatik festgemacht werden: Lernende erarbeiten sich selbst natürliche Sprechanlässe (und keine vom Lehrwerk oder der Lehrperson vorgeschriebene). Dabei lernen sie auf eine völlig neue Art und Weise, grammatikalische Strukturen selbstständig zu verwenden und somit auch zu begründen.

#### 4.3 Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts

Die Frage(n) nach der einen richtigen Methode, wie Sprachen unterrichtet werden sollen, ist in den letzten Jahr(zehnt)en immer leiser geworden. Seit der kommunikativen Wende und dem damit einhergehenden kommunikativen Ansatz herrscht, zumindest mehr oder weniger, Einigkeit darüber, dass FSU kommunikativ, lernenden- und handlungsorientiert ausgerichtet werden [...] sollte. (Miladinovic 2019: 8)

Dies impliziert somit, dass nicht die aktuell am besten vermarktete Methode (zur Vermittlung von Fremdsprachen) angewandt werden sollte. Kumaravadivelu (2006) geht gar so weit, dass sie von einer postmethodischen Ära spricht, die nicht nach (neuen) alternativen Methoden sucht, sondern nach Alternativen zu Methoden als solche. Mit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) rückten die Kann-Beschreibungen in den Vordergrund, was dazu führt, dass das so genannte „teaching for the test“ im FSU begünstigt wird. Dieser kurzfristig prüfungsorientierten Vermittlung fallen Bereiche zum Opfer, die anhand von Prüfungen nicht evaluiert werden können. Gerade dieser Umstand verleihe insbesondere diesen nicht-normierbaren Lerninhalten einen Gültigkeitsanspruch (vgl. Miladinovic 2019: 8-9). „Dass vor allem ästhetisch-künstlerische Bereiche dem Kürzungstrend zum Opfer fallen, kritisiert auch Manfred Schewe und spricht sich daher seit einigen Jahren für eine durch die Dramapädagogik inspirierte, an den (performativen) Künsten orientierte Fremdsprachendidaktik aus [...]“ (ebd.: 9).

Die performative Kompetenz ist zu verstehen als „Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (Hallet 2010: 5). Der Ausgangspunkt dafür ist, dass auch Alltagshandlungen prinzipiell theatral und performativ sein können und der (Fremdsprachen-)Unterricht als besondere Form der Inszenierung verstanden wird (vgl. ebd.: 10). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

lässt sich die performative Kompetenz genauer definieren als die „Fähigkeit zur fremdsprachigen, aktiven, verantwortungsvollen, partnerschaftlichen Partizipation an sozialen Interaktionen und Aushandlungen“ (Hallet 2010: 10) und die Fähigkeit zur fremdsprachigen, „situationsadäquaten *performance* in verschiedenen Kontexten, auch im Unterricht“ (ebd.: 10). Bisher findet die performative Kompetenz jedoch keinen Platz in standardisierten Bewertungsskalen, wie beispielsweise dem GERS. „Ein solcher Kompetenzbegriff lässt sich aktuell weder in standardisierten Skalen oder in Bildungsstandards finden, noch gibt es ausreichende wissenschaftliche Auseinandersetzungen, wie diese Kompetenz überprüft, getestet und bewertet werden könnte“ (Miladinovic 2019: 10).

Miladinovic (2019: 16ff.) erarbeitete auf der Grundlage der Prinzipien eines Sprachunterrichts acht Prinzipien für einen performativen Fremdsprachenunterricht (PFSU), die nachfolgend kurz skizziert werden sollen:

1. *PFSU ist postmethodisch*, das heißt PFSU erhebt nicht den Anspruch, die einzig richtige Methode im Fremdsprachenunterricht zu sein. PFSU ist offen und veränderbar gestaltet, sodass er an neue Zielgruppen angepasst werden kann und die Lernenden und ihre Individualität in den Vordergrund stellt. PFSU ermöglicht Reflexionen und die Schlussfolgerung des eigenen Handelns und Lernens. „Die Dramapädagogik als Trägerin des PFSU versteht sich als offener Ansatz, der all diese Möglichkeiten durch die Vielzahl der Adaptionmöglichkeiten bietet“ (ebd.: 17).
2. *PFSU ist inhalts- und bedeutungsbezogen und schafft Raum für lebensechte Interaktion*, was bedeutet, dass PFSU allen Beteiligten die Gelegenheit gibt, „sich in fiktiven Als-Ob-Situationen einerseits in einem realen, andererseits im geschützten Raum des Unterrichts auszuprobieren [...]“ (ebd.: 18).
3. *PFSU bezieht aktiv und bewusst körper(sprach)liches und ästhetisches Lehren und Lernen in den Unterricht ein*, was bedeutet, dass Körpersprache und Ästhetik einen besonderen Platz im Unterricht einnehmen und feste Bestandteile dessen werden.
4. *PFSU braucht intensiven sprachlichen, aber auch ästhetischen und körper(sprach)lichen Input*, was auch in den spracherwerbtheoretischen Prinzipien bereits verankert ist. Dieses Prinzip wird im PFSU erweitert „mit Fokus auf ästhetischem und körpersprachlichem Material, beispielsweise literarischen Texten, Liedern, Filmen oder Bildern. Diese werden nicht auf ihre grammatischen oder lexikalischen Elemente reduziert, sondern als sprachlich-ästhetische Kunstobjekte [...] gesehen“ (ebd.: 18).

5. *PFSU bietet genügend Gelegenheiten für sprachlichen, aber auch ästhetischen und körper(sprach)lichen Output.* Dies bedeutet, dass sich aufgrund des bewussten Umgangs mit Körpersprachlichem und Ästhetischem in Kombination mit intensivem Input im Unterricht, zahlreiche Möglichkeiten für Output ergeben.
6. *PFSU bietet Gelegenheit, sowohl rezeptiv als auch produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen und darin zu handeln.* Das bedeutet, dass PFSU so ausgerichtet wird, dass sich im Unterricht möglichst viele Gelegenheiten ergeben, sich zu beteiligen. Lernende, die noch nicht an eine dramapädagogische Lernumgebung gewöhnt sind, können mit rezeptivem Wahrnehmen und Reflektieren eine erste Annäherung finden.
7. *PFSU fördert die Ausbildung einer performativen Kompetenz.* Ein PFSU muss gewährleisten, die Inszeniertheit eines jeglichen Handelns zu erkennen und zu verstehen. Zudem sollte es die Möglichkeit zur Reflexion und zur eigenen Produktion geben.
8. *PFSU stellt sich der Standardisierung und Vereinheitlichung von Lehr- und Lernprozessen entgegen.* Der PFSU macht es sich zur Aufgabe, ein neues Verständnis für Lernprozesse zu schaffen.

Abschließend weist Miladinovic darauf hin, dass diese kurz skizzierten Prinzipien für einen performativen Fremdsprachenunterricht als exemplarisch zu betrachten sind und einer weiteren und genaueren Ausführung bedürften. Dennoch zeigen sie grundlegend auf, wofür unter anderem Manfred Schewe seit 1993 einsteht und inwiefern hier auch die Dramagrammatik ihren Platz findet.

#### 4.4 Sprache

Schewe (1993: 181ff.) gibt zunächst ein Beispiel einer so genannten *Fantasiemaschine*, um dramapädagogisch Imperativ, Passiv und Nebensatzkonstruktionen einzuüben. Das erfundene Gerät könnte wie folgt aussehen:

- „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...“)

Dazu sagt Schewe (1993) des Weiteren: „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“ (ebd.: 183).

Even (2003) macht dabei aber auf eine Problematik in Schewes Ansicht aufmerksam: Ihr erscheint kritisch, dass grammatische Strukturen mit unterschiedlichen sprachlichen Kontexten unhinterfragt nebeneinandergestellt werden (vgl. Even 2003: 171). „Die – hier zugegebenermaßen nur angerissene – Idee einer solchen Grammatikinszenierung täuscht eine Beliebigkeit bei der Verwendung aktivischer, passivischer und imperativer Sprachmittel vor, die im normalen Sprachgebrauch so nicht besteht“ (ebd.: 171). Zudem wird auch nicht angegeben, welche Vorkenntnisse bei dieser Übung von den Lernenden benötigt werden und wie diese erworben werden können. „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 findet rezeptive und reflexive Spracharbeit statt?“ (ebd.: 171-172).

Nun stellt sich hier die Frage, ob Evens Kritik berechtigt ist, oder ob es nicht auch jenseits der Dramagrammatik Methoden und scheinbar herausgelöste Übungen im Unterricht gibt, welche sich nicht eindeutig curricular einbetten lassen. Man denke hier beispielsweise an eine Wiederholungsübung eines Grammatikthemas, das bereits einige Zeit abgeschlossen ist, oder an eine Grammatikübung, welche zwei Grammatikthemen, die, wie Even bei Schewe kritisiert, ebenfalls in keinem direkten Zusammenhang stehen.

Das bei der Darstellung der Fantasiemaschineninszenierung anklingende Vertrauen darauf, dass *alle* sprachlichen Strukturen in konkreten Sprachhandlungskontexten schon irgendwie implizit erworben werden, erscheint in Anbetracht einer in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Verstehen, Gebrauch und Erwerb [...] eher als frommer Wunsch: Selbst Kao / O’Neill räumen bei aller Begeisterung für *Process Drama* ein, dass trotz erhöhter Flüssigkeit im Ausdruck weiterhin Probleme mit Lexik und Grammatik verzeichnet sind. (Even 2003: 172)

Somit wird verdeutlicht, dass der Einsatz dramapädagogischer Übungen in den Fremdsprachenunterricht keineswegs willkürlich nach Belieben gestaltet werden kann, sondern eine Vielzahl komplexer Überlegungen, insbesondere im Anbetracht auf den erwarteten Sprachgebrauch sowie dessen Erweiterung, erfordert.

Des Weiteren konkretisiert Even (2003),

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 wird. (Even 2003: 173)

Das heißt, dass Lernende, welchen dieses analytische Wissen noch fehlt, durchaus auf explizite lexikalische und grammatische Vorbereitung all jener Strukturen, die anschließend im Drama angewendet werden sollen, angewiesen sind (vgl. Even 2003: 173).

So setzt sich Even (2003: 173) für so genannte *Einordnungsphasen* ein, welche ganz bewusst grammatische Strukturverwendungen als Teil des dramapädagogischen Unterrichts verstehen. In diesem Zusammenhang wird Kraft (1993) erwähnt, welcher eine Kombination aus explizitem Grammatikunterricht und der studentischen Erarbeitung von Minidramen postuliert: 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“ (Kraft 1993: 176).

Somit ist bereits im Anfänger\*innenunterricht wichtig, „die Aufmerksamkeit bewusst auf die korrekte Verwendung von sprachlichen Phänomenen zu lenken“ (Even 2003: 173). Kraft spricht sich darüber für seine Minidramen aus:

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. (Kraft 1993: 182)

Diese Idee der Kombination konkreter Grammatikvermittlung vor deren Einsatz in dramapädagogischen Übungen bewegt sich zwischen der impliziten und der expliziten Grammatikvermittlung (vgl. Even 2003: 173). „Grammatik ist damit in den inhaltlichen Kontext des Unterrichts integriert. Eine solche Integration wird ebenfalls vom dramagrammatischen Ansatz verfolgt“ (ebd.: 173-174). Dennoch geht die Dramagrammatik laut Even (2003: 174) über die reine Darstellung dieser *Minidramen* hinaus:

Die umfassendere Orientierung an dramatischen Kunstformen führt zum Einsatz (und zum Zusammenspiel) eines weitaus größeren Repertoires an dramatischen Darstellungsformen und damit zu intensiveren und ganzheitlichen Lernprozessen in der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache. (Even 2003: 174)

Daraus ergibt sich, dass anhand dramagrammatischer Übungen im Fremdsprachenunterricht in Kombination mit expliziten Grammatikvermittlungseinheiten durchaus ein sehr wertvoller Prozess des Sprachenlernens entsteht.

#### 4.5 Phasen des Unterrichts

Jonathan Neelands (1990), ein englischer Dramapädagoge, ist der Ansicht, dass für den Aufbau eines dramapädagogischen bzw. dramagrammatischen Settings die Vorbereitung der Lernenden allerhöchste Priorität hat:

The source is selected according to its ability to bring the experience into the intellectual and emotional comprehension of the participants (help the group to make human contact with the experience) so that responses and questions can be shared and some element of the experience can be located within their own personal and collective experience. [...] For the dramatic activity to be worthwhile the source needs to find a response in those taking part. (Neelands 1990: 65)

Damit es zur angestrebten Wechselbeziehung von Thematik und Lernenden kommen kann, sollten folgende Punkte bei der Zusammenstellung der Inhalte berücksichtigt werden:

- Ist die Thematik für die Lernenden relevant und kann sie mit deren persönlichen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden?
- Regt das (Impuls-)Material das Interesse und die Fantasie der Lernendengruppe an?
- Werden die Lernenden durch das Material dazu angeregt, weitere Fragen zu stellen bzw. nach weiteren Informationen zu fragen?
- Bietet das Thema genügend Informationen, um Erfahrungen und Gefühle innerhalb der Lernendengruppe zu wecken?
- Hat das Ausgangsmaterial das Potenzial von den Lernenden intellektuell und emotional verstanden zu werden? (vgl. Neelands 1990: 65f.)

Auch Tselikas (1999: 52f.) plädiert bei der Planung einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit für die Beachtung einiger Punkte:

- Wer sind die Adressat\*innen (u.a. Sprachniveau, Altersgruppe etc.), für welche die Einheit konzipiert wird?
- Wie groß ist die Lernendengruppe? Wie viel Zeit muss für Gruppenbildungen miteinander berechnet werden?
- Welchen Zweck soll die dramapädagogische (hier: dramagrammatische) Einheit erfüllen? Worauf zielt diese ab?
- Welches Thema soll behandelt werden und welche Lernziele sollen erreicht werden? Inwiefern spielt die Lehrperson eine Rolle?
- Wie viel Zeit benötigen die einzelnen Aktivitäten?
- Wie sieht der Aufbau (Aufwärmphase, Hauptphase, Schlussphase) aus? Wie werden die Übergänge zwischen den Phasen gestaltet? (vgl. Tselikas 1999: 52f.)

Dufeu (2006) spricht sich ebenfalls deutlich für den Einsatz von Aufwärmübungen bzw. einer Aufwärmphase aus. Da die Lernenden meist an einen konventionellen (Fremdsprachen-) Unterricht gewöhnt sind (Kommunikation und der Unterricht an sich finden größtenteils im Sitzen

an den jeweiligen Plätzen statt), kann durch den unvorbereiteten Einsatz einer dramapädagogischen Übung bzw. Methode ein Bruch entstehen. Hierbei wird oft der gesamte Klassenraum für die Kommunikation genutzt und die Lernenden befinden sich dabei vielfach in Bewegung. Sind die Lernenden aber nicht damit vertraut, während des Lernens und des Unterrichts auch ihre Tische zu verlassen, kann es schwerfallen, sich mit anderen Figuren und Situationen zu identifizieren. Auch die Angst vor einer Blamage vor der Lernendengruppe kann so allgegenwärtig werden (vgl. Dufeu 2006: 100f.)

Even (2003: 174) greift bei der Beschreibung der möglichen Unterrichtssequenzen erneut auf die Einteilung von Schewe (1993) zurück, auf welche nun etwas konkreter im Hinblick auf dramagrammatische Einheiten im Fremdsprachenunterricht eingegangen werden soll:

Die erste, als *Sensibilisierungsphase* bezeichnete Sequenz, führt die Lernenden an bestimmte grammatische Strukturen heran, „indem zunächst ein persönlicher Anhaltspunkt gefunden wird, der das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit sich zu äußern hervorruft“ (Even 2003: 174). Darauf folgt die *Kontextualisierungsphase*. Dabei wird der vorangegangene Impuls aus der *Sensibilisierungsphase* erneut aufgegriffen und versucht in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Von kurzen, dramatischen Improvisationen hinzu der Entwicklung von Nonsenswörtern zu Nonsensgedichten, welche mit einem Standbild repräsentiert werden (vgl. ebd.: 174) sind in dieser Unterrichtssequenz noch mehr Möglichkeiten offen, um den Unterricht dramagrammatisch zu gestalten.

Auf die *Kontextualisierungsphase* folgt die *Einordnungsphase*, welche Schewes Modell von 1993 hinzugefügt wurde, „um auch die kognitive Ebene bewusst ‚ins Spiel‘ zu bringen“ (ebd.:174). Dabei soll bewusst innegehalten werden, um über zuvor entdeckte Grammatikphänomene und deren Zusammenhänge nachzudenken. Dies kann beispielsweise anhand von kurzen Gesprächen über bestimmte Strukturen geschehen. Die Lehrperson ist in dieser Sequenz insbesondere gegen Ende dazu angehalten, die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesen Gesprächen zu bündeln und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. ebd.: 174-175).

Even begründet den Vorteil dieser expliziten Grammatikvermittlung nicht zu Beginn, sondern im fortgeschrittenen Verlauf des Unterrichts wie folgt:

Die Teilnehmenden haben sich bereits in Situationen bewegt, die bestimmte Äußerungsabsichten geweckt haben, sodass der Fokus auf die Strukturseite dieser Äußerung an dieser Stelle von weitaus gezielterem Interesse ist. Lernende können nun deklaratives und prozedurales Wissen verbinden und ihre eigenen Beiträge retroaktiv aufbessern. (Even 2003: 175)

In der anschließenden *Intensivierungsphase* wird wieder mehr Fokus auf das Drama gelegt. Somit sollen die Lernenden zum dramatischen Schaffensprozess zurückkehren. Thematisch soll

sich die *Intensivierungsphase* an der *Kontextualisierungsphase* orientieren, damit ein inhaltlicher Zusammenhang entstehen kann. So kann sprachliches Wissen mit den persönlichen Vorstellungen und Bildern der Lernenden weiter vertieft werden. Mit konkreten Vorgaben können in dieser Sequenz bereits intensivere und längere szenische Improvisationen kreiert werden (vgl. Even 2003: 175).

Zum Abschluss erfolgen die *Präsentation* sowie die *Reflexion*, welche jeden Sequenzblock beenden. Jedoch sollte bedacht werden, dass nicht jede dramagrammatische Aktivität auch automatisch in einer anschließenden *Präsentation* enden muss. Dennoch sollte aber in jedem Fall den Lernenden die Gelegenheit zur *Reflexion* gegeben werden, in welcher sowohl der Verlauf des Dramas als auch methodische und sprachliche Probleme oder Unklarheiten thematisiert werden können (vgl. ebd.: 175).

#### 4.6 Bedeutung und Form

Am gerade skizzierten dramagrammatischen Unterrichtsphasenmodell kann kritisiert werden,

dass es im Gegensatz zu *Process Drama* keine kontinuierliche Bedeutungsorientierung mehr gewährleistet [...] 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‘ unverhältnismäßig viel Gewicht beigemessen. (Even 2003: 175-176)

Dennoch erscheint (Even 2003: 176) der ‚focus on meaning‘ Ansatz für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht unpassend, da hier keine ideale Zweitsprachenerwerbssituation gegeben ist. Der dramagrammatische 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“ (ebd.: 176).

Auch Portmann-Tselikas (2001: 34) ist der Meinung, dass explizites Grammatikwissen die Wiedererkennung sprachlicher Strukturen fördern kann „und den Zugriff auf Schemata bereitstellen sowie auf der Produktionsebene den Lernenden dazu verhelfen, spontan produzierte Äußerungen eigenständig zu verbessern [...]“. Ein solches Lernen entspricht eigentlich eher fortgeschrittenen und älteren Lernenden (vgl. Even 2003: 176) und stellt somit auch für Jüngere und Anfänger\*innen einen klaren Vorteil im Fremdsprachenerwerb dar. Dennoch muss immer wieder betont werden, dass Aufmerksamkeit auf Sprache „nicht als Ersatz für die Praxis, sondern als ein Element von Praxis“ gilt. (Portmann-Tselikas 2001: 28)

„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“ (Gnutzmann / Königs 1995: 21). Even meint dazu, dass dramagrammatische Unterrichtsansätze diese bei Gnutzmann und Königs erwähnten Abschnitte nicht nur aufweisen, sondern gar darüber hinaus zielen: „Die Einordnungsphasen sind daher keine willkürlichen grammatischen Zwischenschübe, sondern gehen aus der Sensibilisierungsphase und Kontextualisierungsphase hervor bzw. stellen handlungsrelevante Überleitungen zu Intensivierungs- und Präsentationsphase dar“ (Even 2003: 176-177). Damit soll aber keineswegs behauptet werden, mit der Dramagrammatik wären sofort alle Grammatikfehler aus der Welt zu schaffen. Auch bei den dramagrammatischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht handelt es sich nicht um Wundermethoden „sondern um rationale, nach bestem Wissen gestaltete Unterrichtskonzepte“ (Portmann-Tselikas 2001: 36).

Selbstverständlich werden Lernende auch im dramagrammatischen Unterricht weiterhin Fehler machen und sich anschließend mit ihnen auseinandersetzen.

Dazu sollen ihnen durch dramapädagogischen Unterricht 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. (Even 2003: 177)

Portmann-Tselikas (2001) hält es somit beispielsweise für möglich,

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. (Portmann-Tselikas 2001: 40)

Wie bereits erwähnt, stellen dramagrammatische Unterrichtseinheiten keine wundersame Grammatikzauberei dar, sondern ermöglichen den Lernenden, Momente intensiver Erfahrung und Auseinandersetzung mit sich Selbst und diesem Selbst in der Sprache. Daneben werden sie auch immer wieder an explizite Grammatikregeln herangeführt. Die Kombination und somit die Konzeption eines dramagrammatischen Unterrichts erscheint in Anbetracht dieser Gesichtspunkte mehr als sinnvoll.

Es bedarf jedoch nicht immer eines komplexen Unterrichtskonzeptes, um Grammatikunterricht dramapädagogisch zu gestalten. Bereits in Aufwärmspielen oder einfachen dramapädagogischen Methoden ergänzend zur Lehrbucharbeit kann Grammatik dramatisch erfahren, erprobt und spielerisch eingeübt werden. (Elis 2015: 105)

Worauf Elis (2015) hier hinweist, soll auch für vorliegende Auseinandersetzung und folgenden praktischen Anregungsteil gelten. Keineswegs kann Dramagrammatik nur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht als Lehr- und Lernmethode angewandt werden, wenn alle

Unterrichtsphasen, wie beispielsweise bei Even (2003), penibel genau geplant und durchgeführt werden. Auch einzelne dramapädagogische Elemente, Methoden, Spiele oder Aktivitäten machen einen trockenen, herkömmlichen Grammatikunterricht zu erlebtem, ganzheitlichem dramagrammatischen Unterricht.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass viele dramapädagogische Übungen und Aktivitäten keineswegs explizit für den Einsatz im Grammatikunterricht gemacht sind. Es bedarf also der Kreativität und des Erkennens des dramagrammatischen Potentials der Lehrperson, um dramapädagogische Übungen so zu adaptieren, dass sie sinnvoll in den Grammatikunterricht integriert werden können. „Aufgabe der Lehrkraft ist es, geeignete dramapädagogische Übungen und Verfahren zum Erreichen grammatischer Lernziele zu finden und diese an die Ansprüche des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts anzupassen [...] (Elis 2015: 107).

## 5 Neurodidaktische Erkenntnisse zum bewegten Sprachenlernen

Der Körper und seine Bewegungen sind am Lernprozess maßgeblich beteiligt. Dabei spricht man von der so genannten Body-Mind-Interaction. Ohne den Körper müsste das Gehirn als eine isolierte Einheit betrachtet werden. Körper und Gehirn bilden jedoch sozusagen eine funktionale Einheit. Die Körperlichkeit ist somit als Ausgangspunkt für unsere Gedanken zu betrachten (vgl. Eagleman 2017: 182). Die Kognition an sich ist demnach also etwas Verkörperlichtes (Embodied Cognition). „Wir lernen nicht nur mit den Hirnen gut. Oder anders gesagt: Liebe geht durch den Magen und Lernen durch den Körper“ (Sambanis / Walter 2019: 7). „Das Gehirn ist aus neurowissenschaftlicher Perspektive ein Objekt, bei dem man anhand von Stoffwechselprozessen Rückschlüsse auf das Lernen ziehen kann [...] Eine Ermunterung und ganz allgemein positive Emotionen fördern Botenstoffe (Neurotransmitter), die eine Speicherung begünstigen“ (Grein 2013: 6). Auf die positiven Eigenschaften und Faktoren von Lernen mit Bewegung und somit auch dem performativen Lernen und schließlich der Dramagrammatik wird in den folgenden Kapiteln auch aus neurodidaktisch-wissenschaftlicher Perspektive näher eingegangen.

### 5.1 Bedeutung von Embodied Cognition für das Sprachenlernen

Die Idee, die Bewegung und den Körper bewusst im Fachunterricht einzusetzen, ist zwar nicht neu – so wurde dies beispielsweise bereits in reformpädagogischen Ansätzen postuliert – dennoch wird sie als Ressource im Fach- und Sprachunterricht bisher nur spärlich anerkannt und eingesetzt. Aktuelle Studien (vgl. u.a. Arndt und Sambanis 2017) jedoch zeigen auf, dass „mit dem Ausblenden von Bewegungen ein wesentlicher Lernzugang und -unterstützer ungenutzt bleibt [...]“ (Sambanis / Walter 2019: 8).

Bewegungen können das Aufnehmen, Verarbeiten und Abspeichern verschiedenster Lerninhalte unterstützen, sodass diese zu soliden, gut abrufbaren Gedächtnisinhalten werden. Mit Bewegungen, Handlungskoppelung etc. gelernte Inhalte werden außerdem in der Regel nicht so schnell wieder vergessen. (Sambanis / Walter 2019: 8)

Besonders im Sprachenlernen und in der Sprachförderung ist eine enge Verbindung zu Mimik, Gestik etc., also allen Formen des körperlichen Ausdrucks, von großer Bedeutung. Die Sprache und der Körper sind miteinander verbunden. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass man in Kommunikationssituationen nicht nur auf das gerade Gesagte achtet, sondern oft auch viel mehr das versucht zu interpretieren, was nicht die Wörter an Inhalt transportieren, sondern die Mimik und Gestik des Gegenübers (vgl. Sambanis / Walter 2019: 8). „Für Sprache und so auch für das Sprachenlernen sind alle Bereiche des Cortexes im Einsatz, der motorische Cortex regelt neben

dem Broca-Areal die Muskeln beim Sprechen [...] Es ist zuständig für die syntaktische Verarbeitung und die motorische Koordination des Sprechens“ (Grein 2013: 9-10). Daneben findet im Frontallappen auch die sprachpragmatische Verarbeitung statt. Im anliegenden Parietallappen werden haptische Reize (z. B. Tastsinn) verarbeitet und der Temporallappen ist zuständig für die Interpretation des emotionalen Gehalts des Gesichtsausdrucks unseres Gegenübers. Zudem schließt das Wernicke-Areal an, welches für das Sprachverständnis von Bedeutung ist. Das limbische System hat, noch vor dem Wernicke-Areal und der eigentlichen Sprachverarbeitung, die zentrale Funktion, die ankommenden Reize zu ordnen (bekannt vs. unbekannt, angenehm vs. unangenehm, wichtig vs. unwichtig). Die ankommende Information wird also mit bereits vorhandenen Wissensbeständen verglichen und direkt emotional bewertet (vgl. ebd.: 10). „Wörter oder Inhalte, die den Lernenden jedoch emotional ansprechen oder aber Wissensbestände, die den [sic!] Lernenden sinnvoll erscheinen, werden weitergeleitet“ (ebd.: 11). Das limbische System kann mit der aktiven Verknüpfung zuvor erarbeiteter Wissensbestände im Unterricht aktiviert werden (z. B. mit Mindmaps). Auch das Sichtbarmachen der Relevanz für die Lernenden aktiviert die emotionale und sinnhafte Verarbeitung im limbischen System (vgl. ebd.: 10-11).

Dieses System entscheidet insofern grundlegend über den Lernerfolg, als es bei jeder Lernsituation fragt: Was spricht dafür, dass Hinhören, Lernen, Üben usw. sich tatsächlich lohnen? Dies geschieht überwiegend aufgrund der vergangenen, meist unbewusst wirkenden Erfahrung. Kommt das System zu einem positiven Ergebnis, so werden über die genannten neuromodulatorischen Systeme in der Großhirnrinde vorhandene Wissens-Netzwerke so umgestaltet, dass neues Wissen entsteht. (Roth 2010: 60)

Auch motivierte und glaubhafte Lehrpersonen sind für das limbische System der Lernenden von großer Bedeutung: Erscheint eine Lehrperson selbst desinteressiert, so schließt das limbische System eine Relevanz des Lerninhalts nahezu aus (vgl. ebd.: 60). Unbewusst wird bei jedem Sprachkontakt auch die Glaubwürdigkeit des Gegenübers evaluiert und bewertet. Dies geschieht durch die Analyse von Gesichtsausdruck, prosodischen Merkmalen (Stimmanalyse) und der Körperhaltung (vgl. Grein 2013: 12). „Sprachenlernen und Sprachförderung darf sich daher nicht auf das Lehren sprachlicher Mittel beschränken, sondern muss auch den körperlichen Ausdruck als natürlichen, ständigen und zentralen Baustein von Kommunikation mit in den Blick nehmen“ (Sambanis / Walter 2019: 8).

Verkörperlichtes Lernen soll nicht ein weiterer Aufgabenpunkt bzw. Appell an Lehrkräfte sein. Vielmehr soll, unter anderem mit Hilfe der Dramagrammatik, ein Bewusstsein dafür entstehen, dass verkörperlichtes Lernen ein hohes Potential besitzt, einfach umzusetzen ist und maßgeblich zum Lernerfolg beitragen und so insbesondere sprachliches Lernen unterstützen kann (vgl. ebd.: 8).

## 5.2 Potentiale und Umsetzungsmöglichkeiten verkörperlichten Lernens

Aufforderungen interessieren das Gehirn mehr und spornen es somit intensiver an, etwas zu lernen als beispielsweise reines Benennen. „Das Gehirn reagiert anders auf einen Impuls, der zu einer Handlung veranlasst (z. B. „Nimm Dir einen Apfel.“) als auf einen Impuls, der z. B. lediglich auf das Benennen oder Übersetzen eines Wortes zielt (der Apfel – *the apple*)“ (Sambanis / Walter 2019: 9). So sollten möglichst kognitive Sprachleistungen mit echten Aufforderungen und mit Handlungs- und Bewegungsimpulsen verknüpft werden (vgl. ebd.: 9). An der Erforschung der Verbindung zwischen Sprache und Handlungserfahrungen arbeiten unterschiedlichste Wissenschaftler\*innen aktuell sehr intensiv (vgl. ebd.: 10).

Unter dem Überbegriff Embodied Cognition oder Embodiment werden Erkenntnisse zusammengefasst, die belegen, dass das, was wir lernen, nicht isoliert bleibt, sondern mit sensorischen Eindrücken und motorischen Informationen verbunden verarbeitet und entsprechend im Gehirn repräsentiert wird. (Sambanis / Walter 2019: 10)

Somit wird im Folgenden versucht zu erklären, inwiefern konkrete verkörperlichte Eindrücke und Übungen das Verarbeiten und Einspeichern im Gehirn unterstützen und teilweise sogar bedingen.

Während es für konkrete Begriffe sofort nachvollziehbar erscheint, dass sie mit einer Handlung verbunden gespeichert werden (man beißt in einen Apfel, man zieht sich seine Socken an usw.), liegt eine Verbindung zur Handlungsebene bei abstrakten Begriffen nicht unmittelbar auf der Hand. Interessanterweise lassen sich aber ebenso bei abstrakten Begriffen sowie bei Funktionswörtern, Verbindungen zur Wahrnehmungs- und Handlungserfahrung nachweisen. (Sambanis / Walter 2019: 10)

Diese Erkenntnis ist hinsichtlich vorliegender Fragestellung, welche die Potentiale des Einsatzes der Dramagrammatik aufzuzeigen versucht, von großer Bedeutung – behandelt doch auch die Vermittlung von Grammatik oft abstrakte und weniger konkrete Handlungssituationen.

Ein Beispiel ist das abstrakte Wort *Schadenfreude*. Dieser Begriff lässt sich am besten verstehen, „durch das Erleben, Nachstellen oder In-Erinnerung-Rufen einer konkreten Situation, in der einer Person – am besten eine, die sich vorher unbeliebt gemacht hat – ein kleines Missgeschick passiert“ (Sambanis / Walter 2019: 10). Den übrigen Personen der (Lernenden-)Gruppe beschert dies dann ein Gefühl der Genugtuung – in Form von Schadenfreude. Das Wort bzw. der Begriff wird dadurch, dass sich jeder bzw. jede Lernende eine solche Situation samt mimischer und gestischer Reaktionen vorstellen kann, verkörpert (Embodiment) (vgl. ebd.: 10). Somit wird der Begriff „über diese Verbindung zur konkreten Situation nebst Handlungen, Bewegungen, sensorischen Informationen etc. erfassbar und definierbar“ (ebd.: 10). Zudem wird beim Erlernen (beispielsweise neuer Vokabeln) an eine bereits vorhandene Gedächtnisstruktur angedockt „entweder an ihr [sic!] muttersprachliches oder eines Ihrer fremdsprachlichen mentalen Lexika“ (Grein 2013: 15). Durch neue Reize, die sich an bereits bestehende Strukturen anheften können, verändert sich die Neuronenpopulation (vgl. ebd.: 13). Kommt dann noch ein

weiterer z. B. körperlicher, emotionaler oder haptischer Reiz hinzu, verstärken sich die Synapsenverbindungen noch mehr.

Dies bestätigen zudem weitere neurowissenschaftliche Erkenntnisse: auch abstrakte Begriffe führen zu entsprechenden motorischen und visuellen Aktivierungen im Gehirn (Sambanis / Walter 2019: 10). Somit verdichten sich im Feld der Embodied Cognition die Befunde, die darlegen, dass Körper und Gehirn beim Hervorbringen kognitiver Leistungen nicht als voneinander isolierte Einheiten betrachtet und interpretiert werden können (vgl. Häfner 2013: 255).

Der Körper ist somit ein wichtiges *Learning Tool* (vgl. Macedonia 2014: 4). Er dient sowohl als Empfänger sensorischer Eindrücke und bietet zudem motorische Möglichkeiten, wie beispielsweise das Ausführen von Bewegungen und Handlungen (vgl. Sambanis / Walter 2019: 11). Über die sensorischen Eindrücke, folglich über den Körper, gelangen laufend Impulse von außen zum Gehirn. „Das Gehirn überträgt die Umweltsignale, die über den Körper in Form von Sinneswahrnehmungen aufgenommen werden, in elektrochemische Signale, in Aktivierungsmuster und damit in die Sprache der Neuronen [...]“ (ebd.: 11). Dieser Prozess ist ununterbrochen im Gange. Laufend erhält das Gehirn so über den Körper Informationen. Der Körper kann somit als das Medium betrachtet werden, mit welchem das Gehirn in Kontakt zur Umwelt steht. Denken und Sprache sind untrennbar mit Wahrnehmungs- und Handlungserfahrungen verknüpft (vgl. ebd.:11). „Diese kommen im Kontakt mit der Umwelt zustande und sind eine notwendige Bedingung für erfolgreichen Spracherwerb, für Hirnentwicklung, Konzeptbildung u.v.m.“ (ebd.: 11).

Überträgt man das Konzept *Embodied Cognition* auf den pädagogischen Bereich, so kann von *Embodied Learning* gesprochen werden. „Darunter können Lernereignisse subsummiert werden, in denen z. B. ein haptisch herausfordernder, angenehmer oder außergewöhnlicher Gegenstand zum Einsatz kommt“ (ebd.: 12). Bewegtes Lernen ist ein wichtiger Bestandteil aktueller Forschungsdiskussionen und leicht umzusetzen. „Der Körper ist für Bewegungen geschaffen, dafür ausgestattet und auf Bewegungsausführung programmiert“ (ebd.: 12).

„Etwa ein Drittel des Gehirns ist mit der Planung, Koordination und Ausführung von Bewegungen befasst. Warum sollte man das im Unterricht nicht bewusst adressieren?“ (Arndt / Sambanis 2017: 146).

Die Zuordnung einer Bewegung zu einem Lerninhalt (z. B. in Fällen, in denen es nicht gelingen will, eine neue Vokabel zu lernen) oder das Sichtbarmachen von Personenkonstellationen und Handlungsabläufen durch Standbilder bei der Arbeit mit literarischen Texten sind nur zwei Beispiele, wie *Embodied Learning* umgesetzt werden kann. (Sambanis / Walter 2019: 13)

Auch der Einsatz dramapädagogischer Übungen und Methoden im Grammatikunterricht, also der Einsatz der Dramagrammatik ordnet sich in das Konzept des *Embodied Learning* ein. Wie im später folgenden, kommentierten Anregungsteil (S. 69-108) erkenntlich werden wird, befasst sich auch die Dramagrammatik zu einem wichtigen Teil mit Bewegungsabläufen, gekoppelt mit grammatischen Strukturen, um diese für Lernende leichter verständlich zu machen.

### 5.3 Bewegung als Lernzugang – Warum wirken Bewegungen so?

Verschiedene Studien (vgl. u. a. Engelkamp 1980, Engelkamp / Zimmer, Masumoto et.al 2006, Macedonia 2014) weisen darauf hin, dass es für die Koppelung eines Inhalts mit einer Bewegung während des Aneignungsprozesses von immenser Bedeutung ist, die einmal zugeordnete Bewegung nicht mehr bzw. wenn, dann nur geringfügig zu variieren (vgl. Sambanis / Walter 2019: 13). Dabei hilft auch, eine Bewegung und einen Lerninhalt möglichst stimmig miteinander zu verkoppeln (beispielsweise beim Lernen von Vokabeln). Weiter ist von zentraler Bedeutung, dass die Lernenden selbst aktiv werden und von der Rolle des reinen Beobachtens hin zur eigenen Ausführung gelangen. Dabei sollten die Bewegungen tatsächlich ausgeführt werden und auch die Wiederholung dieser spielt eine tragende Rolle (vgl. ebd.: 13).

Die Neurotransmitter Serotonin, Dopamin und eine angemessene Dosis Noradrenalin werden dabei ausgeschüttet. Ferner gelangt mehr Blut ins Gehirn und durch die Produktion von Glucose und einer erhöhten Sauerstoffzufuhr (13,9%) kann eine bessere Verknüpfung zwischen den Neuronen stattfinden. (Grein 2013: 70)

Zudem werden durch den Einsatz von Bewegung im Unterricht die Wahrnehmungsfähigkeit, die Aufmerksamkeitsspanne und ganz allgemein die Leistungsfähigkeit gesteigert (vgl. Grein 2013: 79).

„Verarbeitungs- und behaltensförderliche Effekte von bewegtem Lernen wurden für Fremdsprachen und weitere Unterrichtsfächer, z. B. Mathematik, nachgewiesen [...]“ (Sambanis / Walter 2019: 13). Dabei profitiert insbesondere die Behaltensleistung über einen gewissen Zeitraum von *Embodied Learning*, „d.h. es ist in der Regel ein geringerer Verwaschungseffekt festzustellen als beim Lernen ohne Bewegungen“ (ebd.: 13). Lernende vergessen in der Regel also Inhalte, die mit Hilfe von bewegtem Lernen erarbeitet wurden seltener und können bei Bedarf flexibler und rascher darauf zurückgreifen als auf Inhalte, die sie ohne bewegtes Lernen erlernt haben (vgl. ebd.: 13). „Bewegung im Fremdsprachenunterricht wird durch Handlungsorientierung, Spiele, Projektarbeit, Stationenlernen usw. gefördert“ (Grein 2013: 70).

Durch eine Bewegung wird im Gehirn nicht nur eine visuelle und auditive Spur angelegt (z. B. werden neue Vokabeln oft visualisiert an die Tafel geschrieben und/oder vorgesprochen), es erfolgt durch bewegtes Lernen auch das Anlegen einer motorischen Spur, welche das Lernen

fördert, wie einige Studien (vgl. u. a. Böttger und Sambanis 2018) belegen (vgl. Sambanis / Walter 2019: 14). „Beim bewegten Lernen kommen außerdem sensorische Eindrücke durch Wahrnehmung der eigenen Bewegung hinzu“ (ebd.: 14). Das Gehirn verknüpft somit sensorische Eindrücke mit motorischen Eindrücken. „So wird insgesamt eine Verstärkung der Repräsentation im Gehirn erreicht, die sich durch besseres Behalten, auch längerfristig, bemerkbar macht und dem Vergessen entgegenwirkt“ (ebd.: 14).

Marion Grein (2013) macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass bewegtes Lernen nur für die meisten Lernenden geeignet ist und zu einem besseren Behaltenserfolg und einer gesteigerten Lernmotivation führt. Aufgrund der unterschiedlichen Lerntypen gibt es auch beim Einsatz von Bewegung(en) im Unterricht Lernende, deren limbisches System unbewusst auf „irrelevant“ schaltet und somit einen gesteigerten Lernerfolg unmöglich macht. Zudem können Rollenspiele und Projektarbeiten (mit Präsentationsphasen) introvertierte Lernende insofern unter Druck setzen, als dass zu viel Stress entsteht, welcher ebenfalls die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung neuer Lerninhalte vermindert (vgl. Grein 2013: 70). Dennoch benötigt das Gehirn für das erfolgreiche Erlernen auch eine gewisse Portion an Stress: „Die Menge an „Stress“, die man zum Lernen benötigt, ist individuell sehr unterschiedlich und korreliert besonders mit dem Interesse an dem Thema“ (ebd.: 26). Im Fremdsprachenunterricht gelten Zeitdruck, Reizüberflutung und Leistungsdruck als die größten Stressoren. Auch die Lernatmosphäre, die Lehrkraft, der Raum und die Methoden können zu Stressoren für die Lernenden werden (vgl. ebd.: 26).

*Embodied Learning* zeigt folglich didaktisch und pädagogisch erstrebenswerte Wirkungen und führt zu Lernerfolgen. Es gibt zusätzlich noch weitere positive „Nebeneffekte“, die zu einem besseren Behaltenserfolg beitragen: „Durch Bewegungen werden Inhalte lebendig, was das Verstehen von Inhalten sowie das Bilden von Assoziationen und von Verbindungen erleichtern kann. Außerdem werden alle Lernenden aktiviert [...]“ (Sambanis / Walter 2019: 14). Die Bewegungsausführung des Körpers wiederum regt das Wachheitssystem des Gehirns an, „was für die Ausrichtung von Aufmerksamkeit und das Erbringen von Konzentration wichtig ist“ (ebd.: 14). „Das aufsteigende retikuläre Aktivierungssystem, wie es in der Fachsprache genannt wird, trägt dazu bei, dass Aufmerksamkeit erbracht bzw. aufrechterhalten werden kann“ (ebd.: 14). Die Aufrechterhaltung dieses Wachheitssystems im Gehirn lässt sich schon durch ganz einfache Bewegungsabläufe gewährleisten (vgl. ebd.: 14).

## 5.4 Die Wirkung von Wiederholungen

Wie bereits kurz erwähnt, ist es beim bewegten Lernen besonders wichtig, die Bewegungen kaum oder nicht mehr zu verändern und sie ständig zu wiederholen. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Aversion des Gehirns gegenüber Wiederholungen und dem Einsatz von Bewegung beim Lernen (vgl. Sambanis / Walter 2019: 15). „Bei jedem Input (bewusstem oder unbewusstem) entstehen sog. Ladungsprozesse zwischen den beteiligten Neuronen. Gleicher Input (also z. B. Wiederholungen) spricht die gleichen Neuronengruppen an. Die einzelnen beteiligten Neuronen gehen eine stabilere Verbindung ein“ (Grein 2013: 13).

Das Gehirn steht besonders bei Inhaltswissen Wiederholungen kritisch gegenüber. Es sträubt sich sozusagen, dafür Energie aufzuwenden, weil es ursprünglich, das ist gewissermaßen in seinem Grundprogramm festgelegt, immer nach Neuem Ausschau hält und dafür die verfügbare Energie nutzen möchte. (Sambanis / Walter 2019: 15)

Dies scheint problematisch, weiß man bereits als junger Lerner bzw. als junge Lernerin, dass Üben und Wiederholen unverzichtbar sind, um einen (möglichst hohen) Lernerfolg zu erzielen. Wenn Gedächtnisinhalte nicht durch Anwenden oder Wiederholen genutzt werden, beginnt das Vergessen (vgl. ebd.: 15). „Der Gedächtnisspeicher zerfällt und zwar anfangs schnell und später langsamer“ (Arndt / Sambanis 2017: 187). Das Gehirn gewährleistet durch das Vergessen von ungenutztem Wissen, dass Kapazitäten wieder frei gegeben werden und somit Platz für das Erlernen neuer Inhalte entsteht (vgl. Sambanis / Walter 2019: 15).

„Bei jedem Lernprozess kommt es zu einer Veränderung der betroffenen Neuronenpopulationen, indem das neue Wissen an bereits vorhandenes andockt“ (Grein 2013: 14). Lernen kann folglich als ein Umstrukturierungsprozess vorheriger Wissensbestände im Cortex gesehen werden (vgl. Spitzer 2000: 11). „Man spricht auch von neuronaler Reorganisation“ (Grein 2013: 14).

Es gibt zwei Möglichkeiten, um dem Vergessen entgegenzuwirken: „Entweder die erste Begegnung mit einem Lerninhalt ist derart eindrucksvoll (kognitiv stimulierend und von emotionaler Qualität), dass das Ereignis sogleich solide eingespeichert wird oder es bedarf, daran ist nichts zu rütteln, vieler Wiederholungen der Inhalte“ (Sambanis / Walter 2019: 15). Wenn die erste Konfrontation mit dem Lerninhalt also nicht so eindrucksvoll war, dass er automatisch immer wieder in Erinnerung gerufen wird (was ebenfalls einer Art Wiederholung gleichkommt), muss für die Wiederholung der bereits erarbeiteten Inhalte gesorgt werden (vgl. ebd.: 15).

„Übungen und Wiederholungen führen dazu, dass die neuronale Repräsentation, die für einen Inhalt im Gehirn aufgebaut wurde, erneut aktiviert, bei Bedarf auch erweitert und aktualisiert wird“ (Sambanis / Walter 2019: 15). Durch jede weitere Wiederholung wird durch die Reaktivierung dafür gesorgt, dass die erlernte Repräsentation des Inhalts stabiler wird. Das Gehirn ordnet es dabei als wichtig und brauchbar ein und sieht von einer Löschung und somit vom Vergessen ab (vgl. ebd.: 15).

In unterschiedlichen Forschungsarbeiten der letzten Jahre (vgl. u.a. Arndt / Sambanis 2017) wurde festgestellt, dass es ein Zeitfenster gibt, in dem das Wiederholen von Inhalten besonders wichtig ist (vgl. Sambanis / Walter 2019: 16). „Gedächtnisinhalte, die die ersten Tage oder Wochen überstehen, bleiben in vielen Fällen dann auch längerfristig erhalten“ (ebd.: 16). Dies deckt sich auch mit den Erfahrungen von Lehrkräften. Neue Inhalte müssen eingeübt und wiederholt, dazu möglichst variabel angewandt werden, wobei die Abstände zwischen den Übungsintervallen mit der Zeit immer größer werden können. „Aber gerade beim anfänglichen Üben [...] zeigen sich die Widerstände oftmals besonders deutlich, was ursächlich und nicht zuletzt auf die oben beschriebene Wiederholungs-Vermeidungs-Tendenz des Gehirns zurückzuführen ist“ (ebd.: 16). Dennoch muss auch beachtet werden, dass Lernende nicht allesamt einheitlich auf dieselben Methoden ansprechen. „Spiele beispielsweise sind grundsätzlich hilfreich beim Speicherungsprozess. Fühlt sich ein Lernender jedoch auch nach wiederholtem Probieren dabei unwohl, sollte man akzeptieren, dass er/sie eine alternative Aufgabe durchführt, während die anderen spielen“ (Grein 2013: 35).

Das Verbinden von Bewegung mit Lerninhalten überlistet das Gehirn gewissermaßen: „Durch vielfältige Erfahrungen (z. B. Schlittschuh- oder Fahrradfahrenlernen) verfügt das Gehirn über das Wissen, dass motorische Abläufe wiederholt werden müssen“ (Sambanis / Walter 2019: 16). Dadurch wird die Wiederholung der motorischen Prozesse nicht als Energieverschwendung klassifiziert und das Gehirn sträubt sich nicht gegen die ständige Wiederholung (vgl. ebd.: 16). Bei der Verknüpfung von Bewegung mit Lerninhalten wird dem Gehirn also signalisiert, dass motorische Abläufe trainiert werden sollen. „Klugerweise legt man beim Bewegungslernen aber sozusagen auf den Bewegungen die Lerninhalte ab. Während das Gehirn die Bewegung trainiert, verarbeitet es zeitgleich die daran gekoppelten Inhalte“ (ebd.: 16).

Das Gehirn wägt also sehr streng ab, wofür sich ein Aufwand einer Wiederholung lohnt und welche Inhalte wichtig genug erscheinen, um sie zu behalten und nicht bei Nichtverwenden zu

löschen. Mit Hilfe von *Embodied Learning* – also Lernen mit Bewegung – kann jedoch gewährleistet werden, dass das Gehirn die Bewegung als wichtig deklariert und damit auch die zeitgleich erarbeiteten Inhalte. Im Hinblick auf den Einsatz von Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht ist es folglich besonders wichtig, dass Bewegungen mit Wiederholungen verknüpft werden.

## 5.5 Enkodierung und Konsolidierung

Bei der Ausbildung von Wissensinhalten im Gehirn wirken zwei Prozesse zusammen: Enkodierung und Konsolidierung.

Beim Enkodieren werden zunächst Informationen in die Sprache der Neuronen übersetzt. [...] Sinninformationen, z. B. zu einem Lerninhalt, werden in den neuronalen Code übertragen. Im Gehirn entsteht ein Aktivierungsmuster, das den Inhalt repräsentiert, was aber nicht automatisch bedeutet, dass dieser sofort fest und dauerhaft gespeichert wäre. Dinge in unserer Umgebung oder Informationen, die uns wenig wichtig erscheinen, werden lediglich kurzzeitig enkodiert. Die spezifische Aktivierung im Gehirn geht dann sogleich wieder zurück, die Repräsentation zerfällt und man erinnert sich nicht mehr an die Information oder den Lerninhalt bzw. nur noch an Bruchstücke. (Sambanis / Walter 2019: 33)

Das lässt sich auch im Alltag beobachten: Dinge, wie beispielsweise Nachrichten, das Aussehen flüchtig gesehener Personen etc., sind kurzzeitig verfügbar und lassen sich wenig später bereits nicht mehr abrufen. Dadurch gewährleistet das Gehirn, wie bereits erwähnt, dass wichtige Kapazitäten frei bleiben (vgl. ebd.: 33-34). „Die an der Repräsentation beteiligten Nervenzellen im Gehirn stehen wieder für andere Repräsentationen zur Verfügung“ (ebd.: 34). Das ist wichtig, damit das Gehirn, als größter Energieverbraucher, keine Energie verschwendet (vgl. ebd.: 34). „Der Reiz wird besser verarbeitet, wenn er auf bereits ähnliche Strukturen trifft (Mustererkennung) [...] Häufige Inputs (in Form von Wissensbeständen) werden dann auf einer insgesamt größeren Fläche repräsentiert als seltene Inputs und solche, die nirgendwo andocken können“ (Grein 2013: 15).

Es spielt nicht nur eine Rolle, dass Inhalte enkodiert werden, sondern auch wie. Werden sie mit einer ergänzenden motorischen Spur enkodiert, kann dies, wie bereits erläutert, auf die Dauer der Repräsentation einwirken (vgl. Sambanis / Walter 2019: 34). „Um etwas langfristig zu speichern, müssen die Inhalte jedoch nicht nur enkodiert, sondern auch konsolidiert werden“ (ebd.: 34).

„Der Begriff Konsolidierung bezeichnet das Zeitfenster, in dem Prozesse der Festigung von Gedächtnisinhalten (vielfach einhergehend mit Lösprozessen) ablaufen. Man spricht von Nachbereitung oder Verfestigung“ (ebd.: 34). Dieser Prozess folgt auf jenen der Einspeicherung und zielt darauf ab, erlernte Inhalte im Langzeitgedächtnis abzuspeichern (vgl. ebd.: 34-

35). Konsolidierungsprozesse leisten also einen relevanten Beitrag zum Lernen. „Damit Wichtiges die Chance hat, erhalten zu bleiben, stellen sich erste Verfestigungsprozesse im Anschluss an das Enkodieren ein [...]“ (ebd.: 35). Nach ersten Präsentationsphasen ist des Öfteren ein kurzes „Wegdriften“ der Lernenden zu bemerken, was ein Indikator für das Einleiten von Nachbereitungsschritten des Gehirns sein kann. Dies kann durch unerwartete oder beachtenswerte Ereignisse gestört werden (vgl. ebd.: 35). Studien untersuchen dazu aktuell das Zeitfenster, in denen frisch enkodierte Inhalte störungsanfällig sind.

„Besonders fragil scheinen sie wenige Minuten nach der Enkodierung, also z. B. nach dem Einführen neuer Vokabeln im Unterricht, zu sein“ (Sambanis / Walter 2019: 35). Es wurde ein Zeitfenster von zwölf Minuten erforscht, in welchem der Aufbau einer Repräsentation im Gehirn als gefährdet bzw. störungsanfällig gilt (vgl. ebd.: 35).

„In dieser Phase sollte, so scheint es, dem Gehirn nach der Enkodierung eines neuen Inhalts die Möglichkeit gegeben werden, erste Konsolidierungsschritte zu unternehmen, indem der Lernende für einige Minuten in einen Rückzugs- bzw. Rückschaumodus wechseln kann“ (ebd.: 35).

Auch Grein (2013: 38) verdeutlicht die Komplexität der Sprachwahrnehmung und vor allem auch der Sprachproduktion. In der Erstsprache laufen diese Prozesse meist beiläufig ab. Die geäußerten Silben treffen in Schallwellen auf das Innenohr und werden dort in Nervenimpulse umgewandelt, wonach sie analysiert und als menschliche Sprachlaute wahrgenommen werden. „Umgewandelt und wieder zu Wörtern zusammengesetzt, werden sie von Broca- und Wernicke-Areal wiederum analysiert“ (Grein 2013: 38). Jedes Wort, jede Wortgruppe und jeder Satz werden mit den Inhalten des Sprachgedächtnisses verglichen und schließlich mit dem Kontext- und Weltwissen abgeglichen (vgl. Roth 2003: 21).

Um die erworbenen Inhalte auch tatsächlich zu behalten und ins Langzeitgedächtnis zu bringen, spielt unter anderem auch der Schlaf eine tragende Rolle. Das Gehirn kann dabei am besten aussortieren, nachbearbeiten und neu Erlerntes in bereits bestehende Strukturen einbinden. Auch konnte festgestellt werden, dass nach Schlafphasen der Effekt einer verbesserten Behaltens- und Lernleistung auftritt. Ebenso das kurzzeitige Schließen der Augen nach der Enkodierung neuer Inhalte kann helfen, Konsolidierungsschritte zu ermöglichen (vgl. Sambanis / Walter 2019: 36).

## 5.6 Gedächtnissysteme

Die Konsolidierung deklarativer Gedächtnisinhalte ist von einer bewussten Aufnahme abhängig. Es bedarf der bewussten Verarbeitung des Wahrgenommenen und der Zuwendung von Aufmerksamkeit, um [...] [entsprechendes] Wissen aufzubauen. Ähnliches gilt für bestimmte Inhalte des prozeduralen Gedächtnisses, nämlich solche, die wir über Nachahmungslernen erwerben. (Arndt / Sambanis 2017: 171)

Es ist also notwendig, die Aufmerksamkeit gezielt auf entsprechende Inhalte und Informationen auszurichten, die zu erlernen sind, um so das Wissen schlussendlich auch abspeichern zu können. Das Gehirn neigt dabei dazu, wiederkehrende Muster und Systematisierungen komplexer Inhalte zu präferieren. Es teilt automatisch Wissen in eines der beiden folgenden Systeme ein: das deklarative Gedächtnis und das nicht-deklarative Gedächtnis (vgl. Sambanis / Walter 2019: 39). „Das deklarative Gedächtnis umfasst bewusstes Wissen und zeichnet sich dadurch aus, dass das Wissen sprachlich dargelegt werden kann“ (ebd.: 39). Das nicht-deklarative Gedächtnis hingegen ist unbewusst. „Um es versprachlichen und damit erklären zu können, muss man sich z. B. die Abläufe vorstellen und diese beschreiben“ (ebd.: 39). „Das deklarative Gedächtnis speichert bewusst abrufbare Inhalte und umfasst das sog. semantische und das episodische Gedächtnis“ (Grein 2013: 20). Im semantischen Gedächtnis werden folglich Fakten, Sachwissen und andere Wissensinhalte gespeichert. Im episodischen Gedächtnis finden sich autobiografische Erlebnisse und Erfahrungen. An die Inhalte des deklarativen Gedächtnisses kann man sich demnach bewusst erinnern. „Meist sind sie schnell und flexibel abrufbar, manchmal jedoch überlagert („es liegt mir auf der Zunge““ (ebd.: 20). In Bezug auf das (Sprachen-) Lernen scheint es demnach sinnvoll, das episodische Gedächtnis der Lernenden zu aktivieren z. B. durch Aktivitäten wie szenisches Spiel oder Projektarbeiten (vgl. ebd.: 20-21). „Im nichtdeklarativen Gedächtnis werden das prozedurale Gedächtnis, das Priming, die klassische Konditionierung und das nicht-assoziative Lernen differenziert“ (Grein 2013: 21). Auf die dort abgespeicherten Inhalte kann nicht bewusst zugegriffen werden und die Abläufe sind abstrakt (vgl. ebd. 21f.) Es ist wichtig anzumerken, dass zwei unterschiedliche Gedächtnissysteme nicht bedeuten, dass Inhalte immer nur in einem der Systeme gespeichert werden.

Die unterschiedliche Verarbeitung und Abspeicherung von Gedächtnisinhalten konnte in mehreren Studien belegt werden, welche die jeweilige Aktivierung im Gehirn erfassten. Die Studien zeigen beispielsweise, dass an den einzelnen Gedächtnissystemen jeweils bestimmte Hirnbe- reiche- und Regionen beteiligt sind.

„Am Speichern und Abrufen von deklarativen Gedächtnisinhalten sind z. B. der Hippocampus und das Frontalhirn beteiligt. Andere Gedächtnissysteme stehen in Verbindung mit anderen Hirnbereichen“ (Sambanis / Walter 2019: 40)<sup>7</sup>.

Für den Sprachunterricht ist vor allem das episodische Gedächtnis (eine weitere Unterteilung des deklarativen Gedächtnisses) von immenser Bedeutung, weil dort positive Lernerlebnisse abgelegt werden (vgl. ebd.).

### 5.7 Das Gehirn bevorzugt Bilder und Geschichten

Das Gehirn interessiert sich vor allen Dingen für Geschichten und Bilder. Mit Hilfe dieses Wissens kann man Strategien entwickeln, „die es erlauben, selbst trocken erscheinende Inhalte, wie z. B. schematische Darstellungen oder Fakten, so aufzubereiten, dass das Gehirn sich sozusagen gerne mit ihnen beschäftigt, sie nicht nur kurzzeitig enkodiert und dann gleich wieder löscht“ (Sambanis / Walter 2019: 40). Dies liegt daran, dass sich bereits im frühen Kindesalter narrative Kompetenzen entwickeln und als Lernzugang benutzt werden. Somit können wichtige Informationen und Wissensinhalte in eine Geschichte transferiert werden. So eingebettet, können sie oft besser verarbeitet und aufgenommen werden, „besonders, wenn die Geschichte mitreißend erzählt oder mit Theatermethoden zum Leben erweckt wird“ (ebd.: 41).

„Auch das Schaffen von Bildern, diese können realistisch oder auch seltsam sein, kann das Aufnehmen von Wissensinhalten unterstützen“ (ebd.: 41). An einen Wissensinhalt wird dabei ein Vorstellungsbild gekoppelt, das man sich dann so lebhaft wie möglich vor dem inneren Auge ausmalt. Aufgrund des sprachlich eher linearen Verlaufs lassen sich beim Lernen mit Bildern eher zwei- oder gar mehrdimensionale Bezüge herstellen (vgl. ebd.). „Abbildungen haben zudem die Eigenheit, dass sie im visuellen System als mentale Bilder abgespeichert werden. Durch die doppelte Kodierung, sowohl sprachlich als auch als mentales Bild, wird die Behaltensleistung verbessert“ (Arndt / Sambanis 2017: 159).

Nicht nur Zeichnungen oder die Arbeit mit dem inneren Auge können dafür herangezogen werden. Auch eine aus dem Theater stammende Methode – das Standbild – dient der Verbildlichung neuer Lerninhalte und verknüpft somit eine dramapädagogische Methode mit dem herkömmlichen (Fremd-)Sprachenunterricht (vgl. Sambanis / Walter 2019: 41).

---

<sup>7</sup> Detaillierter dazu: vgl. Arndt / Sambanis 2017: 151ff.

„Die Standbildtechnik ist der Klassiker unter den Theaterübungen. Das liegt vor allem darin begründet, dass sie einfach und vielseitig im Fremdsprachenunterricht einsetzbar ist [...]“ (Sambanis / Walter 2019: 42). Standbilder sind quasi eingefrorene Szenen. Die Idee dazu stammt aus dem Film, indem dieser angehalten und somit eine bestimmte Momentaufnahme dargestellt wird.

Als Anregung können bestimmte Impulse, wie beispielsweise ein Foto oder ein Kunstwerk, dienen. „Je nach Sprachniveau kann die Entwicklung eines Standbilds in der Fremdsprache oder auf Deutsch moderiert werden“ (ebd.: 42). Weiteres wird darauf hingewiesen, dass ein klassisches Anwendungsfeld von Standbildern u.a. literarische Texte sind. So kann beispielsweise eine Geschichte in Abschnitte gegliedert und von Kleingruppen in Standbildern dargestellt werden. Auch können ganze Kapitel in mehreren Standbildern als Zusammenfassung dargestellt werden (vgl. ebd.: 42). „Häufig gibt es den Effekt, dass Schülerinnen und Schüler dann unbedingt auch die restlichen Textabschnitte oder Kapitel (nach-)lesen möchten“ (ebd.: 42).

Auch Sachtexte können mit Hilfe von Standbildern visualisiert werden. „Ob nun landeskundliche Texte, Bau- oder Kochanleitungen, Grammatikerklärungen, Wettervorhersagen, Gesetze oder Texte aus Reiseführern, selbst mathematisch-naturwissenschaftliche Texte [...] lassen sich auf diese Weise visualisieren“ (ebd.: 42). Diese Möglichkeit zur Darstellung abstrakter Inhalte, wie beispielsweise Grammatik, macht das Standbild so auch zu einer geeigneten Übung für die Dramagrammatik.

„Das Erschaffen eines solchen Standbildes oder einer Standbild-Sequenz kann eine Phase der nochmaligen Befassung mit vorher Enkodiertem bilden und, in einer ruhigen Atmosphäre durchgeführt, ggf. die ersten Nachbereitungsschritte und das Festhalten des gerade Erarbeiteten stützen“ (ebd.: 42). Diese Unterstützung der Erarbeitung durch Standbilder gilt keineswegs nur als Vorteil beim Behalten literarischer Inhalte. Vielmehr kann so auch die Verarbeitung grammatikalischer Inhalte für die Lernenden auf neue Art und Weise unterstützt werden. Auch wenn einige Lernende die Standbildmethode eventuell bereits aus anderen Fächern oder Kontexten kennen, werden die meisten wohl überrascht sein, dass sich auch abstraktere Inhalte, wie beispielsweise Grammatik, damit erlernen lassen. Dieser daraus resultierende Überraschungseffekt kann ebenfalls unterstützend auf den Lernprozess wirken.

### 5.7.1 Der didaktische Hintergrund

Wird ein Standbild im Unterricht erarbeitet, kann dies als ein Sprech Anlass genutzt werden. Insbesondere „fortgeschrittene Lerner sollten das Standbild in der fremden Sprache entwickeln. Hierbei können Modalverben, der Imperativ oder die lassen-Konstruktion als zu verwendende sprachliche Strukturen vorgegeben werden. Im Anfängerbereich muss auch auf die L 1 zurückgegriffen werden“ (Sambanis / Walter 2019: 43). Dass Sambanis und Walter hier die Einübung grammatikalischer Inhalte mit Hilfe der Standbildübung als Beispiele nennen, unterstreicht zusätzlich die Eignung für die Verwendung dieser Methode in der Dramagrammatik.

Nicht nur das gemeinsame Erstellen eines Standbilds, sondern auch die Auswertung der Ergebnisse wird zum Sprech Anlass. Beispielsweise könnte man hier mit einer klassischen Bildbeschreibung (des Standbilds) starten. Die dazu benötigten Redemittel sind den Lernenden meist schon aus anderen Unterrichts- oder Prüfungssituationen bekannt und werden somit eingeübt. Die Auswertung und somit Lösung des „Standbildrätsels“ erfolgt im Anschluss daran und kann ebenfalls wieder dazu eingesetzt werden, bestimmte Redemittel einzuüben (vgl. ebd.: 43). Zudem gibt es verschiedene andere Techniken für die Auswertung einer Standbildübung, die alle Lernenden persönlich miteinbeziehen.

### 5.7.2 Texte Chunken

Damit eine Sprache in den Kopf bzw. ins Gehirn einer lernenden Person gelangt, spielen sowohl Kognition als auch Emotion eine tragende Rolle für den zu erwartenden Behaltenserfolg. „Das betrifft nicht nur einzelne Wörter, sondern ganze Wortgruppen und, davon abgeleitet, grammatische Strukturen. Im ungesteuerten Erwerb werden diese Strukturen aus dem fremdsprachigen Input herausgefiltert und internalisiert“ (ebd.: 45). Diese zum Teil unbewussten Prozesse führen dazu, größere sprachliche Einheiten (sog. Chunks) zu verarbeiten. Beim Chunken von sprachlichen Einheiten geht es darum, „sich Mehrworteinheiten zu merken, sie zu automatisieren und auch zu produzieren“ (ebd.: 45). Dieses Automatisieren und Produzieren der Mehrworteinheiten eignet sich ebenfalls in Übungsform für den Unterricht mit Hilfe der Dramagrammatik. Das Aktivieren von Chunks gelingt ebenfalls, ähnlich wie bei den Standbildern, mit literarischen Texten, eignet sich aber auch zur Wortschatzübung und insbesondere zur Einübung herausgelöster grammatikalischer Strukturen (wie beispielsweise Adjektivübungen zu Antonymen bzw. Steigerungsformen). „Am Ende sind die gesprochenen Sätze bei den meisten Schülerinnen und Schülern gut verankert und man hat eine ausgezeichnete Basis, um mit den Dialogen kleine

Spielszenen zu erarbeiten, aber auch, um von hier aus mit der Grammatikarbeit zu starten, um gefrorene grammatische Informationen aus den Chunks aufzubrechen“ (Sambanis / Walter 2019: 48).

## 5.8 Das mehrsprachige Gehirn

„Die im Kindesalter erworbene(n) Sprache(n) wird bzw. werden in den am besten für sprachliche Funktionen geeigneten Regionen im Gehirn verortet. Dabei sind die Faktoren Häufigkeit, Intensität und Qualität der sprachlichen Interaktionen entscheidend“ (ebd.: 51). Durch immer wiederkehrendes Verwenden der Sprachen werden deren Repräsentationen im Gehirn gefestigt und die Strukturen in den Sprachzentren verdichten sich. Das bedeutet, dass Sprachen, die ab dem Kindesalter erworben werden, bereits einen großen Platz in den Sprachzentren einnehmen (vgl. Sambanis / Walter 2019: 51). Wird eine weitere Sprache erst zu einem späteren Zeitpunkt erlernt, gibt es zwei Optionen:

Entweder, die neue Sprache versucht, sich in die bereits gefestigten Strukturen der Erstsprache(n) hineinzudrängen oder sie weicht aus auf andere Hirnbereiche. Das Hineindrängen in bereits bestehende Netzwerke gelingt jedoch in der Regel nur, wenn Teile des Netzwerks noch labil sind. Bei einer regelmäßig gebrauchten Sprache ist dies nicht der Fall, sodass das Hineindrängen mühsam und nur begrenzt realisierbar ist. (Sambanis / Walter 2019: 51)

Deshalb werden beim Erlernen von Sprachen nach dem Kindesalter meist andere Hirnregionen genutzt und zwar jene, die Gedächtnisinhalte speichern. Diese speichernden Inhalte sind nicht nur auf das Erlernen von Sprachen spezialisiert (wie etwa jene der Sprachzentren) und liegen teilweise auch in der anderen Hirnhälfte (vgl. ebd.: 51). Dass Sprachenlernen nach dem Abschluss der Kindheit als mühsamer empfunden wird, hängt also nicht nur damit zusammen, dass wir uns an das Erlernen der Erstsprache(n) oft nicht genau erinnern können und somit auch vergessen haben, wie oft Sprechversuche gescheitert sind. Vielmehr hängt es auch damit zusammen, dass beim späteren Spracherwerb das Gehirn Zentren zum Erlernen hinzuziehen muss, „die keine reinen Sprach-Spezialisten sind“ (ebd.: 51). Das ist aber dennoch kein Nachteil, denn das „Gehirn wächst mit und an seinen Herausforderungen“ (ebd.: 52). „Grob differenziert man zwischen frühem bilingualem Spracherwerb, frühem Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen“ (Grein 2013: 42). Zwei- oder Mehrsprachigkeit hat überdies diverse Vorteile: Eine weitere Fremdsprache wird leichter erlernt, es kommt zu einem insgesamt besseren Sprachgefühl und höheren sozialen Kompetenzen. Nachweislich verzögert jede erlernte Sprache im Gehirn die Altersdemenz (vgl. ebd.: 42).

Auch beim Erlernen weiterer Sprachen sind die oben bereits genannten Faktoren Häufigkeit, Intensität und Qualität entscheidend, wobei dramapädagogische und somit auch dramagrammatische Methoden einen wertvollen Beitrag leisten können. „Ferner spielen der Zeitpunkt des Lernens und der Grad der sprachlichen Kompetenz eine Rolle bei der Organisation der Sprachen im Gehirn“ (ebd.: 52).

Weiteres ist festzuhalten, dass „bis zu einem Kompetenzniveau A2 oder B1 beim Wortschatzerwerb immer auch die bereits vorhandenen Lexika (Broca-Areal) aktiviert werden. D. h. die neuen Vokabeln docken an die Erstsprache [...] an“ (Grein 2013: 43). Wie bereits erläutert kategorisiert das limbische System nach Relevanz und entscheidet dann, an welches bereits vorhandene neuronale Netzwerk es die neue Vokabel anbinden kann. „Der vollständige Verzicht oder gar das Verbot, die Muttersprache beim Lernen zu aktivieren, funktioniert also zum einen nicht, zum anderen ist dies bei Anfängern auch kontraproduktiv“ (ebd.: 44).

### 5.8.1 Ideale Gestaltung von Unterrichtsphasen

Wie bereits erläutert wurde, ist es für das Gehirn wichtig, nach dem Erlernen neuer Inhalte eine Nachbereitungszeit zu haben.

Wird die Nachbereitung gestört, z. B. indem auf eine Phase intensiver Konzentration gleich wieder eine Phase der Fokussierung folgt, indem ähnliche Inhalte direkt hintereinander gelehrt werden oder auch, indem mit demselben methodischen Repertoire zuerst der eine Inhalt, dann gleich ein zweiter erarbeitet wird, können Inhalte gelöscht oder gewissermaßen verdrängt werden, anstatt sich zu stabilisieren. (Sambanis / Walter 2019: 52)

Daraus resultiert, dass für die erfolgreiche Verarbeitung und Speicherung neuer Lerninhalte Lernpausen nach intensiven Unterrichtsphasen eine zentrale Bedeutung haben. „Sprachunterricht mit Theatermethoden ist besonders bewegt und abwechslungsreich, erzeugt einen hohen Energiepegel“ (ebd.: 53). Trotz der vielen Vorteile, die dies mit sich bringt, muss hier darauf hingewiesen werden, dass „der Einsatz von Theatermethoden nicht dazu führen soll, die Lernenden mit Abwechslung und Bewegung geradezu zu überwältigen“ (ebd.: 53).

Lernphasen sollen durch den Einsatz von Dramagrammatik belebt und intensiviert werden. Dennoch gilt es bei der Planung und Durchführung darauf zu achten, dass sich intensive Lernphasen im Wechsel mit Reflexionsphasen und bewusstem Innehalten befinden. Dabei kommt es auf die jeweilige Methode bzw. Übung aus der Dramapädagogik an: Manche davon eignen sich zum Innehalten oder für eine Rückschau, andere wiederum „sind eher auf spontanes Agieren und Anwenden und dabei oftmals auf ein gewisses Tempo beim Ablauf ausgerichtet“ (ebd.: 53). Auch die Reflexionsphase nach Even (2003) ist geeignet für ein solches „Innehalten“.

Das bedeutet, auch ein sich sehr intensiv auf Theatermethoden stützender Sprachunterricht benötigt genügend Phasen der Entschleunigung. Dazu wäre es sinnvoll, dass man die Entschleunigungsphasen so gestaltet, dass sich günstige Bedingungen für das Durchdringen von neu Erlerntem ergeben und möglichst einen Wechsel in den so genannten *Default-Mode* erlauben, was eine Zwischenphase bezeichnet, in welcher das Gehirn die ohnehin ständig ablaufende interne Kommunikation für einige Momente fokussiert (vgl. Sambanis / Walter 2019 52-53).

„Nach einer Phase der konzentrierten Auseinandersetzung mit (neuen) Inhalten können Lernende gebeten werden, das, was sie im Gedächtnis behalten haben, zu visualisieren oder in einem kurzen Text darzustellen“ (ebd.: 53). Dies gelingt beispielsweise besonders gut mit der Hilfe von Entspannungsübungen oder Lerntagebüchern (vgl. ebd.: 55).

Da dramapädagogische Maßnahmen ereignisorientiert wirken und mit Emotionen arbeiten und diese hervorrufen, ist davon auszugehen, dass dadurch auch das episodische Gedächtnis in Anspruch genommen wird. Dies ist ein enormer Vorteil, denn, wie bereits erwähnt, können sich Erinnerungen an Ereignisse oder Erlebnisse knüpfen und so zu einem späteren Zeitpunkt oft besser abgerufen werden. „Auf dem Weg über das episodische Gedächtnis kann es gelingen, Inhalte auch im semantischen Speicher zu verankern“ (Sambanis / Walter 2019: 56). Dies ist jedoch nur dann möglich, „wenn die Unterrichtssituation aus Sicht der Lernenden eine gewisse Erlebnisqualität erreicht“ (ebd.: 56). Diese herzustellen ist aber für die Lehrperson nicht immer so einfach, „allerdings eröffnen Theatermethoden wunderbare Möglichkeiten, um auch besondere Lernerlebnisse zu schaffen – und zwar oft auf ganz einfache, aber dennoch eindrucksvolle Art und Weise“ (ebd.: 56).

„In der Fremdsprachendidaktik wird in diesem Zusammenhang häufig mit dem Prinzip der Handlungsorientierung argumentiert“ (ebd.: 56). Um diese im Unterricht zu erreichen, eignen sich dramapädagogische Übungen und somit auch die Dramagrammatik hervorragend. Mit diesen Methoden ist es möglich, sonst kontextlose (Grammatik-)Übungen in einen Alltagskontext einzubetten und diesen ins Bewusstsein der Lernenden zu heben.

### 5.8.2 Dramagrammatik nur für junge Lernende?

Wie bereits dargelegt wurde, werden beim frühen Erlernen von (Fremd-)Sprachen teilweise andere Hirnareale aktiv als beim Erlernen zu einem späteren Zeitpunkt. Es ist an diesem Punkt wichtig festzuhalten und zu unterstreichen, dass der Einsatz theaterpädagogischer Übungen und Methoden im Fremdsprachenunterricht in allen Altersstufen sinnvoll und zielführend ist. Die

resultierenden (Lern-)Erfolge durch den Einsatz von Bewegung, Wiederholung und Handlungsorientierung wurden ausführlich aufgezeigt.

Nicht nur das Alter, sondern auch die bisherige Lernbiographie sind jedoch für das Sprachenlernen relevant (vgl. Grein 2013: 59). Dennoch eignet sich der Einsatz der Dramagrammatik ganz besonders für eine Zielgruppe: Kinder und Jugendliche. Die Entwicklungsphase, in welcher sich junge Lernende befinden, ist einzigartig und sehr wertvoll. „Sie bietet besondere Potenziale, die jedoch, aus durchaus nachvollziehbaren Gründen, nicht immer entdeckt und vielfach nur punktuell adressiert werden“ (Sambanis / Walter 2019: 57). Oft wird die Phase der Pubertät als sehr problematisch beschrieben. Es ist aber nicht außer Acht zu lassen, dass ganz besonders berücksichtigungswürdige Entwicklungen (insbesondere im Gehirn) ablaufen (vgl. ebd.: 57-58). „Das Gehirn wird im Jugendalter sukzessive um- bzw. nachstrukturiert. Weiter auf- und ausgebaut wird das, was tatsächlich benutzt wird“ (ebd.: 58). Das führt dazu, dass bestimmte Dinge für junge Lernende schwieriger sind, da das „Spaßzentrum“ jene Aktivität des Kontrollzentrums überlagert (vgl. ebd.: 58).

„Ein großes Potenzial jugendlicher Lerner ist, und das mag auf den ersten Blick erstaunen, ihre Kognition“ (Sambanis / Walter 2019: 58). Die Entwicklung der Kognition schreitet stetig voran, ohne von eventuellen Störfaktoren (siehe oben) beeinträchtigt zu werden (vgl. Arndt / Sambanis 2017: 49). Bei Kindern unter zehn Jahren laufen kognitive Prozesse für gewöhnlich in lokal begrenzten Hirnregionen ab. Mit ca. achteinhalb Jahren kommt es jedoch zu einer zunehmenden Verknüpfung der Hirnareale (vgl. ebd.: 48). „Das Resultat ist eine Verbesserung der kognitiven Leistungen, eine Zunahme des abstrakten und vernetzenden Denkens und der Komplexität des Denkens“ (Sambanis / Walter 2019: 58).

Mit 25 Jahren kommt es bereits zur Abnahme von synaptischen Verbindungen. Zudem nehmen wichtige Neurotransmitter wie z. B. *Dopamin* ab, während das Stresshormon *Cortisol* vermehrt ausgeschüttet wird. Durch das Absterben der Neuronen und der verminderten Dopamin-Ausschüttung wird die selektive Aufmerksamkeit verringert. Weiteres ist Dopamin auch für die Speicherung im Langzeitgedächtnis zentral, sodass die Speicherprozesse mehr Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Korte 2012: 91). „Mit der geringeren Menge an Dopamin nimmt auch die Risikobereitschaft ab, d. h. gerade beim Sprachenlernen, dass man sich zunehmend Sicherheit und keine „Experimente“ wünscht“ (Grein 2013: 63). Durch die vermehrte Ausschüttung des Stresshormons kommt es so zu Lernhemmungen und einer geringeren Ambiguitätstoleranz

(vgl. Grein 2013: 63). Durch die Alterung des Gehirns und die länger andauernden Speicherungsprozesse dauert der Spracherwerb insgesamt deutlich länger. Während mit 15 Jahren ein kurzes Gedicht nach dreimaligem Lesen auswendig aufgesagt werden kann, benötigt man mit 65 Jahren nebst dem dreimaligen Lesen, dreimaliges Aufschreiben und ca. zehnmaliges Wiederholen (vgl. Korte 2012: 125f.) Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ältere Lernende beim Lösen von (fremd-)sprachlichen Aufgaben deutlich mehr Gehirnaktivität zeigen, was auf den größeren Fundus, den sie im Laufe ihrer bisherigen Lernerfahrung gemacht haben, zurückzuführen ist (vgl. Grein 2013: 64). Die Lernerfahrung von älteren Lernenden stützt sich außerdem auf bereits vergangene methodische Ansätze, weshalb gerne explizite grammatikalische Erklärungen und Übersetzungen erwünscht sind. Neuere Ansätze und Herangehensweisen können durch die erneute Ausschüttung des Stresshormons also hemmend wirkend (vgl. ebd.: 67).

Es gilt also beim (erstmaligen) Einsatz von Dramagrammatik die Lernenden (insbesondere ältere Lernende) auf die eventuelle Neuartigkeit der Methoden und des Unterrichtsablaufs vorzubereiten, um eine solche erhöhte Stresshormonproduktion und somit eine Lernhemmung zu vermeiden.

## 5.9 Kreativitätsentwicklung

Der Begriff der Kreativität kann, zumindest im 19. Jahrhundert (abgeleitet vom lateinischen *creare*: hervorbringen, zeugen, schaffen, ins Leben rufen, verursachen, bewirken), woraus sich auch das Wort *kreieren* (neu schöpfen) ableitet, daneben auch als ein eher passives „Geschehenlassen“ verstanden werden. Gegenüber der so genannten *Nicht-Kreativität* fallen darunter aber Kriterien wie Originalität, Neuartigkeit, Flexibilität, Einfallsreichtum oder Offenheit (vgl. Ruf 2016: 22). „Eine Idee wird in einem sozialen System als kreativ akzeptiert, wenn sie in einer bestimmten Situation neu ist oder neuartige Elemente enthält und wenn ein sinnvoller Beitrag zu einer Problemlösung gesehen wird“ (Preiser / Buchholz 1997: 12). Kreativität bezeichnet demnach neuartige, flexible und offene Verhaltensweisen gegenüber einem neuen schöpferischen Gegenstand.

Auch in der Anwendung dramapädagogischer Unterrichtsmethoden fordert nicht nur die Planung Kreativität seitens der Lehrperson – auch die Lernenden werden spätestens bei der Pantomime, dem Standbild oder der szenischen Interpretation gefordert, Originalität, Flexibilität, Einfallsreichtum und Offenheit zu zeigen.

Dies sind auch die Basiskomponenten von divergentem Denken, das immer dann zu beobachten ist, wenn Menschen sich nicht mit einer einzigen Lösung, Idee oder Erklärungsmöglichkeit zufriedengeben, sondern versuchen, Vielfalt zu erreichen, unterschiedliche Sichtweisen einzunehmen usw. (Sambanis / Walter 2019: 60).

Auf dieses divergente Denken stützt sich auch das Erkenntnisinteresse der Erforschung der Kreativitätsentwicklung, wobei Qualität, Vielfalt und Originalität kreativer Ideen bzw. Produkte beurteilt werden (vgl. Böttger / Sambanis 2018: 98ff.).

Betrachtet man die Entwicklung der Kreativität im Hinblick auf die Altersentwicklung, ist festzustellen, dass es zur Zeit der Einschulung von Kindern zu einem Rückgang des divergenten Denkens kommt. Dieser Rückgang lässt sich so erklären, dass durch die Erwartungshaltung der Institution Schule, Kinder automatisch eine Anpassung vornehmen und eine gewisse Grundkonformität entwickeln. Dadurch halten sie sich mit der kindlichen Divergenz erstmals zurück (vgl. Sambanis / Walter 2019: 60). Nach der Einschulungsphase nimmt die Kreativitätsentwicklung anschließend wieder an Fahrt auf, bevor sie ein zweites Mal durch das Einsetzen der Pubertät gebremst wird. Mit dem Alter von ca. 16 Jahren jedoch erreicht die Kreativitätsentwicklungskurve ihren bisherigen Höchststand. „Jugendliche besitzen also nachweislich beachtliches kreatives Potenzial – natürlich mit interindividuellen Unterschieden“ (ebd.: 61).

Wie schon bekannt, sträubt sich das Gehirn dagegen, wenn es nicht den direkt einfachsten Weg nehmen kann bzw. soll. Dennoch sind im Jugendalter also sowohl das kreativ-divergente Denken als auch die kognitive Entwicklung auf einem Höchststand, die, „wenn sie didaktisch und methodisch auf geeignete Weise adressiert werden, große Lernpotenziale bieten“ (ebd.: 61).

Abschließend kann also festgehalten werden, dass sich der Einsatz von Dramagrammatik aus neurologischer Sicht nachweislich lohnt und dieser viele Vorteile gegenüber herkömmlichen Methoden im (Deutsch als) Fremd- und Zweitsprachenunterricht mit sich bringt. Für das Erlernen (neuer) grammatikalischer Inhalte eignen sich Methoden, wie beispielsweise das „Aus-tricksen“ der Wiederholungsfaulheit des Gehirns durch Bewegung. Auch die Handlungsorientierung spricht für den Einsatz dramapädagogischer Methoden in allen Altersstufen, wobei insbesondere das Jugendalter als prädestinierte Phase für den Einsatz derartiger dramagrammatischer Ansätze bezeichnet werden kann.

## 6 Kommentierte Anregungen für den Einsatz von Dramagrammatik

In den vorhergegangenen Kapiteln dieser Auseinandersetzung wurden die theoretischen Vorteile des Einsatzes von Dramagrammatik im Unterricht bereits ausführlich dargelegt. Im Folgenden soll nun eine Art Sammlung von Anregungen zu Übungen und Methoden mit konkreten, kommentierten Unterrichtsbeispielen entstehen, die einerseits den Einsatz von Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht vorstellbarer und greifbarer machen soll und andererseits als konkrete Inspiration für Fremdsprachenlehrpersonen dienen kann. Dabei werden einzelne, konkrete dramagrammatische Übungen zu bestimmten Grammatikthemen kurz skizziert und anschließend anhand eines Kriterienkatalogs analysiert sowie die Vorteile, welche sich aufgrund der dramagrammatischen Herangehensweise ergeben, dargelegt.

Dazu wurde zunächst ein Kriterienkatalog entworfen, welcher für die Analyse relevante Kriterien operationalisiert, um anschließend eine möglichst vereinheitlichte Beschreibung der unterschiedlichen Übungen zu gewährleisten. Zudem werden die Übungen, Methoden und Unterrichtsbeispiele durch die kriteriengeleitete Analyse vergleichbarer. Folgende Kriterien (angelehnt an die Kriterien nach Neelands 1990 und Tselikas 1999, Schewe 1993 und Even 2003 in Kapitel 4.5, Miladinovic 2019 in Kapitel 4.3 und Gerdes 2000 in Kapitel 2.3) wurden in der kommentierten Übungssammlung berücksichtigt:

- *Wer sind die Adressat\*innen, für welche sich die Übung bzw. Einheit eignet und welche Rolle spielt dabei die Lehrperson?*

Hierbei wird klar festgesteckt, für welches Alter, für welche Niveaustufe und für welche Gruppengröße die Übung bzw. Unterrichtseinheit sich eignet und welche Rolle die Lehrperson ggf. übernehmen soll. Auch, ob Vorkenntnisse zur Thematik und zur Dramapädagogik benötigt werden, kann mit diesem Kriterium festgestellt werden.

- *Was ist das Lernziel der dramagrammatischen Übung bzw. Unterrichtseinheit?*

Das jeweilige Lernziel bzw. die jeweiligen Lernziele sollen vorab klar formuliert werden, um im Anschluss an die dramagrammatische Übung bzw. Einheit feststellen zu können, ob deren Durchführung erfolgreich war.

- *Worauf zielt die dramapädagogische bzw. dramagrammatische Übung/Unterrichtseinheit ab und welchen Zweck soll diese schlussendlich erfüllen?*

Dieses Kriterium lässt sich aus dem vorhergehenden Kriterium zum Thema Lernziel(e) schlussfolgern und soll prägnant zusammenfassen, weshalb in diesem Fall der Einsatz einer dramagrammatischen Methode zielführend scheint.

- *In welche Phase (hinsichtlich des Unterrichtsphasenmodells nach Schewe 1993 bzw. Even 2003) lässt bzw. lassen sich die Übung(en) integrieren?*

Das Kriterium soll feststellen, ob die dramagrammatische Übung sich in eine der Unterrichtsphasen (Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungsphase, Einordnungsphase, Intensivierungsphase, Präsentationsphase, Reflexionsphase) einordnen lässt. Zudem soll durch dieses Kriterium versucht werden festzustellen, ob eine solche Einordnung in die Unterrichtsphasen notwendig (und sinnvoll) ist.

- *Folgt die Übung den Kriterien eines performativen Fremdsprachenunterrichts?*

Die dramagrammatische Übung bzw. Unterrichtseinheit folgt (wenn feststellbar) zumindest größtenteils den in Kapitel 4.3 nach Miladinovic (2019) erläuterten Kriterien eines performativen Fremdsprachenunterrichts: (1. Postmethodisch, 2. Inhalts- und bedeutungsbezogen, 3. Bewusster und aktiver Einbezug von körper(sprach)lichem und ästhetischem Lernen, 4. Intensiver, sprachlicher aber auch ästhetischer und körper(sprach)licher Input wird benötigt, 5. Bietet genügend Gelegenheiten für sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Output, 6. Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen, 7. Fördert Ausbildung einer performativen Kompetenz, 8. Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen).

- *Ermöglicht die Übung den Lernenden das Erleben einer ganzheitlichen Lernerfahrung?*

Sind die Lerninhalte der dramagrammatischen Übung bzw. Unterrichtseinheit lebensrealistisch und stellen sie einen Alltagsbezug für die Lernenden her? Werden dadurch Sprechängste minimiert und die Lernmotivation gesteigert? Erfüllt sie die Ansprüche von Gerdes (2000)? (1. Die gesamte Körpersprache wird in den Lernprozess integriert, 2. Die soziale Kompetenz im inter- (bzw. trans)kulturellen Dialog wird gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt, 3. Die Unterrichtsinhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden)

- *Stellt die Übung nicht das Endprodukt, sondern den Lernprozess in den Vordergrund (Prozessorientiertheit) und ermöglicht, aber erzwingt (k)eine Präsentationsphase?*

Die Übungsanweisung impliziert vordergründig für die Lernenden aber auch für die Lehrperson, dass das Endprodukt keinesfalls von größter Relevanz ist. Der Lernprozess an sich steht im Zentrum.

- *Verknüpft die Übung Bewegung, Mimik und Gestik mit einem grammatikalischen Inhalt so, dass ein potentiell gesteigerter Lernerfolg im Vergleich zu einer rein theoretischen Grammatikübung zum selben Inhalt entsteht?*

Das Kriterium soll feststellen, ob Bewegungen in Kombination mit Mimik und Gestik so zum Einsatz kommen, dass sie die theoretischen Vorteile, die bereits erläutert wurden, so umsetzen, dass sie bei der korrekten Durchführung einen gesteigerten Lernerfolg und eine gesteigerte Lernmotivation ermöglichen.

- *Kann die Methode an das jeweilige Grammatikthema adaptiert werden?*

Das Kriterium soll abklären, ob sich die jeweilige Übungsform ausschließlich für die Vermittlung des jeweiligen Grammatikthemas eignet oder eine Adaptierung auf andere Themen möglich ist.

Wie bereits zuvor ausführlich erläutert, werden, auch wenn nicht immer auf den ersten Blick erkennbar, dramapädagogische Aktivitäten und Übungen so adaptiert, dass sie im Grammatikunterricht einen lohnenswerten Einsatz darstellen und ganzheitliches, handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. Dies geschieht meist durch den Zusammenhang von Bewegung und gleichzeitigem Einüben (neuer) Lerninhalte und Wiederholen, was zum effektiveren (Grammatik-)Lernen führt. Auch die Kreativität und die Herstellung eines emotionalen Bezugs spielen eine tragende Rolle in der Anwendung der Dramagrammatik.

Dabei bleibt festzuhalten, wie bereits in Kapitel 2 dargelegt, dass es eine Unterscheidung zwischen Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen gibt, jedoch keine klare Grenze zwischen den beiden Begrifflichkeiten gezogen werden kann. Zudem scheint eine solche Unterscheidung für vorliegende Fragestellungen als wenig hilfreich und zielführend. Dennoch werden vor allen Dingen Beispiele diskutiert, welche wohl eher den Drama-Aktivitäten zuzuordnen wären, da die meisten Übungen keinem klaren bzw. strengen Regelwerk folgen, sondern viel mehr die

Lernenden als die Resultate im Mittelpunkt stehen. Was zudem beim Durchsehen der dramagrammatischen Anregungen klar wird, ist, dass alle Übungen im Plenum bzw. in Kleingruppen angelegt sind, was als ein Kritikpunkt gesehen werden kann.

Die folgende Zusammenstellung von Anregungen stellt keineswegs den Anspruch an Vollständigkeit und dient lediglich dazu, die bereits gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit an konkreten Beispielen zu überprüfen und darzulegen. Für die in der Zusammenstellung kommentierten Übungen wurden unterschiedliche Sammlungen und Werke, wie beispielsweise Elis (2015) *Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern* oder Wilkening (2013) *80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung. Für Plenum, Kleingruppen und Freiarbeit*, als Inspiration hinzugezogen. Diese Auswahl wurde getroffen, um in der Praxis zu veranschaulichen, dass auch scheinbar nicht dramagrammatische Spiele, Aktivitäten und Übungen einem dramapädagogischen Verlauf folgen und teils ohne oder mit nur wenigen Anpassungen den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht dramagrammatisch gestalten können. Die Übungen wurden so ausgewählt, dass sie einen Querschnitt an Möglichkeiten aufzeigen, die von Lehrpersonen dramagrammatisch umgesetzt werden können.

Ein letztes Unterkapitel 6.9 zeigt anhand des Gegenstands *Interpunktion*, wie einfach es gelingen kann, jegliches grammatische Thema dramagrammatisch zu gestalten und so Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenlernenden eine völlig neue Möglichkeit zu geben, Deutsch als Sprache zu erfahren, zu erleben, anzuwenden und schließlich zu erlernen.

Zunächst erfolgt stichwortartig die Zusammenfassung (Grammatikthema, dramapädagogische Aktivität, Sozialform, Dauer, Material und Quellenangabe). Im Anschluss daran ist eine kurze Beschreibung der Übung zu finden, die schließlich anhand der erarbeiteten Kriterien analysiert wird. Die Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse werden anschließend an jede Übungsbeschreibung in einer Tabelle dargestellt.

## 6.1 Mit den Füßen „erschreiten“

**Grammatikthema:** subordinierende Konjunktionen; Inversion

**Dramapädagogische Aktivität:** anhand von auf dem Boden liegenden Karten den Weg beschreiten (Bewegung); lautes, wiederholendes, rhythmisches Vor- und Nachsprechen; Weitergeben von Sprechanschlüssen

**Sozialform:** Plenum oder Kleingruppen

**Dauer:** je nach vorhandenen Sätzen und Gruppengröße 30-45 Minuten

**Material:** Kärtchen mit Satzteilen

(vgl. Schiffler 2012: 56-58).

Bei dieser Übung, mit welcher subordinierende Konjunktionen, Inversion und somit auch die Wortstellung im Satz eingeübt werden sollen, werden vier (oder mehr) Sätze in Teilwörtern auf Karten notiert und hintereinander auf den Boden gelegt, sodass die Lernenden von Karte zu Karte jeweils einen Schritt vorwärts machen und dabei den Satz laut sprechen können. Die Karten sind im Idealfall je nach Wortart/Satzteil unterschiedlich markiert bzw. eingefärbt. Voraussetzung für den möglichst reibungslosen Ablauf ist natürlich, dass die Lernenden das Thema der subordinierenden Konjunktionen bereits zuvor erarbeitet haben. Das heißt, die Lernenden müssen abrufen können, dass in einem Nebensatz, der mit einer subordinierenden Konjunktion eingeleitet wird, das Verb am Ende steht.

Die Beispielsätze, die also bei dieser Übung auf dem Boden liegen, sind mit einem so genannten Springwort (dass, ob, obwohl, weil etc.) versehen. Die Lernenden gehen also zum ersten Satz mit einem Springwort, sprechen bzw. lesen diesen laut vor und ergänzen ihn springend mit einem Nebensatz, bei welchem das Verb richtigerweise auch am Ende steht. Anschließend folgen die nächsten Lernenden, die jeweils den vorherigen Satz noch einmal laut sprechen und dann weiterspringen. Sie können einen Satz mit demselben Springwort wählen und schließlich zu einem anderen Nebensatz mit Verbendstellung springen. Zur Vereinfachung der Übung können die Nebensätze ebenfalls auf Karten auf dem Boden liegen, nun muss nur noch ein semantischer Zusammenhang gefunden werden. Sind alle Sätze richtig gesprochen, kann die Übung abgeschlossen werden, indem ein\*e Lernende\*r beginnt, den Satz, bei welchem er bzw. sie gerade steht, laut vorzusprechen. Die anderen Lernenden sprechen ihn nach und springen alle zum nächsten Satz usw. – dies in einem immer schneller werdenden, monotoneren Rhythmus. Beispiele für solche Satzkarten wären:

Ich weiß nicht, <b>ob</b>	sie kommt.
Mein Vater hat mir geschrieben, <b>dass</b>	er krank ist.
Mein Vater hat mir geschrieben, <b>weil</b>	ich Geburtstag habe.
Meine Schwester hat mich angerufen, <b>obwohl</b>	wir Streit haben.

Kriterium	Ergebnis
<b>Adressat*innen und Lehrperson</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe B1, wobei die subordinierenden Konjunktionen bereits bekannt sein müssen.</li> <li>• Vorkenntnisse zur Dramapädagogik sind nicht notwendig.</li> <li>• Mindestens 4 bis max. 10 Lernende pro Gruppe sind sinnvoll.</li> <li>• Die Lehrperson dient als erste*r Impulsgeber*in und anschließend als Hilfestellung</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden üben die subordinierenden Konjunktionen ein und können diese spontan bei Bedarf passend abrufen und anwenden.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit Hilfe der dramagrammatischen Methode üben die Lernenden die subordinierenden Konjunktionen spielerisch ein und lernen diese spontan in Reaktion auf andere Aussagen anzuwenden. Durch die potentiell eigens erarbeiteten Beispielsätze entsteht ein Alltags- und Persönlichkeitsbezug.</li> </ul>
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgrund der benötigten Vorkenntnisse eignet sich der Einsatz dieser Übung in der Intensivierungsphase.</li> <li>• Die Übung lässt sich jedoch auch isoliert anwenden und muss nicht zwingend in einer der Unterrichtsphasen durchgeführt werden.</li> </ul>

<p><b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b></p>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postmethodisch</li> <li>• inhalts- und bedeutungsbezogen</li> <li>• bewusster und aktiver Einbezug von körper(sprach)lichem und ästhetischem Lernen</li> <li>• intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input und Output</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> <li>• Fördert Ausbildung einer performativen Kompetenz</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<p><b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und stellen einen Alltagsbezug her, wodurch Sprechängste minimiert werden (können).</li> <li>• Durch den Alltagsbezug, der vor allen Dingen bei spontan selbstproduzierten Konjunktionen gegeben ist, kann die Lernmotivation gesteigert werden.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, vor allem aber die Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (auch im transkulturellen Dialog) kann gesteigert werden.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen (auch zu einem späteren Zeitpunkt) realisiert werden.</li> </ul>
<p><b>Prozessorientiert</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben. Es kommt zu keiner expliziten Präsentationsphase.</li> </ul>
<p><b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung, spontaner und alltagsbezogener Anwendung ist ein ge-</li> </ul>

	steigerter Lernerfolg sowie eine gesteigerte Motivation im Vergleich zu der Einübung ohne Dramagrammatik zu erwarten.
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Übungsform mit Kärtchen und dem Springen im Raum ließe sich auch auf andere Grammatikthemen adaptieren.</li> </ul>

Die Vorteile dieser dramagrammatischen Übung sind in jedem Fall die Bewegung, das rhythmische Sprechen und die daraus resultierende Wiederholung der Lerninhalte. So werden die subordinierenden Konjunktionen im Nebensatz mit Verbendstellung von den Lernenden ohne Druck wiederholt, eingeübt und deren Struktur gefestigt, wodurch es auch zu einer gesteigerten Lernmotivation kommt. Auch können sie ihre eigenen Ideen einbringen und einen Alltagsbezug herstellen, was einen emotionalen und handlungsorientierten Bezug schafft. Anhand der zusätzlichen Bewegung durch das Schreiten bzw. Springen von Satz zu Satz werden die Inhalte gefestigt, die Lerninhalte werden an den Sprung bzw. die Bewegung gekoppelt und können anschließend bei Bedarf einfacher wieder abgerufen werden. Die mögliche Vereinfachung mit vorgegebenen Satzendungskärtchen macht diese Übung auch für schwächere und jüngere Lernende zugänglich.

## 6.2 Wechselpräpositionen Pantomime/Standbilder

**Grammatikthema:** Präpositionen, vor allem Wechselpräpositionen (mit oder ohne Akkusativ und Dativ)

**Dramapädagogische Aktivität:** Pantomime; Standbild; lautes, wiederholendes Sprechen

**Sozialform:** Plenum

**Dauer:** wiederholt und zwischendurch ca. 5 Minuten – als Standbild ca. 10 Minuten

**Material:** keines

Die Vorteile und Eignung von Standbildern und pantomimischen Übungen wurden bereits in einem vorhergehenden Kapitel erläutert. Die Übung des Standbilds kann im dramapädagogischen und hier dramagrammatischen Unterricht auf vielfältige Art für die Einübung und Festigung unterschiedlichster Themen dienen.

Diese veranschaulichende, dramagrammatische Übung beinhaltet die rhythmische Einübung der neun Wechselpräpositionen (vor, hinter, neben, unter, über, an, auf, zwischen, in) – hier noch ohne die Kombination mit Dativ und/oder Akkusativ – mit Hilfe von dazu passenden Bewegungen der Lernenden. Dazu ist es nicht notwendig, dass die Präpositionen zuvor bereits eingeführt wurden.

Zunächst bittet die Lehrperson, die Lernenden aufzustehen. Dabei können sie sich in einem Kreis aufstellen, oder aber auch am jeweiligen Platz stehen bleiben. Die Lehrperson zeigt nun mit ausholenden, veranschaulichenden und darstellenden Bewegungen die Übung langsam und laut vor. Während diese die einzelnen Präpositionen laut vorsagt, zeigt der Arm bzw. die Hand ausholend die jeweilige, semantische Bedeutung des Wortes.

So bewegt die Lehrperson beispielsweise den Arm in großer Bewegung vor den Körper und nennt die Präposition *vor*, bei der Präposition *hinter* wird der Arm hinter den Körper bewegt usw. Im Anschluss an die erste Vorführung bittet die Lehrperson, die Lernenden nun langsam einzusteigen und sich ebenfalls zum Klang der Präpositionen zu bewegen, bis schließlich auch das chorale Sprechtempo immer schneller wird.

Die den Bewegungen implizierte Bedeutung eignet sich hierbei hervorragend, um die Wechselpräpositionen ohne weiteres Vorwissen zu erlernen und einzuüben. Erst später kommt dann die kontextuelle Anwendung in Sätzen mit Akkusativ und Dativ hinzu. Anschließend kann die Übung mit Hilfe von Standbildern adaptiert und etwas erschwert werden. Ein\*e Lernende\*r kann beispielsweise eine Situation mit einer Präposition als Standbild darstellen, während dies von den anderen Lernenden mündlich oder schriftlich beschrieben wird etc.

Kriterium	Ergebnis
<b>Adressat*innen und Lehrperson</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A2, wobei die Wechselpräpositionen implizit und ohne Vorwissen eingeführt werden können.</li> <li>• Es sind auch keine Vorkenntnisse zur Dramapädagogik notwendig.</li> <li>• Die Übung eignet sich für das Plenum.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrperson dient als erste*r Impulsgeber*in und leitet die Übung und deren Tempo an.</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden lernen implizit die Wechselpräpositionen und gleichzeitig ihre semantische Bedeutung.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch diese dramagrammatische Übung verknüpfen die Lernenden die Wechselpräposition mit der semantisch passenden Bewegung und erlernen so deren Bedeutung, die sie schließlich auch außerhalb des Übungskontextes spontan wieder anwenden können.</li> </ul>
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die implizite Einführung der Thematik eignet sich die Übung für die Sensibilisierungsphase, kann jedoch auch in späteren Unterrichtsphasen zum Einsatz kommen.</li> </ul>
<b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postmethodisch</li> <li>• inhalts- und bedeutungsbezogen</li> <li>• bewusster und aktiver Einbezug von körper(sprach)lichem (und ästhetischem) Lernen</li> <li>• intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input aber vor allem Output durch die semantischen Bewegungen</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen ergibt sich durch den Übungsaufbau</li> <li>• Fördert Ausbildung einer performativen Kompetenz</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und stellen auch aufgrund der semantisch verknüpften</li> </ul>

	<p>Bewegung einen Alltagsbezug her, wodurch Sprechängste minimiert werden (können).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden.</li> </ul>
<b>Prozessorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben. Es kommt zu keiner expliziten Präsentationsphase.</li> </ul>
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und dem semantisch gekoppelten Lerninhalt der Wechselpäpositionen kann ein gesteigerter Lern- und vor allen Dingen Behaltenserfolg erwartet werden.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich aufgrund der semantischen Koppelung mit den Bewegungen eher nicht auf andere Grammatikthemen adaptieren.</li> </ul>

Die Wechselpäpositionen mit Hilfe dieser dramagrammatischen Übung implizit einzuführen bietet den Vorteil, dass die Lernenden die semantisch passende Bewegung durch die Wiederholung und das rhythmische Sprechen so erlernen, dass einerseits die Bedeutung der Präposition von Anfang an klar ist und andererseits diese Bedeutung so an die Bewegung geknüpft ist, dass sie jederzeit wieder abrufbar ist.

### 6.3 Implizierte Adjektive

**Grammatikthema:** Einfache, darstellende Adjektive und bei Weiterführung auch Komparativ und Superlativ

**Dramapädagogische Aktivität:** pantomimische Darstellung von Adjektiven in (konkreten) Handlungssituationen

**Sozialform:** Plenum oder Kleingruppen

**Dauer:** je nach Gruppengröße ca. 30-45 Minuten oder als kurze Auflockerungsübung zwischen zwei Unterrichtseinheiten (dann ca. 5-10 Minuten)

**Material:** (beschreibende) Adjektive auf Kärtchen (vgl. Elis 2015: 107).

Grundsätzlich gibt es zwei Ausgangsmöglichkeiten: Bei der ersten Variante zieht ein\*e Lernende\*r ein Kärtchen mit einem Adjektiv, das sich im Spiel darstellen lässt, wie z. B. *langsam*. Der Rest der Lernendengruppe beobachtet nun die jeweilige Person dabei, wie diese verschiedene Handlungen und Situationen in der Art dieses Adjektivs darstellt. Beispielsweise bindet sich die Person langsam die Schuhe, geht langsam im Raum herum, setzt sich langsam hin etc. – die erste Person, die das Adjektiv *langsam* errät, bekommt einen Punkt und darf dann als nächstes eine Karte mit einem weiteren Adjektiv, z. B. *schnell*, ziehen. Als Steigerungsform könnten auch noch Komparativ und Superlativ der jeweiligen Adjektive dazugesagt werden.

Die zweite Möglichkeit dieser dramagrammatischen Übung ist es, dass nicht ein\*e Lernende\*r die Handlungen vorzeigt, sondern sich die Lernendengruppe, bis auf eine Person, auf ein Adjektiv einigt und jede\*r von ihnen unterschiedliche Handlungen in der Art dieses Adjektivs darstellt. Eine Person errät in diesem Fall das Adjektiv, welches die anderen darstellen und nennt gegebenenfalls auch Komparativ und Superlativ.

Kriterium	Ergebnis
<b>Adressat*innen und Lehrperson</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A2, wobei die semantischen Bedeutungen der Adjektive bereits bekannt sein müssen.</li> <li>• Das Konzept einer pantomimischen Übung sollte den Lernenden bereits vertraut sein bzw. ihnen erläutert werden.</li> <li>• Die Übung eignet sich für den Einsatz im Plenum (bis zu 15 Lernende) oder für Kleingruppen von mind. 3 Lernenden.</li> <li>• Die Lehrperson kann Teil einer Gruppe sein oder lediglich als außenstehende Hilfestellung fungieren.</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können einfache Adjektive semantisch korrekt darstellen und erkennen.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch diese dramagrammatische Übung werden semantische Inhalte</li> </ul>

	(hier: Adjektive) dargestellt und gefestigt.
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diese Übung eignet sich insbesondere für den Einsatz in der Intensivierungsphase und lässt sich erst nach einmaliger Durchführung isoliert bzw. in anderen Unterrichtsphasen umsetzen.</li> </ul>
<b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• postmethodisch</li> <li>• inhalts- und bedeutungsbezogen durch die semantische Verknüpfung von Adjektiv und Bewegung.</li> <li>• bewusster und aktiver Einbezug von körper(sprach)lichem (und ästhetischem) Lernen hier besonders gegeben durch die Freiheit der Lernenden, die Adjektive in unterschiedlichen Tätigkeiten pantomimisch darzustellen</li> <li>• intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input aber vor allem Output</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> <li>• Fördert Ausbildung einer performativen Kompetenz durch die Eigenständigkeit der Lernenden in dieser Übung</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und stellen auch aufgrund der semantisch verknüpften Bewegung einen Alltagsbezug her, wodurch Sprechängste minimiert werden (können).</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird gefördert, was</li> </ul>

	<p>zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden.</li> </ul>
<b>Prozessorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben. Es kommt zu keiner expliziten Präsentationsphase.</li> </ul>
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und dem semantisch gekoppelten Lerninhalt der Adjektive kann ein gesteigerter Lern- und vor allen Dingen Behaltenserfolg erwartet werden.</li> <li>• Die Lernmotivation wird durch die Eigenständigkeit und den Alltagsbezug gesteigert.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich auch auf andere Grammatikinhalt, die semantisch dargestellt werden können, adaptieren.</li> </ul>

Auch diese Übung beinhaltet das pantomimische Spiel als zentrales Element. Durch die darstellende Art werden die Adjektive mit unterschiedlichen alltäglichen Handlungssituationen verknüpft und lassen den Lernenden Spielraum, ihre eigenen alltagsbezogenen Ideen einzubringen. Auch bieten die abwechselnden Ausgangssituationen in Lernendengruppen die Möglichkeit zur Anpassung. Bei einer eher zurückhaltenden Lernendengruppe ist es hilfreich, dass die gesamte Gruppe, bis auf die ratende Person, das Adjektiv darstellt, damit nicht eine einzige Person im Mittelpunkt steht. Sind jedoch viele aufgeschlossene Lernende in der Gruppe, bzw. kennen sich die Lernenden untereinander bereits besser, eignet sich die andere Ausgangsform. Zudem werden pro dargestelltem Adjektiv mehrere, passende Handlungs- und Anwendungssituationen wiederholt dargestellt – Wiederholung wird auch hier mit Bewegung verknüpft. Durch die geforderte Eigeninitiative und den leichten wettkampftartigen Charakter der Übung kann die Lernmotivation gesteigert werden.

## 6.4 Tarek ruft Marek

**Grammatikthema:** Verbformen der 3. Person Singular

**Dramapädagogische Aktivität:** rhythmisches Sprechen mit dazugehöriger, wiederholender Bewegung

**Sozialform:** Plenum

**Dauer:** 5 bis 10 Minuten

**Material:** keines

(vgl. Wilkening 2013: 27)

Ausgangslage stellt ein Sesselkreis, in dem die Lernenden und auch die Lehrperson stehen. Anschließend beginnt die Lehrperson einen Klatschrhythmus mit verschiedenen Bewegungen vorzuführen und lädt die Lernenden dazu ein, nach und nach mitzumachen und schließlich auch das Tempo zu erhöhen:

- mit beiden Händen einmal auf die Oberschenkel klatschen
- vor dem Körper einmal in die Hände klatschen
- mit der rechten Hand einmal schnipsen und dabei laut sagen „Tarek ruft“
- mit der linken Hand einmal schnipsen und dabei laut sagen „Marek“

Anschließend soll die Lehrperson mit demselben Klatschrhythmus beginnen, auf die Lernengruppe personalisierte Aussagen zu treffen. „Herr/Frau XY ruft...“ und mit dem Schnipsen der linken Hand „Lernenden XY“. Anschließend setzt sich die Lehrperson hin und signalisiert damit dem bzw. der gerufenen Lernenden, dass diese\*r jetzt an der Reihe ist. So wird immer und immer wieder derselbe Klatschrhythmus und somit auch das Verb in der 3. Person Singular wiederholt. Wenn alle Lernenden einmal an der Reihe waren, kann die Runde mit einem anderen Verb, z. B. *sieht, holt, mag, begrüßt* etc., erneut gestartet werden.

Kriterium	Ergebnis
Adressat*innen und Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"><li>• Die Übung eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A1, wobei die Verbkonjugation Singular Präsens bereits bekannt sein sollte.</li><li>• Keine Vorkenntnisse hinsichtlich der Dramapädagogik sind notwendig.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich für den Einsatz im Plenum (bis zu 20 Lernende) oder für Kleingruppen von mind. 5 Lernenden.</li> <li>• Die Lehrperson dient als erste*r Impulsgeber*in und leitet die Übung und deren Klatschrhythmus an.</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können spontan auf Aussagen mit einem korrekt konjugierten Verb in der 3. Person Singular Präsens reagieren und anhand dieser Vorlage selbst eine Aussage treffen.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verbkonjugation wird durch die rhythmische Wiederholung automatisiert.</li> </ul>
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diese Übung eignet sich für den Einsatz in der Kontextualisierungs- oder Einordnungsphase kann jedoch auch zwischendurch als isolierte Übung eingesetzt werden.</li> </ul>
<b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden</li> <li>• intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input aber vor allem Output, hier in Form von personalisierten Verbkonjugationen</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> <li>• Fördert Ausbildung einer performativen Kompetenz</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein. Durch die Automatisierung werden Sprechängste vermindert.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden.</li> </ul>
<b>Prozessorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben. Es kommt zu keiner expliziten Präsentationsphase.</li> </ul>
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und Klatschrhythmus kommt es zu einer Automatisierung.</li> <li>• Die Lernmotivation wird durch den persönlichen Miteinbezug der Lernenden gesteigert.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich auch auf andere Grammatikthemen, die mit Hilfe eines automatisierenden Klatschrhythmus eingeübt werden können, anpassen.</li> </ul>

Diese dramagrammatische Methode, um die 3. Person Singular einzuüben, zeichnet sich erneut durch die lernfördernden Faktoren der Rhythmik, Bewegung und Wiederholung aus. Die lernfördernden Vorteile dieser dramagrammatischen Übung liegen klar auf der Hand: Durch Wiederholung mit dazu gekoppelter Bewegung wird während des rhythmischen Sprechens eine Verbform so eingeübt, dass sie auch im Anschluss daran immer wieder auf diese Art und Weise abrufbar wird. Diese Methode eignet sich bereits für Anfänger\*innengruppen und kann sowohl bei jungen als auch bei erwachsenen Lernenden eingesetzt werden.

## 6.5 Ich heiÙe... und mag...

**Grammatikthema:** Verbformen im Singular wechselnd anwenden

**Dramapädagogische Aktivität:** Wiederholung; pantomimisches Spiel

**Sozialform:** Plenum oder Kleingruppen

**Dauer:** 5 bis 10 Minuten

**Material:** keines

(vgl. Wilkening 2013: 26)

Auch diese Übung beschäftigt sich mit der Einübung von Verbformen im Singular und nutzt dabei zusätzlich zur Wiederholung noch das pantomimische Spiel, um eine lernfördernde Wirkung zu erzielen. Durch die in der Übung enthaltenen Elemente ist diese ebenfalls als dramagrammatisch zu klassifizieren.

Ähnlich wie vorhergehende Übung zu den Verbformen ist auch hier die Ausgangssituation ein Sesselkreis, in welchem idealerweise auch die Lehrperson Platz nimmt, um die Runde zu starten. Dabei sagt die Lehrperson beispielsweise: „**Ich** heiÙe Herr/Frau XY und lese gerne“ – dabei wird entweder währenddessen oder gleich im Anschluss zur Aussage eine pantomimische Bewegung gemacht, die zur Aussage passt – hier beispielsweise das imaginäre Aufschlagen eines Buches. Nun geht es reihum und der/die erste Lernende wiederholt zunächst den letzten Satz aus seiner/ihrer Perspektive: „**Sie** heißen Herr/Frau XY und lesen gerne“, während er/sie die passende Bewegung ebenfalls wiederholt. Anschließend fügt er/sie an: „**Ich** heiÙe XY und fahre gerne Fahrrad“ und imitiert ebenfalls eine passende pantomimische Bewegung dazu. Der bzw. die nächste Lernende hat im ersten Schwierigkeitsgrad dieser Übung (für Anfänger\*innen) dann folgende Aufgabe:

Er/sie wiederholt die Aussage und Bewegung des/der ersten Lernenden, also beispielsweise: „**Du** heißt XY und fährst gerne Fahrrad“ oder „**Er/Sie** heißt XY und fährt gerne Fahrrad“ mit passender Bewegung und „**Ich** heiÙe XY und schwimme gerne“.

Fortgeschrittene Lernendengruppen können jede Aussage, die bereits getätigt wurde und die passende Bewegung dazu – ähnlich wie bei „Ich packe meinen Koffer“ –, zunächst aufsagen, bevor sie ihre eigene Aussage tätigen. Auch der Wechsel zwischen den Personalformen kann individuell an die Lernendengruppe angepasst werden.

Kriterium	Ergebnis
<p align="center"><b>Adressat*innen und Lehrperson</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A1, wobei die Verbkonjugation Singular Präsens bereits bekannt sein sollte. Ab der Niveaustufe A2 können auch komplexere Verben damit eingeübt werden.</li> <li>• Kenntnisse zum pantomimischen Spiel sollten vorhanden sein.</li> <li>• Die Übung eignet sich für das Plenum (bis zu 20 Lernende) oder für Kleingruppen von mind. 5 Lernenden.</li> <li>• Die Lehrperson dient als erste*r Impulsgeber*in und leitet die Übung und das dazugehörige pantomimische Spiel an, was auch die allfälligen Vorführhemmnisse mindert.</li> </ul>
<p align="center"><b>Lernziel(e)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können spontan auf Aussagen mit einem korrekt konjugierten Verb in der 3. Person Singular Präsens reagieren und anhand dieser Vorlage selbst eine Aussage treffen.</li> <li>• Die Lernenden sind in der Lage auf einen Impuls mit einem korrekt konjugierten Verb mit passender semantischer Bewegung zu reagieren.</li> </ul>
<p align="center"><b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verbkonjugation wird durch die Wiederholung der Verbformen und die semantisch passenden Bewegungen automatisiert und die Lernenden können anschließend spontan(er) auf die Verbformen zugreifen.</li> </ul>
<p align="center"><b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diese Übung eignet sich für den Einsatz in der Kontextualisierungs- oder Einordnungsphase.</li> </ul>
<p align="center"><b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b></p>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden und deren Möglichkeit die</li> </ul>

	<p>Verben und pantomimischen Bewegungen selbst zu wählen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input aber vor allem Output, hier in Form von personifizierten Verbkonjugationen mit pantomimischen Bewegungen</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen durch die Abwechslung der Lernenden untereinander</li> <li>• Fördert die Ausbildung einer performativen Kompetenz vor allen Dingen durch das pantomimische Spiel.</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<p><b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein. Durch die Automatisierung und das pantomimische Spiel werden Sprechängste vermindert.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird durch das Kennenlernen der Vorlieben der anderen Lernenden gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden. Durch die Automatisierung kann das Eingetübte auch zu einem späteren Zeitpunkt leichter abgerufen werden.</li> </ul>
<p><b>Prozessorientiert</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben. Es kommt zu keiner expliziten Präsentationsphase.</li> </ul>

<p><b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und dem pantomimischen Spiel wird der Lern- und Behaltenserfolg deutlich gesteigert.</li> <li>• Die Lernmotivation wird durch den persönlichen Miteinbezug der Lernenden gesteigert.</li> </ul>
<p><b>Adaptionsmöglichkeiten</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich auch auf andere Grammatikthemen, wie beispielsweise Adjektive oder auch auf andere Zeitformen anpassen, insofern Elemente pantomimisch dargestellt werden können.</li> </ul>

Durch den Einsatz pantomimischer Bewegungen und der Wiederholung werden die Verbformen sprachlich angewandt. Die Lernenden können die Aussagen auf ihre eigenen Vorlieben und Interessen beziehen, was einen Alltagsbezug herstellt, der wiederum den Aspekt des ganzheitlichen Lernens bespielt. Durch die pantomimische Darstellung werden nicht nur die Verbformen eingeübt, auch der Wortschatz wird potentiell erweitert. Auch diese Übung verbindet die sonst oft trockene und steife Einübung der Grammatik (in diesem Fall Verbformen) mit Bewegung und Wiederholung, was sie ebenfalls zu einer dramagrammatischen Übung macht, die sowohl für erwachsene als auch junge Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenlernende geeignet ist.

## 6.6 Wilhelm Buschs Passiv

**Grammatikthema:** Passivkonstruktionen

**Dramapädagogische Aktivität:** Passivkonstruktionen in bedeutungsvollem Sprachkontext anwenden; spontane Äußerungsabsichten trainieren; Regelwissen in szenischer Improvisation anwenden

**Sozialform:** Plenum, Kleingruppen

**Dauer:** mind. 90 Minuten

**Material:** Bilder von Max und Moritz zweitem Streich (Busch 1925) (siehe Anhang)  
(vgl. Even 2011: 41-45)

Da Even in ihrem umfassenden Werk zur Dramagrammatik (2003), wie bereits in einem vorhergehenden Kapitel dargelegt, ein Unterrichtsphasenmodell für den Einsatz von dramagrammatischen Übungen im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht entwickelt hat, soll in dieser Dramagrammatikübungssammlung selbstverständlich auch ein solches Beispiel zu finden sein, welche sich nach den sechs Phasen *Sensibilisierungsphase*, *Kontextualisierungsphase*, *Einordnungsphase*, *Intensivierungsphase*, *Präsentationsphase* und *Reflexionsphase* richtet. Nichtsdestotrotz bleibt insbesondere hier wiederholt zu betonen, dass es durchaus möglich und auch sinnvoll ist, einzelne gelöste dramagrammatische Übungen und Methoden im Unterricht anzuwenden, ohne diese zuvor in die Phasen zu unterteilen. Auch losgelöst von diesem Unterrichtsphasenmodell, das durchaus seine Berechtigung hat, können dramagrammatische Übungen zum gewünschten Lernerfolg führen.

Die erste Phase, auch *Sensibilisierungsphase* genannt, beginnt mit einem Bild, welches spontane Äußerungsabsichten hervorrufen soll und zeitgleich so an die Idee des Passivs heranzuführt. In der *Kontextualisierungsphase* werden weitere Situationen dargestellt, die ebenfalls den Gebrauch des Passivs erfordern. In der anschließenden *Einordnungsphase* soll gezieltes Nachdenken über das Passiv die Regelerarbeitung dessen anregen. Die *Intensivierungsphase* vertieft noch einmal die konkreten Situationen aus der *Kontextualisierungsphase* und wird mit szenischer Improvisation ausgeweitet. In der abschließenden *Präsentationsphase* werden die Resultate öffentlich gemacht, wonach die *Reflexionsphase* ein Forum für Anerkennung, offene Fragen und die Planung von weiteren Lernschritten ermöglichen soll.

Unter diesen groben Skizzierungen der Unterrichtsphasen, kann man sich bisher kaum einen konkreten Unterricht, geschweige denn konkrete dramagrammatische Übungen vorstellen. Deshalb wird eine versinnbildlichende, dramagrammatische Unterrichtsstunde nach dem Unterrichtsphasenmodell zum Thema *Passiv* nun erläutert:

Zunächst bekommen die Lernenden ein Bild aus Wilhelm Buschs (1925) zweitem Streich von Max und Moritz vorgelegt, welches die Hühner der Witwe Bolte zeigt, wie sie bereits in der Pfanne gebraten werden. Dann wird an die Lernenden eine Frage gestellt: „Was ist hier passiert?“ Bereits fortgeschrittene Lernende antworten im Idealfall schon in Konstruktionen wie: „Die Hühner werden gekocht/gebraten“ – weniger fortgeschrittene Lernende geben womöglich Antworten wie: „Es gibt Hühnchen zum Abendessen.“ oder: „Die Frau/der Mann kocht Hühnchen.“ – Die Lehrperson kann dann fragen, ob man denn die Frau oder den Mann, die bzw. der das Hühnchen womöglich zubereitet sehen kann – da dies nicht der Fall ist, wird verneint. In

diesem Beispiel von Even (2011) haben die meisten Lernenden Englisch als Erstsprache und eine\*r sagt: „The chicken are (being) roasted.“ Dies gibt dann den Ausgangspunkt zur Diskussion, wie man formuliert, wenn man nicht weiß, wer eine gewisse Aktivität ausführt. Die Grundidee des Passivs wird also eingeführt.

Nun wird den Lernenden ein zweites Bild vorgelegt: Auf dem Bild wird eines der Hühner, die gerade auf dem Herd gebraten werden, mit Hilfe einer Schnur (Angelschnur) aus der Pfanne durch den Schornstein hinaufgezogen. Daneben steht ein Hund, der die Situation beobachtet. Hier können direkt die zuvor eingeführten Passivkonstruktionen erneut eingeübt werden: „Ein Huhn verschwindet!“ könnte eine der möglichen Antworten lauten. Die Lehrperson fragt: „Und wie?“ „Das Huhn wird mit einer Schnur/Angel durch den Schornstein nach oben gezogen.“ Erst im gesamten Bild werden die Täter – Max und Moritz – dann ersichtlich, was auch gleich veranschaulicht, wie das Agens in einem Passivsatz aussehen kann.

In einem weiteren Bild, das optional noch gezeigt werden kann, sieht man, wie die Frau (Witwe Bolte) den Hund greift und ihn schlägt (da sie ihn verdächtigt, das Huhn vom Herd gefressen zu haben). Die Lernenden treffen dabei oft Aussagen wie: „Der arme Hund!“ oder „Was passiert mit dem Hund?“ oder „Die Frau schlägt ihn.“ Dann kann gefragt werden: „Und wie klingt dieser Satz aus der Perspektive des Hundes?“ Die Lernenden antworten: „Er wird geschlagen.“ oder „Der Hund wird geschlagen.“ oder „Ich werde geschlagen.“

Anschließend an diese erste Heranführung an Passivkonstruktionen mit Hilfe von Bildern sollen sich die Lernenden in Kleingruppen weitere Situationen überlegen, in welchen passive Verbalisierungen passend in Standbildern dargestellt werden können. Diese Standbilder werden dann den anderen Lernenden präsentiert, die wiederum beschreiben, was sie sehen. „Da werden Leute ausgeschimpft, ausgelacht, erstochen, erschossen oder generell malträtirt.“ (Even 2011: 44). Dies lockert die Stimmung und die Lernenden haben im Idealfall Spaß dabei, so die Bildung des Passivs darzustellen und zu erraten. Durch die Wiederholung der Formen gelingt ein potentiell rascher Lernfortschritt.

An diese Übung anschließend entsteht „ein Grammatikgespräch über Formen und Verwendung des Passivs [...] Grammatikbücher werden konsultiert, Vergleiche zwischen Deutsch und der/den L1 der Lernenden angestellt, Sprachlernstrategien diskutiert, problematisiert [...]“ (ebd.: 44). Diese Unterrichtsphase macht deutlich, dass die Zielgruppe für diesen dramagrammatischen Unterricht jugendliche bis erwachsene Lernende sein müssen, da Kinder sich noch

nicht oder nur sehr schwer metasprachlich-kontrastiv über ihre eigene Erstsprache und weitere Fremdsprachen unterhalten können.

In diesen (expliziten) Gesprächen über die Grammatik – und genauer die Passivkonstruktionen – wird klar, dass weniger die Partizipbildungen und Konjugationen Schwierigkeiten bereiten. Vielmehr sind es die Passivkonstruktionen an sich. Even (2011) nennt hier die Begründung, dass vor allen Dingen Lernende mit der Erstsprache Englisch gelernt haben, Passivkonstruktionen möglichst zu vermeiden. Genau deshalb eignet sich auch der Einstieg mit den Bildern, die zunächst Handlungen darstellen, bei denen die handelnde(n) Person(en) nicht gleich ersichtlich ist bzw. sind. Es ist kein Agens vorhanden und die Verschiebung von Agens zu Patiens wird so eingeleitet.

Anschließend empfiehlt es sich, weitere Kontexte zu thematisieren, in denen typischerweise Passivkonstruktionen verwendet werden müssen/sollen. Even 2011 nennt hier u.a. die Beispiele:

Das Agens ist entweder nicht bekannt (“mein Fahrrad ist geklaut worden” – von einem unbekanntem Täter), selbstverständlich (“heute wird das Passiv wiederholt” – von den Studentinnen und Studenten im Deutschkurs) oder soll vermieden werden (“die Steuern sind angehoben worden” – von der rot-grünen Koalition). (Even 2011: 45)

Nun sollen die Lernenden zum dramatischen Schaffensprozess zurückkehren, indem sie gemeinsam Szenen aus der Perspektive des Patiens entwickeln. Dabei können Anregungen der Lehrperson sehr hilfreich sein (z. B. ein Detektiv rekonstruiert mit Hilfe von Indizien wie umgefallenen Gegenständen und vergossenem Blut einen Mord). In Gruppen sollen die Lernenden eine Geschichte (er-)finden, einen Text dazu entwerfen und diesen szenisch vorbereiten.

In der Präsentationsphase stellen die Lernendengruppen ihre Ideen und Ergebnisse dramatisch-szenisch dar. Dabei ist zu betonen, dass nicht die schauspielerische Leistung oder die linguistische Korrektheit des Endprodukts Priorität haben. „Vielmehr setzt die Präsentation eine Zäsur in einem Prozess, in dem die Lernenden in gemeinsamer Bedeutungsaushandlung fremdsprachliche Strukturen für ihre eigene Lebenswelt, bzw. für die eigenen Ideen in eben dieser Lebenswelt als bedeutsam erfahren“ (ebd.: 45). Das Endprodukt ist wohl wichtig und dokumentiert die erbrachte Leistung, ist jedoch auch als Zwischenprodukt zu berücksichtigen, bei welchem veranschaulicht wird, dass und vor allem wie der „Kontrast zwischen Grammatik und Leben“ (Schmenk 2003: 355) überwunden wurde und dient damit als motivierende Lernerfahrung für weiteres bzw. zukünftiges Lernen.

Die Reflexionsphase dient zunächst der Anerkennung der Inszenierungen. Offengebliebene Fragen zur Grammatik können notiert werden, um diese in einer darauffolgenden Lerneinheit

wieder aufzugreifen. Auch eine eigenständige Forschungsaufgabe bzw. Hausübung kann so mit auf den Weg gegeben werden.

Kriterium	Ergebnis
<p align="center"><b>Adressat*innen und Lehrperson</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übungseinheit eignet sich gleichermaßen für junge (jedoch nicht unter 12 Jahren), jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe B1, wobei kein Vorwissen zum Passiv nötig ist, da die Einheit mit der Sensibilisierungsphase startet und induktiv das Thema <i>Passiv</i> einführt.</li> <li>• Eignet sich für Lernende, denen Dramapädagogik und die darin enthaltenen Methoden und Übungsformen bereits ein Begriff sind</li> <li>• Die Einheit wechselt zwischen Phasen im Plenum und Kleingruppenarbeit.</li> <li>• Die Lehrperson dient als Stütze und leitet die gesamte Übungseinheit an.</li> </ul>
<p align="center"><b>Lernziel(e)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können Passivformen erkennen und selbst bilden.</li> <li>• Die Lernenden können in kleinen Gruppen kurze Szenen erarbeiten, die Passivkonstruktionen beinhalten.</li> </ul>
<p align="center"><b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Einheit erarbeitet dramagrammatisch das Thema <i>Passiv</i>, was neben der induktiven Erarbeitung der Thematik mit konkreten, darstellenden Beispielen erfolgt und zu einem gesteigerten Lern- und Behaltenserfolg führt und die Lernendenmotivation hoch hält.</li> </ul>
<p align="center"><b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da die Einheit sich nach dem Unterrichtsphasenmodell nach Even (2003) richtet, werden Übungsteile für alle Phasen präsentiert.</li> </ul>
<p align="center"><b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b></p>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitet eindeutig postmethodisch</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden und deren Möglichkeit das gesamte Thema <i>Passiv</i> induktiv zu erarbeiten und dann im szenischen Spiel darzustellen</li> <li>• Intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input und Output, hier in Form von diversen theoretischen Impulsen, die direkten Praxisbezug herstellen und die Möglichkeit offenlassen, den Output selbst zu gestalten.</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> <li>• Fördert die Ausbildung einer performativen Kompetenz vor allen Dingen durch szenisches Spiel.</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<p><b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein. Durch die selbstständige szenische Erarbeitung wird ein Alltagsbezug hergestellt.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird durch das gemeinsame Erarbeiten der Thematik gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden. Durch die unterschiedlichen Szenen wird ein späterer Rückgriff auf die erarbeiteten Inhalte unterstützt.</li> </ul>
<p><b>Prozessorientiert</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben, wobei es in dieser Unterrichtseinheit</li> </ul>

	zu einer expliziten Präsentationsphase kommt, die aber ebenfalls als optional zu betrachten ist.
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und dem szenischen Spiel wird der Lern- und Behaltenserfolg deutlich gesteigert.</li> <li>• Die Lernmotivation wird durch den persönlichen Miteinbezug der Lernenden gesteigert.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Einheit lässt sich vom Grundaufbau auf andere Themen adaptieren, wobei das Material ebenfalls adaptiert werden muss.</li> </ul>

Diese sehr ausführliche Darlegung einer bzw. zweier dramagrammatischer Unterrichtseinheiten zum Thema Passivkonstruktionen zeigt, dass neben dramagrammatischen Übungen für Zwischendurch, die meist nicht länger als 10-15 Minuten dauern, jedoch immer wieder – auch spontan – in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden können, auch ganze Unterrichtseinheiten dramagrammatisch gestaltet und durchgeführt werden können. Die Einteilung von Even (2003) in die unterschiedlichen Unterrichtsphasen erleichtert es Lehrpersonen, jegliche Grammatikthemen dramagrammatisch aufzubereiten und so vollumfängliche dramagrammatische Unterrichtseinheiten zu gestalten, was natürlich mit einem erheblich größeren Vorbereitungsaufwand einhergeht, als es die kurzen dramagrammatischen Übungen tun, die bisher in dieser Anregungssammlung dargestellt wurden.

## 6.7 Lückenpantomime

**Grammatikthema:** Sätze im Perfekt formulieren

**Dramapädagogische Aktivität:** Pantomime; Improvisation des darstellenden Spiels

**Sozialform:** Plenum; Kleingruppen

**Dauer:** ca. 15 bis 20 Minuten

**Material:** Bilder von einfach zu erratenden Handlungsabläufen (Beispiele siehe Anhang)

(vgl. Piel 2016: 18-19)

Diese dramagrammatische Übung kommt, anders als die zuletzt erläuterte, wieder ohne die Kategorisierung in die unterschiedlichen Unterrichtsphasen aus, da sie sich für Zwischendurch zur Lockerung eignet und meist nur ca. 10 bis 15 Minuten in Anspruch nimmt.

Ausgangslage ist entweder ein Sesselkreis oder die Lernenden bleiben auf ihren Sitzplätzen sitzen, während abwechselnd immer eine\*r nach vorne kommt. Der bzw. die Lernende bekommt dann einen Papierstreifen, auf welchem ein dreiteiliger Handlungsablauf (bildlich) dargestellt ist, wobei einer davon durchgestrichen ist. Ziel ist es nun, dass die Person diesen Handlungsablauf pantomimisch für die anderen Lernenden darstellt, ohne jedoch die durchgestrichene (zweite) Handlung darzustellen. Die anderen Lernenden müssen nun raten, welche Szene bzw. welche Handlung ausgelassen wurde.

Beispiel: Der bzw. die Lernende stellt pantomimisch die Situation dar, dass eine Flasche geöffnet wird und dann aus einem Glas das Wasser getrunken wird. Der Mittelteil (das Einschenken des Flascheninhalts in ein Glas) wird ausgelassen. Die Lernendengruppe soll nun genau diesen Teil erraten und die Lösung dann mit einer Perfektkonstruktion formulieren. Also beispielsweise: „Du hast vergessen einzuschenken“ oder „Du hast nichts in das Glas eingeschenkt.“ Hier sind natürlich mehrere Lösungen korrekt, die Lehrperson kann und soll als Hilfestellung dienen. Anschließend ist eine andere Person an der Reihe und stellt eine neue dreiteilige Handlung pantomimisch dar, während der Rest der Lernendengruppe die fehlende Handlung errät und im Perfekt beschreibt.

Wie sich bereits erahnen lässt, ist diese Übung vor allen Dingen für bereits etwas fortgeschrittene Lernende geeignet. Sinnvoll wäre es als Einübung bzw. Wiederholung der Passivkonstruktion, da diese hier in lebensnahen Alltagssituationen dargestellt und beschrieben wird. Nach einigen Runden des Spiels ist es zudem möglich, den Lernenden Raum für Improvisation zu geben: Sie können nun kreativ eigene dreiteilige Handlungsabläufe entwickeln und diese pantomimisch darstellen.

Eine Möglichkeit diese dramagrammatische Übung auch für eine schwächere Lernendengruppe sinnvoll zu gestalten, ist, dass die Lehrperson drei Verbformen, welche zu einem Handlungsablauf gehören, im Infinitiv an die Tafel schreibt. Dies dient insofern als Anhaltspunkt und Hilfestellung, als dass die Lernenden so nach der pantomimischen Darstellung nur noch erkennen müssen, welches der drei Verben nicht dargestellt wurde. Dieser Satz kann dann allmählich ins Perfekt gesetzt werden.

Auch eine klassische Wettbewerbssituation lässt sich mit dieser Übung durchführen: Die Lernenden treten in zwei Gruppen gegeneinander an und führen parallel jeweils dieselben Handlungsabläufe pantomimisch vor. Die Gruppe, welche die fehlende Handlung als erstes korrekt in einem Satz im Perfekt formuliert hat, bekommt den Punkt usw.

Kriterium	Ergebnis
<p align="center"><b>Adressat*innen und Lehrperson</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übungseinheit eignet sich gleichermaßen für junge, jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe B1, wobei die Passivkonstruktionen und das Perfekt bereits bekannt sein müssen.</li> <li>• Die Übung eignet sich für Lernende, die bereits erste Erfahrungen mit der Dramapädagogik und deren Inhalten und Methoden gemacht haben.</li> <li>• Die Übung eignet sich für das Plenum oder für Kleingruppen.</li> <li>• Die Lehrperson ist Impulsgeber*in und Hilfestellung.</li> </ul>
<p align="center"><b>Lernziel(e)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können Perfektformen spontan und situationsadäquat bilden.</li> <li>• Die Lernenden können Passivkonstruktionen erkennen und bilden.</li> </ul>
<p align="center"><b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung schafft auch hier durch das pantomimische Spiel einen Alltagsbezug und wendet Theorie direkt an.</li> </ul>
<p align="center"><b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da Vorwissen zu den Themen <i>Passiv</i> und <i>Perfektkonstruktion</i> gefordert ist, eignet sich die Übung für den Einsatz in der Intensivierungs-, Präsentations- oder Reflexionsphase.</li> </ul>
<p align="center"><b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b></p>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden</li> <li>• Intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input und Output durch</li> </ul>

	<p>das pantomimische, darstellende Spiel der Handlungsabläufe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen, auch durch die selbstständige Erarbeitung von weiteren Handlungsabläufen, die pantomimisch dargestellt werden können</li> <li>• Fördert die Ausbildung einer performativen Kompetenz vor allen Dingen durch das pantomimische Spiel.</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<p><b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein. Durch die selbstständige szenische Erarbeitung wird ein Alltagsbezug hergestellt.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird durch das gemeinsame Erarbeiten weiterer Handlungsabläufe gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden. Durch die unterschiedlichen Szenen wird ein späterer Rückgriff auf die erarbeiteten Inhalte unterstützt.</li> </ul>
<p><b>Prozessorientiert</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben, da es zu keiner expliziten Präsentationsphase kommt und die erarbeiteten und dargestellten Handlungsabläufe lediglich das Produkt des Lernprozesses sind.</li> </ul>

<p><b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und pantomimischem Spiel wird der Lern- und Behaltenserfolg deutlich gesteigert.</li> <li>• Die Lernmotivation wird durch den persönlichen Miteinbezug der Lernenden gesteigert.</li> </ul>
<p><b>Adaptionsmöglichkeiten</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich im Hinblick auf die Handlungsabläufe auch auf andere Themen und Zeitformen adaptieren.</li> </ul>

Auch diese Übung, die sehr einfach und ohne große Vorbereitung seitens der Lehrperson in den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht integriert werden kann, zeigt die charakteristischen Merkmale einer klassischen, dramagrammatischen Übung: Ein Grammatikthema wird mit Hilfe von alltagsrealen, ganzheitlichen, pantomimischen Darstellungen eingeübt und gefestigt. Die neurologischen Vorteile von Lernen mit Bewegung und Wiederholung finden auch hier wieder Anwendung und führen zu einem raschen Lernerfolg, was wiederum die Lernmotivation steigert.

## 6.8 Chor der Verben

**Grammatikthema:** Verben (in unterschiedlichen Zeiten) konjugieren

**Dramapädagogische Aktivität:** rhythmisches, wiederholendes Sprechen

**Sozialform:** Plenum; Kleingruppen

**Dauer:** ca. 10 Minuten

**Material:** keines

(vgl. Piel 2016: 72)

Ausgangssituation dieser Übung, die sich vor allen Dingen das rhythmische Sprechen zu Nutze macht, ist die Lehrperson, die auf eine\*n Lernende\*n zugeht und diese\*n bittet, ein beliebiges Verb im Infinitiv zu nennen, beispielsweise *essen*. Der bzw. die Lernende hängt sich dann, wie bei einer Polonaise, an den Rücken der Lehrperson und es wird gemeinsam das zuletzt genannte Verb in die 1. und 2. Person Singular gesetzt und laut vorgesprochen. Währenddessen wird bei jeder Silbe ein kleiner Schritt nach vorne in Richtung des bzw. der nächsten Lernenden gemacht.

Beispiel: „Ich es-se, du isst.“ Auch ist es natürlich möglich und bei mehr zeitlichen Ressourcen sinnvoll, das genannte Verb einmal in dieser Form durchzukonjugieren, also weiter mit „er/sie/es isst, wir es-sen, ihr esst, sie es-sen“. Ebenso Konjugationen in anderen Zeitformen sind möglich und sinnvoll. Anschließend wird der bzw. die nächste Lernende gebeten, ein weiteres Verb im Infinitiv zu nennen und die Polonaise wächst immer weiter, während der Sprechchor immer lauter und monotoner wird.

„Das Chorsprechen und gleichzeitige Gehen dient dazu, den Schülern den Sprachrhythmus zu verdeutlichen. Das hilft ihnen bei der korrekten Aussprache und Betonung der Wörter“ (Piel 2016: 72) und wie nach vorliegender Auseinandersetzung auch klar dargelegt worden ist, hilft das rhythmische Sprechen in Kombination mit (wiederholender) Bewegung auch den Lernerfolg und die Lernmotivation zu steigern. Bereits derlei kleine dramagrammatische Elemente im Fremdsprachenunterricht, ohne jegliche nötige Vorbereitung, können also einen erheblichen Einfluss auf den Behaltenserfolg nehmen, was wiederum sehr für den Einsatz dieser Elemente und Übungen im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht spricht.

Die Übung eignet sich insbesondere für die Veranschaulichung von Verben mit Vokalwechsel wie beispielsweise *essen, lesen, schlafen, laufen, geben, nehmen* etc. Weshalb auch in der Grundübung lediglich die ersten zwei Personen Singular konjugiert werden. Auch Verben einer bestimmten Kategorie, wie z. B. unregelmäßige Verben, können konkret und gezielt mit dieser Übung gefördert werden, wobei die Lehrperson diese auch im Infinitiv auf die Tafel schreiben kann, um dezidiert diese Verben einzuüben.

Weiteres ist es möglich und auch sinnvoll, diese Übung implizit durchzuführen und im Anschluss daran, die Lernenden die grammatischen Regeln erkennen und formulieren zu lassen, was wiederum einer Kategorisierung in verschiedene, dramagrammatische Unterrichtsphasen näherkäme (vgl. Even 2003: 174ff.).

Kriterium	Ergebnis
<p align="center"><b>Adressat*innen und Lehrperson</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Übungseinheit eignet sich vor allem für junge, aber auch für jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A2, wobei die Verbkonjugation im Präsens und bestenfalls auch im Präteritum und Perfekt bereits bekannt sein muss.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein Vorwissen zu dramapädagogischen Methoden ist notwendig.</li> <li>• Die Übung eignet sich für die Durchführung im Plenum.</li> <li>• Die Lehrperson ist Impulsgeber*in und leitet die Übung an.</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden können Verben, nachdem sie den Infinitiv gehört haben, richtig konjugieren.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch das monotone und chorale Sprechen in Kombination mit der Bewegung wird die Aussprache trainiert und der Behaltenserfolg ist höher.</li> </ul>
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung eignet sich für die Durchführung in der Kontextualisierungs- oder Einordnungsphase, lässt sich jedoch auch isoliert und unabhängig der Unterrichtsphasen durchführen.</li> </ul>
<b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden</li> <li>• Intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input und Output durch das chorale Sprechen und die Bewegung im Raum</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übung sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden.</li> </ul>
<b>Prozessorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben, da es zu keiner expliziten Präsentationsphase kommt.</li> </ul>
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und choralem, rhythmischem Sprechen wird die Automatisierung und somit auch der Behaltenserfolg gesteigert.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übung lässt sich auf Elemente und Themen adaptieren, die anhand eines choralen Sprechens eingeübt und automatisiert werden können, wie z. B. Adjektivdeklinaton.</li> </ul>

6.9 Komm zum Punkt!

**Grammatikthema:** Interpunktion

**Dramapädagogische Aktivität(en):** szenische Interpretation von Satzzeichen im Satz; rhythmisches, choralles Sprechen

**Sozialform:** Kleingruppen und Plenum; auch Phasen in Einzelarbeit möglich

**Dauer:** 90 bis 120 Minuten

**Material:** (lustige) Sätze mit unterschiedlicher Interpunktion bzw. Kommasetzung

Zum Abschluss dieser Praxissammlung von dramagrammatischen Unterrichtseinheiten und einzelnen, dramapädagogischen Übungen zu diversen Grammatikthemen, die bereits ausführlich veranschaulicht haben, was bereits nach Beendigung des Theorieteils dieser Auseinandersetzung klar war, nämlich, dass dramagrammatische Übungen in jeden Sprach- und Grammatikunterricht einfach integriert werden können und einen besonderen Lernerfolg und eine hochbleibende Lernmotivation gewährleisten, soll nun in diesem letzten Unterkapitel gezeigt werden, wie eine Lehrperson auch ohne Vorlage jeglichen grammatikalischen Inhalt dramagrammatisch aufbereiten kann. Dafür wird wiederum das Unterrichtsphasenmodell nach Even (2003) als Orientierung dienen. Als zu vermittelndes Thema wurde die Interpunktion gewählt.

Auf den ersten Blick wohl nicht das gängigste Grammatikthema und dennoch keineswegs zu vernachlässigen.

Das Thema der Interpunktion soll also folglich dramagrammatisch beispielartig didaktisiert werden:

Die erste Phase, nach Even (2003) die so genannte *Sensibilisierungsphase*, beginnt mit einem an die Tafel projizierten Bild eines Texts bzw. Textausschnitts, in welchem alle Satzzeichen in einer unterschiedlichen Farbe markiert sind. Die Lehrperson stellt nun folgende Frage: „Was fällt euch an diesem Text auf?“ Die Lernenden werden Antworten geben wie beispielsweise: „Die Punkte sind alle blau markiert und die Fragezeichen gelb.“ Oder: „Alle Zeichen, die keine Buchstaben sind, haben eine bestimmte Farbe.“ Etc. Diese Aussagen der Lernenden sind dann der Ausgangspunkt für eine erste Diskussion über Satzzeichen.

In der anschließenden Kontextualisierungsphase geht es an die Erstellung von Situationsentwürfen, in welchen die Interpunktion eine besonders tragende Rolle spielt. Dafür eignen sich besonders für jüngere und etwas fortgeschrittene Lernendengruppen Sätze, in welchen beispielsweise Kommata, die gesetzt bzw. eben nicht gesetzt werden, eine komplette Bedeutungsänderung der Aussage bewirken (vgl. u.a.: <https://deutsch-klett.de/das-lebensrettende-komma/> [letzter Zugriff: 18.12.2021]):

1. Sabine versprach ihrer Mutter, einen Brief zu schreiben.
2. Sabine versprach, ihrer Mutter einen Brief zu schreiben.

1. Tötet ihn, nicht freilassen!
2. Tötet ihn nicht, freilassen!

1. Lehrer\*innen sagen, Schüler\*innen haben es gut.
2. Lehrer\*innen, sagen Schüler\*innen, haben es gut.

1. Wir empfehlen ihm, zu folgen.
2. Wir empfehlen, ihm zu folgen.

1. Wir essen jetzt, Opa.
2. Wir essen jetzt Opa.

1. Viel Ahnung hat sie nicht, aber ihre Eltern.
2. Viel Ahnung hat sie, nicht aber ihre Eltern.
1. Sie hofft, täglich eine SMS von ihm zu bekommen.
2. Sie hofft täglich, eine SMS von ihm zu bekommen.
1. Er versprach, mir jedes Jahr ein neues Auto zu kaufen.
2. Er versprach mir, jedes Jahr ein neues Auto zu kaufen.
3. Er versprach mir jedes Jahr, ein neues Auto zu kaufen.
  
1. Greta rät, ihrer Freundin nicht immer alles zu erzählen.
2. Greta rät ihrer Freundin, nicht immer alles zu erzählen.
3. Greta rät ihrer Freundin nicht, immer alles zu erzählen.
4. Greta rät ihrer Freundin nicht immer, alles zu erzählen.

Diese Aufgabe soll den Lernenden – hier anhand der Kommasetzung – die Relevanz der Satzzeichen verdeutlichen. Im Plenum sowie auch in Kleingruppen, bei welchen die Lehrperson nach und nach durchgeht, sollen die Sätze und ihre Bedeutungsänderung durch die verschobenen bzw. ausgelassenen Kommata besprochen werden. Auch das chorale Vorlesen mit der passenden Intonation kann dabei helfen, die semantischen Veränderungen, die durch die Position des Kommas entstehen können, besser zu begreifen und zu verstehen. Im Anschluss an die Besprechung der vorgegebenen Sätze ist es sinnvoll, dass die Lernenden sich entweder in Einzelarbeit oder aber in Kleingruppen weitere Sätze überlegen, in welchen die Kommasetzung ebenfalls eine semantische Veränderung, je nach Position des Kommas, mit sich bringt. Auch diese Sätze können bzw. sollen anschließend im Plenum besprochen werden und choral, mit passender Intonation, wiederholt vorgetragen werden. Natürlich gelingt diese Aufgabe auch mit erwachsenen Lernendengruppen, da die beschriebenen Situationen oft etwas kurios und humorvoll sind.

In der darauffolgenden Einordnungsphase wird gemeinsam mit der Lernendengruppe zum ersten Mal der Fokus auf die unterschiedlichen Satzzeichen und die Interpunktion an sich gelegt. Wie die Lernenden nun bereits aus der Kontextualisierungsphase wissen, haben die Satzzeichen eine größere Relevanz, als sie diesen vermutlich bisher beigemessen haben. Es gilt nun, die unterschiedlichen Satzzeichen und ihre Funktionen in Sätzen bzw. Texten herauszuarbeiten. Dafür können Lehrwerke, Texte oder explizite Regelarbeitsblätter zugezogen werden. Auch die Diskussion, wie die Interpunktion in der jeweiligen Erstsprache der Lernenden funktioniert, kann eine Hilfestellung sein.

Mit der Intensivierungsphase folgt die wohl für den dramagrammatischen Unterricht relevanteste Unterrichtsphase: die szenische Interpretation des Themas Interpunktion. Die Sätze aus der Kontextualisierungsphase – vor allen Dingen auch die selbsterstellten – dienen als Anhaltspunkt. Auch hier wird in Kleingruppen die szenische Interpretation und Darstellung geplant und eingeübt. Jede\*r Lernende steht für eines der gängigsten Satzzeichen (Punkt, Komma, Ausrufezeichen, Fragezeichen) und überlegt sich eine passende Bewegung dazu z. B. Komma – Klatschen, Punkt – Hüpfen, Fragezeichen – Kniebeuge, Ausrufezeichen – Hände in die Höhe. Jede\*r Lernende übernimmt also eine wichtige, interpunktionale Funktion in den szenisch interpretierten Sätzen. Nun gilt es, die Sätze – selbstverständlich kann auch ein ganzer Text gewählt werden – darstellend zu interpretieren. Jede\*r Lernende übernimmt dabei die Funktion eines Satzzeichens und stellt sich an die jeweilige Position – der bzw. die Lernende, welcher bzw. welche das Komma interpretiert, stellt sich also vor die Person, die beispielsweise das Fragezeichen oder den Punkt darstellt – und führt die dazu festgelegte Bewegung aus, während der jeweilige Satzteil, der vor dem Satzzeichen steht, vorgelesen wird.

Zur Vereinfachung kann die Lehrperson die jeweiligen Bewegungen zu den Satzzeichen auch vorgeben. Außerdem kann auch ein\*e Lernende\*r die Funktion des Erzählers bzw. der Erzählerin übernehmen. Damit die anderen Lernenden sich so vermehrt auf ihre szenische Position, die Bewegung und ihre darstellende Funktion konzentrieren können.

In der Präsentationsphase werden, wie der Name bereits verrät, die szenischen Interpretationen dargestellt und auch besprochen. Die Kleingruppen führen ihre vorbereiteten Sätze, Textteile oder Texte, gegebenenfalls begleitet von einer Erzählstimme, mit den Bewegungen vor – auch die Lehrperson könnte die Erzähler\*innenfunktion übernehmen.

Optional folgt im Anschluss oder in einer folgenden Unterrichtseinheit die Reflexionsphase, in welcher Unklarheiten, Fragen und weiterführende Gedanken zum Thema Interpunktion diskutiert werden können.

Kriterium	Ergebnis
Adressat*innen und Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Übungseinheit eignet sich für junge (ab ca. 12 Jahren), für jugendliche und erwachsene Lernende ab der Niveaustufe A2, wobei gilt, je besser die Sprachproduktion bisher ist, desto leichter kann die Einheit zur Gänze durchgeführt werden.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erste Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden und Übungen sind von Vorteil.</li> <li>• Die Einheit wechselt zwischen Plenums- und Kleingruppenphasen.</li> <li>• Die Lehrperson ist Impulsgeber*in und leitet die Einheit und ihre unterschiedlichen Übungen an.</li> </ul>
<b>Lernziel(e)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lernenden entwickeln ein Verständnis für die Relevanz von Satzzeichen und können diese im Anschluss an die Übungseinheit eigenständig anwenden.</li> </ul>
<b>Ziel und Zweck der dramagrammatischen Übung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die abwechslungsreichen Übungen in der Einheit und den Einbezug dramagrammatischer Elemente, wie beispielsweise dem szenischen Spiel, entwickeln die Lernenden einen Praxisbezug zur Theorie und erlernen direkt die Anwendung.</li> </ul>
<b>Phase im Unterrichtsphasenmodell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da die Einheit nach dem Unterrichtsphasenmodell nach Even (2003) konzipiert wurde, werden Übungsteile für alle Phasen präsentiert.</li> </ul>
<b>Folgt bzw. erfüllt Kriterien eines performativen FSU</b>	<p>Erfüllt zumindest die Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eindeutig postmethodisch durch die unterschiedlichen Übungskonzeptionen</li> <li>• Inhalts- und bedeutungsbezogen durch den konkreten Einbezug der Lernenden und die Übung mit den Beispielsätzen, die einen Alltagsbezug herstellen</li> <li>• Intensiver körper(sprach)licher (und ästhetischer) Input und Output vor allem durch das szenische Spiel</li> <li>• Gelegenheit rezeptiv und produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stellt sich der Standardisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen</li> </ul>
<b>Erleben ganzheitlicher Lernerfahrung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lerninhalte der Übungseinheit sind lebensrealistisch und beziehen die Lernenden aktiv und persönlich mit ein.</li> <li>• Die soziale Kompetenz (im transkulturellen Dialog) wird gefördert, was zu einer Erweiterung der Fremdwahrnehmung führt.</li> <li>• Die gesamte Körpersprache (Mimik, Gestik, Bewegung) wird integriert.</li> <li>• Die Inhalte werden ganzheitlich betrachtet und können in diversen Situationen realisiert werden.</li> </ul>
<b>Prozessorientiert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Prozessorientiertheit ist gegeben, obwohl es zu einer optionalen Präsentationsphase kommen kann. Dennoch steht die Erarbeitung und nicht das Endprodukt im Fokus.</li> </ul>
<b>Bewegung, Mimik und Gestik mit Grammatik führt zu (potentiell) gesteigertem Lernerfolg</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch die Kombination von Mimik, Gestik, Bewegung und szenischem Spiel wird der Lernerfolg gesteigert.</li> <li>• Die Lernenden erleben bewusst lustige Momente, was zu einer gesteigerten Lernmotivation führt.</li> </ul>
<b>Adaptionsmöglichkeiten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Einheit lässt sich an andere Grammatikthemen adaptieren, wobei das Material ebenfalls adaptiert werden muss.</li> </ul>

Diese nach dem Unterrichtsphasenmodell für einen dramagrammatischen Unterricht in Anlehnung an Even (2003) geplante Unterrichtseinheit zum Thema Interpunktion verdeutlicht, dass auch ein scheinbar ausschließlich regelbehaftetes Thema, wie jenes der Satzzeichensetzung, durchaus dramapädagogisch und dramagrammatisch aufbereitet werden kann. Selbstverständlich können auch einzelne Phasen bzw. Übungen dieser gesamten Einheit in den Unterricht integriert werden. Außerdem gilt es nicht, die gesamten Phasen jeweils direkt im Anschluss an die vorherige durchzuführen. Ebenso eine Aufteilung auf unterschiedliche Unterrichtseinheiten ist durchaus möglich und auch sinnvoll.

Die gesamte Planung sollte vor allen Dingen zeigen, dass Lehrende mit oftmals geringem Vorbereitungs- und Materialenaufwand ein grammatikalisches Thema dramapädagogisch aufbereiten können. Die dramagrammatische Vorbereitung des jeweiligen Sachverhalts nimmt dabei kaum mehr Vorbereitungszeit in Anspruch, als es eine nicht-dramapädagogische Vorbereitung tun würde. Dennoch liegen insbesondere für die Lernenden die Vorteile auf der Hand: Mit einer induktiven Herangehensweise erleben und erfahren die Lernenden selbst die jeweiligen Themen und können diese in ihrem Alltag integrieren und interpretieren. Durch die unterschiedlichen Ansätze das Thema aufzuarbeiten und die zielführende szenische Interpretation fördern wiederum rhythmisches, choriales Sprechen, Wiederholungen und Bewegungen die neurologischen Lern- und Behaltenserfolge und führen so zur weiteren Lernmotivation der Lernenden.

## 7 Abschließende Erkenntnisse

Das Ziel dieser Arbeit war es – wie der Titel bereits impliziert – die Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen eines dramagrammatischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterrichts darzulegen und die daraus resultierende Relevanz aufzuzeigen, den Fremdsprachenunterricht (möglichst oft) mit Hilfe dramapädagogischer bzw. dramagrammatischer Einheiten, Übungen und Methoden zu gestalten. Nun sollen abschließend zunächst die Forschungsfragen beantwortet werden, um anschließend eine Zusammenfassung der maßgeblichen Erkenntnisse präsentieren zu können:

- *Inwiefern unterscheidet sich dramapädagogische Grammatikvermittlung von den bereits verbreiteten und bekannten didaktischen Methoden zur Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht?*

Die Dramagrammatik bedient sich nicht nur der postmethodischen Ära der Fremdsprachenvermittlung, sondern macht sich auch die Vorteile von Lernen mit Bewegung (Embodied Cognition) und dem Einsatz von dramapädagogischen Methoden zu nutze. Im Vergleich zu herkömmlichen Methoden und Übungen zur Grammatikvermittlung (z. B. Tabellen, Regellernen etc.) wird in der Dramagrammatik die Grammatik mit Techniken und Methoden aus den dramatischen Kunstformen (Theater, darstellendes Spiel, Pantomime, Standbild etc.) in konkrete Handlungsbezüge gesetzt und inszeniert, die es den Lernenden ermöglichen, diese einmal erprobten Strategien und Situationen später spontan auf weitere, ähnliche Sachlagen ihrer alltäglichen Handlungen anzuwenden. Auch der Persönlichkeitsbezug, welcher bei der Inszenierung und Rollenfindung in der Dramagrammatik immer wieder zur Sprache kommt, spielt für die Entwicklung jeder bzw. jedes Einzelnen eine wichtige Rolle.

Maßgeblich – und das in beinahe allen postmethodischen Lehransätzen – zum Erfolg, nicht nur des Lehransatzes, sondern auch des (Sprachen-)Lernens an sich beizutragen, scheint der Ansatz der Ganzheitlichkeit. Die Kombination aus den drei Bereichen Methodik, Persönlichkeitsentwicklung und Unterrichtsinhalt führt zum selbstbestimmten Lernen. So sollen nicht nur lerner\*innenzentrierte, ganzheitliche Unterrichtsverfahren angestrebt werden, vielmehr führt dies auch zur Lerner\*innenautonomie.

- *Kann der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Grammatikunterricht Lernenden dabei helfen, grammatische Strukturen (leichter/effizienter) einzuüben und zu festigen?*

Der Einsatz von Übungsformen und Unterrichtsmethoden aus der Dramapädagogik bietet zahlreiche Vorteile in der Vermittlung von Fremdsprachen. Ein zentraler dieser Vorzüge ist, dass der ganzheitliche Lernprozess ermöglicht wird, was durch das Schaffen von Situationen, in welchen das Einbringen von Emotionen, Welterfahrung und eigenen Vorstellungen ermöglicht wird, geschieht. Das Erlernen und Erfahren einer Sprache wird so intensiver erlebt, weil das fremdsprachliche Handeln mit den eigenen Emotionen verknüpft wird. Damit impliziert das Fremdsprachenlernen durch bzw. mit dramapädagogischen Methoden und Übungsformen auch die angemessene Reaktion in Kommunikationssituationen und den Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten, was ebenfalls zur Ganzheitlichkeit dieses Lehr- und Lernansatzes beiträgt und einen weiteren, klaren Pluspunkt für den Einsatz der Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht darstellt. Die Lernendenmotivation wird durch die lockere Unterrichts Atmosphäre und die Verknüpfung zum Alltäglichen der Lernenden gesteigert. Durch die Neuartigkeit der Übungsformen im Unterricht kommt es zu neuen Lernerfahrungen, die nicht nur den Moment des Lernens einzigartig gestalten, sondern auch dafür sorgen, dass sich diese Lernerfahrung und die damit verknüpften grammatikalischen Inhalte an diese Erfahrungen binden und bei Bedarf leichter wieder abgerufen werden können. Auch neurologisch betrachtet ist diese Vorgehensweise bei der Vermittlung von Fremdsprachen – in diesem Fall von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – mehr als zielführend und führt definitiv zu gesteigertem Lernerfolg im Vergleich zu herkömmlichen Grammatikvermittlungsansätzen.

Auch Even (2003: 294) bestätigte bereits ihre damals gewählte Ausgangsthese „Dramapädagogischer Grammatikunterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten“: (1) Im dramagrammatischen Unterricht wird das Verständnis grammatischer Regeln durch deren gezielte Anwendung in konkreten Sprachhandlungssituationen gezielt gefördert und (2) Dramagrammatischer Unterricht fördert die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Grammatik und beeinflusst die allgemeine Einstellung zum Grammatikerwerb in der Fremdsprache positiv (vgl. Even 2003: 294). Die Dramagrammatik ist damit eine Entwicklung von Handlungsorientierung sowie Sprachreflexion gekoppelt mit Kreativität und Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht und erfordert sprachliches Handeln in sozialen Zusammenhängen. Das (grammatische) Regelsystem der Fremdsprache soll für die Lernenden keinesfalls Strafe sein oder als solche empfunden werden, sondern vielmehr zu ihrem persönlichen Wachstum auch in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch beitragen.

- *Inwiefern eignet sich der Einsatz dramagrammatischer Übungen und Spiele für den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht?*

Der Einsatz von Dramagrammatik eignet sich in nahezu allen Lernendengruppen für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Die gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich natürlich nicht ausschließlich auf das Erlernen der deutschen Sprache. Die Übungssammlung mit veranschaulichenden Beispielen hingegen zeigt, wie einfach es gelingen kann, Grammatikthemen verschiedener Niveau- und Schwierigkeitsstufen dramapädagogisch bzw. dramagrammatisch aufzubereiten, um diese im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht möglichst gewinnbringend einzusetzen. Zudem konnte in Kapitel 5 festgestellt werden, dass sich die Neuartigkeit, welche mit dramapädagogischen Übungen und Methoden einhergeht, insbesondere für junge bzw. jugendliche Lernende eignet, da ältere Lernende dazu neigen, von neuen Übungsformen und Unterrichtsarten gestresst zu sein. Dennoch kann auch in Lernendengruppen mit reiferen Lernenden nach vorsichtiger Hinführung zur Thematik und neuen Vermittlungsmethoden mit Dramagrammatik gearbeitet werden. Die Unterscheidung von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen, wie Even (2003) diese trifft, stellte sich als wenig praxisrelevant für vorliegende Fragestellungen heraus. Dennoch ist anzumerken, dass es durchaus von Bedeutung sein kann, um die Linie zwischen dramapädagogischem bzw. dramagrammatischem und nicht-dramapädagogischem bzw. nicht-dramagrammatischem Unterricht zu ziehen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass beinahe jede herkömmliche Übung sehr einfach und mit nur wenigen Abänderungen mit Hilfe von dramapädagogischen Mitteln, wie beispielsweise Pantomime, choralem Sprechen oder szenischer Interpretation, in eine dramapädagogische bzw. hier in eine dramagrammatische Übung umgewandelt werden kann.

- *Wie kann ein dramagrammatischer Unterricht konkret aussehen und gewinnbringend durchgeführt werden?*

Eine konkrete Anleitung, wie unterschiedliche Grammatikthemen bzw. -gebiete dramagrammatisch aufbereitet und umgesetzt werden können, zeigte sich in Kapitel 6. Dabei bleibt insbesondere festzuhalten, dass keineswegs ganze Unterrichtseinheiten dramagrammatisch gestaltet sein müssen. Oftmals reicht für die Vorteile durch den Einsatz von Dramagrammatik, wie u. a. eine gesteigerte Lernendenmotivation und einen höheren Behaltenserfolg, eine kurze (Wieder-

holungs-)Übung, die den Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auflockert und neben einer ganzheitlichen Lernerfahrung, auch die Herstellung eines Alltags- und Persönlichkeitsbezugs der Lernenden ermöglicht.

Dramapädagogische Elemente wie das Standbild, das pantomimische bzw. szenische Spiel und chorales Sprechen finden dabei wiederholt Einzug in den Unterricht. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich der Einsatz von Dramagrammatik im Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenunterricht insbesondere für die Plenums- und Kleingruppenarbeit eignet. Keine der präsentierten Übungen oder Methoden wird ausschließlich in Einzelarbeit durchgeführt, was sowohl als Vor- aber auch Nachteil betrachtet werden könnte. Zudem bleibt festzuhalten, dass ein dramagrammatischer Unterricht prozessorientiert ist und nicht das Endprodukt (wie beispielsweise eine szenische Interpretation) in den Fokus der Unterrichtseinheit stellt.

Neben einem theoretischen Überblick über den aktuellen Forschungsstand, woraus sich deutlich die Forschungsrelevanz ergibt, gelang auch die Klärung einiger relevanter Begrifflichkeiten wie beispielsweise *Drama* im Kontext der Verwendung mit *Pädagogik* und *Grammatik*.

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. (Even 2003: 292)

Zunächst wurde der Einsatz dramapädagogischer und dramagrammatischer Methoden im Fremdsprachenunterricht belächelt und nicht ernst genommen. Die Skepsis von Verfechter\*innen anderer Strömungen ging gar so weit, als dass die Dramagrammatik den alternativen Methoden zugeordnet wurde. Wobei Even (2003) aufzeigte, dass der Begriff *alternativ* sich hier keineswegs ausschließlich auf die Methodenbezeichnung bezieht, sondern eine negativ konnotierte und die Methode abwertende nicht ernstzunehmende Begrifflichkeit darstellt. Dies führte zunächst dazu, dass den bereits in den 1980er Jahren entwickelten Dramakzepten für den Fremdsprachenunterricht kein oder nur wenig Raum am Rande des traditionellen Sprachunterrichts gegeben wurde.

Zudem wurde eine präzisere Methodenkategorisierung versucht, welche ergab, dass die Dramagrammatik nicht nur der Strömung der so genannten *alternativen Methoden* zuzuordnen ist, sondern genauer am ehesten der *Suggestopädie*, eine 1955 vom bulgarischen Therapeuten und Pädagogen Georgi Lozanov entwickelte Lehrmethode, die „eine parabewußte (mehr oder minder unbewußte) Beeinflussung des Lernalters durch nonverbale Kommunikation und eine spezifische Gestaltung der Lernsituation“ (Edelmann 1988: 33) postulierte. Dabei sollen Lernhemmungen, die durch potentiell suggerierte Erfolgserwartungen entstehen, mit Hilfe einer mög-

lichst entspannten Lernatmosphäre und Unterrichtsgestaltung minimiert werden, was beim Einsatz der Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht durchaus zutrifft.

Im deutschsprachigen Raum konnten insbesondere Manfred Schewe und später Susanne Even das sich ständig weiterentwickelnde, dramagrammatische Unterrichtskonzept vorantreiben und veranschaulichen, wie eine Mischung aus dramagrammatischem und traditionellem bzw. herkömmlichem also nicht-dramapädagogischem Grammatikunterricht zu möglichst effektiven Lernerfolgen führen kann.

Dass der Einsatz dramagrammatischer Übungen und Methoden auch neurologisch betrachtet mehr als zielführend und sinnvoll ist, zeigen die aktuellen Forschungserkenntnisse von Marion Grein (2013), Arndt und Sambanis (2017) sowie Sambanis und Walter (2019), wobei sich letztere Arbeit explizit mit den Vorzügen von Theaterimpulsen beim Sprachenlernen befasst. Zentral und illustrativ für den Lernerfolg durch dramapädagogischen (Deutsch als Zweit- und) Fremdsprachenunterricht steht die Theorie der *Embodied Cognition*.

Die Idee des verkörperlichten Lernens, also die Bewegung und den Körper bewusst einzusetzen, war keineswegs neu. Bereits reformpädagogische Lehriansätze postulierten ähnliche Überzeugungen. Dennoch wurde und wird diese Idee als Ressource im Fach- und Sprachunterricht bisher nur spärlich anerkannt und eingesetzt. Wird die Bewegung im Sprachunterricht gänzlich ausgeblendet, so bleibt auch eine wesentliche Unterstützung und ein relevanter Zugang des Lernens ungenutzt.

Insbesondere beim Erlernen von Sprachen und in der Sprachförderung ist eine enge Verbindung zu Mimik, Gestik etc., also allen Formen des körperlichen Ausdrucks, von besonders großer Bedeutung. Die Sprache und der Körper sind untrennbar miteinander verbunden, was sich beispielsweise daran zeigt, dass man in Kommunikationssituationen nicht nur auf das gerade Gesagte achtet, sondern oft auch viel mehr das versucht zu interpretieren, was nicht die Wörter an Inhalt transportieren, sondern die Mimik und Gestik des Gegenübers (vgl. Sambanis / Walter 2019: 8). Dabei wurde wiederholt festgehalten, dass verkörperlichtes Lernen und der Aufruf zur Auseinandersetzung mit den Prinzipien der *Embodied Cognition* keineswegs ein weiterer Aufgabenpunkt bzw. Appell an Lehrkräfte sein soll, auch diese Theorie in ihren Fremdsprachenunterricht einzubinden. Vielmehr soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass verkörperlichtes Lernen – und somit auch die Dramapädagogik bzw. hier die Dramagrammatik – ein hohes Potential besitzt, relativ einfach umzusetzen ist und maßgeblich zum Lernerfolg beitragen und so insbesondere sprachliches Lernen unterstützen kann.

Besonders die behaltensförderlichen Effekte von bewegtem Lernen, also *Embodied Learning*, sprechen deutlich für den Einsatz dramapädagogischer Übungen im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht, beinhalten diese doch beinahe immer den körperlichen Einsatz. Zudem ist nachweislich ein geringerer Verwaschungseffekt beim Lernen mit Bewegung festzustellen, was bedeutet, dass der allgemeine Behaltenserfolg von bewegtem Lernen – also auch dramagrammatischem Lernen – größer ist als jener bei rein kognitiven Übungen und Methoden. Die dadurch raschere und flexiblere Möglichkeit auf Gelerntes zurückzugreifen unterstreicht einmal mehr die Wichtigkeit verkörperlichten Lernens. Wobei Studien aber darauf hinweisen, dass eine einmal mit dem Lerninhalt gekoppelte Bewegung für einen möglichst garantierten Lernerfolg kaum bzw. nicht mehr verändert werden soll. Wenn möglich hilft dabei eine mit dem Lerninhalt sinnvoll verkoppelte Bewegung, was insbesondere bei der szenischen Interpretation, der Pantomime oder Standbildern durchaus gegeben ist. Dabei wird im Gehirn nicht nur eine visuelle und auditive Spur, sondern zusätzlich auch noch eine motorische Spur angelegt, wobei das Gehirn sensorische mit motorischen Eindrücken verknüpft, was zu einer größeren neurologischen Repräsentation führt und sich durch besseres Behalten und dem Entgegenwirken gegen das Vergessen auszeichnet.

Des Weiteren veranschaulichen Sambanis und Walter (2019) und Marion Grein (2013) eindrücklich die Relevanz von Wiederholungen für das Lernen und Abrufen von Lerninhalten, räumen jedoch ein, dass es zwei Möglichkeiten gibt, wie sich das Gehirn Sachverhalte und Lerninhalte besonders gut merken kann: Entweder ist eine (erste) Begegnung mit einem (neuen) Lerninhalt derart eindrucksvoll und verknüpft die Lernenden emotional mit den Inhalten so, dass dieser Lerninhalt aufgrund der Emotionalität so abgespeichert wird, dass er immer wieder abgerufen werden kann oder der Lerninhalt muss – im Idealfall mit dazugehöriger Bewegung – sehr oft wiederholt werden. Beide dieser Möglichkeiten lassen sich auch auf den Einsatz von Dramagrammatik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auslegen: Rollenspiele, szenische Darstellungen oder Pantomime schaffen einen emotionalen Bezug, an den sich Lernende immer wieder zurückerinnern können und somit auch an den damit verknüpften Lerninhalt. Rhythmisches, chorales und wiederholendes Sprechen kommen, wie in den Anregungen in Kapitel 6 ausführlich dargelegt, in sehr vielen dramagrammatischen Übungen vor und beinhalten stets die ständige Wiederholung. Auch die Abläufe der Enkodierung und Konsolidierung werden durch den Einsatz von Dramapädagogik im (Fremdsprachen-)Unterricht derart unterstützt, dass sie unter Idealvoraussetzungen stattfinden können.

Die Dramagrammatik verbindet also zwei der für einen Lernerfolg zielführendsten Voraussetzungen. Gelingt dann noch das Schaffen von positiven Lernerlebnissen und somit die Abspeicherung im episodischen Gedächtnis, ist der (motivierende) Lernerfolg nahezu garantiert.

Das Gehirn favorisiert Bilder und Geschichten. Auch wenn dieser Fakt beim klassischen Einüben von Grammatik etwas abstrakt scheint, wird schnell klar, dass mit Hilfe der Dramagrammatik sehr wohl auch Bilder (z. B. Standbilder) und Geschichten (z. B. szenische Interpretationen) zu den Lerninhalten produziert und projiziert werden können.

Um noch einmal die Sprache auf das Unterrichtsphasenmodell nach Even (2003) zu bringen, plädieren auch Sambanis und Walter (2019) insbesondere für die Reflexions- und Rückschauphasen nach bzw. während dramagrammatischer Übungen. Dies ist für die neurologische Verarbeitung und korrekte Abspeicherung der Lerninhalte essentiell. Dies bedeutet für die eigene dramagrammatische Gestaltung folglich, dass die Lehrperson sich selbstverständlich nicht zwingend penibel genau an die Unterrichtsphasen halten muss, dennoch ist das Schaffen einer möglichen Reflexion für die Lernenden und deren Lernerfolg von großer Bedeutung. Auch der Kreativitätsbegriff und dessen Umsetzung lassen sich in die Gestaltung eines dramagrammatischen Unterrichts nahtlos einsetzen.

Insbesondere das Kapitel über die neurologischen Abläufe während eines dramagrammatischen Unterrichts verdeutlichte lückenlos, wie zielführend und relevant ein dramagrammatischer Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht sein kann. Wie einfach dieser mit nahezu allen grammatischen Inhalten – Verben, Konjunktionen, Präpositionen, Adjektive, Zeitformen, Passivkonstruktionen, Interpunktion – gestaltet und umgesetzt werden kann, zeigt Kapitel 6 mit kommentierten Anregungen, welches veranschaulichen soll, wie schnell es gelingen kann, all die Vorteile des dramagrammatischen Unterrichts anzuwenden.

Abschließend bleibt demzufolge festzuhalten, dass sich der Einsatz dramagrammatischer Unterrichtsmethoden nicht nur für die Lehrperson, sondern vor allen Dingen für die Lernenden und deren Lernerfolg in allen Gesichtspunkten definitiv und nachweislich als lohnenswert herausstellte. Es gilt also insbesondere Lehrpersonen für diesen Lehransatz zu gewinnen und zu ermutigen, die ein oder andere dramagrammatische Übung im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht auszuprobieren, um den Lernenden aller Altersstufen einen möglichst zielführenden und motivierenden Sprachlernerfolg zu garantieren.

## 8 Literaturverzeichnis

- Almond, M. (2005): *Teaching English With Drama*. London: Modern English Publishing.
- Arndt, P. A. / Sambanis, M. (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Birnbaum, T. (2013): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt *Entre Bastidores mit den Physikern* an der Universidad de Salamanca. In: *Scenario VII/1*, S. 40-72.
- Bonnet, A. / Küppers, A. (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, A. / Schmidt, T. / Walter, M. (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel/ Diesterweg/ Klinkhardt, S. 32-52.
- Böttger, H. / Sambanis, M. (2018): *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cieslak, R. (2010): Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. In: *Scenario IV/1*, S. 31-43.
- Dufeu, B. (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 99-105.
- Eagleman, D. (2017): *The Brain – Die Geschichte von dir*. 3. Auflage. München: Pantheon.
- Edelmann, W. (1988): *Suggestopädie / Superlearning. Ganzheitliches Lernen – das Lernen der Zukunft?* Heidelberg: Roland Asanger.
- Edmondson, W. / House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Elis, F. (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, W. / Surkamp, C. (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 5*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 89-115.
- Engelkamp, J. (1980): Some studies on the internal structure of propositions. In: *Psychological Research* 41, S. 355-371.
- Engelkamp, J. / Zimmer, H. D. (1985): Motor programs and their relation to semantic memory. In: *German Journal of Psychology* 28, S. 239-254.

- Even, S. (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. Bamberg: Judicum Verlag GmbH.
- Even, S. (2011): Mit Vergnügen und Verstand: Performative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. In: Schmenk, B. / Würffel, N. (Hrsg.): Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr, S. 37-47.
- Funk, H. / Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Funk, H. (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In: Gnutzmann, C. / Königs, F. (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 29-47.
- Gerdes, M. (2000): Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Brysch, T. / Schewe, M. / Schlemminger, G. (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, S. 44-59.
- Gnutzmann, C. / Koenigs, F. G. (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Göhmann, L. (2003): Drama in Education. In: Koch, G. / Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Milow, S. 80-82.
- Grein, M. (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber.
- Greschonig, H. / Pfaffenwimmer, G. F. (2001): Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht. Das Projekt. Dokumentation. Grundlagen. Arbeitsbeispiele. Wien: BMBWK.
- Grötzebach, C. (2006): Trainieren mit Herz und Verstand. Einführung in die suggestopädische Trainingspraxis. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.
- Häfner, M. (2013): When Body and Mind Are Talking. Interoception Moderates Embodied Cognition. In: Experimental Psychology 60/4, S. 255-259.
- Hallet, W. (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario IV/1, S. 5-18.
- Korte, M. (2012): Jung im Kopf. Erstaunliche Einsichten der Gehirnforschung in das Älterwerden. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Kraft, H. W. (1993): Grammatik im kommunikativen Unterricht – Beschleunigter Lernprozess oder Hindernis im Anfangsunterricht? Bericht von einem amerikanischen Modell. In: Wolff, A. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 33, S. 169-183.
- Kumaravadivelu, B. (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lütge, C. / von Blanckenburg, M. (2021): *Drama in Foreign Language Education: Texts and Performances.* Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive. Zürich: LIT Verlag.
- Macedonia, M. (2014): Bringing back the body into the mind: Gestures enhance word learning in foreign language. In: *Frontiers in Psychology* 1467, S. 1-6.
- Maley, A. / Duff, A. (1982): *Drama Techniques in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Masumoto, K. / Yamaguchi, M. / Sutani, K. / Tsuneto, S. / Fujita / Tonoike, M. (2006): Reactivation of physical motor information in the memory of action events. In: *Brain Research* 1101, S. 102-109.
- Mayrhofer, H. (2016): *Dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf das Theater der Unterdrückten.* Wien: Diplomarbeit Universität Wien.
- Miladinovic, D. (2019): Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. Eine Bestandsaufnahme. In: Even, S. / Miladinovic, D. / Schmenk, B. (Hrsg.): *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik.* Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-22.
- Müller, T. (2017): *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung.* München: Iudicium.
- Neelands, J. (1990): *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortner, B. (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht – Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung.* Ismaning: Hueber.
- Piel, A. (2016): *DaZ lernen mit Bewegung. 90 Spiele und Übungen zur Grammatik.* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Portmann-Tselikas, P. R. / Schmörlzer-Eibinger, S. (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* Innsbruck et al.: Studien Verlag.

- Preiser, S. / Buchholz, N. (1997): Kreativitätstraining. Das 7-Stufenprogramm für Alltag, Studium und Beruf. Augsburg: Augustus.
- Rall, M. / Engel, U. / Rall, D. (1977): DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos.
- Richards, J. C. / Rodgers, T. S. (2014): Approaches and Methods in Language Learning. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinoluceri, M. (1984): Grammar Games. Cognitive, affective, and drama activities for EFL students. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinoluceri, M. (1999): Fields that feed EFL methodology. In: Zielsprache Englisch 29/2. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 2-4.
- Roche, J. (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Sammlung Metzler. Realien zur Literatur, Bd. 280. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, D. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Rösler, D. (2021): Grammatik und Fremdsprachenlernen. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: di Meola, C. / Puato, H. (Hrsg.): Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus. Deutsche Sprachwissenschaft International, Bd. 35. Berlin: Peter Lang, S. 17-39.
- Ronke, A. (2006): Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 105-112.
- Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2010): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim / Basel: Beltz, S. 58-68.
- Ruf, O. (2016): Kreatives Schreiben. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sambanis, M. / Walter, M. (2013): In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Berlin: Cornelsen.

Schewe, M. (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg.

Schewe, M. / Shaw, P. (1993): Towards drama as a method in the foreign language classroom. Frankfurt a. M.: Lang.

Schewe, M. (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn. In: Scenario VII/1, S. 142-153.

Schewe, M. (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W. / Surkamp, C. (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 5. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 22-36.

Schiffler, L. (2016): Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Schmenk, B. (2003): Passiv ist nicht nur Passiv. Grammatik in einem narrativen dramapädagogischen DaF-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache 70, S. 351-365.

Schmenk, B. (2015): Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen. In: Hallet, W. / Surkamp, C. (Hrsg.): Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, Bd. 5. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 37-50.

Spitzer, M. (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg / Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Tselikas, E. (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli.

Wagner, B. J. (1979): Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium. London: Hutchinson.

Wessels, C. (1987): Drama. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.

Weydt, H. (1993): Was soll der Lerner von der Grammatik wissen? In: Harden, T. / Marsh, C. (Hrsg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium, S. 119-137.

Wilkening, N. (2013): 80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung. Für Plenum, Kleingruppen und Freiarbeit. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Onlinequellen:

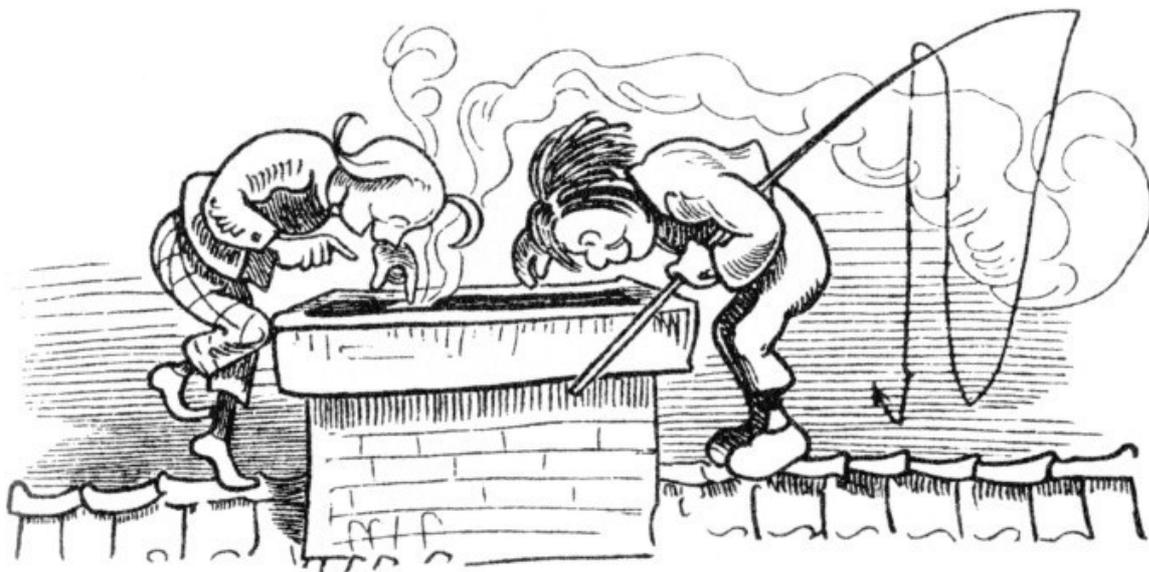
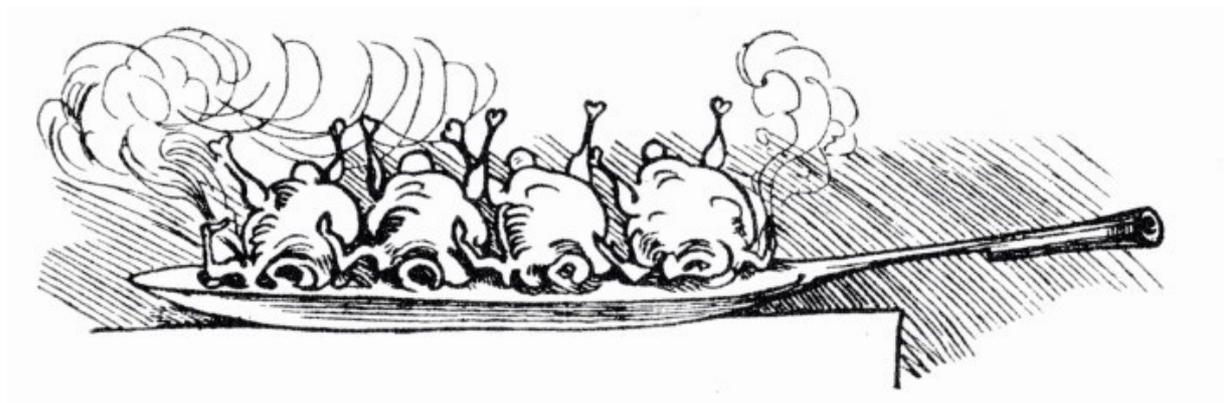
<https://deutsch-klett.de/das-lebensrettende-komma/> [letzter Zugriff: 18.12.2021].

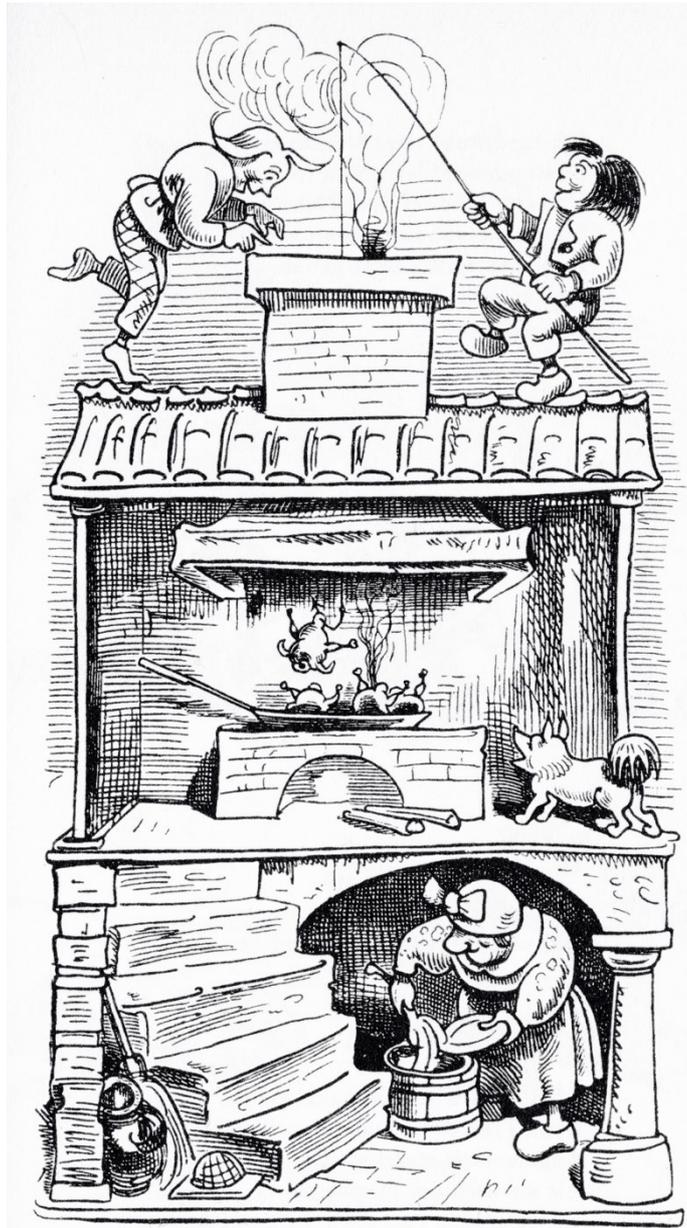
<https://www.wilhelm-busch.de/werke/max-und-moritz/alle-streiche/zweiter-streich/> [letzter Zugriff: 27.01.2022].

## 9 Anhang

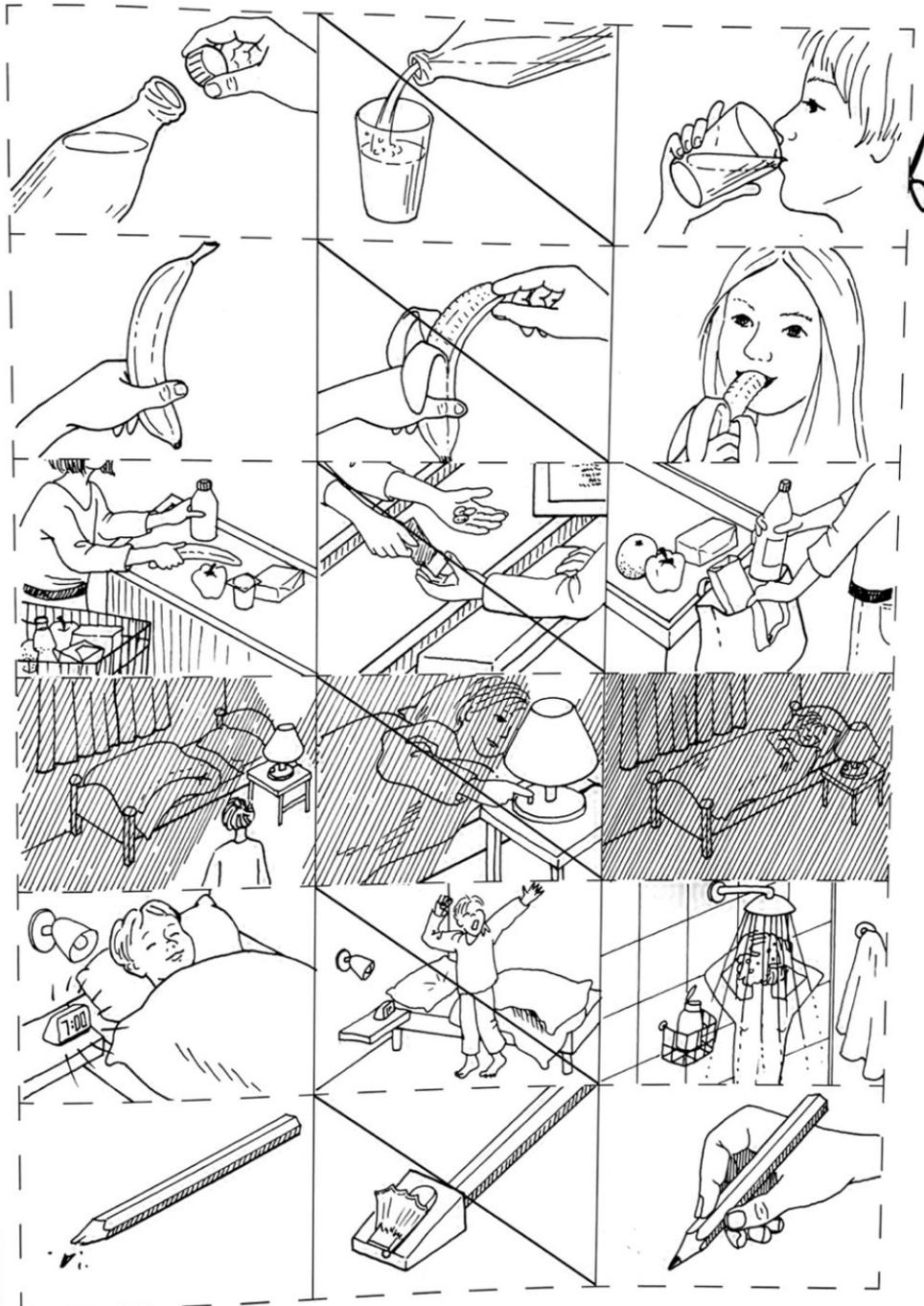
### 9.1 Materialien 6.6 Wilhelm Buschs Passiv

Unterrichtsmaterialien für die Übung 7.6 *Wilhelm Buschs Passiv* <https://www.wilhelm-busch.de/werke/max-und-moritz/alle-streiche/zweiter-streich/> [letzter Zugriff: 27.01.2022]





### Bildkarten Handlungsabläufe



Illustrationen: © Astrid Wilkesmann

### 9.3 Abstract

Das Ziel vorliegender Abschlussarbeit war, die Entwicklungen, Chancen und Herausforderungen eines dramagrammatischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterrichts darzulegen und die daraus resultierende Relevanz aufzuzeigen, den Fremdsprachenunterricht (möglichst oft) mit Hilfe dramapädagogischer bzw. dramagrammatischer Einheiten, Übungen und Methoden zu gestalten.

Nebst einem theoretischen und historischen Abriss, welcher die Entwicklungen eines dramapädagogischen Fremdsprachen- bzw. Grammatikunterrichts skizzierte und einordnete, konnten die Vorteile eines dramagrammatischen Deutsch als Zweit- und Fremdsprachenunterrichts auch durch aktuelle, neurologische Erkenntnisse untermauert werden.

Anhand einer kommentierten Sammlung von konkreten Anwendungsbeispielen wurden die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse veranschaulicht. Daneben wurde wiederholt deutlich, dass ein dramagrammatischer Fremd- und Zweitsprachenunterricht sehr einfach, gewinnbringend und zielführend umgesetzt werden kann.