



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der Einsatz des Improvisationstheaters im
Fremdsprachenunterricht und der Einfluss auf die
Sprechbereitschaft und intrinsische Motivation am Beispiel
Französisch“

verfasst von / submitted by

Verena Dräxler, BA

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

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

A 190 347 299

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

Lehramtsstudium UF Französisch
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

„Die Sterne sind schön, weil sie an eine Blume erinnern, die man nicht sieht...“

Der kleine Prinz Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

« Les étoiles sont belles, à cause d'une fleur que l'on ne voit pas. »¹

Le petit prince Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944)

¹ chapitre 24

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit selbstständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textstellen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Verena Dräxler

Wien, am 21. Februar 2020

Danksagung

Viele großartige Menschen möchte ich nennen und Danke sagen für eure Unterstützung. Zuallererst meiner lieben Oma, die mir schon als Kind gezeigt hat, was es bedeutet Geschichten zu erfinden und an meine Kreativität und meine eigenen Ideen zu glauben. Dann natürlich, in Bezug auf meine wissenschaftliche Arbeit, meinen Freundinnen Nicole, Katharina, Kathi, Magdalena, Charlotte und meinem lieben Freund Jan für euren Input und Zuspruch im Laufe meiner Arbeit. Danke, dass es euch gibt. Danke auch an meine Betreuungslehrerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, die mir bei meinem Projekt sehr viel Freiheit gelassen hat und mir gleichzeitig bei Fragen immer zur Seite gestanden ist.

Danke auch an alle LehrerInnen und Praxisschulen für die Zusammenarbeit und eure großartige Unterstützung bei der Umsetzung meines Forschungsprojektes und Danke an alle SchülerInnen für eure Mitarbeit und eure wunderbaren kreativen Ideen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
1 Einleitung	3
1.1 Einblicke in den Forschungsstand.....	3
1.2 Ziel und Forschungsfrage der wissenschaftlichen Arbeit	4
1.3 Vorgehen im theoretischen Teil.....	4
1.4 Vorgehen im empirischen Teil.....	5
2 Definition Dramapädagogik und Improvisationstheater	6
2.1 Die Dramapädagogik	6
2.1.1 Dramapädagogik und Improvisationstheater	7
2.2 Das Improvisationstheater.....	7
2.2.1 Abgrenzung zu anderen Theaterformen.....	8
2.2.2 Die Merkmale des Improvisationstheaters.....	8
2.2.3 Die Geschichte des Improvisationstheaters	12
3 Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht.....	14
3.1 <i>Foreign Language Classroom Anxiety</i>	14
3.2 Gründe für Sprechhemmungen in der Fremdsprache.....	15
3.2.1 Fehlende Motivation	15
3.2.2 Mangelndes Sprechvertrauen.....	15
3.2.3 Angst, Fehler zu machen.....	15
3.2.4 Sozialer Stress und Druck	16
3.2.5 Verstärkung der Lehrperson	16
3.2.6 Persönlichkeit	16
4 Steigerung der Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht.....	17
4.1 Lernförderliches Klima	17
4.1.1 Positive Emotionen	17
4.2 Einbindung der Lernenden.....	18
4.3 Minimalistische Fehlerkorrektur	18
4.4 Erhöhung der Sprechzeit im Unterricht	19
4.5 Spontanität und Flüssigkeit.....	20
4.6 Sprachhandeln.....	21
Exkurs: bewegtes Lernen	21

5	Steigerung der intrinsischen Motivation.....	23
5.1	<i>Flow</i> Erlebnisse nach Csikszentmihalyi.....	23
5.2	<i>Selbstbestimmungstheorie</i> nach Deci und Ryan.....	24
6	Anforderungen und Ziele des Fremdsprachenunterrichts.....	26
6.1	Sprechen und Kommunikation.....	26
6.1.1	Spontanität	26
6.1.2	Vielfältige Themenbereiche und Kommunikationssituationen	27
6.1.3	Handlungsorientierung.....	27
6.1.4	Kreativität durch Theater	28
6.1.5	persönliche Themen.....	28
6.1.6	Monologe und Dialoge	28
6.2	Förderung der sozialen Kompetenz	28
7	Improvisationstheater als Lernmethode im Fremdsprachenunterricht	30
7.1	Aktueller Forschungsstand.....	30
7.1.1	Theatrales Improvisieren im Fremdsprachenunterricht Deutsch	30
7.1.2	Improvisation im Fremdsprachenunterricht Englisch.....	32
7.1.3	Zusammenfassung und Einordnung der folgenden wissenschaftlichen Arbeit.....	33
7.2	Praktische Umsetzung.....	35
7.2.1	Gelingensbedingungen.....	35
7.2.2	Phasen.....	36
7.2.3	Übungen.....	38
7.2.4	LehrerInnenrolle	38
8	Forschungsdesign	40
8.1	Forschungsfragen und Hypothesen	40
8.2	Überblick des Forschungsdesigns	40
8.3	Methoden der Datenerhebung und -auswertung	41
8.3.1	schriftliche Fragebogenerhebung.....	41
8.3.2	Teilnehmende Beobachtung.....	47
8.4	Voraussetzungen der empirischen Forschung im Fremdsprachenunterricht.....	48
8.5	Ethische Überlegungen	48
8.6	Gütekriterien	49
9	Vorgehensweise	50

9.1	Angaben zu den ForschungspartnerInnen	50
9.1.1	SchülerInnen	50
9.1.2	Direktion und Lehrerinnen	51
9.2	Fragebogenerhebung eins	51
9.3	Interventionen	51
9.3.1	Übungen und Spiele	51
9.3.2	Probeintervention 7. Klasse	56
9.3.3	Intervention 5. Klasse	57
9.3.4	Intervention 6. Klasse	57
9.3.5	Intervention 8. Klasse	58
9.4	Fragebogenerhebung zwei	58
10	Darstellung und Analyse der Daten	60
10.1	quantitative Erhebung	60
10.1.1	Lernförderliches Klima	61
10.1.2	Einbindung der Lernenden	66
10.1.3	Umgang mit Sprachfehlern	68
10.1.4	Erhöhung der Sprechzeit	69
10.1.5	Spontanität beim Sprechen	71
10.1.6	Sprachhandeln	73
10.1.7	Sprechvertrauen in Form von Selbsteinschätzung	74
10.1.8	zusammenfassende Forschungsergebnisse	76
10.1.8.1	Sprechbereitschaft	76
10.1.9	Intrinsische Motivation	78
10.2	Teilnehmende Beobachtung	81
10.2.1	unterschiedliche Reaktionen	81
10.2.2	Gruppenanzahl	81
10.2.3	Erlernen von neuem Wortschatz	82
10.2.4	Gruppe vs. Bühne	82
10.2.5	„sicherer“ und geschlossener Raum	82
11	Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen	84
11.1	Sprechbereitschaft und Improvisationstheater	84
11.1.1	Sprechförderliche Faktoren	84

11.1.2	Sprechhemmende Faktoren.....	85
11.1.3	Sprechbereitschaft.....	86
11.1.4	Klassenspezifische Unterschiede	87
11.2	Intrinsische Motivation und Improvisationstheater.....	88
11.2.1	Förderer der intrinsischen Motivation.....	88
11.2.2	Intrinsische Motivation	89
11.2.3	Klassenspezifische Unterschiede	90
11.3	weitere Forschungsergebnisse.....	90
11.3.1	Sprechvertrauen und Improvisationstheater.....	90
11.3.2	Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht	90
12	Resümee und Ausblick.....	92
12.1	Fazit	92
12.2	Reflexion und Ausblick	95
12.3	Empfehlungen für die Umsetzung einer Improvisationstheaterinheit	97
13	Résumé en français.....	100
13.1	Contexte théorique.....	100
13.2	Description de l'étude empirique	104
13.3	Les résultats et les réponses des questions de la recherche	108
13.4	Bilan.....	110
	Literaturverzeichnis	111
	Abbildungsverzeichnis.....	116
	Tabellenverzeichnis	116
	Anhang.....	117
	Abstract.....	117
	Materialien zur Fragebogenerhebung	118
	Ergebnisse der Fragebogenerhebung	128

Vorwort

Das Improvisationstheater habe ich im Herbst 2017 durch Zufall für mich entdeckt und seitdem hat es mich auch nicht mehr losgelassen. Es hat mich im Laufe der Zeit sehr schnell fasziniert, da es unglaublich viele positive Eigenschaften hat: diese Form des Theaters verlangt intuitiv zu handeln und die erstbeste Idee anzunehmen und umzuwandeln. Weiters vermittelt das Improvisationstheater das Gefühl, dass Fehler in Ordnung sind und eigene Ideen angenommen werden dürfen. So förderte diese Theaterform meine Selbstakzeptanz und ich gewann zudem mehr an Selbstvertrauen. Ebenso bin ich angezogen worden von der Kreativität und dem „im Moment-sein“, der Abwechslung und der Freiheit. Improvisationen verlangen auch Mut, vor anderen Menschen zu sprechen und seine Komfortzone zu verlassen. Doch gleichzeitig macht es so viel Spaß und nimmt sehr schnell die anfänglichen Hemmungen.

Fast gleichzeitig durch meine Praktika, im Zuge der LehrerInnenausbildung, habe ich gemerkt, dass die SchülerInnen oft nicht so gerne sprechen und deren Sprechzeit im Unterricht sehr gering ist. Des Weiteren ist mir bei meinem Fachpraktikum aufgefallen, dass die Lernenden sehr oft lange überlegen und den Satz im Kopf vorbereiten, bevor dieser dann endgültig ausgesprochen wird. Als Grund vermutete ich damals die Angst der SchülerInnen, einen Fehler machen zu können. Weiters fiel mir auf, dass diese meist in nur sehr kurzen Sätzen antworteten und künstlich einen Satz kreiert haben. Ebenso haben die SchülerInnen oft nur gesprochen, wenn diese von der Lehrperson aufgefordert wurden. Durch die gemachten Erfahrungen fand ein weiterer Austausch zum Thema Sprechhemmungen mit mehreren Personen statt und ich erfuhr, dass es mehreren GesprächspartnerInnen im Fremdsprachenunterricht ähnlich ergangen ist: es wird ein Satz im Kopf vorbereitet, um sich nicht zu blamieren und, um keinen Fehler zu machen. Auch konnten die anderen meist besser sprechen als einer selbst, hörte ich ebenso aus den Gesprächen heraus.

Im Wintersemester 2018 habe ich eine fachdidaktische Lehrveranstaltung zu alternativen Lernmethoden bei Univ. Prof. Dr. Eva Vetter besucht und mich so näher mit der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht auseinandergesetzt. Zusätzlich konnte ich meine bisher gemachten Erfahrungen mit dem Improvisationstheater einbringen. Auch durch ein fachdidaktisches Seminar in Philosophie bin ich mit dem theatralen Philosophieren in Kontakt gekommen. Diese Ereignisse haben mir nicht nur gezeigt, dass die dramapädagogische Arbeit Spaß macht und Abwechslung bringt, sondern auch im Unterricht eingebracht werden kann. So kam ich auf die Idee, dass sich das Improvisationstheater perfekt im Fremdsprachenunterricht für das Sprechen anbieten könnte.

Denn meine Motivation ist es, die SchülerInnen mithilfe des Improvisationstheaters vermehrt zum Sprechen zu bringen, ohne Angst vor dem Sprechen zu haben und ohne einen Satz im Kopf vorzubereiten. Auch im realen Leben findet Kommunikation ohne Vorbereitung statt und meiner Meinung nach soll im kommunikativen Fremdsprachenunterricht auf solche Situationen vorbereitet werden.

“Pour réussir, il ne suffit pas de prévoir. Il faut aussi savoir improviser.” (Isaac Asimov 1920-1990)

Statt mit negativen Gefühlen und Hemmungen die Fremdsprache zu lernen, soll durch das Improvisationstheater eine Umgebung geschaffen werden, in der die SchülerInnen gerne kommunizieren und gewillt sind zu sprechen. Die folgende Arbeit soll zeigen, inwiefern dies durch den Einsatz des Improvisationstheaters gelingen kann. Denn positive Erfahrungen beim Sprechen sind für die spätere außerschulische Kommunikation in der Fremdsprache von Bedeutung.

1 Einleitung

„Improvisation ist die Seele eines guten Gesprächs.“ (Max Beerbohm 1872-1956)

Beim Improvisationstheater wird spontan gesprochen und kommuniziert, mit Spaß und Freude gemeinsam gespielt, auf eine demotivierende Bewertung verzichtet sowie die Möglichkeit gegeben, sich in einer sicheren Umgebung auszuprobieren (siehe Kapitel 2.2.2) (vgl. u.a. Richter 208: 12ff.). Diese Faktoren sind gleichzeitig sprechbereitschaftsfördernde Faktoren. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen:

Wie wirkt sich der Einsatz des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft im kommunikativen Fremdsprachenunterricht aus? Und welchen Zusammenhang hat die intrinsische Motivation dabei?

1.1 Einblicke in den Forschungsstand

Ein aktueller Forschungsstand - wie in Kapitel 7 näher ausgeführt wird -, zum Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht, existiert bereits. (vgl. u.a. Bachmann 2000; Caré 1999; Blanckenburg/Loder 2017; Kurtz 2001). Kurtz (2001) untersuchte beispielsweise in seiner Studie, inwiefern Improvisationsübungen im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können und meint, dass dadurch authentische Kommunikationssituationen geschaffen werden können, die für die spätere außerschulische Kommunikation von Bedeutung sind. Für Bachmann (vgl. 2000) steigern Improvisationen das Selbstvertrauen, wie auch die Motivation und er sieht dessen Einsatz als Ergänzung für das Sprachenlernen, indem das mündliche Kommunizieren angstfrei geübt wird. Auch weitere Artikel begründen den Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht wie folgt: zum einen wird gemeinsam gearbeitet, was den sozialen Aspekt des kooperativen Lernens stärkt (vgl. Berk/ Trieber 2009:38). Zudem wird durch diese Form des Theaters im Fremdsprachenunterricht die spontansprachliche Kommunikation geübt (vgl. Caré 1999: 21, Kurtz 2001). Darüber hinaus können durch den Einsatz von Improvisationen die unterschiedlichsten Kommunikationssituationen und Interaktionen erprobt werden (vgl. Blankenburg / Loder 2017:8). Des Weiteren kann durch Improvisationstheateraktivitäten bereits sehr früh kommuniziert werden, da alle sprachlichen Ressourcen in Form von Bewegung und Emotionen genutzt werden können (vgl. Caré 1999: 21).

Auch die bestehende Auswahl an diversen Übungen, die in der fachdidaktischen Literatur zu finden sind, macht deutlich, dass das Improvisationstheater bereits im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Eine Liste an Quellen befindet sich in der folgenden Arbeit am Ende des Theoriekapitels (siehe Kapitel 7.2.3). Im Zuge dieser Forschungsarbeit werden überdies

Übungen aus dem Improvisationstheater für den schulischen Fremdsprachenunterricht kreiert, die von LehrerInnen im Unterricht eingesetzt werden können (siehe Kapitel 9.3.1).

Improvisationen sind Teil der dramapädagogischen Arbeit im Unterricht und überschneiden sich teilweise (vgl. Elis 2015: 89). Auf Grund dessen soll im theoretischen Teil auch die Dramapädagogik kurz definiert werden (siehe Kapitel 2.1). Wie auch in der Literatur, wird öfter von einer dramapädagogischen Methode als von einer Improvisationstheatermethode gesprochen. So ist das Improvisieren in der Methodik des Unterrichtens noch weitgehend unbekannt und es gibt wenige Forschungen dazu. Die bisher umfangreichste Studie zum Thema des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht scheint die von Kurtz (2001) bearbeitete Studie „*Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*“ zu sein.

1.2 Ziel und Forschungsfrage der wissenschaftlichen Arbeit

Das Ziel dieser folgenden wissenschaftlichen Arbeit ist es, neue Erkenntnisse über den Einfluss des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft sowie auf die intrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen. Somit lautet die Forschungsfrage wie folgt:

Wie wirkt sich der Einsatz des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft sowie auf die intrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht, am Beispiel Französisch, aus?

Die Forschungsfrage soll in dieser Arbeit mithilfe einer Interventionsstudie in drei Französischklassen und einer schriftlichen Fragebogenerhebung vor sowie nach der Intervention beantwortet werden (vgl. Atteslander 2010: 143ff.).

Die schriftliche Befragung erfolgt zu zwei Erhebungszeitpunkten und fragt die SchülerInnen zu sprechbereitschaftsfördernden sowie (intrinsisch) motivationalen Faktoren und direkt zur Sprechbereitschaft und intrinsischen Motivation. Darüber hinaus soll die teilnehmende Beobachtung während der Interventionen weitere Forschungsergebnisse, zur Verbindung von Fremdsprachenunterricht und Improvisationstheater, liefern und Empfehlungen für zukünftige Einsätze an die Lehrpersonen geben.

1.3 Vorgehen im theoretischen Teil

Die folgende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen als auch empirischen Teil. Der erste Teil beginnt mit einer Beschreibung und Charakterisierung der Dramapädagogik und des Improvisationstheaters. In diesem Kapitel sollen auch die Eigenschaften dieser Theaterform beschrieben werden. Anschließend wird näher auf das Thema der Sprechhemmungen eingegangen, wobei auch mögliche Gründe für diese Blockaden beim Sprechen untersucht werden. In diesem Kontext wird auch auf die *Foreign Language Anxiety* im

Fremdsprachenunterricht verwiesen. Im Anschluss soll erörtert werden, welche Faktoren die Bereitschaft zum Sprechen im Unterricht fördern. Ein weiterer Abschnitt beschäftigt sich mit dem Entstehen und der Steigerung von intrinsischer Motivation. Im Anschluss daran soll untersucht werden, ob der Einsatz dieser Theaterform den Anforderungen und Zielen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts des österreichischen Lehrplans entspricht. In Kapitel 7 wird schließlich der aktuelle Forschungsstand zum Einsatz des Improvisationstheaters dargestellt und anhand bereits mehrerer wissenschaftlicher Texte näher beschrieben. In weiterer Folge soll in Hinblick auf die Interventionsstudie zudem die Frage behandelt werden, inwiefern Improvisationsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden.

1.4 Vorgehen im empirischen Teil

Der zweite, empirische, Teil der folgenden Arbeit behandelt die Umsetzung der Improvisationen im Fremdsprachenunterricht und erörtert, ob der Einsatz des Improvisationstheaters tatsächlich einen Einfluss auf die Sprechbereitschaft und intrinsische Motivation haben kann. So wird zu Beginn das Forschungsdesign dargestellt und näher auf die Messinstrumente eingegangen. Darüber hinaus sollen die ethischen Überlegungen sowie Gütekriterien für die von mir durchgeführten, empirischen Studien betrachtet werden. Daraufhin erfolgt eine detaillierte Beschreibung meiner Vorgehensweise bezüglich der Fragebogenerhebung sowie der Interventionsstudie, vor allem zur Unterstützung für zukünftige Forschungsarbeiten. In diesem Kapitel sollen überdies, die in der Interventionsstudie verwendeten Übungen beschrieben werden. Anschließend werden die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erhebung nach den Kategorien der sprechbereitschaftsfördernden Faktoren geordnet und dargestellt. In Kapitel 11 sollen mithilfe des theoretischen Hintergrundes die Ergebnisse diskutiert und die Forschungsfrage beantwortet werden.

Abschließend werden im Fazit alle bedeutenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Erhebung zusammengefasst, das Forschungsprojekt reflektiert und ein Ausblick für zukünftige Forschungsarbeiten in dem Bereich gegeben.

2 Definition Dramapädagogik und Improvisationstheater

2.1 Die Dramapädagogik

Die Dramapädagogik gilt als eine ganzheitliche Lernmethode, die im Lernprozess kreative, motorische, emotionale, ästhetische und soziale Faktoren einbezieht und aktiviert. Diese bedient sich aus unterschiedlichen Methoden der Theater, der Psychologie, der Kunst und der Therapie und wird im Schulunterricht vermehrt in der Literaturdidaktik und im Bereich des interkulturellen Lernens verwendet, wobei die dramapädagogische Arbeit in allen Schulfächern stattfinden kann (vgl. Elis 2015: 89; Moraitis 2011). Im Fremdsprachenunterricht wird die Dramapädagogik insofern verwendet, dass diese die SchülerInnen auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache vorbereitet. So können unter anderem mithilfe dieser alternativen Lernmethode kommunikative Situationen kreiert und somit den Bildungsstandards für das kommunikative Sprechen gerecht werden (vgl. Elis 2015:89ff). Dies geschieht in Form von „so-tun-als-ob-Realitäten“, die die Möglichkeit geben, Sprechsituationen darzustellen. Weiters ist die Dramapädagogik charakterisiert durch eine offene Struktur, die Gelegenheit für Improvisationen gibt (vgl. Moraitis 2011). Diese Lernmethode ist prozessorientiert und somit steht der Lernfortschritt und keine Bühnenpräsentation oder gelungene Performance am Ende der dramapädagogischen Arbeit im Vordergrund (vgl. Sambanis 2013: 117). Ebenso ist die Dramapädagogik eine kooperative und experimentelle Form des Lernens, welche die Kreativität und die Erfahrungen der LernerInnen miteinbezieht. Bei der dramapädagogischen Arbeit wird gemeinsam gelernt und darüber hinaus steht die Bewegung im Vordergrund, die sich positiv auf den Lernprozess auswirken soll (vgl. Moraitis 2011).

„In einem dramapädagogischen Unterricht werden in erster Linie Handlungen und Interaktionen ermöglicht [...]. Erhalten bleiben davon im Nachhinein die Erlebnisse und Eindrücke aus theatralen Situationen, die durch Reflexion (die teilweise bereits in Aktion stattfindet) zu Erfahrungen werden können. Erfahrungen wiederum wirken sich auf Wissen und Einstellungen sowie Gefühle und Absichten aus.“ (Caspari 2003:82ff.)

Caspari (2003) weist darauf hin, dass sich dramapädagogische Arbeit nicht nur positiv im Fremdsprachenunterricht, auf das kommunikative Sprechen, auswirken kann, sondern durch die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse auch auf die Gefühle, das Wissen und die Einstellungen beim weiteren Sprachenlernen. Auch Sambanis (vgl. 2013: 118) geht davon aus, dass die Lernmethode sich nicht nur positiv auf die Sprechkompetenz im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht auswirkt, sondern auch die kognitiven und emotionalen Aspekte des Lernens positiv beeinflusst werden.

2.1.1 Dramapädagogik und Improvisationstheater

Das Improvisationstheater ist eine Form des Theaters, in denen spontane Darstellungen mit noch nicht festgelegten Rollen stattfinden. Im folgenden Unterkapitel (siehe Kapitel 2.2) wird diese Theaterform und deren Eigenschaften noch näher beschrieben. Gleichzeitig ist die Dramapädagogik, wie oben beschrieben, eine alternative Lernmethode, die Konzepte des Theaters und der Psychologie im (Fremdsprachen-) Unterricht verbindet (siehe Kapitel 2.1). Improvisation ist Teil der Dramapädagogik (vgl. Elis 2015: 91). Zudem kann das Improvisationstheater wie die Dramapädagogik als eine fiktive Szenendarstellung definiert werden (vgl. Blanckenburg/Loder 2017: 8; Sambanis 2013: 115ff.). Im Laufe der Arbeit zeigt das Kapitel 7.1 den Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht. Im folgenden Unterkapitel soll nun das Improvisationstheater als Theaterform, ohne Verbindung zum Fremdsprachenunterricht, definiert und die wichtigsten Merkmale des Improvisationstheaters herausgearbeitet werden.

2.2 Das Improvisationstheater

Das italienische Wort *improvviso* tauchte bereits am Ende des Mittelalters in Italien auf und lässt sich von der lateinischen Sprache: *providere* ableiten. Die Vorsilbe *-im* soll das Gegenteil definieren und bedeutet *unvorhergesehen* (vgl. Meyer 2008:37). Das Unvorhergesehene lässt sich dadurch erkennen, dass kein Text gelernt und Szenen davor durchgesprochen werden. Stattdessen wird spontan auf einen Reiz reagiert und so gehandelt und kommuniziert (vgl. Dörger/ Nickel 2008:10).

Die spontane Darstellung der Szenen funktioniert dadurch, dass die Aufmerksamkeit im Hier und Jetzt ist und somit die Konzentration in der Szene liegt. Der Input solcher Handlungen und Reaktionen entspringt durch individuelle Erfahrungen, die dabei helfen, impulsive Kommunikation und Handlungen entstehen zu lassen (vgl. Osburg/ Schütte 2015: 70). Die Darstellung und Absicht solcher Handlungen können verbal und nonverbal erfolgen und mithilfe des eigenen Körpers, von Bewegungen, Gesten, Dingen und Tönen gestützt werden (vgl. Meyer 2008: 17). Zusätzlich können Requisiten eingesetzt werden, die dann Teil dieser Handlung sind. Aber den Hauptanteil übernehmen die SpielerInnen, denn die Bühne „ist voll Leben ganz allein durch die Sprache und Aktion der Schauspieler“ (Osburg/ Schütte 2015: 70ff.). Zum ausführlichen Verständnis sollen im Hinblick auf den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, die Merkmale des Improvisationstheaters knapp skizziert werden. Davor soll noch das Improvisationstheater von anderen spontanen Darstellungsformen abgegrenzt werden.

2.2.1 Abgrenzung zu anderen Theaterformen

Das Improvisationstheater soll nun im folgenden Absatz von zwei ähnlichen Formen des Theaters unterschieden werden. Im Gegensatz zur Improvisation, sind beim Stehgreifspiel die Handlungsabläufe sowie die Rollen festgelegt. Genauso wie bei der Improvisation findet die Darstellung dann aber spontan statt (vgl. Stauber 1992: 43). Das darstellende Spiel ähnelt auch dem Improvisationstheater und unterteilt sich in das personale, figurale und technisch-mediale Spiel. Dies wird vor allem verwendet für die Persönlichkeitsentwicklung. Das darstellende Spiel teilt viele gemeinsame Eigenschaften mit dem Improvisationstheater und kann im Unterricht mit Kindern, als auch mit Erwachsenen praktiziert werden (vgl. Thiesen 1990: 12ff.).

2.2.2 Die Merkmale des Improvisationstheaters

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Eigenschaften des Improvisationstheaters. Ebenso beschäftigt sich der folgende Absatz mit der Frage, welche durch die Erziehung verlorengegangenen positiven Eigenschaften durch die Improvisation wieder hervorgebracht werden können. Sowohl dieses Kapitel als auch Kapitel 4 zeigen überdies, dass die Merkmale des Improvisationstheaters sich überwiegend mit den sprechbereitschaftsfördernden Faktoren überschneiden.

2.2.2.1 Spontanes Handeln durch das Annehmen eigener Ideen

Beim Improvisationstheater wird spontan gehandelt und interagiert, Szenen werden weder vorbereitet noch geplant (vgl. Hoppe 2011: 16).

Wie der Improvisationstheaterpionier Johnstone bemerkt, geht die Spontaneität durch die elterliche und schulische Erziehung zurück. „Normalerweise ist in der Erziehung alles darauf angelegt, Spontaneität [sic!] zu unterdrücken.“ (Johnstone 1993: 16) „Die meisten Kinder sind kreativ bis zum Alter von elf oder zwölf Jahren, dann verlieren sie plötzlich ihre Spontaneität und bringen nur noch Imitationen der „Erwachsenenkunst“ zustande.“ (Johnstone 1993: 131) So sei es besonders wichtig, die scheinbar verlorengegangene Spontaneität wieder zu fördern. Auch Lösel meint, dass im Laufe der kindlichen Entwicklung das spontane Reagieren immer weniger wird und durch das Improvisationstheater wieder hervorgerufen werden kann (vgl. Lösel 2004: 50).

Das spontane Sprechen gelingt durch das Loslassen von eigenen Erwartungen und Plänen, denn das Improvisationstheater verlangt Unvorhersehbarkeit, wie der Name schon verrät (siehe Kapitel 2.2) (vgl. Meyer 2008:37). Dieses Merkmal beweist, dass Geschichten und Szenen bei der Improvisation davor unbekannt sind und herausgefunden werden müssen (vgl. Richter 2018: 137).

Die Kreation solcher Handlungen gelingt vielmehr durch den Einsatz der eigenen Ideen sowie Erfahrungen. Dazu wird Vertrauen in sich selbst benötigt, welches oftmals nicht vorhanden ist nach Richter 2018: 69:

„Unser Problem ist nicht, dass uns nichts einfällt, sondern dass wir unseren Ideen und Assoziationen nicht vertrauen. Wir fürchten, dass wir zu dumm, zu banal, zu offensichtlich, zu obszön sind.“
(Richter 2018: 69)

Durch das Improvisationstheater wird dieses Vertrauen gestärkt, da die Ideen schnellstmöglich angenommen werden müssen, damit spontane Handlungen und Kommunikation entstehen können. Zusätzlich werden Pläne und Vorstellungen verworfen und stattdessen spontan gehandelt.

2.2.2.2 kreativer Zugang zu Fehlern und Scheitern

Beim Improvisationstheater werden Scheitern und Fehler lieben gelernt und diese werden sogar in den Vordergrund gerückt. So kann beispielsweise ein Texthänger in eine Szene integriert und dann genutzt werden, um diese noch spannender, lustiger usw. zu gestalten (vgl. Schinko-Fischli 2019: 68). In der heutigen Gesellschaft gilt es, unsere eigenen Fehler und die der anderen zu übersehen und zu vertuschen. Der Mensch zielt darauf ab, bewundert und geliebt zu werden und hierbei haben Fehler keinen Platz (vgl. Lösel 2004: 54ff.). Darüber hinaus gibt es im Leben viele Situationen, in denen ein Fehler fatale Folgen haben kann, wie beispielsweise in der Luftfahrt oder im Straßenverkehr (vgl. Schinko-Fischli 2019: 68ff.). Aber auch in bedeutungslosen Situationen wollen wir eher keine Fehler machen und bevorzugen die Selbstkontrolle. Dies hemmt aber die Kreativität (vgl. Elis 2015: 89ff.). Das Improvisationstheater vermittelt stattdessen die Nachricht, dass es vollkommen in Ordnung ist, auch einmal einen Fehler zu machen und zu scheitern (vgl. Schinko-Fischli 2019: 68ff.). So gilt das Prinzip: „[...] „Wir improvisieren“ heißt, es gibt kein Richtig und kein Falsch, denn wer wollte das Festlegen als wir allein.“ (Richter 2018: 22)

So kann durch das Improvisationstheater die Angst vor Fehlern und dem Scheitern reduziert werden, da dies ständig passiert und das sogenannte „Scheitern“ bei der Improvisation nicht wie oftmals im realen Leben mit negativen Emotionen verbunden wird.

Zusätzlich erfordert die Improvisation Mut, sich trotz der Angst vor anderen zu präsentieren. Im Buddhismus beispielsweise gilt das Sprechen in der Öffentlichkeit als eine der fünf größten Ängste. Zusätzlich ist es eine große Angst der Menschheit in der Öffentlichkeit zu scheitern (vgl. Richter 2018: 33; Schinko-Fischli 2019: 71ff.). Auch Improvisationstheaterprofis leben mit einer Angst vor gewissen Situationen. Die häufigsten Ängste sind: unbekanntes Terrain zu betreten, die Beurteilung vom Publikum, das nicht Weiterkommen in einer Szene und die Angst

vor Veränderung (vgl. Richter 2018: 33). Dennoch stellen sich die SchauspielerInnen beim Improvisieren ständig solchen Situationen, denn dies nicht zu tun oder Angst davor zu haben, hemmt jede Kreativität und Risikobereitschaft (vgl. Schinko- Fischli 2019: 67ff.).

So gelingt es ImprovisationstheaterspielerInnen trotz des Risikos des Scheiterns und der Angst vor Fehlern sich auf unbekannte Situationen einzulassen. Denn nur dann gelingt Improvisation.

2.2.2.3 Kreation von Handlungen

Beim Improvisationstheater wird mit eigenen Ideen und Erfahrungen gearbeitet (wie in Kapitel 2.2.2.1 gezeigt wurde) und so gelingt es, spontane Handlungsabläufe für Szenen darzustellen. Nach der narrativen Psychologie sollen zudem Individuen ihr Leben in Geschichten denken und die Vergangenheit in diese Gedanken miteinbeziehen und auf die Zukunft projizieren. Auch bei der Improvisation entstehen aus Erfahrungen neue Geschichten in der Gegenwart und Zukunft (vgl. Schinko-Fischli 2019: 106). Johnstone (vgl. 1996: 139ff.) ist überzeugt, dass gerade AnfängerInnen dazu tendieren, beim Improvisationstheater auf die Bewegung und weitere Requisiten zu verzichten und stattdessen nur sprechen und in gewisser Weise sprachlich Geschichten erzählen.

2.2.2.4 Freiheit, Zusammenarbeit und Kreativität

Das folgenden Unterkapitel beschäftigt sich mit weiteren positiven Eigenschaften, die durch die Ausübung des Improvisationstheaters hervorgebracht werden. Dazu gehört unter anderem nicht nur die regelmäßige Zusammenarbeit, das Ausleben der eigenen Kreativität und Emotionen, sondern auch das auftauchende positive Gefühl von Freiheit.

Denn der Mensch ist ein Wesen, das nach Freiheit strebt (vgl. Lösel 2004:41). Auch „Für die meisten Impro-Spieler ist Improtheater mit innerer Befreiung verknüpft.“ (Richter 2018:13) Denn es gilt, kreativ zu sein und sich seine Handlungen frei zu überlegen.

Neben der Freiheit wird durch das Improvisationstheater auch die eigene Kreativität angeregt (vgl. Richter 2018: 64). Diese wird mit dem Alter und der Erziehung immer mehr gestoppt wie das folgende Zitat verdeutlichen soll:

„In der Schule brachten mir spontane Handlungen nichts als Ärger ein. Ich lernte, niemals impulsiv zu reagieren und das, was mir als erstes einfiel, zu verwerfen zugunsten besserer Ideen. Ich lernte, daß [sic!] meine Phantasie [sic!] nicht gut genug sei. Ich lernte der erste Einfall sei darum nicht annehmbar, weil er 1. psychologisch, 2. obszön, 3. unoriginell sei.“ (Johnstone 1993: 140)

Zusätzlich war es bis ins 20. Jahrhundert weit verbreitet, dass die Kreativität nur ganz wenigen Menschen vorbehalten ist. In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde bekannt, dass alle Menschen kreativ sind. Gleichzeitig schätzen sich nur wenige Menschen kreativ ein. Im Gegensatz denken Kinder gar nicht darüber nach kreativ zu sein, denn diese sind es einfach. Der Grund dafür ist

vor allem die noch nicht vorhandene Angst vor Bewertungen in den jungen Jahren. Erst diese Form von Angst verringert die Kreativität und nicht der allgemeine Mangel daran (vgl. Schinko-Fischli 2019: 57). Das Improvisationstheater schafft es, diese Eigenschaften wieder gänzlich hervorzuholen und auf die eigene Kreativität zu vertrauen (vgl. Johnstone 1993: 140).

Des Weiteren ist die Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen ein bedeutendes Merkmal des Improvisationstheaters wie das folgende Zitat verdeutlichen soll: (vgl. Richter 2018: 165ff.).

„Wenn ich mit dir improvisiere und wir aufeinander eingehen, entsteht dabei etwas, das keiner von uns beiden sich hätte ausdenken können.“, einer höheren Schaffens-Energie, wenn man so will eines „Impro-Ghettos“. Theater-Improvisation entsteht also nicht nur durch Zusammenarbeit, sie ist Zusammenarbeit.“ (Richter 2018: 165ff.)

So sind improvisierte Szenen ein interaktiver Prozess, der mithilfe von allen Mitgliedern entsteht und wo es im Vergleich zum klassischen Theater keinen Regisseur gibt (vgl. Schinko-Fischli 2019: 35). Zum gemeinsamen Improvisieren zählt zudem Vertrauen, Respekt und Hilfsbereitschaft. Denn „[d]as Miteinander von Improvisationstheater- Spielern ähnelt dem Spiel einer frei improvisierenden Jazz-Band. Auch hier unterstützen sich die Spieler, geben einander Halt und erschaffen gemeinsam neues.“ (Richter 2018: 15)

Darüber hinaus ist ein Merkmal des Improvisationstheaters das bewusste Ausdrücken von Emotionen. Wo im „echten“ Leben diese oftmals unterdrückt werden, werden Emotionen im Theater bewusst gezeigt und ausgelebt (vgl. Richter 2018:152ff.). So zeigt das Improvisationstheater, dass es vollkommen in Ordnung ist, alles zu zeigen, um somit sich selbst, als auch die MitspielerInnen zu akzeptieren (vgl. Richter 2018: 63). So zeigte dieses Unterkapitel, dass die Zusammenarbeit, die Kreativität, das Freiheitsgefühl, das Ausleben von Emotionen bedeutsame Teile des Improvisationstheaters sind und durch den regelmäßigen Einsatz gänzlich hervorgebracht werden können.

Allgemein zusammenfassend wird beim Improvisationstheater durch das Annehmen eigener Ideen spontan kommuniziert und gehandelt. Weiters hat diese Theaterform einen kreativen Umgang zu Fehlern, die Angst vor dem Scheitern reduziert sich und es entstehen gemeinsam in einer Gruppe Improvisationen. Darüber hinaus fördert das Improvisationstheater die Kreativität und lässt authentische Handlungssituationen entstehen.

2.2.3 Die Geschichte des Improvisationstheaters²

Improvisiert wurde von Anfang an, vor allem auch, weil nicht alles geplant werden konnte. Ebenso soll das Improvisationstheater in der Antike unter dem Begriff *Mimus* existiert haben, was so viel wie „Nachahmung“ und das „Dargestellte“ bedeutet (vgl. Schinko-Fischli 2019: 3ff.). Diese Aufführungen waren eine Mischung aus Szenen, Gesang, Clownerie, Tanz und Akrobatik und die Szenen waren alltagsnah (Dörger/ Nickel 2008: 13ff.). Diese Darstellungen waren bis zur Spätantike auf allen römischen und griechischen Bühnen verbreitet und wurden dann durch fixere Textabläufe wieder etwas verdrängt (vgl. Schinko-Fischli 2019: 3). Zusätzlich wurde das Improvisationstheater etwas zurückgedrängt, da die katholische Kirche sich besonders für fixe Wortlaute und Reden eingesetzt hat und erst mit der Zeit, Züge der Improvisation aufgenommen hat. Neben den religiösen Reden und dem Theater baut sich aber auch eine neue Form des Improvisationstheaters auf: das weltliche Alltagstheater mit dem Input von Unterhaltungen von Hof und Bürgertum sowie von Narrengesellschaften. Mit der Zeit wird das Theater immer mehr professionalisiert und somit wird die improvisierte Theaterform immer mehr in den Hintergrund gedrängt. In der Renaissance versuchten Kirche und Staat weiterhin, das Theater mit vorbereitetem Text vorzuziehen und so das improvisierte Theater durch Strafen, Diskriminierung, Verbote und Zensur zu verdrängen. Durch die *Commedia dell'arte*, charakteristisch gekennzeichnet durch Masken, feststehende Typen und einem fixen Handlungsgerüst, entsteht doch wieder mehr improvisierter Text (vgl. Dörger/ Nickel 2008: 19ff.). In dieser Zeit wurde das Improvisationstheater auch genutzt, um die Politik und die Verhältnisse in der Gesellschaft zu kritisieren (vgl. Schinko-Fischli 2019: 3). Doch Kirche und Staat versuchten dies ebenfalls wieder mit Strafen, Verboten und Diskriminierungen zu unterbinden. Erst im 20. Jahrhundert bekam das Improvisationstheater wieder seine volle Aufmerksamkeit und Begeisterung. Zusätzlich wurde und wird die improvisierte Theaterform bis heute für weitere übergreifende Disziplinen genutzt.

Jacob Levy Moreno beispielsweise gründete in Wien und den USA 1921 ein Stehgreiftheater, eine Form des Improvisationstheaters, um dies als psychotherapeutische Methode zu nutzen (vgl. Schinko-Fischli 2019: 3ff.). Zusätzlich war Keith Johnstone mitverantwortlich für das Wiederaufleben der improvisierten Theaterform, welches seiner Meinung nach, den Menschen wieder die, durch die Erziehung verlorengegangene, Kreativität und Spontanität geben soll (vgl. Schinko-Fischli 2019: 3ff.).

² Die Geschichte des Improvisationstheaters wird nach Lösel (2013), vor allem detailliert durch Dörger und Nickel (2008) sowie durch Meyer (2008) und Schinko-Fischli (2019) dargestellt.

Martin Luserke, der 1880 geborene Pädagoge und Theaterwissenschaftler, hat vorwiegend mit SchülerInnen gearbeitet sowie mit LehrerInnen und Eltern und nutzt das Improvisationstheater als Vorbereitung für das Theater spielen lernen (vgl. Dörger/ Nickel 2008: 34ff.).

Viola Spolin studierte Soziologie und gründete 1953 in den USA eine Improvisationstheatergruppe für StudentInnen. Etwa im Jahre 1985 gründete Spolin eine Volksschule mit dem Fokus auf das Improvisationstheater. Denn ihre SchülerInnen sollen mithilfe von Theaterspielen unterrichtet werden (Dörger/ Nickel 2008: 35ff.).

So existierte das Improvisationstheater schon in der gesamten Theatergeschichte und hatte seine Höhe-, als auch Tiefpunkte. Im 21. Jahrhundert ist dieses in aller Welt bekannt und wird mit Freude praktiziert (vgl. Schinko- Fischli: 2019:3ff.).

3 Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht

Oft wird das mündliche Sprechen beim Fremdsprachenlernen vernachlässigt und es wird sogar behauptet, dass die Lehrperson in Unterrichtsstunden mehr spricht als alle Lernenden zusammen (vgl. Kurtz 2008: 410). Die von Fischer 2005 bearbeitete Studie hat gezeigt, dass das geringe Sprechen nicht immer unbedingt an der Fähigkeit in Form von Grammatik- und Vokabelkenntnissen abhängt, sondern auch an der *Sprechwilligkeit* beziehungsweise der Sprechhemmungen der SchülerInnen (vgl. Fischer 2005: 31ff.).³

So lassen sich auch im kommunikativen Fremdsprachenunterricht Sprechhemmungen beobachten und mehrere Forschungen verweisen auf Blockaden beim Verwenden der Fremdsprache (vgl. Appel 2000: 236ff.; Arndt/ Sambanis; 201: 108; Butzkamm 2012:11ff.; Oxford 2017).

3.1 *Foreign Language Classroom Anxiety*

Der Begriff *Foreign Language Anxiety* wird auch Xenoglossophobie genannt und meint alle angstauslösenden Reaktionen durch das Verwenden einer Fremdsprache und die daraus resultierende Vermeidung. Die ersten Studien zu dem Phänomen gab es bereits in den 1970er Jahren (vgl. Arndt/ Sambanis 2017: 110). Neben Anspannung und Nervosität können körperliche Reaktionen beim Verwenden der Fremdsprache auftreten: „trockenen Mund, feuchte Hände, Magenschmerzen, weiche Knie, dümmliches Lächeln, Schweißausbrüche, Tränen“ (Butzkamm 2012: 13).

Eine an der Universität Berlin betreute Studie versuchte das Level der Angst der SchülerInnen im Sprachenunterricht (hier im Englischunterricht) zu erfassen. An der Studie nahmen 56 Jugendliche (30 weibliche Studienteilnehmerinnen und 26 männliche Studienteilnehmer) im Durchschnittsalter von 15,2 Jahren teil. Die Stichprobe zeigte, dass mehr als 10 % der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht mit einem sehr hohen Angstlevel konfrontiert sind. Darüber hinaus ist jede zweite Versuchsperson mit dem Gefühl der Angst beim Sprachenlernen vertraut (vgl. Böttger/ Sambanis 2017: 84ff.). In einer von Horwitz, Horwitz und Cope (1986) durchgeführten Studie gaben 38% der befragten TeilnehmerInnen an, dass diese im Fremdsprachenunterricht nervöser wären als im Regelunterricht. Weiters ist der Fremdsprachenunterricht mit einer doppelten Angst beim Sprechen verbunden. Denn einerseits könnte der Inhalt falsch sein und zweitens, könnten sich die Lernenden sprachlich nicht richtig ausdrücken und einen Fehler machen (vgl. Sambanis 2013: 41).

³ Die Sprechbereitschaft beziehungsweise Sprechhemmung wird viel seltener als die Sprechfertigkeit thematisiert. (vgl. Fischer 2007)

3.2 Gründe für Sprechhemmungen in der Fremdsprache

Der nachfolgende Text untersucht die einzelnen Gründe für die Entstehung beziehungsweise die Verstärkung von Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht. So soll nicht nur die Motivation einen Einfluss auf Sprechhemmungen haben, sondern unter anderem auch eine demotivierende Fehlerkorrektur.

3.2.1 Fehlende Motivation

In einer von Fischer durchgeführten Studie zur Sprechmotivation und Sprechangst im Fremdsprachenunterricht gaben fast ein Drittel der StudienteilnehmerInnen an, sich nicht immer motiviert genug zu fühlen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen (vgl. Fischer 2005: 31ff.). Dennoch ist den meisten StudienteilnehmerInnen bewusst, dass das aktive Teilnehmen im Fremdsprachenunterricht die mündliche Kompetenz fördert. Die Einflussfaktoren und Gründe für die geringe Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache, sind bereits gemachte positive und negative Erfahrungen in der Vergangenheit und das unbedingte Schaffen wollen einer positiven Leistung. Die Klassengemeinschaft sowie die Intellektualität der SchülerInnen sind ebenso für deren Motivation, sich im Unterricht mündlich zu beteiligen, verantwortlich (vgl. Dörnyei 1994: 275). Zudem beeinflusst das Vertrauen in das eigene Sprechen die Motivation und diese hat auch umgekehrt einen positiven Einfluss auf das Sprechvertrauen, welches im folgenden Unterkapitel beschrieben werden soll (vgl. Kehr/ Strasser/ Paulus 2018: 600) (siehe Kapitel 5.2).

3.2.2 Mangelndes Sprechvertrauen

Das Vertrauen in die eigene Sprechfähigkeit hat auch einen Einfluss auf eine Sprechhemmung. Denn umso höher der Grad des eigenen Ansehens, in Bezug auf das eigene Sprechen, ist, umso geringer ist der Grad einer *foreign language anxiety* (vgl. Rubio-Alcalá 2017: 199ff.). Das Fernbleiben von Erfolgen in der Schule und Korrekturen begünstigen das mangelnde Selbstvertrauen (vgl. Elis 2015: 95).

3.2.3 Angst, Fehler zu machen

In der oben genannten Studie von Fischer (2005) ist ersichtlich, dass die Hemmungen vor allem in bestimmten Situationen, in denen die Fremdsprache gesprochen werden muss, auftreten. Knapp ein Drittel der Personen, die sich in bestimmten Situationen blockiert fühlen die Fremdsprache zu sprechen, gaben an, Angst zu haben Fehler zu machen. Auch soll die gleiche Anzahl der Personen von Sprechhemmungen betroffen sein, da diese denken, von der Lehrperson bewertet werden zu können. (vgl. Fischer 2005: 36). Die Angst vor Fehlern führt dazu, dass die Risikobereitschaft dann geringer ist und lieber ein scheinbar richtiger Satz gesagt

wird, als ein spontaner und kreativer. Denn diese Form von Angst blockiert die Kreativität und die Spontanität (vgl. Elis 2015: 95).

3.2.4 Sozialer Stress und Druck

„Unter enormen Druck zerfällt die Sprache. Wenn die Angst neben dir in der Bank sitzt, die Angst vor dem Versagen, dem Nichtsbegreifen oder auch vor dem Spott der Kameraden, lässt sich schlecht lernen. Wer sich abgelehnt fühlt, der neigt zu impulsiven Verhalten und wird in seinem analytischen Denken erheblich behindert.“ (Butzkamm 2012:11)

Wie das Zitat von Butzkamm zeigt, kann bei Unwohlsein in Form von Stress, Druck und Angst das Denken gestört werden. Neugier, Erkundungstrieb, die Lust am Denken sowie der Spieltrieb schalten sich automatisch bei „Gefahr“ ab und existieren nicht mehr (vgl. Butzkamm 2012: 10). Solche Gefahrensituationen können durch auslachende MitschülerInnen, einen scheinbaren Akzent, die Verwendung von unkorrekten Wörtern oder unverständlichen Sätzen sowie die scheinbare Fehlerfreiheit der anderen Lernenden ausgelöst werden (vgl. MacIntyre 2017: 21). In einer von Horwitz, Horwitz und Cope präsentierten Studie haben 10 % der befragten SchülerInnen angegeben, beim Sprechen Angst zu haben, weil andere über sie lachen könnten.

3.2.5 Verstärkung der Lehrperson

Die Lehrperson kann Sprechhemmungen verstärken, indem diese, in Denkpausen des Sprechenden bei einem langen Satz, ungeduldig wird und dazwischen spricht (vgl. Fischer 2005: 36ff.). Solche meist gut gemeinten Korrekturen können zudem ein Grund einer Sprechhemmung sowie einer *foreign language anxiety* sein. In der oben genannten Studie gaben 15% der teilnehmenden Personen an, dass sie Angst haben würden, dass der/die SprachlehrerIn möglicherweise jeden Fehler, der gemacht wird, ausbessert. Das Verhalten der Lehrperson hat nicht nur einen Einfluss auf Sprechhemmungen, sondern auch auf die Sprechbereitschaft der SchülerInnen wie das Kapitel 4 zeigen wird.

3.2.6 Persönlichkeit

Die Persönlichkeit der einzelnen SchülerInnen hat ebenso einen Einfluss auf die Sprechhemmung. So tendieren schüchterne Personen eher dazu, sich nicht in der Fremdsprache zu äußern und öfter von einer Sprechhemmung betroffen zu sein (vgl. MacIntyre 2017: 17).

4 Steigerung der Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht

Die mündliche Kompetenz in der Fremdsprache kann nicht nur mithilfe von Methoden geübt und gelernt werden, sondern setzt darüber hinaus die Bereitschaft und den Willen voraus, sich aktiv an Gesprächen zu beteiligen. Die Sprechbereitschaft der SchülerInnen ist oftmals gering, stattdessen sind sie häufig von Sprechhemmungen in der Fremdsprache betroffen wie das Kapitel 3 gezeigt hat (vgl. u.a. Hohmann 2009: 152). Sprechhemmungen verringern die Spontaneität, die Kreativität und die Risikobereitschaft im Umgang mit der Fremdsprache, die aber andererseits nützlich für die Sprechbereitschaft sind (vgl. Elis 2015: 93ff.).

Pallauf (vgl. 2017: 37ff.) beschäftigte sich, im Anschluss an Schatz (vgl. 2006: 50), mit Faktoren, die die Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht besonders unterstützen und unterteilte diese in folgende Kategorien: ein lernförderliches Klima, die Orientierung auf die Interessen der Lernenden, eine motivierende Fehlerkorrektur, die Steigerung der Sprechzeit sowie das spontane und flüssige Sprechen. Das Sprachhandeln, das authentische Handeln, im Fremdsprachenunterricht ist auch eine Unterstützung für die Steigerung der Sprechbereitschaft. Diese genannten sprechbereitschaftsfördernden Kategorien werden nachfolgend genauer beleuchtet.

4.1 Lernförderliches Klima

Ein lernförderliches Klima zeichnet sich durch eine angenehme Atmosphäre aus, indem SchülerInnen keine negativen Gefühle in Form von Angst empfinden – dazu zählen unter anderem: negativ benotet zu werden oder sich sonst irgendwie vor der Klasse blamieren zu können. Denn ängstliche SchülerInnen schweigen lieber, als dass etwas gesagt wird (vgl. Schatz 2006: 50). Des Weiteren ist als Lehrperson für ein experimentierfreudiges Klima zu sorgen, indem die SchülerInnen auf ihre eigenen Ideen vertrauen können und keine Angst haben, Fehler zu machen (vgl. Schatz 2006: 50). Eine wertschätzende Gruppenatmosphäre trägt auch zu einem experimentierfreudigen Klima bei und kann durch gemeinsame Aufwärmübungen in der Gruppe kreiert werden (vgl. Elis 2015: 93). Angst und negative Emotionen hemmen die Sprechbereitschaft und um diese zu erhöhen, sollen die Lernenden gerne und mit einer positiven Einstellung sprechen (vgl. Elis 2015: 93) (siehe Kapitel 3.2).

4.1.1 Positive Emotionen

Ebenso sollen positive Gefühle beim Sprachenlernen aktiviert werden, denn Gefühle und Verstand arbeiten zusammen (vgl. Butzkamm 2012:5). Auch für die Lernenden, die von einer *foreign language anxiety* betroffen sind, verspricht die Existenz und der Umgang mit positiven Emotionen mehr Optimismus, Hoffnung und *flow* (vgl. Oxford 2017: 190).

Thaler betont, dass Humor und Freude im Unterricht einen hohen Stellenwert haben, denn sonst sortiert der *Affektive Filter* nach Stephen Krashen die gelernten Informationen wieder aus, beziehungsweise nimmt diese gar nicht erst an und der Input kann nicht mehr zum *Intake* und *Output* weiterverarbeitet werden. Somit kann der Lernprozess nicht gestartet beziehungsweise fortgeführt werden. Der Filter reagiert nach Thaler auf Druck, Anspannung und Angst (vgl. Thaler 2012: 5) und der Lernprozess kann dadurch nicht gestartet werden. Weiters wirken sich positive Emotionen auf die Behaltensleistung aus (vgl. Sambanis 2013:27ff.).

4.2 Einbindung der Lernenden⁴

Lernende sollen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit haben, Inhalte und Prozesse des Lernens mitzubestimmen, da so für die lernende Person der Lernprozess mehr Sinn ergibt (vgl. Legutke 2001: 28). Darüber hinaus erhöht sich die Sprechbereitschaft durch die Mitbestimmung der Lernenden, was dazu führt, dass die Themen für diese spannend und interessant sind (vgl. Kroemer/ Hantschel 2016: 16).

Auch Schatz (vgl. 2006: 50) empfiehlt für einen schülerzentrierten sprechförderlichen Unterricht, dass die SchülerInnen ermutigt werden ihre eigenen Ideen, Vorstellungen und Gedanken einzubringen. Ebenso soll das Ungleichgewicht zwischen Sprechabsicht in der Fremdsprache und die begrenzten Ausdrucksmittel zu Sprechhemmungen führen (vgl. Hohmann 2009:153). Durch die Freiheit, den Sprechinhalt auszusuchen, scheint eine geringere Ungleichheit zwischen Kommunikationsabsicht und Ausdrucksmittel zu bestehen, da der/die Lernende ohnehin mit dem Inhalt und dem Wortschatz arbeitet, der bereits bekannt ist.

4.3 Minimalistische Fehlerkorrektur

Die Sprechbereitschaft kann durch undifferenziertes Eingreifen verringert beziehungsweise komplett ausgelöscht werden (vgl. Kroemer/ Hantschel 2016: 17ff.; Schatz 2006:50). Jedes Ausbessern soll somit als Hilfestellung der Lehrperson empfunden werden (vgl. Hohmann 2009:153). Fehler können als Lernanlass genutzt werden und nicht als ein Umgang, der mit Angst verbunden ist (vgl. Kleppin 2010: 226). Schatz (vgl. 2006:50) sagt zusätzlich, dass die Sprechbereitschaft auch gesteigert werden kann, indem die Lehrperson klarmacht, dass Fehler zum Lernprozess gehören und für diesen von Bedeutung sind.

Aus methodischer Sicht soll zwischen fixen Übungen, bei denen es um die Festigung und das Lernen von Sprechphrasen geht und zwischen freiem Sprechen im Unterricht unterschieden werden. Beim freien Sprechen geht es um die Sprachanwendung und das Erzeugen von eigener

⁴ Die Einbindung der Gedanken, Ideen und Interessen der Lernenden wirkt sich auch positiv auf das Wohlbefinden und das lernförderliche Klima in der Klasse aus. (vgl. Butzkamm 2015; Hohmann 2009)

sprachlicher Kommunikation. Bei Ersterem sollte sich die Lehrperson zurückziehen und höchstens eine unauffällige Fehlerkorrektur betreiben. Es kann auch auf eine komplette Korrektur verzichtet werden und diese dann erst im Nachhinein zusammengefasst werden (vgl. Hohmann 2009: 153ff.). Denn eine Fehlerkorrektur während des Sprechens hemmt die jeweilige Person und kann sehr schnell zur Entmutigung beim Sprechen führen (vgl. Kroemer/Hantschel 2016: 18). Lehrpersonen können die Fehler auch automatisch ausbessern, wie der folgende Interviewabschnitt zeigt:

„Jedes Mal, wenn ich einen Fehler hör, [bin ich] wirklich schon am Sprung [bin], dass auch sofort zu korrigieren und ich glaub das ist etwas was. wir so als Lehrerin so als ...viel zu automatisch machen, dass dieses Fehlerhören und. ich bemü mich schon auch wenn die Schüler bereit sind zu sprechen, sie sprechen zu lassen und nicht zu korrigieren und [...] im Nachhinein zu sagen, wie .was auch immer man verbessern könnte.“

(Erfahrungsbericht Interview Lehrperson Französisch 16. 10. 2019)⁵

4.4 Erhöhung der Sprechzeit im Unterricht

Nach die folgende Beobachtung von Homeyer kommt der/die Lernende auf nicht einmal eine Minute Sprechzeit im Unterricht.

„Ich habe es spaßeshalber einmal ausgerechnet: Im Französischunterricht kommt jeder Schüler auf eine aktive Sprechzeit von 43,55 Sekunden. Lust oder Spaß kann ich glücklicherweise nicht einmal rechnen.“ (Homeyer 2005:98)

Die Kompetenz Sprechen kann aber nur durch eben dieses gelernt werden. Dies gilt bereits für die Erstsprache und auch für eine Fremdsprache (vgl. Hohmann 2009:152). Stattdessen ist die Redezeit der Lehrpersonen in der Fremdsprache höher und die SchülerInnen sind es dadurch nicht gewöhnt zu sprechen. Weiters behauptet Kurtz (vgl. 2008: 410), dass meist sogar die Lehrperson noch mehr spricht als alle Lernenden zusammen in einer Unterrichtseinheit. Es kommt oft vor, dass die Lehrperson mit einem Satz beginnt, der/die Lernende dann antwortet und daran anschließend wieder die Lehrperson übernimmt. Sollte dann einmal gesprochen werden, wird die Angst Fehler zu machen wieder präsent, vor allem wenn die Lehrperson scheinbar fehlerfrei in der Fremdsprache sprechen kann. Butzkamm (vgl. 2012: 70) geht gar davon aus, dass das Hauptproblem des Unterrichts sei, dass viel zu viel Input und Stoff gelehrt wird und wenig an der Kommunikation der SchülerInnen geübt wird. Auch Schatz (vgl. 2006:50) fordert im Fremdsprachenunterricht dazu auf, auf einseitige Lehrer-SchülerInnen Gespräche zu verzichten und auch einmal eine Unordnung zuzulassen, in der viele SchülerInnen durcheinander sprechen. Es sollte auch erlaubt sein, Sätze rauszurufen, sollten diese in der Fremdsprache gesagt werden.

⁵ Das Interview fand im Rahmen der Interventionsstudie statt. Die interviewte Lehrperson gibt bekannt, dass die Fehlerkorrektur bei ihr oftmals sogar schon automatisch abläuft.

Der Grund für die geringe Sprechzeit ist die oftmals detaillierte Grammatikvermittlung, die viel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Darüber hinaus hemmt die Grammatik oft, frei und spontan zu sprechen, aus Angst Fehler zu machen (vgl. Fischer 2007: 1ff.). Die Sprechzeit der SchülerInnen kann gut durch den Einsatz von verschiedenen Sozialformen erhöht werden. Vor allem Gruppen- und Partnerarbeiten bieten sich gut an, die Gruppe gleichzeitig sprechen zu lassen (vgl. Kleppin 2003:264). So fordert Schatz (vgl. 2006) viel mehr Rollenspiele im Fremdsprachenunterricht, da die SchülerInnen vermehrt die Möglichkeit haben sollen, sich auszuprobieren. Auch für Fischer (vgl. 2007: 18) bedeuten Partnerinterviews zu Themen, die die SchülerInnen selbst betreffen, nur eine seltene Auslösung von Sprechhemmungen. Ein Erfahrungsbericht einer Schülerin zu Schülergesprächen bestätigt diese Annahme:

„[...] , dass wir selber sprechen können zu den Kindern, die Fragen stellen, und dann die eigenen Kinder wieder antworten. Das find ich auch sehr cool. Dass wir sehr viel auch mündlich machen.“
(Imgrund/ Radisch 2018: 245)

Für Elis (vgl. 2015:93) sind die Erhöhung der individuellen Sprechzeit und der Abbau der Sprechhemmungen gar die Haupteinflüsse für die Steigerung der Sprechzeit.

4.5 Spontanität und Flüssigkeit

Eine natürliche Kommunikation ist charakterisiert durch Spontanität und ohne Vorbereitung eines Satzes im Kopf. Erst dann ist genug Platz für flexible Antwortmöglichkeiten, eine natürliche Dynamik und eigene Ideen (vgl. Kurtz 2008:410ff.). Im Fremdsprachenunterricht ist das spontane Verwenden der Fremdsprache oftmals eine Herausforderung, es kann aber mithilfe von dramapädagogischen Verfahren gefördert werden (vgl. Elis 2015: 95). Das spontane Sprechen kann ebenso gefördert werden, indem die SchülerInnen erst gar nicht wissen, wann sie drankommen. Dies gelingt beispielsweise durch das Werfen eines Balles, den sich die SchülerInnen dann auch gegenseitig zuwerfen können, anstatt jede Person in der Reihenfolge dranzunehmen. Auch Improvisationen erfordern ein hohes Maß an freiem Sprechen und fördern zudem auch die spontane Kommunikation (vgl. Caré 1999: 55; Elis 2015: 96).

4.6 Sprachhandeln

Die Sprache ist ein Kommunikationsmittel, welches ermöglicht, Sprechereignisse in der Fremdsprache zu bewältigen, „Dinge in Bewegung zu setzen, eigene Intuition auszudrücken und Wirkung zu erzielen: „um etwas bitten“, „nach etwas fragen“, zu etwas „auffordern vgl. Schatz 2006: 203). Im Fremdsprachenunterricht kann dies durch den handlungsorientierten Unterricht umgesetzt werden. Hierbei wird die Sprache in einer Handlung verwendet und dadurch „entsteht vor allem die lebensnahe Umsetzung in authentischen Rahmen“ (vgl. Fäcke 2010: 110).

Auch braucht eine Sprechhandlung immer eine Sprechabsicht, genauso wie eine Handlung eine Absicht braucht (vgl. Nieweler 2006: 169). So soll die Lehrperson dafür sorgen, dass die Lernenden einen Handlungsgrund zum Sprechen haben und nicht ohne Grund die Fremdsprache verwenden. (vgl. Elis 2015: 93ff) Des Weiteren sollen Lehrpersonen offene Handlungsräume für Jugendliche kreieren, damit diese ihre eigene Kreativität einsetzen können und die Handlung mitgestalten können (vgl. Scheibelhofer-Schroll 2012: 62).

Legutke empfiehlt für Sprachhandlungssituationen „So-tun als ob“-Situationen entstehen zu lassen (vgl. Legutke 2013: 157ff.). In Gruppenarbeiten können auch gleichzeitig mehrere „So-tun als ob“-Situationen in der Fremdsprache entstehen. Ebenso vorteilhaft für das aktive Sprachhandeln aller SchülerInnen sind (Sprach-) Spiele, denn diese fordern alle SchülerInnen zum Handeln in der Fremdsprache auf, weil diese spannend, lustig und ohne Bewertung sind und zudem die Lust am Darstellen und Erfinden fördern (vgl. Kleppin 2003: 264).

Exkurs: bewegtes Lernen⁶

Im Folgenden soll ein kurzer Exkurs zur Relation von Bewegung und Fremdsprachenunterricht gemacht werden, da beim Improvisationstheater auch die Bewegung eine wichtige Rolle spielt.

„Bewegungsspiele im Unterricht können Energiestaus abbauen, dem Auftreten von Gesundheitsstörungen entgegensteuern, den Unterricht auflockern und zudem ein stressfreies und entspanntes Leben ermöglichen“ (Butzkamm 2012: 199)

Nicht nur die geistige, sondern auch die körperliche Betätigung kann für die Aktivierung des Gehirns sorgen. So kann durch Bewegung im Unterricht die Aufmerksamkeit gefördert werden (vgl. Butzkamm 2012: 198ff.). Weiters dient die Relation von Bewegung und Lernen als direkte Unterstützung, unter anderem um sich Dinge leichter merken zu können (vgl. Sambanis 2013: 90ff.).

⁶ Auch bekannt unter: *embodied cognition*

Die Bereitschaft, im Fremdsprachenunterricht zu sprechen, kann durch ein lernförderliches Klima, eine minimalistische Fehlerkorrektur, die Steigerung der Sprechzeit und Spontanität sowie die Einbindung der Lernenden und einen handlungsorientierten Unterricht erhöht werden (vgl. Pallauf 2017: 37ff; Schatz 2006: 50).

Im folgenden Kapitel soll nun dargestellt werden, inwiefern die intrinsische Motivation entstehen kann beziehungsweise sich steigern lässt. Es zeigt sich bereits bei den Sprechhemmungen (siehe Kapitel 3), dass es auch eine Relation zwischen Motivation und Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht gibt.

5 Steigerung der intrinsischen Motivation

Im folgenden Kapitel sollen nun die Entstehung und Steigerung der intrinsischen Motivation betrachtet werden. Zuerst soll der Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation erklärt werden. Anschließend sollen die *Flow Erlebnisse* nach Csikszentmihalyi sowie die *Selbstbestimmungstheorie* nach Deci und Ryan näher beleuchtet und so gezeigt werden wie intrinsische Motivation entsteht beziehungsweise gesteigert werden kann.

Die intrinsische Motivation entsteht aus den eigenen inneren Antrieben in einer bestimmten Tätigkeit. Solch eine wird gerne ausgeführt, macht Spaß, interessiert und wird somit mit Vergnügen wiederholt. Lust, Interesse und der eigene Wille, bestimmen diese Motivationsform und es wird oftmals wegen des Vollzugs gehandelt. Die extrinsische Motivation animiert eher die Personen, eine bestimmte Handlung auszuführen, aufgrund der auftretenden Folgen und Effekte. So kann eine Tätigkeit wegen ihres wohlwollenden Vollzugs ausgeführt werden oder aber auch wegen ihrer nachfolgenden oder gleichzeitig auftretenden Folgen (vgl. Rheinberg/Engeser 2018: 427). Auf das Fremdsprachenlernen übertragen, wäre die intrinsische Motivation eine Sprache zu lernen, zwecks des Spaßes und der Freude beim Lernen. Die extrinsische Motivation sieht eher den Wunsch, dann beispielsweise eine gute Note zu bekommen und/oder gelobt zu werden. Auf das Lernen im Fremdsprachenunterricht bezogen, ist es vor allem von Interesse die intrinsische Motivation zu fördern, „um intrinsisch motiviertes, selbst organisiertes Lernen zu realisieren“ (vgl. Tanzmeister 2009: 18).

5.1 *Flow* Erlebnisse nach Csikszentmihalyi

Für Csikszentmihalyi, der den Begriff des *Flow* Erlebens 1975 begründete, sind in einer Gesellschaft extrinsische Motivationen Geld, Lob oder Tadel der Gesellschaft. Äußere Bestrafungen und Furcht gehören und gehörten ebenfalls zur extrinsischen Motivation, eine Handlung zu vollziehen. Aufgrund dieser teils negativen Motivationsgründe versucht der Autor ein Konzept zu finden, indem die intrinsische Motivation gesteigert wird und Handlungen nur aufgrund ihres Vollzugs wegen ausgeführt werden: *Flow Erlebnisse*.

„Wenn wir mehr darüber erfahren, warum Aktivitäten in sich selber befriedigend sein können, gewinnen wir Hinweise auf eine Motivationsform, welche zu einer äußerst wichtigen Kraftquelle der Menschheit werden könnte.“ (Csikszentmihalyi 1975: 19ff.)

Der Autor definiert ein *Flow* Erlebnis als eine Handlung, in der eine Person zu 100% involviert ist und nicht mehr BeobachterIn und TeilnehmerIn, sondern nur noch TeilnehmerIn einer bestimmten Handlung ist (vgl. Csikszentmihalyi 1975: 85ff.). Weiters ist es eine tiefe und aufmerksame Involviertheit in eine Handlung, die in diesem Moment am höchsten steht. Des Weiteren ist ein *Flow* Erlebnis gekennzeichnet durch die 100%-ige Konzentration auf die

Handlung und weitere Gedanken im Hintergrund. An Ängste und Zweifel wird nicht gedacht. Auch herrscht ein Gefühl einer starken Kontrolle über sich selbst und über die Handlung vor und die Zeitwahrnehmung ist wenig gegeben (vgl. Brandstätter/ Schüler/ Puca/ Lozo 2012: 97). Ein passendes Beispiel von *Flow* Erlebnissen sind spielende Kinder, die alles ausblenden und voller Energie und Freude, aber dennoch mit ihrer Ernsthaftigkeit, Handlungssituationen erfinden und diese dann gleichzeitig spielen (vgl. Sambanis 201:134).

Die genannte Autorin bestätigt, dass der dramapädagogische Unterricht die *Flow Erlebnisse* im Unterricht begünstigt. Ebenso vergleicht diese in ihrem Werk *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* die Eigenschaften der *Flow* Erlebnisse und des dramapädagogischen Ansatzes (vgl. Sambanis 2013: 136.). Auch speziell beim Improvisationstheater überschneiden sich spezielle Eigenschaften mit den Charakteristika der *Flow* Erlebnisse. Denn diese sind gekennzeichnet durch ein optimales Verhältnis zwischen Anforderungen und Fähigkeiten des/der LernerIn. Zusätzlich werden klare Zielsetzungen und auch Rückmeldungen gegeben und die TeilnehmerInnen haben die komplette Kontrolle. Bei diesen liegt auch die volle Konzentration auf der Handlung und die teilnehmende Person verschmilzt zu 100% mit der Handlung (vgl. Brandstätter/ Schüler/ Puca/ Lozo 2012: 97). Auch beim Improvisationstheater haben die TeilnehmerInnen Kontrolle und die Möglichkeit ihre Handlungen selbst auszuführen. Durch die Freiheit entscheiden diese selbst über den Dialog und die Handlung und es entsteht ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Fähigkeit und Tun. Weiters sind diese bei den Übungen auch voll und ganz auf die Handlung konzentriert und denken auch nur noch an diese. Zielsetzungen werden beim Improvisationstheater in Form von Inputs gegeben und Rückmeldungen finden ebenso in Form von Applaus statt. Dramapädagogischer Unterricht ist nah dran, aufgrund der Tätigkeit und des Interesses, die Handlung auszuführen (intrinsische Motivation) und so im besten Fall ein *Flow* Erlebnis auszulösen (vgl. Sambanis 2013: 134ff.).

5.2 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Die *Self-determination Theory* (vgl. Deci/ Ryan: 1985) geht davon aus, dass jeder Mensch drei Grundbedürfnisse in sich hat, die universell sind und wenn diese drei Grundbedürfnisse gestillt werden, entsteht intrinsische Motivation. Die drei Grundbedürfnisse sind das Gefühl von Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit. Diese sind angeboren, von Beginn an vorhanden und wenn diese befriedigt werden, taucht intrinsische Motivation auf. (vgl. Kehr/ Strasser/ Paulus 2018: 600; Krapp 2005: 29). Durch das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* möchte der Mensch seine eigene Fähigkeit erfahren, eine bestimmte Handlung selbstständig auszuführen. Er möchte die Aufgaben selbstständig durchführen und aus eigener Kraft etwas schaffen und seine Fähigkeiten unter Beweis stellen. Durch das

Bedürfnis nach *Autonomieerleben* möchte dieser selbstbestimmt sein und die Möglichkeit haben, Handlungen eigenständig lenken zu können. Es soll aber nicht als kompletter Wunsch nach Freiheit gesehen werden, sondern vielmehr als Autonomie für bestimmte Situationen, in denen sich die Person sicher ist und denkt, die Fähigkeit zu haben diese allein und selbstbestimmt meistern zu können. Das dritte Grundbedürfnis, die *soziale Eingebundenheit* besagt, dass der Mensch soziale Kontakte aufbauen möchte, um sich als Teil einer Gruppe zu fühlen. Das Bedürfnis zielt auf Akzeptanz in einer Gruppe ab und wünscht den Kontakt zu anderen Personen (vgl. Krapp 2005: 29ff.). Auf den Unterricht bezogen sollen die SchülerInnen mehr Wahlmöglichkeiten haben sowie mehr Eigeninitiative nützen, um so ihre eigenen Interessen in den Unterricht einzubringen und so das Grundbedürfnis nach Autonomie zu steigern. Das Grundbedürfnis Fähigkeit kann im Unterricht durch einen angemessenen und passenden Schwierigkeitsgrad für die Lernenden befriedigt werden. Ein positives Feedback wirkt sich zusätzlich positiv auf das Fähigkeitsbedürfnis sowie das Bedürfnis nach Autonomie aus. Zusätzlich befriedigt eine angenehme Atmosphäre und positive Umgangsformen ebenfalls das Grundbedürfnis der sozialen Eingebundenheit. Die Sozialformen können ebenso eine positive Auswirkung auf das Grundbedürfnis haben (vgl. Mank 2010: 22ff.).⁷

Die intrinsische Motivation kann nach den beiden Theorien durch *Flow-Erlebnisse* entstehen und wenn die drei angeborenen Grundbedürfnisse gestillt sind: diese sind Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit (vgl. Deci/Ryan 1985).

⁷ Der Autor beschäftigte sich mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und fragt sich, inwiefern diese in den Unterricht integriert werden können.

6 Anforderungen und Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Im folgenden Kapitel soll nun näher auf die Anforderungen und Ziele des Fremdsprachenunterrichts, mithilfe des österreichischen Oberstufenlehrplans der AHS *für Lebende Fremdsprachen (Erste, Zweite)*⁸, eingegangen werden. So soll überprüft werden, ob der Einsatz des Improvisationstheaters (siehe Kapitel 2.2.2) den Ansprüchen des Fremdsprachenunterrichtes in Österreich gerecht werden kann. Der Fokus soll, bei der Betrachtung des Lehrplanes, auf der zweiten lebenden Fremdsprache liegen. Die 6-jährige Lernform sieht als Ziel das Sprachniveau B1 und die 4-jährige Lernform (Lernform ab der Oberstufe) das Sprachniveau A2.

6.1 Sprechen und Kommunikation

Die kommunikative Sprachkompetenz in mündlicher und schriftlicher Form ist im Fremdsprachenunterricht das übergeordnete Lernziel. So hat der Fremdsprachenunterricht, wie der folgende Ausschnitt des Lehrplanes zeigt, die Aufgabe: „[...] die Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit“ (BMBWF: Lehrplan Oberstufe). Zusätzlich hat der kommunikative Fremdsprachenunterricht, in Bezug auf das Sprechen und die Kommunikation in der Oberstufe das Ziel, die Lernenden soweit zu bringen, dass diese in vielen unterschiedlichen Situationen mündlich und schriftlich kommunizieren können:

„Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von privaten und öffentlichen situativen Kontexten einzubetten (zB häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).“ (BMBWF Lehrplan Oberstufe)⁹

6.1.1 Spontanität

Wie der folgende Ausschnitt des Lehrplans zeigt, sollen die SchülerInnen bei der 6-jährigen, als auch bei der 4-jährigen Lernform in der 8. Klasse, spontan an Kommunikationssituationen teilnehmen können.

[Sie können] ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen (zB Alltag, aktuelle Ereignisse, Reisen) teilnehmen und Informationen austauschen [...]. (BMBWF: Lehrplan Oberstufe)

Bei der Improvisation wird das spontane handeln und reagieren angewendet und kann für eine spätere spontansprachliche Kommunikation geübt werden.

⁸ vgl. BMBWF (2019): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrplan Oberstufe LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite); verfügbar unter:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html (zuletzt aufgerufen am 22.12.2019)

⁹ siehe Fußzeile oben

6.1.2 Vielfältige Themenbereiche und Kommunikationssituationen

Weiters sieht der oben genannte Lehrplan vor, vielfältige Themenbereiche anzubieten sowie unterschiedliche Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht zu behandeln, damit möglichst viele solcher gekonnt werden. So „sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten, wobei sowohl das Thema als auch der Komplexitätsgrad, mit dem es behandelt wird, dem sprachlichen Niveau der Schülerinnen und Schüler entsprechen soll“ (BMBWF: Lehrplan Oberstufe). Auch die Improvisation bietet die Möglichkeit unendlich viele Themenbereiche zu bearbeiten und auf das Sprachniveau der SchülerInnen abzustimmen.

6.1.3 Handlungsorientierung

Eine Handlungsorientierung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass „Kinder lernen indem sie handeln und agieren. Das Benutzen der neuen Sprache wird somit in konkrete handlungsbezogene Situationen eingebunden. Dies bedeutet vor allem die lebensnahe Umsetzung in authentischen Rahmen“ (Fäcke 2010: 110).

Wie Fäcke zeigt, sprechen die SchülerInnen im handlungsorientierten Ansatz in authentischen Handlungssituationen, um diese Kommunikation so echt wie möglich zu gestalten. Auch der österreichische Lehrplan der Oberstufe für *lebende Fremdsprachen (erste, zweite)* fordert eine kommunikative Sprechkompetenz mithilfe des handlungsorientierten Ansatzes im Unterricht (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe).

„Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz: Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache adäquate kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsebenen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in einer breiten Palette von privaten, beruflichen/schulischen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten.“ (BMBWF: Lehrplan Oberstufe)

Auch beim Improvisationstheater werden authentische Handlungssituationen kreiert wie das Kapitel 2.2.2.3 gezeigt hat. Der oben genannte Lehrplan sieht zudem vor, dass für die SchülerInnen auch auf Reisen der handlungsorientierte Fremdsprachenunterricht von Nutzen ist und sprachliche Situationen ohne Probleme gemeistert werden können (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe). Des Weiteren ist ein Aufgabenbereich der Schule, dass ein mögliches Studium oder eine Berufspraxis im Ausland gemacht werden kann, wie der folgende Ausschnitt des österreichischen Lehrplanes für die gelernten Fremdsprachen zeigt:

„Im Hinblick auf eine transnational orientierte Berufs- bzw. Studierfähigkeit sind mündliche und schriftliche Fremdsprachenkompetenz in ausgewogener Relation zu fördern und auf die Befähigung zur gezielten Nutzung fremdsprachlicher Informationsquellen auszurichten.“ (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe)

6.1.4 Kreativität durch Theater

Zusätzlich soll im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit zur Kreativität geboten werden, wie der folgende Paragraph zeigt: „In Fortsetzung zur Unterstufe ist im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe methodisch und inhaltlich die Möglichkeit zu kreativen Aktivitäten in der Fremdsprache anzubieten (z.B. Theater, Spiel, Simulationen, Schreiben als kreative Ausdrucksform).“ (BMBWF: Lehrplan Oberstufe) Auch bei Improvisationen soll die Kreativität eingesetzt werden wie in Kapitel 2.2.2.4 beschrieben.

6.1.5 persönliche Themen

Nach dem österreichischen Lehrplan sollen die SchülerInnen lernen in zusammenhängenden Sätzen zu sprechen und „die eigene Meinung und Gefühle sowie Träume, Hoffnungen und Ziele aus[zu]drücken und darauf reagieren [zu] können“ Zusätzlich sollen die SchülerInnen eigene Handlungen und Pläne begründen können (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe). Auch das Improvisationstheater arbeitet mit den eigenen, persönlichen Themen und fordert dazu auf, mit den eigenen Ideen zu arbeiten und dabei auch über private Themen zu sprechen, wie im Kapitel 2.2.2.1 erwähnt.

6.1.6 Monologe und Dialoge¹⁰

„Sprechhandlungen bewegen sich in einem Kontinuum, von vorgeplant bis spontan. Sie sind monologisch (zusammenhängendes Sprechen) bzw. dialogisch (an Gesprächen teilnehmen).“ (BMUKK 2013: 17)

Neben dem monologischen Sprechen soll auch das dialogische Sprechen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Beim dialogischen Sprechen soll interagiert und auf die Aussagen der GesprächspartnerInnen sprachlich reagiert werden (vgl. Fäcke 2010: 121). Auch bei der mündlichen Reifeprüfung wird das dialogische Sprechen abgeprüft. Die Lehrperson ist aktiver Gesprächspartner und der/die KandidatIn soll spontan auf Fragen beziehungsweise Vorschläge der Lehrperson einzugehen (vgl. BMUKK 2013: 17).

6.2 Förderung der sozialen Kompetenz

Neben den sprachlichen Kompetenzen (Sachkompetenz) sollen, nach dem oben genannten Lehrplan, auch die Sozialkompetenz und die Selbstkompetenz gefördert werden. Insbesondere soll die soziale Kompetenz immer und vor allem in multikulturellen Umgebungen gesteigert werden (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe). Auch das Improvisationstheater fördert die soziale

¹⁰ Die Teilkompetenzen des österreichischen Lehrplans richten sich nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. (GERS). (vgl. BMBWF: Lehrplan Oberstufe; Europarat 2001)

Kompetenz aufgrund der vielen Zusammenarbeit und der Gruppendynamikförderlichen Übungen (siehe Kapitel 2.2.2.4 und 7.2.2.1).

Zusammenfassend ist das Ziel des österreichischen Lehrplans, dass die Sprache ohne Vorbereitung und die Sprechkompetenz, gemäß dem handlungsorientierten Ansatz, geübt wird. Zusätzlich soll in außerschulischen Gesprächen über private Themen und Wünsche, Träume, Erfahrungen im Kopf, in Monolog- als auch in Dialogform, gesprochen werden. Ebenso soll der kommunikative Fremdsprachenunterricht die soziale und kommunikative Kompetenz fördern und eine Möglichkeit zur Kreativität im Fremdspracheunterricht geben. Beim Improvisationstheater wird, ohne Vorbereitung, in einer eingebetteten authentischen Situation das Sprechen geübt. Weiters kann bei Improvisationen über Themen, die einen selbst betreffen, gesprochen werden. Zusätzlich fordert das Improvisationstheater die im Lehrplan gewünschte Kreativität und lässt unterschiedliche Kommunikationssituationen entstehen, weil „Improvisationen wollen ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation in der Zielsprache aufbauen“ (vgl. Kurtz 2001: 122). Weiters gilt die mündliche sowie schriftliche Kompetenz in der Zielsprache als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht und Improvisation lässt mündliches Sprechen entstehen.

7 Improvisationstheater als Lernmethode im Fremdsprachenunterricht

Im folgenden Kapitel soll vor allem der aktuelle Forschungsstand, bezüglich des Einsatzes des Improvisationstheaters, beschrieben werden und anschließend setzt sich der Abschnitt mit zwei detaillierten Forschungsberichten zum Einsatz der Improvisation im Fremdsprachenunterricht auseinander.

7.1 Aktueller Forschungsstand

Beim Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht wird meist ohne festes Skript und Sprechvorgaben gesprochen, sondern vielmehr liegt der Fokus auf dem spontansprachlichen mündlichen Handeln in der Fremdsprache. Weiters können alltägliche Interaktionen in der Fremdsprache geübt und erprobt werden und es besteht die Möglichkeit unterschiedlichste Kommunikationssituationen zu testen (vgl. Blanckenburg/ Loder 2017: 8). Denn für die mündliche Alltagskommunikation sind solche Kommunikationen im Stehgreif, ebenso wie sprachliche Routinehandlungen notwendig (vgl. Kurtz 2010: 111). Vor allem das spontane Sprechen, welches für eine Kommunikation von Bedeutung ist, findet im Fremdsprachenunterricht wenig statt und kann durch die Improvisation geübt werden (vgl. Kurtz 2008: 409). So soll durch das Improvisationstheater nicht nur die klassische Routinekommunikation, zum Üben der Mündlichkeit, stattfinden, sondern auch die spontansprachliche Kompetenz geübt werden, damit alltägliche Kommunikationen bestmöglich gemeistert werden können (vgl. Blankenburg/ Loder 2017:8). Überdies wird an einem gemeinsamen Kommunikationsauftrag gearbeitet und so gemeinsam ein sprachliches Problem gelöst. Dies stärkt nicht nur den sozialen Aspekt des kooperativen Lernens, sondern das Lernen wird dadurch auch ein aktiver natürlicher und authentischer Prozess. Denn kommuniziert kann immer nur gemeinsam werden (vgl. Berk/ Trieber 2009:38). Die folgenden Unterkapitel behandeln zwei detaillierte Forschungsberichte zum erprobten Einsatz der Improvisation im Fremdsprachenunterricht.

7.1.1 Theatrales Improvisieren im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Nach Bachmann¹¹ (vgl. 2000: 12ff.) bietet der Einsatz des Improvisationstheaters die Möglichkeit „die Fremdsprache zum Medium zielgerichteten Handelns [zu machen] und dabei Selbstvertrauen [zu schaffen]“ (Bachmann 2000:12). Darüber hinaus bietet die theatrale Improvisation allen SchülerInnen die Möglichkeit, die verfügbaren Fertigkeiten in einer Fremdsprache in authentischen Handlungssituationen anwenden zu können. Auch in Hinblick

¹¹ Ueli Bachmann praktiziert mit seinem Kollegen Frank Kauffmann seit einigen Semestern an der Universität und der technischen Hochschule Zürich das Improvisationstheater als Erweiterung für das Sprechen lernen im DaF-Unterricht. (vgl. Bachmann 2000: 12)

auf die Sprechbereitschaft meint Bachmann, gelingt diese nur durch die Entstehung von authentischen „Echtsituationen“. Des Weiteren soll sich nach den Beobachtungen von Bachmann auch der mündliche Ausdruck durch die Verwendung des Improvisationstheaters verbessert haben (vgl. Bachmann 2000). Der Einsatz dieser Theaterform kann als Ergänzung und Erweiterung des Fremdsprachunterrichts gesehen werden.¹²

7.1.1.1 Improvisation und Spracherwerbstheorien

Im Folgenden sollen nun Bachmanns Grundannahmen für den Spracherwerb skizziert werden, mit der Annahme, dass der Einsatz von Improvisationen den Spracherwerbstheorien gerecht wird.

Bachmann (vgl. 2000: 13) geht davon aus, dass Sprachen treppenstufenförmig gelernt werden und es muss genug Zeit bleiben, das erworbene Sprachwissen in Form von neuen Satzstrukturen und Wörtern anzuwenden. Erst dann ist es möglich, neues Sprachwissen zu lernen. Zusätzlich werden die grammatikalischen Strukturen, genauso wie bei der Muttersprache, implizit gelernt. Es werden Hypothesen zu den Regeln der Sprache gebildet und in einer Improvisationstheaterinheit ist Zeit, diese selbst auszuprobieren und zu überprüfen (vgl. Bachmann 2000: 13).

Des Weiteren soll auf die Korrektur von Fehlern verzichtet werden, da diese nur individuell von Nutzen ist. Denn, wenn Fehler in der Unterrichtszeit von jemandem korrigiert werden, profitiert höchstens ein/-e SchülerIn von dem Feedback. Die Lern- und Sprechzeit der SchülerInnen reduziert sich dadurch und verringert überdies die Motivation. Somit wird von der Fehlerkorrektur beim Sprechen abgeraten (vgl. Bachmann 2000: 13). Neben den authentischen Handlungen, die Sprechbereitschaft hervorrufen, soll der Fokus beim Sprechen, nach Bachmann, auf den Inhalt gelegt werden. Diese Aussage legt ein weiteres Mal nahe, dass auf die Fehlerkorrektur verzichtet werden sollte, damit der Fokus auf den Inhalt gelegt werden kann. Weiters sollen Sprechängste und Sprechhemmungen im Laufe der Zeit abgebaut werden und stattdessen das Selbstvertrauen in die eigene Sprechfähigkeit gestärkt werden. Laut dem Autor ist die Motivation der wichtigste Einfluss für den Erwerb einer Sprache (vgl. Bachmann 2000: 12ff.). So lautet die Theorie nach Bachmann auch, dass die theatrale Improvisation das Lernen einer Fremdsprache erleichtert (vgl. Bachmann 2000: 12ff.).

¹² Bachmann geht beim Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht von drei Phasen aus, die hintereinander stattfinden sollen: Aufwärmen, Improvisationsübungen und Hauptimprovisation.

7.1.1.2 Raum schaffen

Das Improvisationstheater soll, nach Bachmann, nicht in eine andere Unterrichtsform integriert beziehungsweise mit einer anderen vermischt werden, sondern als alleinige Einheit stattfinden. Denn, um sich auf die Improvisationen einlassen zu können und um eventuelle Hemmungen zu überwinden, braucht es Zeit und einen geschützten Raum. So soll ein eigener Raum geschaffen werden, in dem die SchülerInnen diese Theaterform gut annehmen können. Der Raum wird folgendermaßen geschaffen: es werden Tische und Sessel an den Rand gestellt und jede Art von zusätzlichem Lernmaterial soll weggeräumt werden (vgl. Bachmann 2000: 15ff.).

Zusammenfassend löst der Einsatz der theatralen Improvisation authentische Situationen und „Echtzeitsituationen“ aus, die die Sprechbereitschaft fördern und zudem kann durch diese Unterrichtsform das Selbstvertrauen gesteigert werden. „Sie alle können nicht plötzlich mehr, aber sie wissen plötzlich, dass sie etwas können, und das wird ihnen helfen, mehr zu lernen.“ (Bachmann 2000: 19) Nach Bachmann ist der Einsatz des Improvisationstheaters keine Methode eine Sprache zu erwerben, sondern vielmehr bereits erworbene Kenntnisse zu festigen und zu wiederholen und den mündlichen Ausdruck zu verbessern (vgl. Bachmann 2000: 12ff.).

7.1.2 Improvisation im Fremdsprachenunterricht Englisch

Im Folgenden sollen nun die Gründe von Jürgen Kurtz für den Einsatz von Improvisationen beschrieben werden. Der Autor untersuchte im Zuge seiner Habilitation an der Universität Dortmund den Einsatz des Improvisationstheaters im Unterrichtsfach Englisch und wie sich dieses auf das Sprechen auswirkt. (vgl. Kurtz 2001).¹³

Die Einbindung des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht versucht SchülerInnen dazu anzuregen, Sprechhandlungen spontan mit eigenen Inhalten zu beginnen und mithilfe der MitschülerInnen aufrechtzuerhalten und wieder zu beenden (vgl. Kurtz 2001). Das Ziel ist es, authentische Sprachsituationen im Fremdsprachenunterricht zu kreieren, als Übung für die außerschulische Bewältigung von Sprechsituationen in der Fremdsprache. Durch die Improvisation werden, nach Kurtz, drei Voraussetzungen erfüllt, die für eine lebendige Sprechausbildung im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sind: zielbewusster, freier und kreativer Einsatz der Sprache. Diese Bedingungen sollen bereits im Sprachunterricht zum Vorschein kommen, denn sie dienen dann dem späteren Verwenden der Zielsprache (vgl. Kurtz 2001:122ff.).

¹³. Er führte Studien in einem Gymnasium, in einer Realschule und einer Ganztageschule mit Ganztagesbetrieb durch, mit dem Ziel die größtmögliche Verschiedenheit der Untersuchungsgruppen zu haben. Die Untersuchung fand in den letzten sechs Schulwochen sowie in den ersten Schulwochen (zwei bis sechs) statt.

Der folgende Absatz beschäftigt sich mit der Kritik des Autors an den eingefahrenen Rollen des Fremdsprachenunterrichts und wie der Einsatz von szenischen Improvisationen den Hindernissen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entgegenwirken kann.

Erstens kommt das Sprechen im Fremdsprachenunterricht oft zu kurz, denn oftmals sind es die Lehrpersonen, die die meiste Sprechzeit übernehmen und die SchülerInnen sprechen zu wenig (vgl. Kurtz 2001). Den Grund für diesen Mangel sieht der Autor vor allem durch die oftmalige Fixierung auf die Lehrbücher und die darin befindlichen unauthentischen Frage-Antwort Muster zwischen LehrerIn und SchülerIn (vgl. Kurtz 2001: 42ff.). In Bezug auf die Fehlertoleranz greifen die LehrerInnen zu oft in die Mitteilungen der SchülerInnen ein und stören so den Gesprächsfluss (vgl. Kurtz 2001: 58). Zusätzlich kann die Erfahrung von Sprache als Kommunikationsmedium nur gemacht werden, wenn die Erlebnisse und Erfahrungen der SchülerInnen eingebunden werden und das Sprechen in der Zielsprache von „ihrem [der SchülerInnen] spontanen Mitteilungsbedürfnis und ihrer natürlichen Spielfreude ausgehen“ (Kurtz 2001:46). In einem weiteren Forschungsbericht zum improvisierenden Sprechen im Fremdsprachenunterricht von 2008 meint der Autor, dass die veralteten Lernroutinen zum Sprechen in der Fremdsprache nicht ausreichen, um „das schülerseitig zunehmend selbstständigere, vor allem aber das situationsgerechte spontane Sprechen der Zielsprache“ (Kurtz 2008: 409) zu fördern. Im Gegensatz dazu können Improvisationstheaterübungen den Problemen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts entgegenwirken (vgl. Kurtz 2001, 2008). Das folgende Zitat beschreibt inwiefern der Einsatz der Improvisation die SchülerInnen dazu bringen kann:

„Improvisationen wollen zugleich einen erprobenden Zugang zum Sprechhandeln in der Zielsprache ermöglichen. Die Lernenden werden dabei von Anfang an mit der natürlichen Unvorhersehbarkeit und Augenblicklichkeit authentischer Sprechhandlungsprozesse konfrontiert, jedoch nicht zum freien Sprechen gedrängt, sondern vielmehr unter Berücksichtigung ihrer fremdsprachlichen und ihrer altersspezifischen lebensweltlichen Erfahrungen angeregt und ermuntert, Sprechhandlungen eigenverantwortlich in Gang zu setzen, gemeinsam aufrechtzuerhalten und zu beenden. (Kurtz 2001: 123)

Zusammenfassend kreiert der Einsatz der Improvisation, alltägliche, authentische und mündliche Kommunikation in der gesamten Lerngruppe. Diese Kommunikationsform erleichtert dann die spätere fremdsprachliche Kommunikation, da dadurch zukünftige Gespräche bereits im Fremdsprachenunterricht geübt werden.

7.1.3 Zusammenfassung und Einordnung der folgenden wissenschaftlichen Arbeit

Beide Autoren (siehe Kapitel 7.1.1 und 7.1.2) bestätigen, dass der Einsatz des Improvisationstheaters eine motivierende Fehlerkorrektur bietet und dadurch auch „Echtsituationen“ von außerschulischen Sprechsituationen in der Fremdsprache erprobt werden

können. Kurtz (vgl. 2001,2008) meint weiters, dass durch die Improvisation die einseitigen LehrerInnen-SchülerInnen Gespräche aufgelöst werden und stattdessen untereinander gesprochen wird. Auch Bachmann (vgl. 2000) zieht sich bei den Improvisationen immer mehr zurück und lässt die SchülerInnen sprechen. Beide Autoren verknüpfen die praktischen Erfahrungen mit theoretischen Überlegungen und meinen indirekt, dass es für das Sprechen eine Kommunikationsabsicht braucht, die durch die Improvisation geboten werden kann (vgl. Bachmann 2000: 13; Kurtz 2001: 46). Für Kurtz stellt die Improvisation vor allem die Möglichkeit dar, authentische Kommunikationssituationen in Hinblick auf die Erprobung von außerschulischen Gesprächen herzustellen. Auch Bachmann (vgl. 2000) sieht die Improvisation vor allem als Mittel zur Steigerung des Selbstvertrauens und der Sprechmotivation. Zusammenfassend sehen beide Autoren den Einsatz der Improvisation als Mittel, um die Schwachstellen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zu minimieren und das mündliche, authentische und spontane Sprechen zu fördern. Die vorliegende Arbeit geht auch davon aus, dass die mündliche Kommunikation durch Improvisationen gefördert werden kann und setzt den Fokus vor allem auf die Sprechbereitschaft und auf die intrinsische Motivation im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Alle Autoren, genauso wie die Autorin der vorliegenden Arbeit, gehen davon aus, dass das improvisierende Sprechen Spielfreude mit sich bringt, im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann und für spätere Kommunikation von Bedeutung ist (vgl. Bachmann 2000:12ff.; Kurtz 2001: 46ff.).

7.2 Praktische Umsetzung

Beim Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht soll einerseits, zur Inspiration und Unterstützung, Struktur gegeben werden und andererseits Spontaneität, die freies Sprechen ermöglichen soll. Bei jüngeren Lernenden empfiehlt es sich mehr Struktur vorzugeben, im Vergleich zu älteren Lernenden (vgl. u.a. Blanckenburg/Loder 2017: 8). Die Übungen und Spiele geben den SchülerInnen Struktur - manche mehr und manche weniger. In den einzelnen Phasen einer Improvisationstheatereinheit werden unterschiedlich viele Vorgaben und somit Struktur gegeben.

7.2.1 Gelingensbedingungen

Um den Einstieg zu erleichtern, sollte mit Warm-up Übungen im Kreis begonnen werden. Diese geben anfangs Sicherheit und das Gefühl, Mitglied einer Gruppe zu sein, die alle das gleiche machen. Nach den Autorinnen soll unbedingt Sprache und Bewegung im Kreis vereinigt werden, denn dies baut die ersten Hemmungen ab. Gerade schüchterne SchülerInnen tun sich am Anfang schwer, sich auf die Situation einzulassen und werden ganz aufgeregt. Typische Merkmale sind lispeln, stottern und rot werden. Durch den Kreis und die gemeinsamen Vorübungen sollen solche Arten von Hemmungen minimiert werden, damit anschließend eine Bühnenimprovisation gelingen kann. Nach Osburg und Schütte empfiehlt es sich auch, bei besonders schüchternen Kindern, die sich in der Situation extrem unwohl fühlen, die Freiwilligkeit des Projekts noch einmal individuell zu betonen. Jedoch sollen die LehrerInnen die SchülerInnen immer motivieren, am Improvisationstheater im Unterricht teilzunehmen (vgl. Osburg/ Schütte 2015: 71ff.). Zusammenfassend sollen noch folgende Anregungen der Autorinnen vorgestellt werden, um einen gelingenden Unterricht mit dem Improvisationstheater zu garantieren:

Nach jeder Improvisation applaudieren die Zuschauer.

Alle Spielideen werden zugelassen.

Spielideen werden nicht von den anderen negativ kommentiert.

Das Spiel wird nicht unterbrochen.

Jeder darf sich zunächst aussuchen, mit wem er spielen möchte.

Der Spielleiter ermutigt die Schüler zu Spontaneität.

Der Spielleiter achtet während des Spiels darauf, dass sich die Schüler auch in ihrer Rolle anerkennend gegenüber ihrem Mitspieler verhalten.

(Osburg/ Schütte 2015: 80)

7.2.2 Phasen

Der Einsatz von Improvisation im Fremdsprachenunterricht bei Bachmann (vgl. u.a. 2000: 15ff.) erfolgt in mehreren Abschnitten.: Aufwärmen, Improvisationsübungen und Hauptimprovisation. Auch Blanckenburg/Loder (vgl. 2017: 9) teilen die Improvisation im Fremdsprachenunterricht in mehrere Phasen ein und genauso Sambanis geht (vgl. 2013: 142ff.) bei der dramapädagogischen Arbeit von mehreren Phasen, aus.

7.2.2.1 Aufwärmen

In der Aufwärmphase sollen Körper, Atem und Stimme (Sprache) aufgewärmt werden. Weitere Ziele sind Lockerung und Entspannung zur Konzentrationssteigerung und des Bewusstseins des eigenen Körpers und der Sprache. Des Weiteren soll diese Phase zur Verstärkung der Wahrnehmung dienen. Diese Einheit kann in Zweiergruppen, in Halbgruppen und in einer ganzen Gruppe durchgeführt werden (vgl. Bachmann 2000: 15ff.). Die Aufwärmphase ist zusätzlich „Eisbrecher, *Energizer*, gemeinschaftliches Erlebnis, soll Hemmungen abbauen und Vorfreude auf die anschließende dramapädagogische Arbeit wecken“ (vgl. Sambanis 2013: 120).

Osburg und Schütte (2015: 71) empfehlen als Einstiegsübung, für das Improvisationstheater, Übungen im Kreis und eine Kombination aus Sprache und Bewegung wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Als Einstieg in das Improvisationstheater sollte man immer Warm-up-Übungen im Kreis wählen. Der Kreis ist der gesicherte Rahmen, der Schutzraum, in dem sich jedes Mitglied der Gruppe befindet. [...] Zudem sollten alle Spiele Sprache und Bewegung vereinigen, denn über Körperarbeit lässt sich am besten Vertrauen untereinander herstellen.“ Osburg und Schütte (2015: 71)

7.2.2.2 Improvisationsübungen

Die Improvisationsübungen sollen als Vorbereitung auf die Hauptimprovisation dienen und können inhaltlich bereits mit dieser übereinstimmen. Ebenso ist es in dieser Phase wichtig, dass jeweilige Sprachniveau der SchülerInnen zu berücksichtigen. Weiters ist es empfehlenswert, die SchülerInnen gleichzeitig, in Kleingruppen, improvisieren zu lassen. Denn dadurch entsteht nicht das Gefühl, dass es auf eine besondere Originalität und ein besonderes Talent der Stücke ankommt. Oftmals passiert es, dass SchülerInnen denken, eine „perfekte“ Szene gestalten zu müssen. Durch die gleichzeitige Improvisation entfällt dies. Die Aufgabe der Lehrperson besteht in dieser Phase darin, die Aufgabenstellungen zu erklären und sich anschließend immer mehr zurückzuziehen. Die Vorgaben sind beispielsweise eine bestimmte Situation, die mithilfe bestimmter Worte vorgespielt werden soll (vgl. Bachmann 2000: 16). Durch in Kapitel 9.3.1 beschriebenen Übungen lassen sich die einzelnen Phasen in der Praxis besser vorstellen.

Beim Improvisationstheater entstehen, durch die unterschiedlichen Ideen und Erfahrungen der SchülerInnen, immer wieder neue einzigartige Szenen mit viel Unterhaltungswert (vgl. Blanckenburg/Loder 2017: 8). Schon Improvisationsübungen lassen sich vor der Klasse aufführen. Zu viele ähnliche Szenen können allerdings ermüden (vgl. Bachmann 2000: 17). Dies kann durch eine unterschiedliche Themenauswahl umgangen werden. Auch können Szenen weitergeführt und Charaktere einfach ausgetauscht werden. Denn so müssen die SchülerInnen aufpassen, um ihre Charaktere kennenzulernen. Dieses Verfahren heißt dann „eine Wippe bauen“ (vgl. Bachmann 2000: 17).

7.2.2.3 Hauptimprovisation

Die Hauptimprovisation gilt als Höhepunkt der Einheit und sollte auf keinen Fall ausgelassen werden. Für Bachmann (vgl. 2000:18) bildet die Hauptimprovisation den Abschluss der Einheit und soll sogar aus mehreren Szenen bestehen. In solchen Szenen können auch mehrere Personen spielen. Im Folgenden sollen nun einzelne Spiele aus der Forschungsliteratur beschrieben werden, um die Inhalte dieser Phase besser verstehen zu können. Beispielsweise können sich die TeilnehmerInnen der Szene auf einer Berghütte treffen, kennenlernen und mithilfe von davor ausgeteilten Rollenkärtchen charakterisieren. Es können mehrere Personen gleichzeitig sprechen oder auch Dialoge sowie Monologe entstehen. Die Lehrperson gibt die Szene vor und die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, diese zu bewältigen und durch ihre eigenen Ideen und Erfahrungen die Szene zu kreieren (vgl. Bachmann 2000: 18).

Bei einer weiteren Improvisation treffen sich zwei Personen bei einer Bushaltestelle. Im Klassenraum sollen fünf Sesseln aufgestellt mit je fünf Personen sowie ein Würfel und eine Schachtel bereitgestellt werden. Jede Person am Sessel bekommt eine Nummer und der Würfel wählt die beiden DialogpartnerInnen aus. Der Dialog kann leicht improvisatorisch beendet werden, beispielsweise im Französischunterricht durch den Satz „*Oh, mon bus arrive. Salut*“. Dann wird wieder gewürfelt (vgl. Kurtz 2001: 140ff.).

7.2.2.4 Abschluss

Das Ziel der Abschlussphase ist es, noch einmal zusammenzukommen und die Einheit zu reflektieren (vgl. Sambanis 2013: 124).

Sambanis empfiehlt überdies für diese letzte Phase, dass alle die Augen schließen und die jeweiligen Situationen noch einmal im Kopf durchgegangen werden. Zwischendurch sollen immer wieder Sprechpausen entstehen, damit die SchülerInnen Zeit zur Reflexion bekommen (vgl. Sambanis 2013: 124).

7.2.3 Übungen

In Kapitel 9.3.1 befindet sich eine detaillierte, nach den genannten Phasen, geordnete Auflistung der Übungen, die in der 5., 6., 7. und 8. Klasse durchgeführt wurden. Die Struktur und Ideen der Übungen für die Interventionen stammen überwiegend von der Improvisationstheaterplattform „Improvwiki“¹⁴, die an den Fremdsprachenunterricht angepasst wurde. ¹⁵Zusätzliche Improvisationstheaterübungen für den Fremdsprachenunterricht finden sich in den, in der Fußnote gekennzeichneten Quellen sowie im vorigen Kapitel 7.2.2.

7.2.4 LehrerInnenrolle

Die Spielleitung hat beim Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen mehrere Rollen. Sie ist Organisatorin, die Termine fixiert und für Raum und Zeit verantwortlich ist. Weiters ist diese Geheimnisträgerin, die viel Input und Beispiele geben kann. Zusätzlich ist sie Verbündete der TeilnehmerInnen, Anwältin, Darstellerin, Bühnentechnikerin und eine Person, die für die Vereinigung von möglichst allen Interessen der Beteiligten verantwortlich ist (vgl. Paris/ Bunse 1994:29ff). Im Fremdsprachenunterricht zieht sich die Lehrperson mit der Zeit immer mehr zurück und lässt die SchülerInnen sprechen und kommunizieren (vgl. Bachmann 2000: 16). Auch sollen die in Kapitel 12.3 beschriebenen Empfehlungen als Unterstützung für die Lehrpersonen dienen.

Der theoretische Teil hat gezeigt, dass das Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht bereits eingesetzt wurde, um vor allem die authentische, mündliche Kommunikation in der Fremdsprache zu üben. Zusätzlich zeigt die Forschungsliteratur, dass sich das Improvisationstheater positiv auf das Sprechvertrauen (vgl. Bachmann 2000) und sich die Dramapädagogik, als Überbegriff der Improvisation, positiv auf die Sprechhemmungen der SchülerInnen auswirkt (vgl. Elis 2015: 89ff.). Der Theorieteil vermutet bereits, dass die Improvisation einen positiven Einfluss auf die Sprechbereitschaft hat. Denn die Merkmale des

¹⁴ Die Homepage ist eine Spielesammlung mit den unterschiedlichsten Improvisationstheaterübungen und -spielen. <https://improvwiki.com/de>

¹⁵ **weitere bereits adaptierte Improvisationsübungen** speziell für den Fremdsprachenunterricht befinden sich in den folgenden Quellen:

Bachmann, Ueli (2000): Theatrale Improvisation im Fremdsprachenunterricht. In: Schweizer Schule. Vol. 87(9). S. 12-20.

Blanckenburg, Max/ Loder, Conny (2017): Impro-Theater im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Struktur und Spontanität. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Vol. 6. S. 8-9.

Busson, Véronique (1993) Espèce d'Impro- utiliser l'improvisation contextualisée. In : Le français dans le monde. Vol 256. 55-59.

Caré, Jean Marc (1999): Bienfaits de l'improvisation. Fiche pédagogique. In: Le français dans le monde. Vol. 305. S. 21-22.

Kurtz, Jürgen (2001): Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen: Narr Verlag. 329S.

Schmidt, Kristina (2016): Improvisieren im Russischunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Vol. 3. S. 12.

Improvisationstheater sind überwiegend sprechbereitschaftsfördernde Faktoren und nun soll dieser Zusammenhang empirisch erhoben werden. Gleichzeitig wird erhoben welche Beziehung zwischen intrinsischer Motivation und der Einbindung von Improvisationen im Fremdsprachenunterricht besteht.

8 Forschungsdesign

In der empirischen Sozialforschung kann kein fertiger Forschungsplan als Rezept dargestellt werden, sondern vielmehr soll für jedes Forschungsvorhaben ein eigener Forschungsplan entworfen werden und die verschiedensten Verfahren und Techniken sollen aus der Methodensammlung so ausgewählt werden, dass diese für den jeweiligen Zweck der Untersuchung am besten passen (vgl. Kromrey 2009: 78). Aus diesem Grund soll nun das entsprechende Forschungsdesign dieser empirischen Studie, zur Beantwortung der unten genannten Forschungsfragen, beschrieben werden.

8.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die im folgenden Kapitel 8.6.1 näher beschriebene Methode - schriftliche Fragebogenerhebung - soll vor allem die folgenden Forschungsfragen beantworten:

Wie wirkt sich der Einsatz des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft im kommunikativen Fremdsprachenunterricht aus? Und welchen Zusammenhang hat die intrinsische Motivation dabei?

Es wird somit vermutet, dass der Einsatz des Improvisationstheaters die Sprechbereitschaft und die intrinsische Motivation in der Intervention fördert und, dass das Improvisationstheater eine sprechbereitschaftsfördernde und eine motivationsfördernde (intrinsisch) Umgebung darstellt. Zusätzlich wird erwartet, dass der Einsatz des Improvisierens im Fremdsprachenunterricht das Selbstvertrauen beim Sprechen fördert und somit die theoretischen Überlegungen von Bachmann (vgl. 2000: 19) bestätigt werden können. In Hinblick auf die unterschiedlichen Klassen wird angenommen, dass es durch die Heterogenität der Forschungsgruppen, unterschiedliche Forschungsergebnisse in den einzelnen Klassen geben wird.

8.2 Überblick des Forschungsdesigns

Anhand einer Interventionsstudie (siehe Kapitel 9.3) soll überprüft werden, ob die Sprechbereitschaft und/oder die intrinsische Motivation, durch den Einsatz des Improvisationstheaters, gesteigert werden kann. So sollen in drei Klassen (siehe ForschungspartnerInnen 9.1) dessen Verwendung im Fremdsprachenunterricht ausprobiert werden. Die Überprüfung der Relation zwischen Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht und Sprechbereitschaft sowie intrinsischer Motivation erfolgt vor allem durch eine schriftliche Fragebogenerhebung vor sowie nach der Intervention (zwei Erhebungszeitpunkte). In diesen Erhebungen beantworten die SchülerInnen Fragen zu sprechbereitschaftsfördernden sowie (intrinsisch) motivationalen Faktoren sowie direkt zur Sprechbereitschaft und intrinsischer Motivation. Die Fragebogenerhebung ist gestützt auf der

im Theorieteil (siehe Kapitel 4) beschriebenen Theorie zur Steigerung der Sprechbereitschaft, welche besagt, dass diese durch bestimmte Faktoren gesteigert werden kann (vgl. Pallauf 2017; Schatz 2006). Die Messung der intrinsischen Motivation basiert unter anderem auf der Selbstbestimmungstheorie, die davon ausgeht, dass die intrinsische Motivation im Sprachenunterricht durch bestimmte Faktoren ausgelöst werden, wie das Theoriekapitel 5 zeigt. (vgl. Deci/ Ryan 1985). Zusätzlich sollen die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung, die Resultate der quantitativen Fragebogenerhebung untermauern und weitere neue Einsichten zum Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht liefern (siehe Kapitel 12.3).

8.3 Methoden der Datenerhebung und -auswertung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Datenerhebungsinstrumenten dieser wissenschaftlichen Erhebung. Die Forschungsfrage wird überwiegend mit der Methode der schriftlichen Fragebogenerhebung beantwortet werden, welche im folgenden Kapitel beschrieben wird und das zweite Erhebungsinstrument (teilnehmende Beobachtung siehe Kapitel 8.3.2) soll anschließend dargestellt werden.

8.3.1 schriftliche Fragebogenerhebung

8.3.1.1 Gründe der schriftlichen Befragung

In der Interventionsstudie (siehe Kapitel 9.3) wurde ein schriftlicher Fragebogen herangezogen, um eine größtmögliche Objektivität zu garantieren (vgl. Röbbken 2016: 15). Als großer Fan des Improvisationstheaters hätte die Autorin bei einer ausschließlichen Beobachtung beispielsweise die bereits gemachten Erfahrungen mit dem Improvisationstheater nicht ganz ausblenden können. Weiters gab die schriftliche Befragung die Möglichkeit, in kurzer Zeit 51 Personen gleichzeitig zu befragen, bei einem relativ geringen Zeitaufwand, im Vergleich zu einem qualitativen Interview mit den SchülerInnen (vgl. Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 165). Bei qualitativen Interviews mit den SchülerInnen wäre der Zeitaufwand so groß gewesen, dass die ForschungspartnerInnen eventuell Teile einer Stunde versäumen würden beziehungsweise sich die Pause der interviewten SchülerInnen reduzieren würde. Überdies konnten durch die anonyme Befragung, auch bei heiklen Fragen und Themen (in dem Fall Wohlbefinden, Angst, Französisch zu lernen) authentische und ehrliche Antworten erwartet werden. Zusätzlich machte die schriftliche Erhebung einen Vergleich von quantitativen Ergebnissen einer sehr großen Stichprobe möglich (vgl. Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 165). Ein Nachteil der schriftlichen Befragung ist, dass nicht gewusst wird, ob die ForschungspartnerInnen die Frage richtig verstanden haben. Aus diesem Grund wurden die zwei Fragebögen von drei SchülerInnen im Vorhinein getestet und es wurde bewusst eine sehr einfache Sprache verwendet (siehe Kapitel ForschungspartnerInnen 9.1). Auch wurde darauf

hingewiesen, dass während des Ausfüllens des Fragebogens Unklarheiten beantwortet werden können (siehe Anhang e). Ein weiterer Nachteil von schriftlichen Befragungen ist, dass diese aufgrund der geringeren Verbindlichkeit weniger oft ausgefüllt werden (vgl. Röbbken 2016: 15). In der Schule haben alle TeilnehmerInnen den Fragebogen abgegeben, wahrscheinlich aufgrund der institutionellen Bedingungen.¹⁶ Die schriftliche Befragung der teilnehmenden SchülerInnen war das Haupterhebungsinstrument für die Erlangung meiner Ergebnisse zur Sprechbereitschaft und intrinsischen Motivation.

Der in dieser Studie verwendete Fragebogen wurde neu konstruiert und mit der Theorie abgeglichen. So wurden Fragen zu sprechbereitschaftsfördernden Faktoren sowie zu (intrinsisch) motivational fördernden Faktoren gestellt. Auch die oben genannten Autoren (vgl. Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 165) meinen, dass bei der Fragebogenerstellung die bereits bestehende Literatur beachtet werden soll.

¹⁶ Dies ist zumindest die persönliche Vermutung der Autorin und muss selbstverständlich nicht mit jeder gemachten Erfahrung übereinstimmen.

8.3.1.2 Form und Verbindung der Fragebögen

Die Fragebogenerhebung besteht aus zwei Erhebungszeitpunkten, dadurch ergeben sich zwei Fragebögen (siehe Anhang c): der erste schriftliche Fragebogen besteht aus 16 geschlossenen Fragen und der zweite aus 26 geschlossenen sowie zwei offenen Fragen. Das offene Frageformat wurde bewusst integriert, um auch die vielfältigen Eindrücke der Interventionen zu erfahren (vgl. Aepli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 165).

Die Aussagen konnten mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft wenig zu“ und „trifft nicht zu“ beantwortet werden, wie die folgende Tabelle zeigt. Die TeilnehmerInnen haben die Aussagen nach ihren Einschätzungen bewertet und gelten somit, laut dem theoretischen Hintergrund, als eine bewertende Form der Erhebung (vgl. Aepli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 170).

		trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1	Ich lerne gerne Französisch.				

Tabelle 1: Antwortmöglichkeiten Fragebogen

Die Aussagen 1-16 wurden in beiden Fragebögen exakt oder ähnlich gestellt, wie das folgende Beispiel zeigt:

Nr.	Frage	Kategorie
1	Ich lerne gerne Französisch	Motivation Französisch lernen
5	Wir üben oft Sprechen im Unterricht.	Sprechen üben

Tabelle 2: Fragebogen 1

Nr.	Frage	Kategorie
1	Ich lerne gerne Französisch	Motivation Französisch lernen
5	Ich hatte heute oft die Möglichkeit, sprechen zu üben.	Sprechen üben

Tabelle 3: Fragebogen 2

Wie die Tabellen 2 und 3 verdeutlichen, sind jeweils die beiden Aussagen 1 und 5 (der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte) verbunden und sollen genauso wie Fragen 1-16 verglichen werden. Die Frage 3 wird nicht verglichen und ist eine vertiefende Frage. Die Aussagen 17-20, 22-23 und 25 sind zusätzlich gestellte Fragen, die nicht direkt mit dem ersten Fragebogen in Verbindung gebracht werden.

8.3.1.3 Anonymisierung der Fragebögen

Um eine ausnahmslose Anonymität zu garantieren und gleichzeitig beide Fragebögen zusammen, pro SchülerIn, auszuwerten, wird auf Wunsch der Direktion der Forschungspartnerschule ein eigenes anonymes Zuordnungssystem für diese wissenschaftliche Erhebung kreiert, welches kurz beschrieben werden soll: Beide Fragebögen bekommen jeweils eine Nummer. In ein Kuvert wird ebenfalls die Nummer auf einem Zettel vermerkt und diese wird verschlossen. Die SchülerInnen erhalten beim Austeilen des ersten Fragebogens zusätzlich ein Kuvert mit genau der gleichen Nummer wie bei Fragebogen 1 und werden gebeten die Vornamen darauf zu schreiben. Anschließend werden die Kuverts und die Fragebögen extra abgesammelt. Der zweite Fragebogen (Erhebungszeitpunkt zwei) erhält auch eine Nummer, nämlich die, die im Kuvert steht und so kann der zweite Fragebogen mit Nummer eins beispielsweise der Person mit dem Fragebogen eins und der Nummer eins im Kuvert zugeteilt werden.

8.3.1.4 Aufbereitung und Auswertung der quantitativen Daten

Der Fragebogen besteht aus geschlossenen und offenen Fragen, wobei der Fokus auf den geschlossenen liegt (26 geschlossen und 2 offen).

8.3.1.4.1 Geschlossene Fragen

Diese werden im Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft Excel* mit Häufigkeitstabellen geordnet. Zuerst wurden die Rohdaten der jeweiligen Aussagen kodiert und einer Nummer zugeordnet. So wurden die Zahlen von 0-3 für die jeweiligen Antwortausprägungen gewählt (0 „trifft nicht zu“, 1 „trifft wenig zu“, 2 „trifft eher zu“ und 3 „trifft zu“), wie die folgende Tabelle zeigt:

Fragebogen- nummer	Geschlecht	Frage 15		Frage 14	
		1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt	1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt
1	m	2	2	2	2
2	w	3	3	1	3
3	m	2	3	3	3
4	m	2	2	2	2

Tabelle 4: Ausschnitt Aufbereitung der Rohdaten im Tabellenkalkulationsprogramm Excel

Anschließend wurde, durch das Programm, die relative Häufigkeit in Prozent ausgerechnet, wie auch die folgenden Tabellen zeigen. (*relative Häufigkeit = absolute Häufigkeit / Stichprobengröße n*) Die absolute Häufigkeit beschreibt die Anzahl der Personen, die eine bestimmte Antwortmöglichkeit (z. B. „trifft zu“) angegeben haben (vgl. Aepli, Gasser, Gutzwiller, Tettenborn 2014: 275ff.). Dieser Wert durch die Stichprobengröße ergibt die relative Häufigkeit in Prozent. Das folgende Beispiel verdeutlicht die Vorgehensweise: in der

5. Klasse haben sich bei Frage 15, zwölf TeilnehmerInnen (hell - beim ersten Erhebungszeitpunkt) für die Antwortmöglichkeit „trifft zu“ entschieden und fünfzehn SchülerInnen haben sich beim 2. Erhebungszeitpunkt (dunkel) für „trifft zu“ entschieden. – absolute Häufigkeit.

	Frage 15		Frage 14	
	1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt	1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt
trifft zu	12	15	6	11
trifft eher zu	10	8	7	10
trifft wenig zu	2	1	9	2
trifft nicht zu	0	0	2	1

Tabelle 5: Berechnung der Ergebnisse durch Excel: absolute Häufigkeit 5. Klasse

In einem nächsten Schritt wurde die relative Häufigkeit durch das Tabellenkalkulationsprogramm *Excel* in % ausgerechnet, wie die folgende Tabelle exemplarisch verdeutlichen soll.

	Frage 15		Frage 14	
	1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt	1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt
trifft zu	50,00%	62,50%	25,00%	45,83%
trifft eher zu	41,67%	33,33%	29,17%	41,67%
trifft wenig zu	8,33%	4,17%	37,50%	8,33%
trifft nicht zu	0,00%	0,00%	8,33%	4,17%

Tabelle 6: Berechnung der Ergebnisse durch Excel: relative Häufigkeit 5. Klasse

So konnte auch festgestellt werden, dass sich bei Frage 14 54,17% für „trifft zu“ beziehungsweise „trifft eher zu“ entschieden haben und beim 2. Erhebungszeitpunkt insgesamt 87,5%. Somit lässt sich erkennen, dass 33% mehr TeilnehmerInnen angegeben haben, (eher) sehr gerne während der Improvisationstheatereinheit gesprochen zu haben, im Vergleich zum gängigen Unterricht (erster Erhebungszeitpunkt).

Die Stichprobe betrug in der 5. Klasse 24, in der 6. Klasse 18, in der 8. Klasse 9 und insgesamt 51. Die einzelnen Rohdaten (geschlossenen Fragen) der Klassen sowie die gesamten Daten der Stichprobe wurden nach diesem Schema aufbereitet, ausgewertet und interpretiert wie im folgenden Kapitel 10 dargestellt wird.

Die zusätzlich gestellten Fragen 17-26 wurden nach dem gleichen Prinzip aufbereitet, aber in einem weiteren Schritt nicht verglichen (1 Erhebungszeitpunkt). Einzig die Frage 16 hat unterschiedliche Antwortvorgaben, denn diese fragt die TeilnehmerInnen nach der Selbsteinschätzung bezüglich des eigenen Sprechens. So haben sich die TeilnehmerInnen zu beiden Erhebungszeitpunkten Schulnoten gegeben. Die folgende Tabelle soll die Aufbereitung der Rohdaten der Frage 16 veranschaulichen.

Fragebogen- nummer	Geschlecht	Frage 16	
		1.Erhebungszeitpunkt	2.Erhebungszeitpunkt
1	m	-2	-2
2	w	-3	3
3	m	2	2
4	m	2	2
5	w	3	2
6	w	2	1
7	w	4	3-4
8	w	3-4	4

Tabelle 7: Ausschnitt Tabellenkalkulationsprogramm Auswertung Frage 16

Die Noten der TeilnehmerInnen wurden verglichen und eine Verbesserung mit grün und eine Verschlechterung mit rosa gekennzeichnet, wie die Tabelle zeigt.

8.3.1.4.2 Offene Fragen

Die offenen Fragen sollen helfen ein individuelles Feedback der Interventionen zu bekommen und dadurch können die vielfältigen Eindrücke und Einschätzungen erhoben werden (vgl. Aeppli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 165).

Die offene Frage *Was hat dir heute gut gefallen?* wurde von 50 TeilnehmerInnen ausgefüllt und die Frage *Was hat dir nicht so gut gefallen, was würdest du besser machen?* wurde von 20 TeilnehmerInnen beantwortet.

Die Fragen wurden nach den Interpretationsregeln der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010: 72) reduziert, bearbeitet und konnten so anschließend nach den in der vorliegenden Arbeit verwendeten Kategorien für die quantitative Erhebung geordnet werden. So fand der Ablauf in folgenden Schritten statt: *Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion* wie auch die folgende Tabelle exemplarisch darstellen soll. Es wurde aber aufgrund der nicht Notwendigkeit auf eine weitere Reduktion verzichtet,

27 Was hat dir heute gut gefallen?					
Nr.		offene Antwort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	m	<i>alles</i>	alles	alles	
2	w	<i>Das wir so viel gesprochen haben und die Spiele waren richtig gut.</i>	hat das viele Sprechen und die Spiele gefallen.	viele sprechen Übungen	K4a
3	m	<i>alles</i>	alles	alles	

Tabelle 8: Ausschnitt Bearbeitung der offenen Fragen

Folgende Kategorien konnten mithilfe der Zusammenfassung nach Mayring (2010) gefunden werden:

- Wohlbefinden /lernförderliches Klima
Wohlbefinden Sprechen K2
Freude/Spaß a
Sicherheit b
Abwechslung c
Zusammenarbeit/Miteinander (ebenso aktives Handeln in der FS) d
eigene Ideen, Freiheit und Kreativität e
- Fehlertoleranz minimieren K3
- Höhere Sprechzeit und Spontanität K4
Sprechzeit a
Spontanität b
- Aktives Handeln in der Fremdsprache K5- Sprechen
Sprachhandeln a (Spiele)
Bewegung b
- Selbstvertrauen K6
- Motivation K7
Sprechen a
Sprechen üben b
Sprachen lernen c

Die Zusammenfassung der offenen Fragen mittels der Regeln der Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2010: 67ff.) befinden sich im Anhang.

8.3.2 Teilnehmende Beobachtung

Bestimmte Vorgehensweisen, Handlungen, Kommunikation und Interaktion können direkt beobachtet werden und führen durch die Beobachtung zu einem noch tieferen Verständnis (vgl. Aepli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014: 195). Viele Merkmale und einzigartige Situationen sollen mithilfe dieser auch in die wissenschaftliche Arbeit einfließen. Die Observation findet in den Interventionen statt, wobei die Beobachterin gleichzeitig in der Rolle der Anleiterin der Improvisationstheatereinheiten war. Somit war nicht bekannt, dass gleichzeitig auch observiert wurde. So ist die in der Studie verwendete Methode eine teilnehmend-verdeckte Beobachtung, da die TeilnehmerInnen nicht informiert wurden, dass diese gleichzeitig auch beobachtet werden, um zu weiteren Forschungsergebnissen zu gelangen (vgl. Lederer 2015: 116). Die TeilnehmerInnen wussten aber, dass es sich um eine wissenschaftliche Erhebung handelt, somit scheint es keine ethischen Bedenken zu geben.

Die Beobachtungen wurden erst nach den Interventionen schriftlich notiert, da, wie bereits erwähnt, die Forscherin das Projekt selbst angeleitet und unterrichtet hat. Diese wurden dann strukturiert und nun in Kapitel 10.1.9.1 dargestellt.

8.4 Voraussetzungen der empirischen Forschung im Fremdsprachenunterricht

In den folgenden Kapiteln sollen ethische und allgemeingültige sowie forschungsspezifische Überlegungen, die in diese Forschung eingeflossen sind, untersucht werden.

Die empirische Forschung im Fremdsprachenunterricht stellt sich als besonders heraus und demnach sollen nach Doff (2012), vor allem vier Punkte besonders beachtet werden: Erstens soll bei der empirischen Forschung im Fremdsprachenunterricht immer Theorie und Empirie verbunden werden. Zweitens sollen die unterschiedlichen Erhebungsmethoden kombiniert und so zu einem individuellen Forschungsmodell werden.¹⁷ Weiters soll die Methode sich auf einen bestimmten Gegenstandsbereich beziehen. In der in Kapitel 9.3 beschriebenen Interventionen soll die Methode im Fremdsprachenunterricht Französisch getestet werden. Es soll auch bedacht werden, dass die fremdsprachendidaktische Forschung mit der Sprachlehr- und Lernforschung verknüpft ist und ebenso mit weiteren benachbarten Disziplinen. FremdsprachenlehrerInnen sollen des Weiteren mit der Fremdsprachenforschung vertraut sein und diese auch anwenden können (vgl. Doff 2012: 11ff.).

8.5 Ethische Überlegungen

Vor allem durch die aktive Einbeziehung mehrerer SchülerInnen in die empirische Studie scheint es von Bedeutung das Forschungsvorhaben auch aus ethischer Sicht zu überprüfen. Kitchener und Kitchener nennen fünf unausweichliche Prinzipien ethischen Handelns für das gesamte Forschungsvorhaben. Nach ihnen soll Schaden vermieden werden und es erst gar nicht zu einem kommen (*non-maleficence*). Das zweite Prinzip besagt, dass die geplante Forschung nur umgesetzt werden soll, wenn diese einen Nutzen für die Forschung hat (*beneficence*). Drittens soll allen TeilnehmerInnen Autonomie und (Wahl-) Freiheit gewährleistet werden und für die Versuchspersonen soll die Möglichkeit bestehen, selbstverständlich das Experiment abubrechen (*autonomy*). Ebenso soll die forschende Person loyal sein und sich an die angekündigten Vorhaben der ForschungspartnerInnen halten (*fidelity*). Das fünfte Prinzip (*justice*) beschreibt, dass jede Person möglichst gleichbehandelt werden sollte, aber weniger damit alle Menschen gleichbehandelt werden, sondern im Sinne einer objektiven Forschung (vgl. Forester-Miller/ Davis 1996: 1; Kitchener/ Kitchener 2009: 13ff.).

¹⁷ Weitere Modelle zur empirischen Forschung im Fremdsprachenunterricht sind im genannten Werk vermerkt. Doff Sabine (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden- Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. 325S.

8.6 Gütekriterien

Im folgenden Abschnitt sollen die Hauptgütekriterien beschrieben werden und auf die Besonderheiten der Sprachlehr- und -lernforschung, zwecks Gütekriterien, näher eingegangen werden.

Die Objektivität verspricht eine Forschung und Auswertung ohne subjektive Einflüsse und Interpretationen beim Forschungsergebnis. Weiters sichert die Reliabilität oder Zuverlässigkeit zu, dass ein Ergebnis bei nochmaligem Überprüfen unter gleichen Bedingungen stattfinden und die Daten exakt ausgewertet werden. Drittens verspricht die Validität, dass das gemessen werden soll, was das Messverfahren vorgibt und passende Versuchspersonen gewählt werden. In der Sprachlehrforschung und Fremdsprachenforschung ist es oftmals schwierig alle Gütekriterien zu erfüllen, da viele unterschiedliche Einflüsse (individuelle und klassenweise) sich auf das Versuchsergebnis auswirken können (vgl. Ruth/ Marx 2010: 28ff.). So könnte es auch in der folgenden Erhebung mögliche Faktoren geben (Raum, Ort, Zeit der Intervention, Klassengemeinschaft usw.), die einen Einfluss auf das aktuelle Forschungsergebnis haben könnten. Nach den Autoren sollen Störvariablen möglichst vermieden werden und sollte dies nicht möglich sein, sollen diese auf jeden Fall im Forschungsbericht notiert werden, da diese sich auf das Forschungsergebnis auswirken könnten (vgl. Ruth/ Marx 2010: 33).

9 Vorgehensweise

Das folgende Kapitel beschreibt die Vorgehensweise der Interventionsstudie und den Ablauf der Fragebogenerhebung, damit das Forschungsprojekt besser nachvollzogen werden kann und als Unterstützung für weitere Forschungsarbeiten auf dem Gebiet dienen kann.

Die Termine in den Schulen fanden vom 9. Oktober 2019 bis einschließlich 18. Oktober 2019 in einer allgemein höheren Schule im 22. Bezirk statt. Zuerst wurde in jeder Klasse das Forschungsvorhaben präsentiert und die erste Erhebung durchgeführt. Eine Woche später wurde in einer doppelstündigen Einheit (85 Minuten) dann eine Improvisationstheaterereinheit durchgeführt und die SchülerInnen wurden anschließend nochmals schriftlich befragt. Der Leitfaden für die Durchführung der Erhebungen findet sich im Anhang (siehe e).

9.1 Angaben zu den ForschungspartnerInnen

Neben den LehrerInnen und der Direktorin der Forschungspartnerschule, die bei der Planung und Ausführung der Interventionsstudie eine wichtige Rolle gespielt haben, zählen auch 60¹⁸ SchülerInnen zu den ForschungspartnerInnen.

9.1.1 SchülerInnen

Die Interventionsstudie inklusive der schriftlichen Fragebogenerhebung wurde in der 5. Klasse (3. Lernjahr und ca. 14-15 Jahre¹⁹) mit 24 SchülerInnen durchgeführt (16 weibliche und 8 männliche TeilnehmerInnen), in der 6. Klasse (4. Lernjahr, ca. 15-17 Jahre) mit 18 SchülerInnen (13 weibliche und 5 männliche TeilnehmerInnen) und in der 8. Klasse im Wahlpflichtfach (6. Lernjahr ca. 17-18 Jahre) mit 9 SchülerInnen (6 weibliche und 3 männliche TeilnehmerInnen). Die genannten Klassen haben an der zweiteiligen Fragebogenerhebung teilgenommen.²⁰

Insgesamt haben 51 SchülerInnen (35 weibliche und 16 männliche SchülerInnen) an den Interventionen inklusive schriftlicher Fragebogenerhebung teilgenommen. Insgesamt zwei SchülerInnen (5. und 6. Klasse) waren an einem der Tage abwesend und wurden somit bei der Befragung nicht berücksichtigt. Ein Mädchen aus dem Lateinunterricht musste aus rechtlichen Gründen beaufsichtigt werden und war zusätzlich in der Improvisationstheaterereinheit anwesend.

¹⁸ Dies sind alle TN inklusive der SchülerInnen der Probeintervention und der SchülerInnen, die die Fragebögen vorab getestet haben.

¹⁹ Das Alter der TeilnehmerInnen kann durch die Klassenstufe angenommen werden. Dies bleibt aber eine Annahme und wurde nicht erhoben.

²⁰ Außerdem soll noch hinzugefügt werden, dass alle TeilnehmerInnen, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, ab der 3. Klasse Französischunterricht (Langform) haben.

Zusätzlich wurde die Interventionsstudie in einem Gymnasium, ebenfalls einer allgemein höheren Schule, in Niederösterreich am 15. Oktober 2019 von 11:15-12:05 getestet. In den 50 Minuten wurden Übungen ausprobiert und es wurden anschließend Rückmeldungen für den weiteren Forschungsplan und die Auswahl der Übungen eingeholt. Diese Gruppe bestand aus 6 TeilnehmerInnen, davon 4 weibliche und zwei männliche TeilnehmerInnen.

Die Fragebögen wurden am 23. September 2019 beziehungsweise 15. Oktober 2019 von drei Schülerinnen, im Alter zwischen 15 und 16 Jahren, einer höheren berufsbildenden Schule im 14. Bezirk getestet, um die Verständlichkeit der Aussagen der Fragebogenerhebung zu überprüfen.

9.1.2 Direktion und Lehrerinnen

Die Lehrerinnen und die DirektorInnen haben einen wichtigen Beitrag bei der Durchführung dieser empirischen Studie gespielt und sollen somit auch als ForschungspartnerInnen erwähnt werden. Der Ablauf bis zur Durchführung des Forschungsprojektes (mithilfe der Lehrerinnen und der Direktion) wird im Anhang f) skizziert.

9.2 Fragebogenerhebung

Das Projekt wurde in allen teilnehmenden Klassen im Französischunterricht vorgestellt und anschließend wurde der erste Fragebogen ausgefüllt. Der Leitfaden für die Durchführung der schriftlichen Erhebungen befindet sich im Anhang e). Die Präsentationseinheiten fanden, in der in Kapitel 9.1 genannten Forschungspartnerschule im 22. Bezirk am 9. Oktober von 14:40-14:55 (8. Klasse Wahlpflichtfach) sowie am 10. Oktober von 9:15-10:30 (6. Klasse) beziehungsweise am 10. Oktober 2019 von 10:15-10:30 (5. Klasse) statt.

9.3 Interventionen

Die Improvisationstheatereinheit in der 8. Klasse fand am 16. Oktober 2019 von 14:35 bis 16:25 statt und die Einheiten in den 5. und 6. Klassen am 17. Oktober 2019 (5. Klasse) beziehungsweise 18. Oktober 2019 jeweils von 10:10 bis 12:05, mit einer jeweils 10-minütigen Pause. Die Interventionen wurden alle im Regelunterricht durchgeführt. Die 8. Klassen hatten ursprünglich geblockt Unterricht und in der 5. und 6. Klasse konnte durch einen Stundentausch eine Doppelstunde organisiert werden.

9.3.1 Übungen und Spiele

Nach den im Theoriekapitel (siehe 7.2.2) beschriebenen Phasen, wurden die Improvisationstheatereinheiten geplant und durchgeführt. Keine Phase wurde übersprungen werden, da diese für jede weitere Etappe wichtig ist. Die Übungen der

Improvisationstheaterereinheit sind ursprünglich Improvisationstheaterübungen, überwiegend aus der Spielesammlung „Improwiki“²¹. Diese wurden von der Autorin der vorliegenden Arbeit so adaptiert, dass diese im Fremdsprachenunterricht, hier Französisch, eingesetzt werden können. Vorerst sollen die für die Intervention verwendeten Übungen beschrieben werden und anschließend wird ausgeführt, welche Übungen dann tatsächlich in den jeweiligen Klassen stattgefunden haben. Eine Übersichtsliste aller Übungen, die in den jeweiligen Klassen realisiert wurden, befindet sich im Anhang (siehe g).

9.3.1.1 Aufwärmübungen

Das Ziel der Aufwärmphase ist Lockerung, Entspannung und die Steigerung der Konzentration für das „im Moment sein“ (vgl. Bachmann 2000: 15). Gleichzeitig soll auch schon in dieser Phase die Nachricht übermittelt werden, dass das Machen von Fehlern vollkommen in Ordnung ist, wie vor allem die folgende Übung zeigen soll.

Whiskymixer*²²

Das Wort *Whiskymixer* wird möglichst schnell im Kreis herumgegeben. Fällt das Wort *Messwechsel*, findet ein Richtungswechsel statt und es geht in der anderen Richtung mit dem Wort *Wachsmaske* weiter. Das Ziel ist es, die jeweiligen Wörter möglichst schnell zu sagen. Es liegt sehr nahe, dass es hierbei zu Versprechern kommen kann. Sollte gelacht werden, dann soll sich die jeweilige Person einmal im Kreis drehen. Bei kleineren Gruppen kann auch einmal um den Kreis herumgelaufen werden. Dieses Spiel, in der deutschen Sprache, dient der Auflockerung, der Entspannung und soll Spaß machen.

Klatschspiel*

Bei diesem Spiel wandert ein Klatschsignal im Kreis herum. Jeder gibt es an seinen Nachbarn weiter. Bei Doppelklatsch wird die Richtung gewechselt. Und die SchülerInnen haben auch die Möglichkeit sich bei einem Klatschsignal zu ducken, um auszusetzen und es geht mit der nächsten Person weiter. Dieses Spiel fördert die Konzentration, die Aufmerksamkeit und die Lockerung in der Klasse.

Wortspiel nach Schnelligkeit* - Assoziationskette

Bei dieser Übung stehen die SchülerInnen im Kreis und jede Person sagt nacheinander ein Wort in der Fremdsprache der vorgegebenen Wortgruppe. Es können alle möglichen Wortgruppen

²¹ Online Spieleplattform für Improvisationstheaterübungen und -spiele: <https://improwiki.com/de>

²² Die mit einem * markierten Übungen wurden öfter innerhalb der Interventionsstudie verwendet und gelten als besonders empfehlenswert.

verwendet werden: Nomen, Adjektive, Verben, Obst und Gemüse, Einrichtungsgegenstände im Haus, Lebensmittel, Emotionen und viele mehr. In späteren Einheiten kann auch die Aufgabe sein, zu dem davor gehörten Wort eines zu assoziieren. Dies findet aber in der Regel auch schon unbewusst beim ersten Mal statt. Vor allem in den unteren Klassen lohnt es sich mit großen Wortgruppen zu beginnen und diese dann immer weiter einzuschränken.

1,2,3,4,5,6,7,8

Es wird 8-mal das linke Bein geschüttelt, dann 8-mal das rechte und dann 8-mal die rechte sowie die linke Hand. Dann wird 7-mal das linke Bein, 7-mal das rechte und so weiter ausgeschüttelt, bis alles einmal ausgeschüttelt wurde. Die SchülerInnen zählen gleichzeitig in der Fremdsprache und motivieren sich so gegenseitig. Diese Übung dient vor allem, wenn die SchülerInnen noch Bewegung brauchen und unruhig sind oder auch noch nicht so richtig aus sich herausgehen.

9.3.1.2 Improvisationsübungen

Diese Phase soll als Vorbereitung für die Hauptimprovisation dienen und soll in Kleingruppen stattfinden (vgl. Bachmann 2000:16).

Emotionsgeschichte*

Bei der Emotionsgeschichte sollen die SchülerInnen gleich zu Beginn der Einheiten einen Satz in der Fremdsprache aufschreiben, der ihnen gerade einfällt. Es könnte den SchülerInnen mit ein bisschen Input geholfen werden, zum Beispiel: was gerne gemacht wird? Diese werden dann in einer kleinen Schachtel gesammelt und zur Seite gelegt. Beim Spiel zieht jede Person einen Zettel mit einem Satz. Die SchülerInnen stehen im Kreis und sollen den Satz mit einer bestimmten Emotion gleichzeitig sagen. Das gleichzeitige Sprechen verringert die Sprechhemmung und erste theatrale Elemente werden eingebunden. Die Lehrperson sagt die Emotion in der Zielsprache und zählt von 3 bis 1 runter. Mithilfe folgender Emotionen beispielsweise können die Sätze (in der Fremdsprache!) gesagt werden: motiviert, gestresst, verliebt, ängstlich, wütend, traurig, glücklich, gelangweilt, schüchtern., usw. So wird auch das Vokabular für Emotionen in der Fremdsprache gelernt beziehungsweise wiederholt wie auch die folgende Übung.

Emotionale Achterbahn*

Bei der emotionalen Achterbahn (Partnerübung) werden überdies Emotionen erraten, die bestenfalls zu zweit oder aber auch zu dritt stattfinden können. Diese Übung wird im Stehen ausgeführt. Eine Person zeigt eine Emotion mit seinem Körper und die andere Person sagt, was

sie sieht - zum Beispiel: *Tu es triste* im Französischen. Die andere Person wiederholt das Gesagte und dann wird gewechselt und die andere Person zeigt eine Emotion. Es kann eine bestimmte Anzahl an Emotionen vorgegeben werden, die sich die SchülerInnen selbst aussuchen. Ebenso können auf diese Weise nicht nur Emotionen, sondern auch andere Vokabelgruppen (wie beispielsweise Tiere) erraten werden.

Erster Satz-letzter Satz

Bei der Übung erster Satz-letzter Satz wird der erste und der letzte Satz vorgegeben und die Aufgabe der Gruppen ist es, einen Dialog mit vorgegebenen Sätzen zu kreieren. Der Input der Sätze wird von den SchülerInnen genommen und es kann beispielsweise nach der letzten SMS gefragt werden, die dann in die Zielsprache übersetzt wird. Diese Übung und die nächste kann in Gruppenarbeit gleichzeitig stattfinden.

Reizwortgeschichte *en français* *

Die Reizwortgeschichte in der Fremdsprache funktioniert ähnlich wie die vorige Übung *erster Satz-letzter Satz*. Es soll auch wieder in Gruppenarbeit Kommunikation entstehen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass Wörter vorgegeben werden, die im gemeinsamen Dialog oder auch in der gemeinsamen Szene integriert werden sollen.

Bilderrahmen*

Für die folgende Übung soll ein Ort ausgesucht werden und die SchülerInnen werden nun gefragt, was es dann alles dort geben könnte. Jede Person überlegt sich ein Vokabel zu dem vorgegeben Ort, stellt diesen dann mit dem eigenen Körper dar und so entsteht dann ein gemeinsames Bild mit Begriffen der Fremdsprache. Mögliche Orte können beispielsweise sein: Zoo, Supermarkt, Schule, Abschlussreise, Bank, Bibliothek, usw.

9.3.1.3 Hauptimprovisationen

Die Hauptimprovisation stellt den Höhepunkt dar, sollte auf keinen Fall übersprungen werden und besteht aus einer oder mehreren größeren Aufgabenstellung(en), die mehr Zeit als die anderen Übungen in Anspruch nehmen.

Fotobox*

Bei der Fotobox wird in Dreiergruppen gearbeitet und jede Person erfindet in der Gruppe ein Bild. Dieses Bild soll dann in der Fremdsprache beschrieben werden-was alles darauf zu sehen ist. Die anderen SchülerInnen in der Gruppe haben die Aufgabe dies pantomimisch

darzustellen. Es können selbstverständlich auch Dialoge stattfinden. Auch diese Übung kann vor der Klasse dargestellt werden.

lieu-problème *

Bei dieser Hauptimprovisation wird eine improvisierte Szene dargestellt. Es werden vorerst Ideen für einen Ort im Plenum gesammelt und anschließend Probleme, die dort stattfinden könnten. Der Input für den Ort und die Probleme werden wiederum von den SchülerInnen geholt und dient dann als Vorgabe beziehungsweise als Input für die Szenen. Dies könnte beispielsweise der Strand sein und das Problem dafür, ein Hai, Quallen oder ein Sonnenbrand (wie in der 5. Klasse).

Genre switsch: Eine Besonderheit bei dieser Übung ist es, nach der dargestellten Szene diese nochmals in einem anderen Genre beispielsweise einem Actionfilm oder einer Liebeskomödie darzustellen. Dies sorgt nicht nur für Abwechslung, sondern fordert die SchülerInnen zusätzlich heraus, spontan die Szene umzugestalten.

9.3.1.4 Abschluss

Das Ziel der Abschlussphase ist es, noch einmal zusammenzukommen und die Einheit zu reflektieren (vgl. Sambanis 2013: 124). Ebenso sollen die Übungen den Ausstieg aus den einzelnen Phasen erleichtern.

Gordischer Knoten *

Beim Gordischen Knoten schließen die SchülerInnen die Augen und strecken die Hände aus. Die SchülerInnen suchen sich zwei andere Hände und geben diesen Personen die Hand. Die Augen werden geöffnet und es gilt nun den Knoten gemeinsam zu entwirren.

20*

Bei dieser Übung schauen alle SchülerInnen auf den Boden und es wird gemeinsam bis 20 gezählt. Jede Person sagt eine Zahl und wird die Zahl gleichzeitig gesagt, wird wieder von Anfang an zu zählen begonnen.

Anschauen

Bei dieser Abschlussübung schauen alle SchülerInnen auf den Boden und suchen sich eine Person aus. Nach einem bestimmten Signal wird der Kopf gehoben und die jeweilige Person angeschaut. Schauen sich zwei Personen gleichzeitig an, wird gejubelt und die Personen gehen aus dem Kreis.

9.3.2 Probeintervention 7. Klasse

Die Probeinterventionseinheit fand in einer Französischstunde in der 7. Klasse (6 SchülerInnen davon 4 w und 2 m) in einer allgemein höheren Schule in Niederösterreich am 15. 10.2019 von 11:15-12:05 statt. Die Tabelle gibt eine Auflistung aller Übungen, die in dieser Einheit probiert wurden.

Tabelle 9: Überblick der durchgeführten Übungen in der 7. Klasse (Probeintervention)

Phase	Übung	Dauer min.	
Aufwärmen	Whiskymixer	6	x
	Wortspiel nach Schnelligkeit	6	x
	Klatschspiel	3	x
Improvisationsübungen	emotionale Achterbahn	6	x
	erster Satz-letzter Satz	10	x
Hauptimprovisation	Fotobox	10	x
Abschluss	Gordischer Knoten	4	x

Die Übungen wurden ausgeführt und daran anschließend ein mündliches Feedback für die weitere Planung gegeben. Die TeilnehmerInnen haben nicht an der schriftlichen Fragebogenerhebung teilgenommen und wurden bei der teilnehmenden Beobachtung nicht berücksichtigt, da es eine Probeinheit war.

9.3.2.1 Feedback

Allgemein hat die Probeintervention den SchülerInnen gefallen, sie hatten Spaß, sich wohlgefühlt und sie können sich eine Wiederholung der Improvisationstheaterereinheit gut im Französischunterricht vorstellen. Die Übungen am Anfang, zur Lockerung, wurden als gut empfunden. Die Übung *erster Satz-letzter Satz* hat sich als schwierig herausgestellt und es kam von den SchülerInnen der Tipp, die Übung doch in eine Art *Reizwortgeschichte* umzuwandeln, so wie diese es vom Deutschunterricht bereits kennen. (siehe die genaue Beschreibung der Übung in Kapitel 9.3.1.2) Dabei sollen Wörter vorgegeben werden, die im gemeinsamen Dialog integriert werden sollen. Überdies kam der Tipp, nur den letzten Satz vorzugeben und den dann in die Geschichte einzubauen. Weiters hat sich die Übung *Fotobox* als schwierig herausgestellt, da statt erfundenen Fotos bereits existierende von der Sprachreise dargestellt und beschrieben wurden. Für die nächsten Einheiten nahm ich mir überdies mit, die einzelnen Übungen noch expliziter zu erklären und ganz genaue Arbeitsaufträge zu erteilen. Weiters hatte das Feedback insofern den Einfluss, dass eine Übung daraus entstanden ist, nämlich die *Reizwortgeschichte en français*.

9.3.3 Intervention 5. Klasse

Die Improvisationstheaterereinheit fand in der 5. Klasse am 17. Oktober 2019 von 10:10 bis 12:05 (mit einer 10-minütigen Pause) statt und die Tabelle zeigt, die in dieser Klasse ausgewählten und realisierten Übungen, die in Kapitel 9.3.1 beschrieben werden.

Tabelle 1: Überblick der durchgeführten Übungen in der 5. Klasse

Phase	Übung	Dauer min.	
erster Kontakt	Emotionsgeschichte Vorbereitung	4	x
Aufwärmen	Whiskymixer	6	x
	Klatschspiel	3	x
	Wortspiel nach Schnelligkeit	3	x
Improvisationsübungen	Emotionsgeschichte	5	x
	Emotionale Achterbahn	10	x
	Reizwortgeschichte	10	x
Hauptimprovisation	Fotobox	10	x
	Szene vorbereiten	20	x

In der 5. Klasse fanden die Improvisationstheaterereinheiten in einem circa 45m² Mehrzweckraum der Schule statt.

9.3.4 Intervention 6. Klasse

Die Improvisationstheaterintervention fand in der 6. Klasse (4. Lernjahr) am 18. Oktober 2019 von 10:10 bis 12:05 statt. Die folgende Tabelle zeigt die verwendeten Übungen in dieser Klasse.

Tabelle 2: Überblick der durchgeführten Übungen in der 6. Klasse

Phase	Übung	Dauer min.	
erster Kontakt	Emotionsgeschichte Vorbereitung	4	x
Aufwärmen	Whiskymixer	6	x
	Klatschspiel	3	x
	Wortspiel nach Schnelligkeit	3	x
Improvisationsübungen	Emotionsgeschichte	5	x
	Emotionale Achterbahn	10	x
	Reizwortgeschichte	10	x
Hauptimprovisation	Fotobox	10	x
	Szene vorbereiten	20	x
	Genre switch	10	x

In der 6. Klasse war geplant die Einheiten im Klassenzimmer der Klasse stattfinden zu lassen. Aufgrund des Stundentausches war die Klasse in der ersten Einheit überraschenderweise besetzt und die Gruppe musste auf den Eingangsbereich der Schule ausweichen. In der 2. Hälfte wurde die Improvisationstheaterereinheit dann im Klassenzimmer fortgesetzt (siehe die Beschreibung der Situation in Kapitel 10.2.5 und 12.2).

9.3.5 Intervention 8. Klasse

Die Intervention fand in einer 8. Klasse Wahlpflichtfach am 16. Oktober 2019 von 14:35-16:25 statt. Die folgende Tabelle zeigt die realisierten Übungen in dieser Klasse.

Tabelle 3: Überblick der durchgeführten Übungen in der 8. Klasse

Phase	Übung	Dauer min.	8.
erster Kontakt	Emotionsgeschichte Vorbereitung	4	x
Aufwärmen	Whiskymixer	6	x
	Klatschspiel	3	x
	Wortspiel nach Schnelligkeit	3	x
	sieben	5	x
	Emotionsgeschichte	5	x
	Emotionale Achterbahn	10	x
	Reizwortgeschichte	10	x
	Bild	10	x
Hauptimprovisation	Fotobox	10	x
Abschluss	Gordischer Knoten	5	x
	20	5	x

In der 8. Klasse fanden die Improvisationstheaterereinheiten ebenfalls in dem Mehrzweckraum der Schule statt (gleicher Raum wie in der 5. Klasse).

Am Ende jeder Einheit wurde nochmals ein Kreis gemacht, in jeder Klasse wurde sich für die Mitarbeit im Kreis bedankt und individuelle Worte ausgesprochen. Anschließend wurden die SchülerInnen der 5., 6. und 8. Klasse gebeten, nochmals einen Fragebogen für die Datenerhebung und Auswertung auszufüllen.

9.4 Fragebogenerhebung zwei

Die zweite Erhebung fand in allen Klassen direkt nach der Improvisationstheaterereinheit statt. Der Fragebogen zwei, der sich im Anhang unter d) befindet, wurde nach dem gleichen Prinzip wie bei der ersten Erhebung ausgeteilt, wie der Leitfaden für die beiden Erhebungen näher

beschreibt. (siehe Anhang e) Für die Zuteilung der beiden Fragebögen wurden die Kuverts mit der Nummer für die Zuteilung von Fragebogen 1 und 2 ausgeteilt. Nach der schriftlichen Befragung wurden die SchülerInnen gebeten, die Zettel mit den Nummern aus dem Kuvert zu holen und diese an den Fragebogen anzuheften. Weitere Informationen zur Verbindung der Fragebögen und der Anonymisierung befinden sich in Kapitel 8.3.1.3.

Das folgende Kapitel setzt sich nun mit den Forschungsergebnissen der in Kapitel 8 und 9 beschriebenen Fragebogenerhebung und Interventionsstudie auseinander. Diese werden in der Reihenfolge der sprechbereitschaftsfördernden Faktoren dargestellt und beschäftigen sich mit dem Einfluss des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht vor allem in Hinblick auf die Sprechbereitschaft und intrinsische Motivation der SchülerInnen.

10 Darstellung und Analyse der Daten

10.1 quantitative Erhebung

An der in Kapitel 8.3.1 beschriebenen Fragebogenstudie nahmen 51 SchülerInnen einer allgemein höheren Schule teil (n= Stichprobengröße), davon 35 weibliche und 16 männliche TN.²³ In der 5. Klasse haben 24 TN (16 weiblich und 8 männlich), in der 6. Klasse haben 18 TN (13 weiblich und 5 männlich) und in der 8. Klasse Wahlpflichtfach haben 9 TN (6 weiblich und 3 männlich) teilgenommen.

Die ausgewerteten Daten sollen nach dem lernförderliches Klima und Wohlbefinden, Fehlerangst, Sprechzeit, Spontanität, aktives Sprachhandeln, Einbindung der Lernenden, Motivation und Sprechvertrauen in Form von Selbsteinschätzung dargestellt werden

In einem ersten Schritt in der jeweiligen Kategorie sollen die Antworten auf die Fragen der ersten und der zweiten Befragung verglichen werden. (lernförderliches Klima, Wohlbefinden, Angst, Fehler zu machen, Sprechzeit, Motivation und Sprechvertrauen) Zusätzlich sollen die bei der zweiten Befragung zusätzlich gestellten Fragen in der jeweiligen zugeordneten Kategorie (lernförderliches Klima, Spontanität, aktives Sprachhandeln, Einbindung der Lernenden) dargestellt werden.

Die Ergebnisse wurden getrennt pro Klasse ausgewertet, um verglichen werden zu können und das Ergebnis der gesamten Stichprobe wird ebenso dargestellt werden. Bei gleichen oder sehr ähnlichen Ergebnissen der einzelnen Klassen werden die Ergebnisse zusammengefasst dargestellt. Zusätzlich sollen die Daten der offenen Fragen (siehe Anhang) der schriftlichen Befragung bei der passenden Kategorie im Text integriert werden.

Die Graphiken im Text dienen der Veranschaulichung und dem besseren Verständnis der Ergebnisse. Zusätzliche Diagramme, die vor allem die Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen verdeutlichen, werden alle im Anhang (siehe Anhang: Ergebnisse der Fragebogenerhebung) dargestellt.²⁴

²³ TN: Für die bessere Lesbarkeit sollen in der folgenden Darstellung und Analyse der Daten die weiblichen und männlichen TeilnehmerInnen mit TN abgekürzt werden.

²⁴ Die nachfolgenden Diagramme für eine bessere Übersicht und Zuordnung werden teilweise pro Klasse in unterschiedlichen Farben dargestellt werden: 5. Klasse in Rot, 6. Klasse in Grün, und 8. Klasse in Blau. Das Gesamtergebnis wird in Gelb dargestellt.

10.1.1 Lernförderliches Klima

Die folgenden Ergebnisse der Kategorie lernförderliches Klima werden nachfolgend dargestellt.

10.1.1.1 Wohlbefinden allgemein (15)

Die TN wurden gefragt, inwiefern sich diese im Unterricht und in der Improvisationstheatereinheit (ITE)²⁵ wohlfühlt haben. Rund 90% gaben insgesamt bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung an, sich wohlfühlt oder eher wohlfühlt zu haben. Somit zeigt das Ergebnis, dass eine hohe Anzahl der TN sich wohlfühlt hat, sowohl im Unterricht als auch während der ITE.

10.1.1.2 Wohlbefinden beim Sprechen (12)

Die TN wurden gefragt, ob diese sich wohlfühlen, im Unterricht Französisch zu sprechen. In einer zweiten Befragung wurde evaluiert, ob sich die SchülerInnen während der ITE beim Französischsprechen wohl gefühlt haben. Insgesamt haben ein Drittel (33,34%) mehr TN angegeben, sich während der ITE beim Sprechen in der Fremdsprache wohlfühlt oder eher wohlfühlt zu haben im Vergleich zum Unterricht. In allen Klassen haben sich mehr TN beim Sprechen während der ITE wohlfühlt, wobei in der 5. Klasse der größte Unterschied zwischen Unterricht und ITE zu erkennen ist. Während in der 5. Klasse rund 42% mehr der TN angegeben haben, sich beim Sprechen wohl oder eher wohl zu fühlen, waren es in der 6. Klasse 28% waren und in der 8. Klasse 11 %. In der letzten Klasse gaben in beiden Befragungen die meisten TN an, sich (eher) wohlzufühlen beim Sprechen. Die folgenden Graphiken zeigen die Verteilung zum Wohlbefinden der Klassen (5. Klasse-rot, 6. Klasse-grün, 8. Klasse blau, Gesamt- gelb) beim Sprechen vor sowie während der ITE.

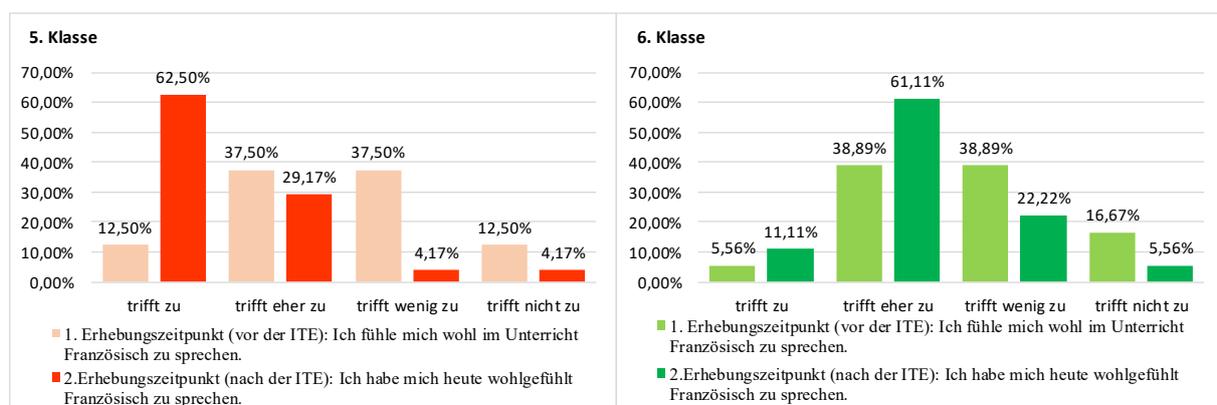


Abbildung 1: Vergleich: Wohlbefinden beim Sprechen. 5. und 6. Klasse

²⁵ ITE: Die Improvisationstheatereinheit soll nachfolgend aufgrund der einfacheren Lesbarkeit mit ITE abgekürzt werden.

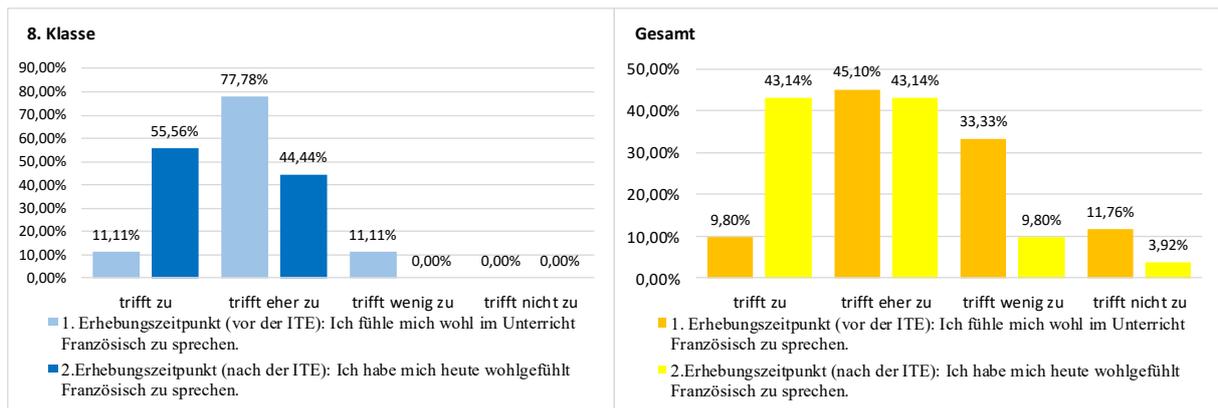


Abbildung 2: Vergleich: Wohlbefinden beim Sprechen: 8. Klasse und gesamt

10.1.1.3 Sicherheit beim Sprechen (9)²⁶

Die folgende Aussage fragt die TN nach der Sicherheit beziehungsweise Unsicherheit beim Sprechen in der Fremdsprache. Es wurden vor der Einheit die Frage gestellt, wie sicher sich die SchülerInnen fühlen, Französisch zu sprechen. Die Frage wurde nach der ITE wiederholt gestellt.

Insgesamt hat sich die Anzahl der TN, die sich sicher oder eher sicher beim Sprechen fühlen in der ITE um 40% erhöht im Vergleich zum Unterricht. Die folgende Graphik zeigt die genauen Angaben aller TN vor sowie nach der Intervention.

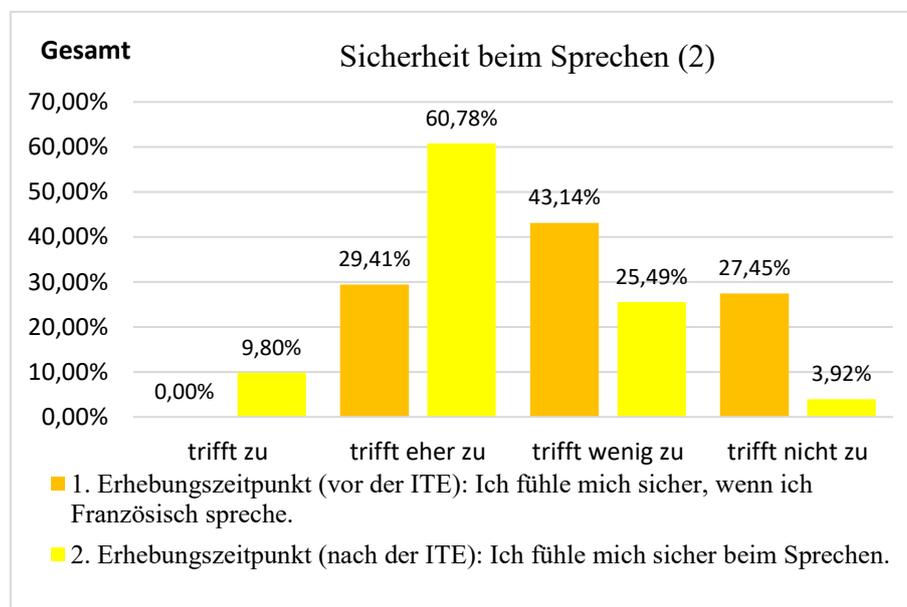


Abbildung 3: Vergleich (Gesamt): Sicherheit beim Sprechen allgemein ²⁷

²⁶ Die Nummern neben den Überschriften beziehen sich auf die Fragebogennummer der Fragebögen im Anhang.

²⁷ Die Aussage „Ich fühle mich sicher beim Sprechen“ hätte für die TN bedeuten können beim Sprechen allgemein und nicht unbedingt in der Fremdsprache, sich sicher beim Sprechen zu fühlen. Da aber im Fragebogen immer nach der Fremdsprache gefragt wurde und davon erwähnt wurde, dass es um den Französischunterricht geht, ist davon auszugehen, dass den SchülerInnen bewusst war, dass es um die Sicherheit beim Französischsprechen geht.

Auch in jeder Klasse haben bei der zweiten Erhebung deutlich mehr SchülerInnen angegeben, sich (eher) sicher beim Sprechen zu fühlen. Denn es gaben in der 5. Klasse rund 41%, in der 6. Klasse rund 39% und in der 8. Klasse rund 44% mehr TN an, sich sicher oder eher sicher beim Sprechen zu fühlen in der Fremdsprache im Vergleich zur ersten Befragung.

In der 5. Klasse gaben vor der Intervention 7% und nach der Intervention 10% mehr TN an, sich (eher) sicher zu fühlen beim Sprechen im Vergleich zur 6. Klasse. In der 8. Klasse haben die meisten TN angegeben, sich (eher) sicher beim Sprechen zu fühlen bei beiden Befragungen.

Zusätzlich wurden die ForschungspartnerInnen gefragt, ob diese sich speziell in der Improvisationstheaterereinheit beim Sprechen sicher gefühlt haben. Die Ergebnisse sollen mit dem Ergebnis der ersten Befragung verglichen werden.

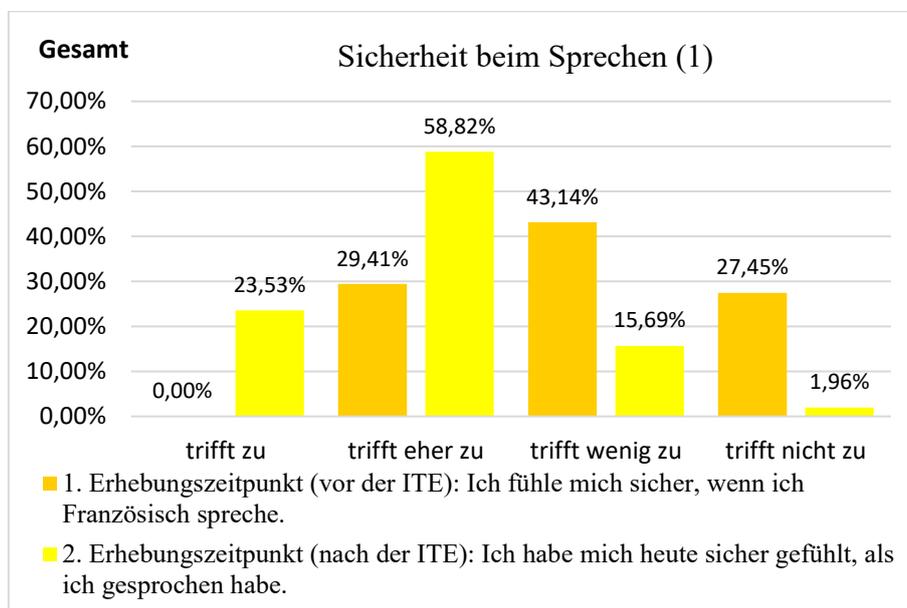


Abbildung 4: Vergleich (Gesamt) Sicherheit beim Sprechen Unterricht und während der ITE

Die Graphik zeigt, dass vor der Einheit 29 % angegeben haben, sich eher sicher beim Sprechen zu fühlen, und direkt nach der ITE haben 82% angegeben, sich sicher und eher sicher beim Sprechen gefühlt zu haben. Somit haben insgesamt 50% mehr TN angegeben, sich während der ITE beim Sprechen sicher gefühlt zu haben.

In allen Klassen haben sich deutlich mehr TN sicher gefühlt beim Sprechen während der ITE im Vergleich zum Unterricht. Während in der 5. Klasse 58% mehr TN angaben, sich sicher gefühlt zu haben, waren es in der 6. Klasse 44% und in der 8. Klasse 56% mehr TN. Im Vergleich zu den anderen Klassen haben in der 8. Klasse die meisten TN sowohl vor als auch nach der Intervention angegeben, sich sicher oder eher sicher zu fühlen beim Sprechen im Vergleich zur 5. und 6. Klasse.

Zwei TN gaben einen möglichen Grund für die steigende Sicherheit beim Sprechen während der Intervention an: *die Übungen selbst, dadurch war nicht nur das Sprechen anspruchsvoll und es war nicht so ernst. (6. Klasse w)* oder *Das nichts gestresst war. ohne Druck. (8. Klasse w)*

10.1.1.4 Spaß (17)

Der zweite Fragebogen fragte die TN zusätzlich, ob diese in der Einheit gelacht haben – hierbei bestätigten insgesamt 96% der TN die Aussage mit „trifft zu“. Zusätzlich erwähnten 31% bei der offenen Frage „Was hat dir heute gut gefallen?“ Spaß und Freude erlebt zu haben. Aus dem hohen Ergebnis lässt sich herauslesen, dass die TN Spaß gehabt haben und Freude erlebt haben.

Unter anderem wurden die Freude und Spaß folgendermaßen erwähnt: *Mir hat eigentlich alles gefallen, es war abwechslungsreich gestaltet und ich glaube jeder hatte Spaß! (w 5. Klasse); es war sehr abwechslungsreich, und extrem lustig. Die Lehrerin ist super nett und weiß, wie man mit Jugendlichen umgeht. (m 5. Klasse) Eigentlich alles, weil es sehr lustig war. (w 5. Klasse) Ich hatte viel Spaß bei dem Sketch. (w 5. Klasse)* Weiters schrieb eine TN aus der 8. Klasse: *Die Übungen waren abwechslungsreich und haben Spaß gemacht. (w 8. Klasse)*

10.1.1.5 Abwechslung (4)

Die TN wurden vor der ITE gefragt, ob diese sich mehr Abwechslung im Unterricht wünschen. Insgesamt wünschen sich 68% der TN mehr oder eher mehr Abwechslung im Unterricht. In der 8. Klasse im Wahlpflichtfach wünschen sich tendenziell am meisten TN Abwechslung im Unterricht (100%) im Vergleich zur 6. Klasse (67%) und zur 5. Klasse (58%). Nach der ITE wurde gefragt, ob die TN abwechslungsreiche Stunden gehabt haben. Insgesamt gaben 82% der TN an, abwechslungsreiche Stunden gehabt zu haben. In der 5. und 8. Klasse gaben 90% an, während der ITE abwechslungsreiche Unterrichtsstunden gehabt zu haben. In der 6. Klasse haben knapp 23% weniger TN angegeben, abwechslungsreiche Stunden gehabt zu haben. Der Grund für dieses abweichende Ergebnis kann an dieser Stelle nicht eruiert werden, es wird aber vermutet werden, dass die TN aufgrund der äußeren Umstände sich nicht 100% einlassen konnten in die Situationen und Spiele wie auch die teilnehmende Beobachtung zeigt (siehe Kapitel 10.2).

In der 5. Klasse haben sich am wenigsten TN Abwechslung im Unterricht gewünscht (58%). Dennoch haben in dieser Klasse am meisten TN angegeben, durch die ITE zwei abwechslungsreiche Französischstunden gehabt zu haben.

23% der TN haben bei den offenen Fragen erwähnt, dass ihnen die Abwechslung gut beziehungsweise die abwechslungsreichen Spiele/Übungen gefallen haben: *ist mal eine Abwechslung zu den anderen Stunden. (m 5. Klasse), abwechslungsreiche Stunde *smiley*. (w 5. Klasse), Das es Abwechslungsreich und lustig war. (w 5. Klasse), Spiele waren sehr lustig und abwechslungsreich. (8. Klasse) Die Abwechslung mal etwas anderes als immer das gleiche zu im Unterricht und das viele aktive und mündliche. (w 8. Klasse)*

10.1.1.6 Zusammenarbeit (18)

Des Weiteren wurden die TN gefragt, ob diese mit Ihren MitschülerInnen zusammengearbeitet haben. Knapp 100% der befragten ForschungspartnerInnen gaben an, mit Ihren MitschülerInnen zusammengearbeitet zu haben. Durch die sehr hohe Zustimmungsrate kann von Zusammenarbeit und gemeinsamen Projekten während der ITE ausgegangen werden. Die Zusammenarbeit und deren positive Nebeneffekte wurden beispielsweise folgendermaßen positiv erwähnt: *Das „Theater“ spielen am Schluss und allg. als Klasse zusammen etw. zu machen. (5. Klasse w) das Theaterspielen und die Zusammenarbeit mit meinen Mitschülern (5. Klasse w). die „Stücke“, die wir vorgeführt haben & das [sic!] keiner keinen verurteilt hat. (6. Klasse w)*

10.1.2 Einbindung der Lernenden

Diese Kategorie fasst alle Fragen zusammen, in denen es um die Einbindung der Lernenden und die aktive Mitbestimmung der Themen der Sprechhandlung geht.

10.1.2.1 eigene Ideen einsetzen (22)

Insgesamt gaben 50 von 51 TN (98%) an, während der ITE ihre eigenen Ideen (eher) eingebracht zu haben. So zeigt sich, dass die große Mehrheit der befragten SchülerInnen angab, eigene Ideen eingesetzt zu haben und somit mit ihren Gedanken zum Inhalt der Sprechhandlungen beigetragen haben. Auch zwischen den einzelnen Klassen zeigen sich geringe Unterschiede wie auch die Abbildung verdeutlicht.

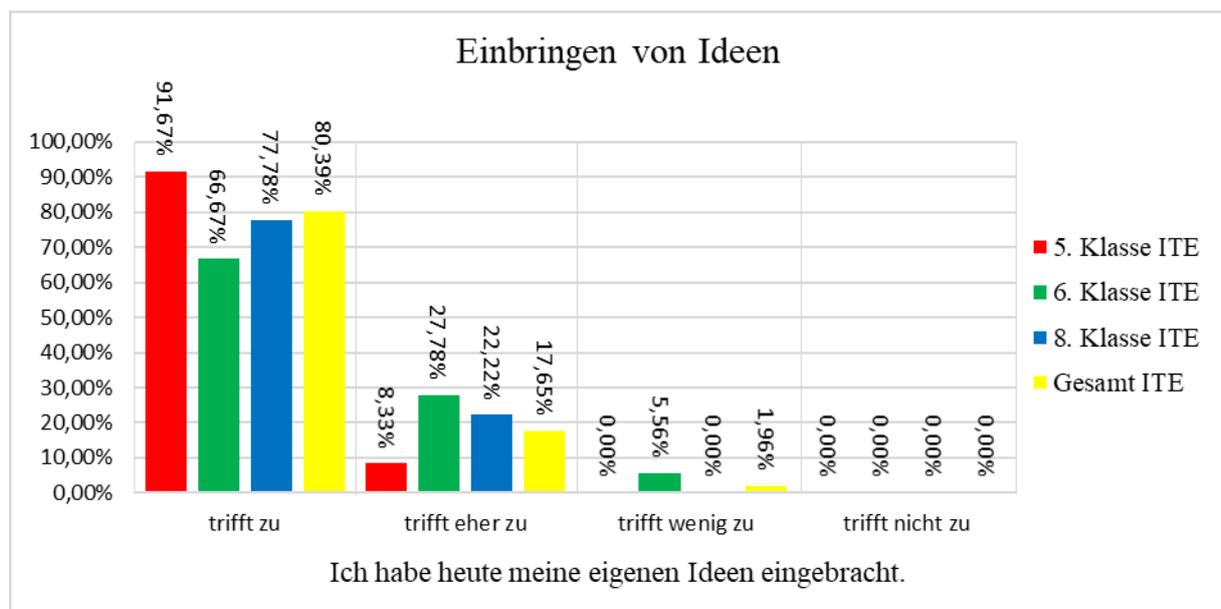


Abbildung 5: Vergleich: persönliche Ideen einbringen während der ITE

10.1.2.2 Kreativität (23)

Insgesamt gaben 93% der TN an, während der ITE kreativ oder eher kreativ gewesen zu sein. Auch bei dieser Frage gaben in der 5. Klasse die meisten TN (100%) an, kreativ gewesen zu sein und in der 6. Klasse gaben die wenigsten TN (83%) an, (eher) kreativ gewesen zu sein.

Insgesamt zeigt sich, dass die große Mehrheit der SchülerInnen angegeben haben, kreativ gewesen zu sein und ihre eigenen Ideen eingebracht haben. Auch die teilnehmende Beobachtung zeigt, dass die SchülerInnen sehr viele eigene Ideen eingebracht und kreativ gewesen sind. (siehe Kapitel teilnehmende Beobachtung: 10.1.9.1) Ebenso erwähnten 10% der TN zusätzlich, dass diese die Freiheit und das eigene Entscheidungen treffen gefallen hat.

Freiheit beim kreativen Arbeiten, es war sehr lustig. (w 5. Klasse) Dass wir alles selbst entscheiden durften. (m 5. Klasse), Das man selbst entscheiden durfte was man macht und was nicht. (w 6. Klasse) und das wir frei waren, wir konnten das machen was wir wollen und das hat Spaß gemacht. (w 6. Klasse)

10.1.3 Umgang mit Sprachfehlern

10.1.3.1 Wunsch nach dem Ausbessern von Fehlern (11)

Den ForschungspartnerInnen wurde die Frage gestellt, inwiefern diese es mögen von ihrer Lehrerin ausbessert zu werden.²⁸ Da unterscheiden sich die Angaben wie auch die folgende Graphik verdeutlicht. Insgesamt wollen 62,74% (eher) ausgebessert werden von der Lehrperson und 37,26% wollen (eher) nicht ausgebessert werden.

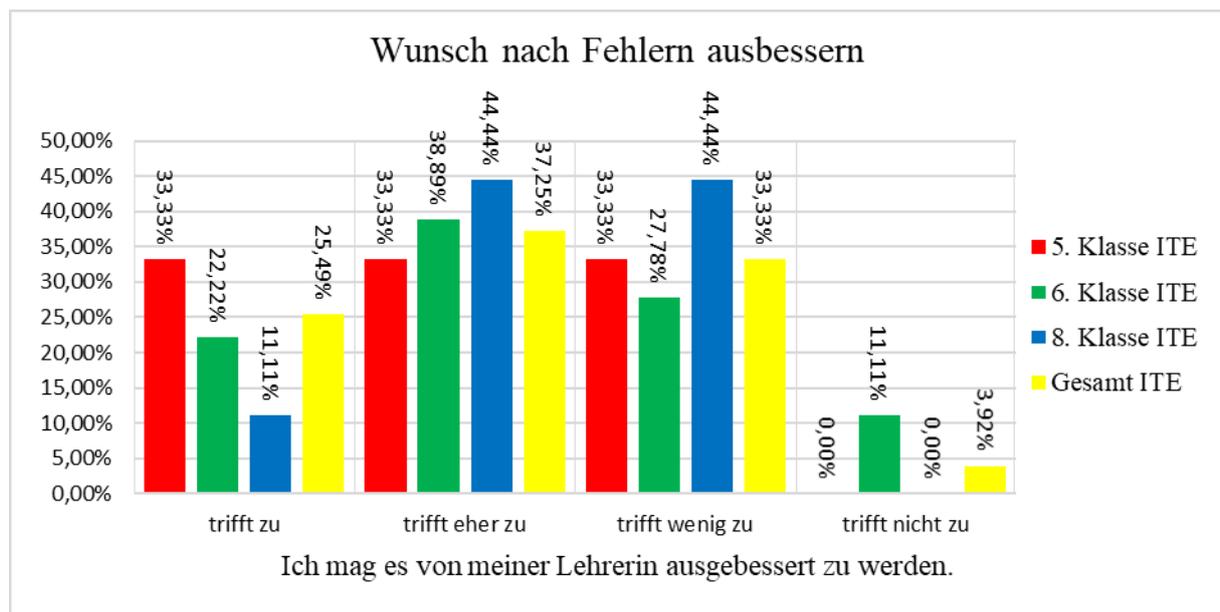


Abbildung 6: Vergleich: Wunsch Sprachfehler ausbessern

Klassenweise gibt es keine großen Unterschiede, wobei generell die Tendenz zeigt, dass in den 5. Klassen die meisten TN (66%) angegeben haben, (eher) ausgebessert werden zu wollen und in der 8. Klasse die wenigsten TN. (55%).²⁹

10.1.3.2 Umgang mit Fehlern

Die TN wurden nach der Intervention gefragt, ob diese mehr ausgebessert wurden als im Unterricht und das Ergebnis spiegelt die Philosophie des Improvisationstheaters wider, denn fast alle TN (96%) verneinten dies und gaben an, (eher) nicht mehr ausgebessert worden zu sein als im Unterricht.³⁰

²⁸ In allen untersuchten Klassen war die Lehrperson eine weibliche Lehrkraft und somit wurde in allen Fällen die weibliche Form verwendet.

²⁹ An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass die 8. Klasse im Vergleich zur 5. und 6. Klasse eine andere Französischlehrerin haben. Dies könnte auch einen Einfluss auf die Forschungsergebnisse haben.

³⁰ In der Intervention wurden die Sprachfehler der SchülerInnen in allen 3 Phasen bewusst nicht ausgebessert.

10.1.3.3 Angst, Fehler zu machen (10)

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern das Improvisationstheater einen Einfluss auf die Angst beim Sprechen, Fehler zu machen gehabt hat. So wurde die TN vor sowie nach der Intervention gefragt, ob diese Angst beim Sprechen gehabt haben, Fehler zu machen. Während im Unterricht insgesamt 37% der befragten TN angegeben haben, (eher) Angst haben beim Sprechen Fehler zu machen, waren es nach der ITE nur noch 27% derselben befragten TN. Somit zeigt sich, dass während der Intervention 10% weniger TN Angst gehabt haben, Fehler zu machen. In allen Klassen haben in der Intervention weniger TN angegeben, Angst zu haben, Sprachfehler zu machen. Während in der 5. Klasse nach der Intervention knapp 12% weniger TN angegeben haben, Angst oder eher Angst beim Sprechen zu haben, Fehler zu machen, waren es in der 6. Klasse 6% und in der 8. Klasse 11%.

In den 5. Klassen gaben 45% der TN an, im Unterricht (eher) Angst zu haben Sprachfehler zu machen, in der 6. Klasse 39% und in der 8. Klasse 11%. Somit spiegelt das Ergebnis unter anderem auch wider, dass die Angst Fehler zu machen beim Französischsprechen mit den Sprachlernjahren abnimmt.

10.1.4 Erhöhung der Sprechzeit ³¹

10.1.4.1 Sprechzeit Einschätzung (7)

In der Befragung wurden die TN ebenso nach der eigenen Sprechzeit im Unterricht befragt.

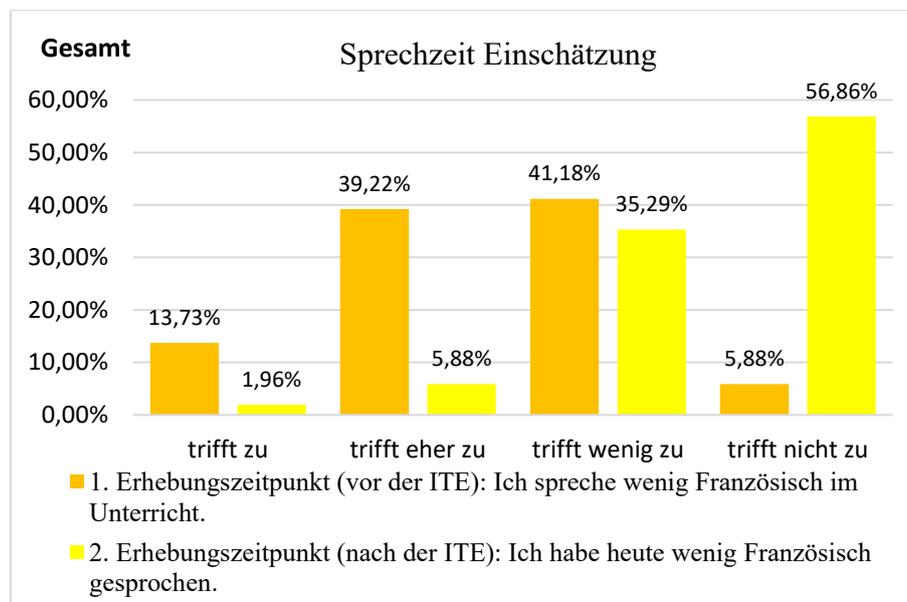


Abbildung 7: Vergleich (Gesamt) Sprechzeit der SchülerInnen Unterricht und während der ITE

³¹ An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass in dieser Einheit vor allem Sprechen geübt wurde und somit liegt nahe, dass die TN mehr Möglichkeiten zum Sprechen gehabt haben und mehr gesprochen haben. Dennoch soll anhand der Einschätzung der SchülerInnen verglichen werden, wie viel mehr diese tatsächlich gesprochen haben.

Insgesamt gaben 45% mehr TN an, (eher) nicht wenig gesprochen zu haben während der ITE. Somit zeigt sich, dass deutlich weniger TN während der ITE, wenig gesprochen haben. Die Abbildung 6 zeigt die genauen Werte der ersten als auch der zweiten Befragung. In jeder Klasse wurde nach der Einschätzung der SchülerInnen mehr gesprochen, denn die Anzahl der TN, die verneint haben, wenig Französisch im Unterricht zu sprechen, hat sich bei der zweiten Befragung in der 5. Klasse um 54% erhöht, in der 6. Klasse um 50% und in der 8. Klasse um 11%. Im Wahlpflichtfach Französisch scheint in der 8. Klasse im Unterricht nach den Einschätzungen der SchülerInnen ähnlich viel gesprochen werden wie während der ITE.

Es erwähnten knapp 10% der TN bei den offenen Fragen positiv die Erhöhung der Sprechzeit, sowie das Sprechen und die Möglichkeit sprechen zu üben (siehe nächstes Kapitel): *Das wir so viel gesprochen haben und die Spiele waren richtig gut. (w 5. Klasse), Das wir selber in verschiedenen Situationen sprechen üben konnten. (w 5. Klasse), Das wir Französisch sprechen geübt haben [...] (w 5. Klasse), dass wir viel gesprochen haben & viel improvisiert haben (w 6. Klasse), Das Sprechen, die Übungen (m 8. Klasse).*

10.1.4.2 Möglichkeiten Sprechen üben (5)

Des Weiteren wurden die TN gefragt, ob diese im Unterricht und während der ITE oft Möglichkeiten haben und gehabt haben, sprechen zu üben.

Insgesamt gaben alle TN während der ITE an, (eher) oft die Möglichkeit gehabt zu haben sprechen zu üben. Genauer gesagt gaben 65% an, oft die Möglichkeit zum Sprechen gehabt zu haben und 35% gaben an, eher oft die Möglichkeit zum Sprechen üben gehabt haben. In der 5. Klasse gaben die meisten TN (79%) an, oft die Möglichkeit zum Sprechen üben gehabt zu haben im Vergleich zu den SchülerInnen der 6. Klasse (56%) und der 8. Klasse (44%).³²

Vor der ITE wurden die TN auch gefragt, ob diese oft Sprechen üben im Unterricht. Nach der Befragung der SchülerInnen scheint die 8. Klasse im Wahlpflichtfach am meisten Sprechen zu üben im Unterricht (77%), dann die 5. Klasse (67%) und dann die 6. Klasse (56%).

³² Hierbei ist anzumerken, dass gerade in der 5. Klasse die meisten TN waren- dennoch haben in dieser Klasse die meisten TN angegeben, genug Möglichkeiten zum Sprechen üben gehabt zu haben. Dies könnte eventuell auch am gleichzeitigen Sprechen durch die Gruppenarbeiten gelegen haben. Das Ergebnis zeigt auch, dass die Anzahl der TN hier- in den Interventionen- keinen Einfluss auf die Möglichkeit Sprechen zu üben gehabt hat.

10.1.5 Spontanität beim Sprechen

Im folgenden Unterkapitel sollen nun die Ergebnisse zum spontanen Sprechen im gängigen Unterricht als auch in der Improvisationstheaterereinheit beschrieben werden.

10.1.5.1 Kompetenz spontan sprechen (vor der ITE)

Die TN wurden bei der ersten Befragung gefragt, ob diese sich spontan auf Französisch unterhalten können. 35% gaben an, sich (eher) auf Französisch unterhalten zu können, wobei 4% der TN die Frage mit „trifft zu“ beantwortet haben und 31% der TN entschieden sich für „trifft eher zu“. In der 8. Klasse gaben die meisten TN an (67%), sich (eher) spontan auf Französisch unterhalten zu können (33%), im Vergleich zur 6. Klasse und zur 5. Klasse (25%), wobei sich in jeder Klasse der Großteil für die abgeschwächte Variante entschied.

10.1.5.2 spontane Sprechen und Unterhalten während der ITE

Anschließend wurden die TN bei der zweiten Befragung gefragt, ob diese während der ITE sich spontan unterhalten haben, sowie ob diese spontan gesprochen haben. Die unterschiedlichen Formulierungen der Fragen führten auch zu unterschiedlichen Forschungsergebnissen. Auf die Frage nach dem Französischsprechen, entschieden sich die meisten für die Aussage „trifft zu“ im Vergleich zur Frage nach der spontanen Unterhaltung- hier entschieden sich die meisten für „trifft eher zu“. Insgesamt gaben 76% an, sich (eher) spontan unterhalten zu haben, wobei sich davon hier die Mehrheit (67%) für die abgeschwächte Variante „trifft eher zu“ entschied. Bei dieser Frage gaben in der 8. Klasse die meisten TN an, sich (eher) spontan auf Französisch unterhalten zu haben (100%), im Vergleich zur 5. (75%) und 6. Klasse (67%), wobei sich in jeder Klasse der Großteil für die abgeschwächte Variante entschied, wie die Graphik zeigt.

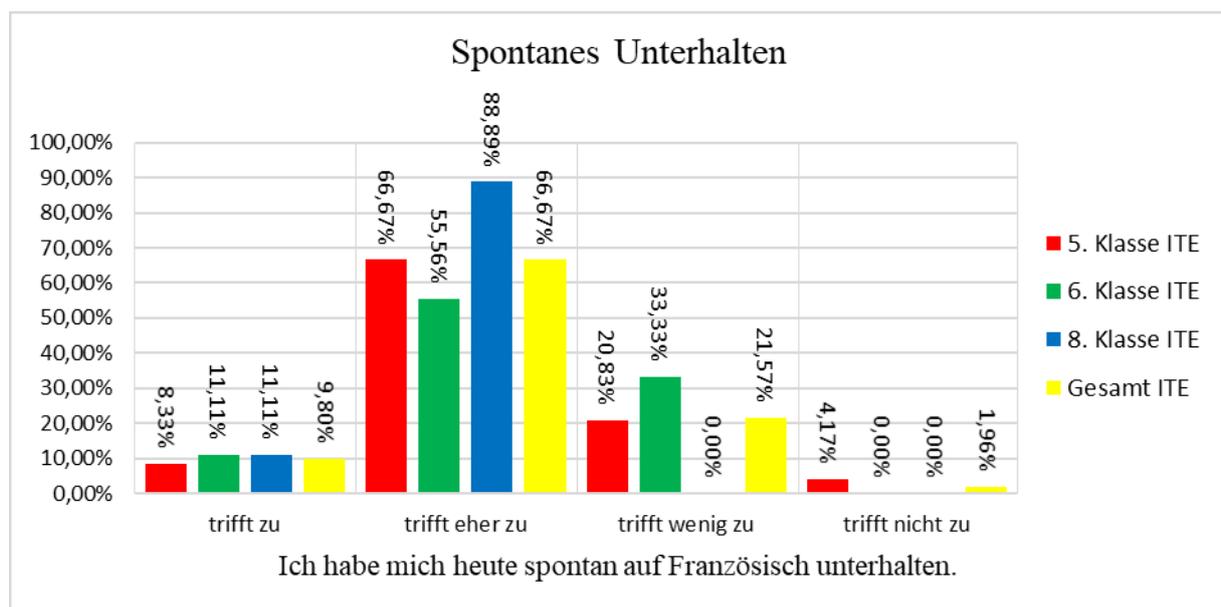


Abbildung 8: Vergleich: Spontane Unterhaltung während der ITE

In Bezug auf die Frage nach dem spontanen Französisch sprechen, gaben insgesamt 92% der TN an, (eher) spontan gesprochen zu haben, wobei sich in allen Klassen die Mehrheit für die Aussage „trifft zu“ entschied. Die folgende Graphik verdeutlicht, dass in den 8. Klassen die meisten TN angegeben haben, (eher) spontan gesprochen zu haben, dann die 5. Klasse und dann die 6. Klasse.

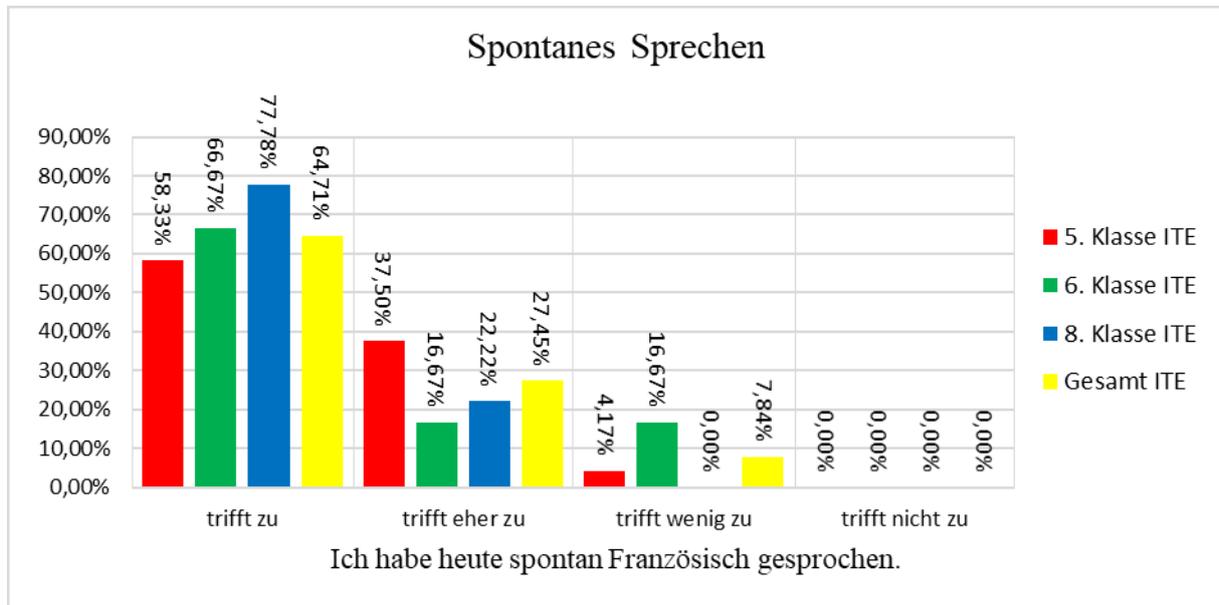


Abbildung 9: Vergleich: Spontanes Sprechen während der ITE

Bei den offenen Fragen notierten knapp 10%, dass Ihnen die Spontanität beim Sprechen gefallen und/oder geholfen hat. *Ich fand es gut spontan zu sprechen. Hilft einem besser/schneller zu sprechen. (w 8. Klasse) Ich habe heute im Unterricht sehr spontan gesprochen [...]. (m 8. Klasse), Mir hat gefallen, dass man sich spontan unterhalten musste. (m 6. Klasse) sowie (w 8. Klasse) und (w 8. Klasse).*

Obwohl in der 5. Klasse die wenigsten TN angegeben haben, spontan sprechen zu können haben in dieser Klasse mehr TN angegeben, spontan gesprochen zu haben, beziehungsweise sich spontan unterhalten zu haben während der ITE im Vergleich zu den 6. Klassen. Zusätzlich gaben die TN in allen Klassen eher an, spontan gesprochen zu haben, als sich spontan unterhalten zu haben. Insgesamt zeigt die Tendenz, dass der Großteil der SchülerInnen während der ITE spontan gesprochen und sich spontan unterhalten hat.

10.1.6 Sprachhandeln

In der Improvisationstheaterereinheit wurden verschiedene Szenen und Geschichten mithilfe der eigenen Erfahrungen und Ideen der TN gespielt und dargestellt. Es wurden realitätsnahe sowie erfundene Szenen gespielt. Die folgende Kategorie beschäftigt sich mit dem Sprachhandeln in der Fremdsprache und fragt so die TN, ob diese sich in der Interventionseinheit auf Französisch unterhalten haben. Zusätzlich wurden die SchülerInnen gefragt, inwiefern diese während der ITE aktiv am Unterricht teilgenommen haben und ob sich die TN auch bei den Übungen und aktiven Darstellen ihrer Szenen bewegt haben.

Zwei SchülerInnen schätzten unter anderem die unterschiedlichen Sprechhandlungssituationen und die Aktivität und Mündlichkeit wie die folgenden Aussagen zeigen: *Das wir selber in verschiedenen Situationen sprechen üben konnten. (w 5. Klasse), [...] das viele aktive und mündliche. (w 8. Klasse).*

10.1.6.1 Sprechhandlungen (21)

Wie das Kapitel 10.1.5 zeigt, gaben $\frac{3}{4}$ der TN (wobei sich die Mehrheit für die Variante „trifft eher zu“ entschieden hat), sich (eher) spontan während der ITE unterhalten zu haben und 92% gaben an, während der ITE spontan gesprochen zu haben (wovon sich die Mehrheit für die Variante „trifft zu“ entschieden hat.)

Zusätzlich wurden die TN gefragt, ob diese sich während der ITE auf Französisch unterhalten haben und da gaben $\frac{3}{4}$ der TN an, sich auf Französisch unterhalten zu haben und zusätzlich entschieden sich alle anderen mit Ausnahme einer TN für die abgeschwächte Variante „trifft eher zu“. Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich die TN während der ITE auf Französisch unterhalten haben und Unterhaltungen in der Fremdsprache geführt haben.

10.1.6.2 aktive Teilnahme (19)

Es bestätigten 90% der TN die Aussage, dass diese aktiv teilgenommen haben mit „trifft zu“. Alle restlichen TN (bis auf 1 TN) entschieden sich für die abgeschwächte Variante „trifft eher zu“. In der 8. Klasse (100%) und 5. Klasse (96%) gaben die meisten TN an, aktiv am Unterricht teilgenommen zu haben im Vergleich zur 6. Klasse (78%).³³

10.1.6.3 Bewegung (20)

Weiters gaben alle TN an, sich während der ITE bewegt zu haben.-davon haben sich 14% für die abgeschwächte Variante „trifft eher zu“ entschieden. In der 5. Klassen entschieden sich die

³³ Ein möglicher Grund für die geringere Teilnahme während der ITE in der 6. Klasse wird in Kapitel 10.2.5 beschrieben

meisten TN für „trifft zu“ (92%) im Vergleich zur 6. (78%) und 8. Klasse (83%). Somit zeigt das Ergebnis, dass sich alle TN bewegt haben, wobei durch die unterschiedlichen Ergebnisse angenommen werden kann, dass sich die TN der 5. Klasse tendenziell am meisten bewegt haben und die TN der 8. Klasse tendenziell am wenigsten.

10.1.7 Sprechvertrauen in Form von Selbsteinschätzung

Die folgende Kategorie beschäftigt sich mit dem Sprechvertrauen der SchülerInnen vor und nach der Intervention und es wurden Fragen zur Selbsteinschätzung für das Sprechen gestellt.

10.1.7.1 Selbsteinschätzung beim Sprechen (1)

Insgesamt gaben nach der ITE 8% mehr TN an, sich als ein/-e (eher) gute FranzösischsprecherIn zu sehen als vor der Intervention - die genaue Verteilung soll die folgende Graphik abbilden. Hier zeigt das Ergebnis, dass sich insgesamt 2% mehr TN für „trifft zu“ und 6% mehr TN sich für die Aussage „trifft eher zu“ entschieden haben. Somit zeigt sich ein leichter Trend, dass sich die SchülerInnen nach der ITE im Französischsprechen besser eingeschätzt haben.

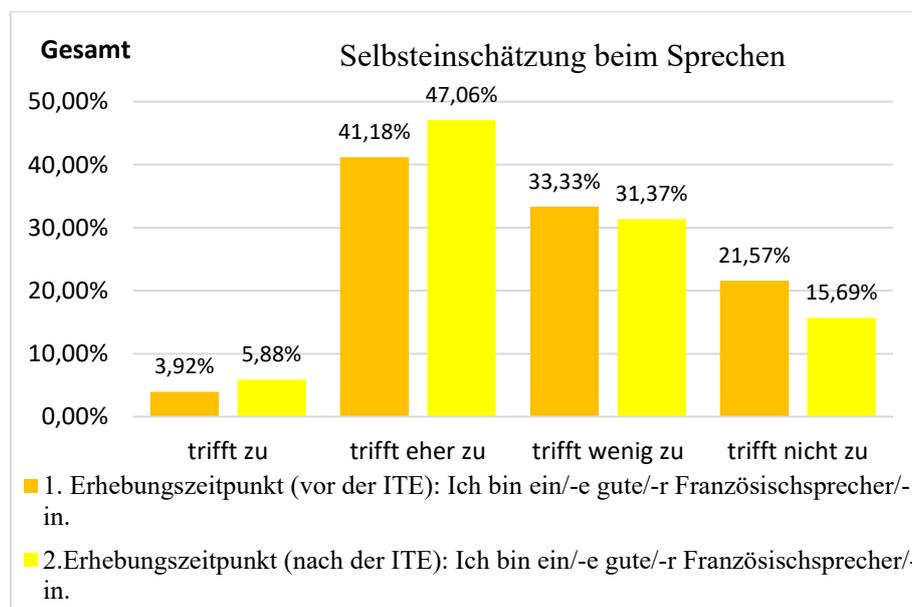


Abbildung 10: Vergleich (Gesamt): Selbsteinschätzung Sprechen vor und nach der ITE

Klassenweise zeigen sich in dieser Kategorie überraschende Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten wie die nachfolgenden Graphiken verdeutlichen. Denn in der 5. Klasse zeigt sich eine deutliche Steigerung (17%) des Selbstvertrauens in das eigene Sprechen, ebenso in der 8. Klasse (10%). Im Vergleich dazu ist in der 6. Klasse die Anzahl der Personen, die sich für eine Antwort im positiven Bereich entschieden haben, gleichgeblieben, aber innerhalb des

positiven Bereichs gaben überraschenderweise 6% mehr TN an, sich als eher gute FranzösischsprecherInnen zu sehen wie das Diagramm der 6. Klasse (grün) verdeutlicht.

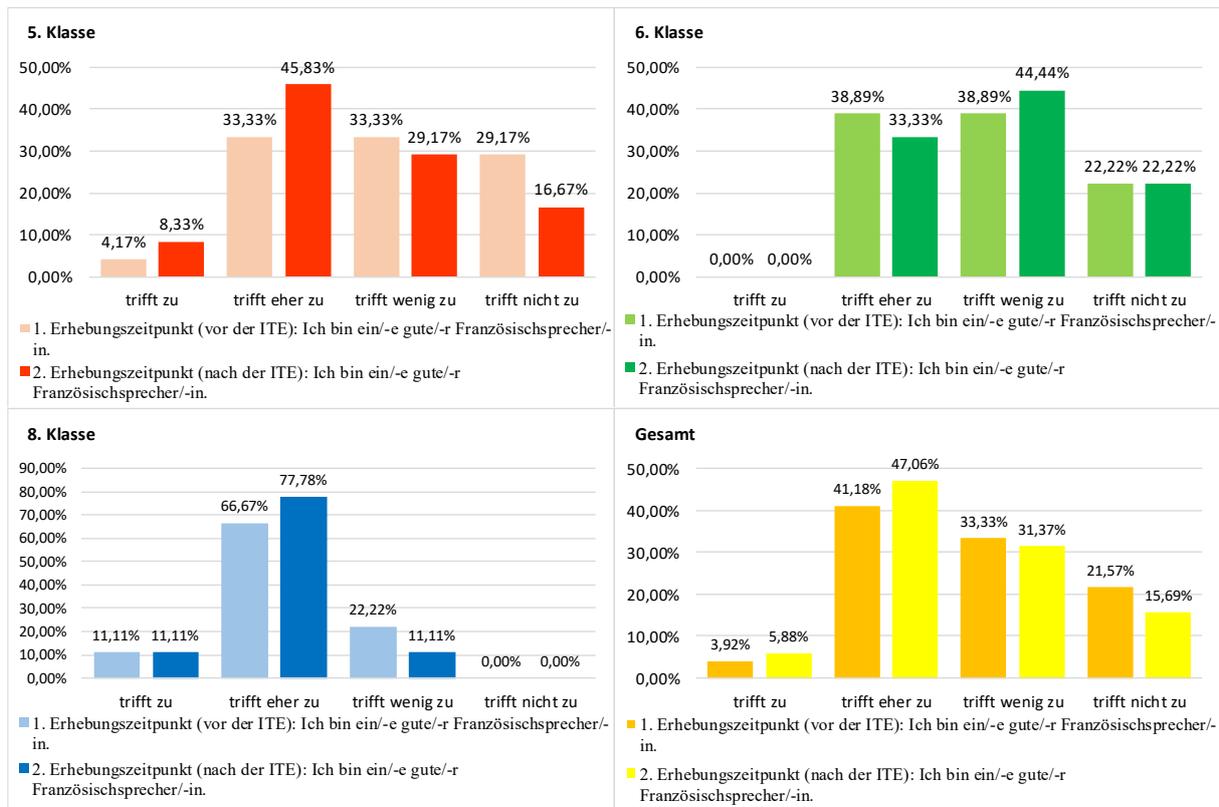


Abbildung 11 Vergleich klassenweise: Selbsteinschätzung Sprechen

10.1.7.2 Selbsteinschätzung beim Sprechen (2)

Zusätzlich wurden die TN nach einer Schulnote gefragt, die diese sich selbst bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung für das eigene Französischsprechen geben sollten.³⁴ Die folgende Tabelle verdeutlicht die genauen Prozentangaben. Insgesamt haben sich rund 20% mehr TN eine bessere statt einer schlechteren Note gegeben nach der Intervention. In der 6. Klasse schätzten sich überraschenderweise mit Abstand die meisten TN besser ein (50%) im Vergleich zu der 5. (33%) und der 8. Klasse (11%).

Selbsteinschätzung vor und nach der Intervention	5. Klasse	6. Klasse	8. Klasse	Gesamt
Steigerung der Angaben	33,33%	50,00%	11,11%	35,29%
Verringerung der Angaben	16,67%	16,67%	11,11%	15,69%
Gleicher Wert	50,00%	33,33%	77,78%	49,02%

Tabelle 10: Selbsteinschätzung Noten geben vor und nach der Intervention

³⁴ An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich die SchülerInnen auch Zwischennoten sowie oft auch ein positives oder negatives Vorzeichen vor die Note gestellt haben (zum Bsp. +4). Dies wurde auch berücksichtigt und alle positiveren und negativeren Einschätzungen gewertet. (beispielsweise: 4 (vor der ITE) 4+ (nach der ITE) ist eine Steigerung der Selbsteinschätzung ebenso wie 3-4 dann 3)

Doch gerade in dieser Klasse ist die Anzahl der TN, die sich als (eher) gute FranzösischsprecherInnen einschätzen, nicht gestiegen nach der ITE im Vergleich zur 5. und 8. Klasse. Dieses überraschende, teilweise widersprüchliche Forschungsergebnis zwischen den einzelnen Klassen kann an dieser Stelle nicht begründet werden.

10.1.8 zusammenfassende Forschungsergebnisse

Das folgende Unterkapitel präsentiert die Ergebnisse der Fragen direkt zur Sprechbereitschaft und zeigt weiters, ob eine Wiederholung solch einer Intervention gewünscht wird und ob die Intervention nach Einschätzung der SchülerInnen eine Unterstützung für das eigene Sprechen war.

10.1.8.1 Sprechbereitschaft (14)

Die ForschungspartnerInnen wurden nach dem Wunsch und dem Willen zu sprechen gefragt und so wurden die Frage gestellt, ob diese sehr gerne im Unterricht Französisch sprechen und nach der ITE wurde gefragt, ob diese heute während der ITE sehr gerne gesprochen haben. Insgesamt gaben $\frac{1}{4}$ mehr TN an, während der ITE (eher) sehr gerne Französisch gesprochen zu haben im Vergleich zum gewohnten Unterricht. Denn wie auch die folgende Graphik verdeutlicht, gaben bei der ersten Befragung 57% der TN an, sehr gerne oder eher sehr gerne zu sprechen und 82% bei der zweiten Befragung.

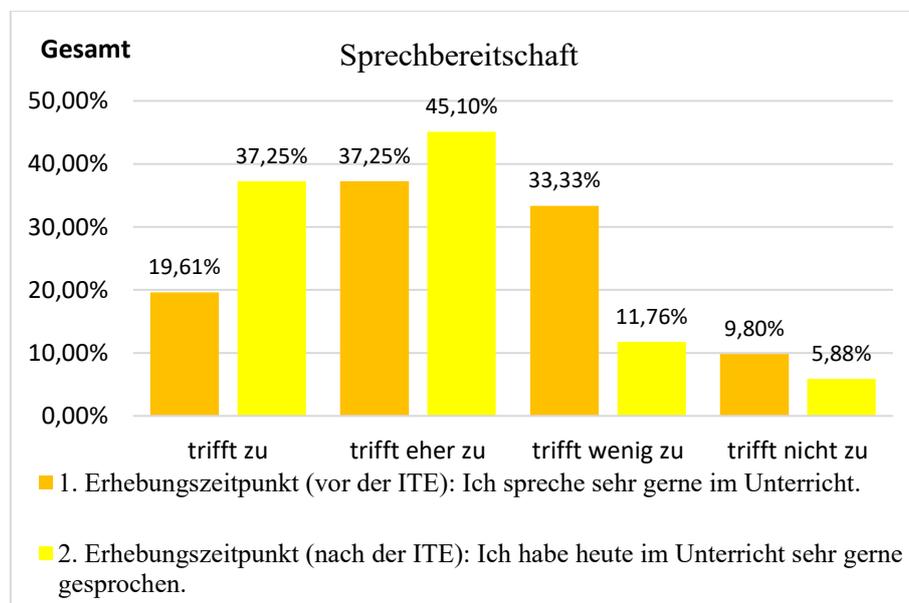


Abbildung 12: Vergleich (Gesamt): Sprechbereitschaft- Wunsch und Wille zu sprechen vor und nach der ITE

In jeder Klasse haben nach der ITE mehr TN angegeben, (eher) sehr gerne während der ITE Französisch gesprochen zu haben im Vergleich zum regulären Unterricht. In der 5. Klasse

haben 33% mehr TN angegeben, während der ITE (eher) sehr gerne gesprochen zu haben und in der 6. Klasse waren es 22%. Im Wahlpflichtfach gaben 11,11% mehr TN an, (eher) sehr gerne gesprochen zu haben während der ITE. So zeigt sich in der 5. Klasse die größte Steigerung während der ITE im Vergleich zum Unterricht und in der 8. Klasse die geringste. Zusätzlich haben sich in jeder Klasse mehr TN für die Aussage „trifft zu“ entschieden im Vergleich zum gewohnten Unterricht. In der 5. Klasse waren es 20% in der 6. Klasse 6% und in der 8. Klasse waren es 33%.

10.1.8.2 Unterstützung für das Sprechen (25)

Es wurde auch nach der Einschätzung der SchülerInnen gefragt, ob die ITE eine Unterstützung für das Französischsprechen gewesen ist. Insgesamt gaben 82% der TN an, dass die ITE (eher) eine Unterstützung für das Sprechen gewesen ist- davon gaben 51% an, dass die ITE eine Unterstützung für das Sprechen gewesen ist und 31% entschieden sich für abgeschwächte Variante „trifft eher zu“. In der 5. und 6. Klasse gaben 83% an, diese Einheit (eher) als Unterstützung für das Französischsprechen gesehen zu haben und in der 8. Klasse gaben 78% der TN an, die Einheit als Unterstützung für das Sprechen gesehen zu haben. Auch gab es in der 5. und 6. Klasse die meisten „trifft zu“ Antworten im Vergleich zur 8. Klasse. Somit zeigt sich eine Tendenz, dass die niedrigeren Klassenstufen (5. Klasse und 6. Klasse) die Improvisationstheaterereinheit eher als Unterstützung für das Französischsprechen gesehen haben als die 8. Klasse im Wahlpflichtfach.

10.1.8.3 Wunsch nach Wiederholung (26)

Insgesamt gaben 94% der TN an, die ITE nochmals in der Schule wiederholen zu wollen, davon entschieden sich 16% für die abgeschwächte Version. In der 5. Klasse gaben 100% an, die Einheit nochmals stattfinden zu lassen (davon kreuzten 8% „trifft eher zu“). In der 6. und 8. Klasse gaben 89% an, die ITE in der Schule machen zu wollen, wobei sich in der 8. Klasse mehr TN für die abgeschwächte Version (33%) entschieden im Vergleich zur 6. Klasse (17%). Im Vergleich zur 6. und 8. Klasse entschieden sich in der 5. Klasse alle TN für eine positive Antwort. So zeigt das Forschungsergebnis, dass in der 5. Klasse die meisten TN eine Wiederholung der Improvisationstheaterereinheit wollen im Vergleich zu den TN der 6. und 8. Klasse. Des Weiteren bekam ich am 21.10. 2019 eine schriftliche Nachricht von der Französischlehrerin der 5. Klasse, dass *„die 5E³⁵ sehr gerne wieder einen Impro-Workshop machen wollen.“*

³⁵ Der Name der Klasse ist aufgrund des Datenschutzes frei erfunden.

10.1.9 Intrinsische Motivation

Die folgende Kategorie fragt die TN zur intrinsischen Motivation in Bezug auf das Französisch lernen. So wurden die TN zu beiden Erhebungszeitpunkten gefragt, ob diese gerne Französisch lernen und weitere Sprachen lernen wollen.

10.1.9.1 Französisch lernen (1)

Es wurden vor der Einheit die Frage gestellt, ob die TN gerne Französisch lernen. Die gleiche Frage wurde nach der ITE den gleichen TN wiederholt gestellt. Insgesamt hat sich die Anzahl der TN, die (eher) gerne Französisch lernen minimal erhöht (6%) im Vergleich zur ersten Befragung - wie auch die folgende Graphik verdeutlicht:

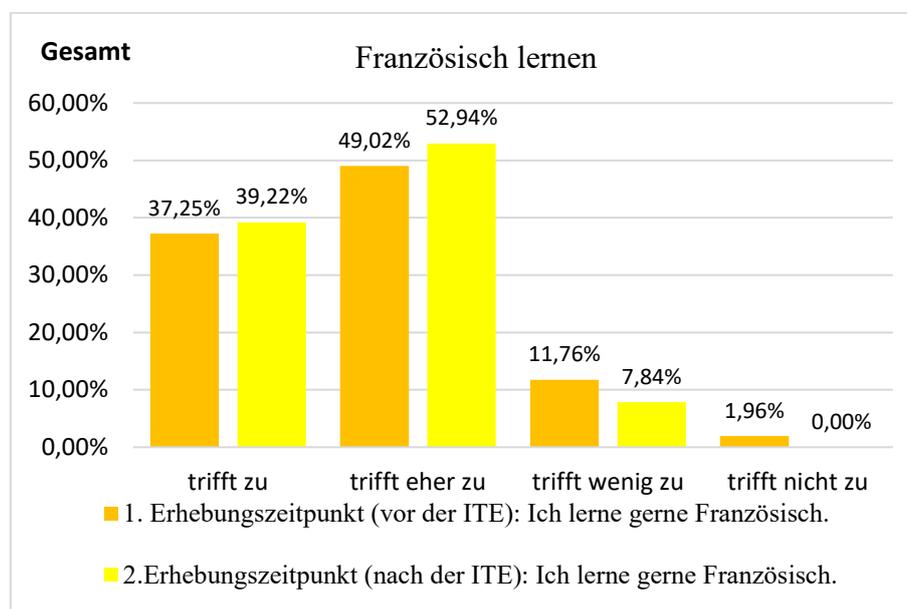


Abbildung 13: Vergleich (Gesamt): intrinsische Motivation Französisch lernen vor und nach der ITE

Klassenweise sind bei dieser Frage Unterschiede zu erkennen. Denn die Anzahl der TN, die (eher) gerne Französisch sprechen, hat sich in der 5. Klasse um 8% gesteigert und in der 8. Klasse haben mehr TN (11%) angegeben, gerne Französisch zu sprechen als eher gerne. Somit hat sich in den beiden Klassen das Ergebnis minimal gesteigert, währenddessen in der 6. Klasse weniger TN angeben haben (6%), nach der Intervention gerne Französisch zu lernen. ³⁶

³⁶ Die Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse können an dieser Stelle nicht herausgefunden werden, es können aber Vermutungen gemacht werden, dass der Zeitpunkt der 2. Erhebung und Intervention in der 6. Klasse (Freitag letzte Stunde) einen Einfluss auf das Forschungsergebnis gehabt hat.

10.1.9.2 weitere Sprachen lernen (2)

Anhand der Studie wurden die TN zusätzlich gefragt, ob diese sich vorstellen könnten in Zukunft noch weitere Sprachen lernen zu wollen. Insgesamt zeigen sich zwischen erster und zweiter Befragung minimale Veränderungen. Denn es gaben 4% mehr TN an, in Zukunft weitere Fremdsprachen lernen zu wollen und innerhalb des positiven Bereichs haben sich fast 10% mehr TN für die Aussage „trifft zu“ als für die abgeschwächte „trifft eher zu“ Variante entschieden. Insgesamt gaben bei beiden Befragungen 4 von 5 TN an, sich vorstellen zu können auch in Zukunft weitere Sprachen zu lernen.

Klassenweise gibt es auch bei dieser Frage Unterschiede und gleichzeitig spiegeln diese auch das Ergebnis der vorigen Frage wider. Denn in der 5. und 8. Klasse entschieden sich wieder mehr TN für eine positivere Variante nach der ITE (17% und 11%) und in der 6. Klasse sind keine deutlichen Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt ersichtlich. Insgesamt gaben minimal (4%) mehr TN bei der zweiten Erhebung an, sich vorstellen zu können, in Zukunft noch weitere Sprachen zu lernen.

10.1.9.3 Wunsch Verbesserung Sprechen (6)

Die Kategorie fragt die TN vor sowie nach der ITE, ob diese besser werden wollen im Französischsprechen. Insgesamt haben nach der ITE 6% mehr TN angegeben, (eher) noch besser werden zu wollen im Französischsprechen.

Auf die einzelnen Klassen bezogen sind bei dieser Frage ebenso Unterschiede erkennbar. So entschieden sich in der 5. Klasse 20% mehr TN für die Aussage „trifft zu“ und mehr TN möchten somit besser werden im Französischsprechen. Stattdessen haben in der 6. und 8. Klasse weniger TN angegeben, besser werden zu wollen. In der 8. Klasse haben sich alle TN in allen Befragungen dazu entschieden, „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ zu kreuzen, wobei bei der zweiten Befragung sich mehr TN für die abgeschwächte Variante „trifft eher zu“ entschieden haben. So zeigt das Ergebnis dieser Studie, dass die 8. Klasse, die bereits am meisten Sprecherfahrung und Französischunterricht haben, am ehesten besser werden wollen im Französischsprechen.

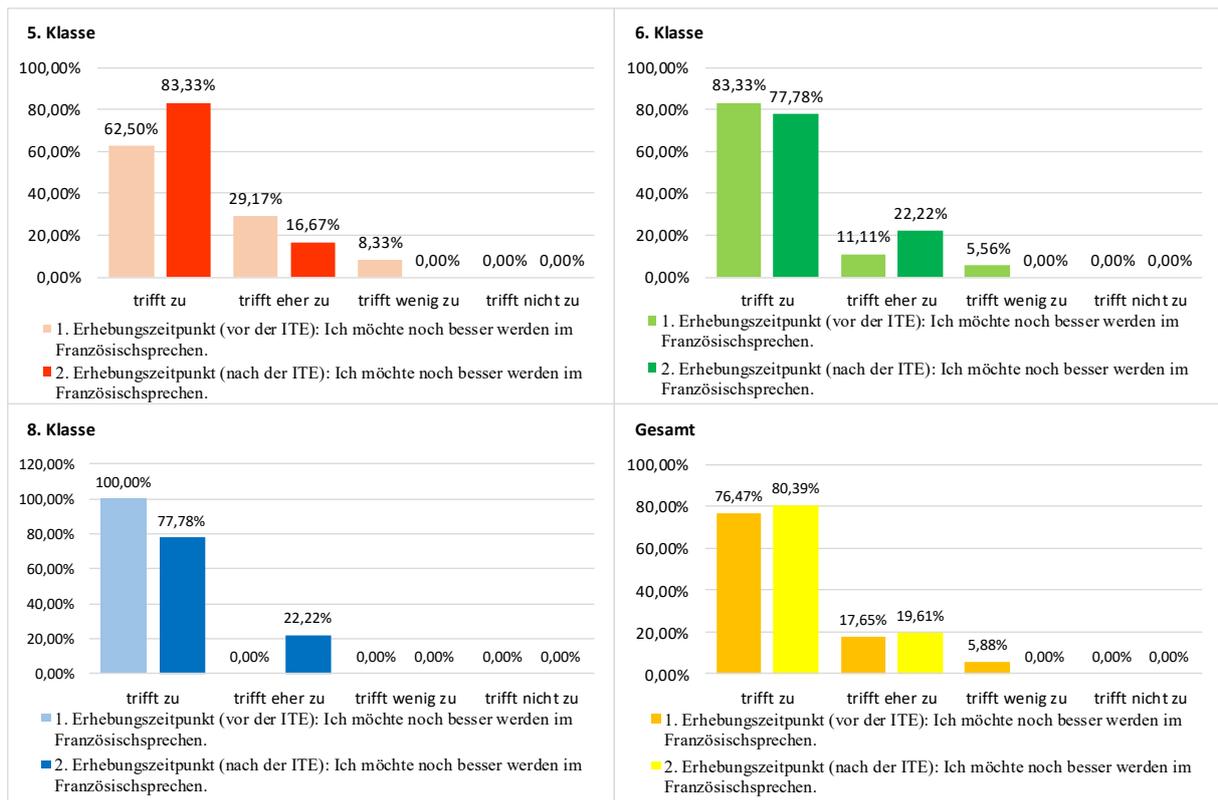


Abbildung 14: Vergleich klassenweise: Wunsch nach Verbesserung beim Sprechen

Wie auch bei den zuvor dargestellten Ergebnissen zur intrinsischen Motivation zeigen sich auch hier klassenweise Unterschiede. So hat sich die Anzahl der TN, die besser werden wollen im Französischsprechen gesteigert, vor allem in der 5. Klasse und nicht in der 8. Klasse.

Bei allen drei Fragen zur Motivation haben zum zweiten Erhebungszeitpunkt minimal mehr TN angegeben (4-6%) gerne Französisch zu lernen, sich in Zukunft vorstellen zu können weitere Sprachen zu lernen und noch besser zu werden im Französischsprechen.

Im folgenden Kapitel sollen nun die wichtigsten Aspekte der teilnehmenden Beobachtung in den Interventionen beschrieben werden, die so die dargestellten quantitativen Forschungsergebnisse untermauern sollen und zusätzliche Ergebnisse zum Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Französisch bringen sollen.

10.2 Teilnehmende Beobachtung

Aufgrund der gleichzeitigen teilnehmenden Beobachtung, in der in Kapitel 9.3 beschriebenen Interventionsstudie, können weitere Forschungsergebnisse zum Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht gegeben werden.

10.2.1 unterschiedliche Reaktionen

Die Intervention fand in drei verschiedenen Klassen statt, wie in Kapitel 9.1 ausführlich beschrieben wird. Es hat sich gezeigt, dass die Interventionen trotz der ähnlichen Übungen³⁷ in den einzelnen Klassen unterschiedlich aufgenommen wurden. So war in einer Klasse mehr Aktivität vorhanden, als in einer anderen. Besonders in der 5. Klasse sind teilweise sehr viele kindliche und sehr kreative Ideen von den SchülerInnen gekommen. Es wurden beispielsweise Haie und Quallen dargestellt, die im Meer schwammen und es bestand der Eindruck, dass die Scheu, sich vor der Klasse zu blamieren, in dieser Klasse besonders gering war. Die 6. Klasse war ebenso sehr kreativ bei der Darstellung der Szenen und die TN dieser Klasse haben im Vergleich zur 8. Klasse sehr viele Gegenstände (Sessel, Tische, Tafel, Kleiderhaken, Stifte, usw.) eingebaut. Die Autorin der vorliegenden Arbeit vermutet, dass dies nicht nur an dem unterschiedlichen Alter gelegen ist, sondern auch an der Klassendynamik und vermutlich auch an der Gruppengröße.

Des Weiteren zeigte sich, dass die SchülerInnen der zwei kleineren Lerngruppen (6-9 SchülerInnen) zu Beginn schüchterner waren als die TeilnehmerInnen der anderen beiden Klassen (18-24 SchülerInnen). Es kann nach den gemachten Erfahrungen vermutet werden, dass die SchülerInnen in kleineren Gruppen anfangs öfters schüchterner und vorsichtiger sind, da diese sich nicht so verstecken können in der Gruppe.

10.2.2 Gruppenanzahl

Es waren am Anfang Zweifel da, ob eine ITE mit so vielen SchülerInnen wie in der 5. Klasse (24 SchülerInnen) auch funktionieren würde. Im Nachhinein zeigt sich, dass es sowohl in einer kleinen Gruppe (6 SchülerInnen) sowie in einer größeren Gruppe (24 SchülerInnen) funktioniert. Die unterschiedlichen Gruppengrößen hatten jeweils ihre Vor- und Nachteile. So kommen in kleineren Gruppen bei Kreisübungen die SchülerInnen öfter dran, aber eine Schülerin aus der 8. Klasse (Wahlpflichtfach) sah in der kleineren Gruppe Nachteile und antwortete auf die Frage in der Fragebogenstudie, was hat dir nicht so gut gefallen, was würdest du besser machen: „Die Kleingruppen- in einer größeren Gruppe hätte es besser funktioniert

³⁷ Die Übungen wurden teilweise in mehreren Klassenstufen eingesetzt, da diese sich leicht nach Sprachniveau variieren lassen. Zusätzlich bestimmen oftmals die SchülerInnen selbst das Sprachniveau, da diese für den Inhalt der Dialoge und Szenen verantwortlich sind und mit bereits bekannten Wissen gearbeitet haben.

glaube ich.“ (w 8. Klasse) Dies könnte auch daran liegen, dass sich die SchülerInnen beim Darstellen ihrer Szenen in Gruppenarbeiten eher beobachtet fühlen könnten, als wenn mehrere SchülerInnen im Raum anwesend sind und mit den Aufgabenstellungen beschäftigt sind.

10.2.3 Erlernen von neuem Wortschatz

In allen beobachteten Klassen haben die SchülerInnen immer wieder nach Vokabeln gefragt. Beispielsweise gab es eine Szene mit dem Hai im Wasser und ein Mädchen aus der 5. Klasse wollte wissen, was denn Messer auf Französisch heißt. In der 6. Klasse wollte ein Schüler beispielsweise wissen, was denn *Sie stören meine Privatsphäre* auf Französisch heißen würde. Man könnte somit annehmen, dass die SchülerInnen durch den Einsatz des Improvisationstheaters unbewusst auch neue Vokabeln erlernen und diese dann auch gleich verwenden, da sie für ihre jeweiligen Szenen von Bedeutung sind.

10.2.4 Gruppe vs. Bühne

Es wurde bereits in der Probeinterventionsstudie in der 7. Klasse gemerkt, dass die SchülerInnen Zeit brauchen, und nicht sofort den Mut haben, die Szenen vor der ganzen Klasse zu spielen. So wurde den SchülerInnen im Vergleich zu „richtigen“ Improvisationstheaterszenen vor jeder größeren szenischen Improvisation Zeit gegeben, die Ideen und Szenen zu besprechen und diese anschließend erst einmal in der Gruppe zu spielen als gleich vor der ganzen Klasse- auf der Bühne. Diese Vorgehensweise bei den Interventionen im Fremdsprachenunterricht hat den Vorteil, dass Gruppen gleichzeitig Szenen spielen und somit gleichzeitig Sprechen.

Auch Bachmann (vgl. 2012: 16) lässt die ImprovisationstheaterspielerInnen erst einmal gleichzeitig in der Gruppe spielen, um den Eindruck zu vermindern, dass es auf eine besondere originelle Szene ankommt. (vgl. Bachmann 2000: 16) Und das *Genre switch* (siehe Kapitel 9.3.1.3) verleitet die SchülerInnen dann sowieso ganz spontan vor der Klasse zu spielen. Es wird vermutet, dass die SchülerInnen bei regelmäßiger Anwendung dann umso weniger Vorbereitungszeit brauchen und komplett spontan Szenen spielen wie auch die Beobachtung in der 6. Klasse bestätigt. Denn in dieser Klasse kam der Wunsch gegen Ende von zwei Schülerinnen, eine komplett improvisierte Szene ohne Vorbereitungszeit zu spielen.

10.2.5 „sicherer“ und geschlossener Raum

Beim Improvisationstheaterspielen ist ein eigener Raum, indem sich die TeilnehmerInnen wohlfühlen von Bedeutung (vgl. Bachmann 2000: 12ff.). In einer Klasse hat dies nicht ganz geklappt, solch einen Raum zu kreieren, da aufgrund von organisatorischen Schwierigkeiten, die geplante Klasse spontan leider besetzt war und die Gruppe erst im zweiten Teil den

geschlossenen Raum benutzen konnten. Ein großer Nachteil dieses anfänglichen offenen Ortes war die Ablenkung, da ständig andere Menschen vorbeikamen (zum Beispiel die Polizei, die für sehr viel Ablenkung sorgte) und der Raum war zu groß, sodass sich die Gruppe vor allem bei den Szenen sehr aufgeteilt hat. Auch wurde bemerkt, dass sich die Schülerinnen teilweise nicht so auf die Improvisationen eingelassen haben, wie die anderen Klassen bei den Improvisationsübungen. So zeigt die Beobachtung, dass ein geschlossener, „sicherer“ Raum für Improvisationen von Bedeutung ist.

Zusammenfassend basieren meine Beobachtungen auf den in Kapitel 9.3 beschriebenen Interventionen und reflektieren die beobachteten Erfahrungen des Einsatzes des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht Französisch. Weiters sollen die in Kapitel 12.3 aufgelisteten Empfehlungen für LehrerInnen den Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht erleichtern. Diese basieren ebenso auf der Beobachtung der Autorin der vorliegenden Arbeit.

11 Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen

11.1 Sprechbereitschaft und Improvisationstheater

Ausgehend von der Forschungsfrage, inwiefern das Improvisationstheater sich auf die Sprechbereitschaft auswirkt, wurden 51 SchülerInnen zu sprechfördernden Faktoren sowie direkt zur Sprechbereitschaft vor sowie nach einer Improvisationstheereinheit (ITE³⁸) befragt. So konnte festgestellt werden, inwieweit sich die Improvisation positiv auf die Sprechbereitschaft der SchülerInnen ausgewirkt hat.

11.1.1 Sprechförderliche Faktoren

Wie in Kapitel 4 ausgeführt, sind ein lernförderliches Klima, eine geringe Fehlerkorrektur, eine erhöhte Sprechzeit und eine erhöhte Spontanität und Flüssigkeit beim Sprechen sowie Sprachhandeln und die Einbindung der Lernenden positive Einflussfaktoren auf die Sprechbereitschaft (vgl. Pallauf 2017: 37ff.; Schatz 2006: 50):

Die Ergebnisse zeigen eine besonders sprechbereitschaftsförderliche Umgebung, wie das folgende Beispiel zeigt: denn während der ITE haben mehr TN angegeben, sich beim Sprechen sicher bzw. sich wohlfühlt zu haben. Zudem gaben fast alle TN an, gelacht zu haben, mit den MitschülerInnen zusammengearbeitet und abwechslungsreiche Stunden gehabt zu haben. Die Ergebnisse bestätigen somit auch Bachmanns (2000: 12ff.) Auffassung, dass das Improvisationstheater Freude mit sich bringt. Weiters gaben während der ITE weniger TN an, im Gegensatz zum gängigen Unterricht, Angst beim Sprechen gehabt zu haben, Fehler zu machen. Das Ausbleiben der Fehlerkorrektur während der ITE, nach dem Motto „Fehler lieben lernen“, könnte ein Grund für die Verringerung der Angst beim Sprechen gewesen sein. Auch nach Bachmann (vgl. 2000: 13ff.) stellt das Improvisationstheater die Möglichkeit dar, eine motivierende Fehlerkorrektur zu betreiben und empfiehlt auf eine individuelle Fehlerkorrektur in größeren Lerngruppen zu verzichten. Kurtz meint ebenso, dass die SchülerInnen beim Improvisationstheater eigenständig und selbstständig handeln (vgl. Kurtz 2001: 123). Das Ergebnis bestätigt diese Auffassung, denn fast alle TN gaben an, die Möglichkeit gehabt zu haben, ihre eigenen Ideen einzubringen und kreativ zu sein. Und so kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass die TN nicht nur ihre Ideen eingebracht haben und kreativ gewesen sind, sondern mehr TN haben sich wohlfühlt und sicher gefühlt beim Sprechen. Zusätzlich hatten weniger TN Angst während des Sprechens und fast alle TN haben Spaß gehabt und so war ein erhöhtes lernförderliches Klima während der ITE vorhanden.

³⁸ ITE: Die Improvisationstheereinheit soll nachfolgend aufgrund der einfacheren Lesbarkeit mit ITE abgekürzt werden.

Die ITE hat sich bewusst auf Sprechhandlungen fokussiert, somit kann im Vorhinein bereits vermutet werden, dass die einzelnen TN mehr gesprochen haben als beispielsweise in einer Grammatikstunde. Es gaben tatsächlich deutlich mehr TN an, während der ITE nicht wenig gesprochen zu haben und es gaben ebenfalls mehr TN an, während der ITE genügend Möglichkeiten gehabt zu haben, das Sprechen zu üben. Zudem gaben 9 von 10 TN an, (eher) spontan gesprochen zu haben und 7 von 10 TN, sich (eher) spontan unterhalten zu haben. Das Ergebnis bestätigt die Auffassung von Kurtz (vgl. 2001: 123ff.), dass durch das Improvisationstheater die SchülerInnen spontan sprechen. Caré (vgl. 1999: 21) behauptet überdies, dass durch den Einsatz des Improvisationstheaters, das spontane und flüssige Sprechen gelernt werden kann. So gibt es beim Improvisationstheater nicht nur mehr Möglichkeiten zum Sprechen als im Unterricht, sondern es zeigt sich, dass spontan gesprochen wird und teilweise spontane Unterhaltungen stattgefunden haben.

Beim Improvisationstheater können alltägliche Interaktionen und Kommunikationssituationen geübt und geprobt werden (vgl. Blanckenburg/ Loder 2017: 8). Auch in der oben genannten Studie gaben, mit Ausnahme einer Person, alle TN an, sich während der ITE (eher) auf Französisch unterhalten sowie aktiv am Unterricht teilgenommen zu haben. Dies bestätigt auch die Auffassung der LehrerInnen, die den Improvisationstheaterunterricht durch eine von Kurtz durchgeführte Studie beobachtet haben. Denn diese gaben an, viel Aktivität wahrgenommen zu haben (vgl. Kurtz 2001: 249ff.). So kann angenommen werden, dass alltägliche Kommunikationssituationen und Handlungen in der Fremdsprache stattgefunden haben. Auch gemäß der Auffassung nach Bachmann, entstehen durch das Improvisationstheater Kommunikationssituationen, „die die Fremdsprache zum Medium zielgerichteten Handelns macht“ (vgl. Bachmann 2000: 12). Im Hinblick auf die, im theoretischen Teil genannten Förderer der Sprechbereitschaft und die eben zusammengefassten Ergebnisse der oben genannten Studie, durch die Befragung der SchülerInnen, geht hervor, dass die sprechbereitschaftsfördernden Faktoren in der Improvisationstheaterinheit vorhanden beziehungsweise eher vorhanden waren, als in einer regulären Unterrichtseinheit.

11.1.2 Sprechhemmende Faktoren

Eine Sprechhemmung, wie in Kapitel 3 beschrieben, kann durch folgende Faktoren ausgelöst und verstärkt werden: fehlende Motivation, mangelndes Selbstvertrauen, Angst, Fehler zu machen, sozialer Druck und Stress, falscher Umgang mit Fehlern und persönlichkeitsbezogene Ursachen (vgl. Elis 2015: 93ff.; Fischer 2005: 36ff.; MacIntyre 2017: 21; Rubio-Alcalá 2017: 199ff.).

Anhand der oben präsentierten Ergebnisse ist ersichtlich, dass sich nach der ITE mehr TN für eine/-n bessere/-n FranzösischsprecherIn halten als vor der ITE. Außerdem haben sich nach der ITE mehrere TN eine bessere als eine schlechtere Note gegeben. So kann durch die ITE, bei einzelnen TN, eine Steigerung des Sprechvertrauens angenommen werden.

In einer 2005 durchgeführten Studie gab ein Drittel der TN, die eine Sprechhemmung haben, an, Angst zu haben, Fehler zu machen (vgl. Fischer 2005:36). Die oben genannte Studie zeigt, dass in der ITE weniger TN angaben, beim Sprechen Angst gehabt zu haben, Fehler zu machen. Die Angst, Fehler zu machen, hemmt die SchülerInnen, Sätze spontan zu sagen und ihre eigene Kreativität einzusetzen (vgl. Elis 2015: 95). So gaben aber fast alle TN an, während der ITE kreativ gewesen zu sein und spontan gesprochen zu haben. Folglich untermauern die Ergebnisse, dass die TN während des Sprechens weniger Angst gehabt haben, Fehler zu machen, im Vergleich zum Unterricht.

Laut einer Studie (vgl. Horwitz/ Horwitz/ Cope: 1986) haben 10 % der befragten SchülerInnen angegeben, sich gehemmt zu fühlen beim Sprechen, da andere über sie lachen könnten. Dieser soziale Druck wurde während der ITE ebenfalls minimiert, da mithilfe von gemeinsamen Aufwärmübungen ein Gemeinschaftsgefühl und ein sicherer Raum geschaffen wurde und, laut der oben präsentierten Fragebogenstudie, alle TN mit ihren MitschülerInnen zusammengearbeitet haben. Es liegt nahe, dass der soziale Druck, ausgelacht zu werden, ebenso verringert wurde, da es nach dem Improvisationstheatermotto, in Bezug auf die Bewertung der Ideen und der Sprachfehler, kein Richtig und Falsch gab (vgl. Richter 2018: 22). Sprachfehler wurden von der Lehrperson bewusst nicht ausgebessert, da diese eine Sprechhemmung sogar noch fördern können (vgl. Fischer 2005: 36ff.). Auch das Ergebnis, dass fast alle TN gelacht haben und sich vorstellen können, dies noch einmal machen zu wollen, untermauert das Ergebnis, dass die positiven Emotionen überwiegt haben.

11.1.3 Sprechbereitschaft

Aus den Daten geht hervor, dass die Faktoren, die eine Sprechhemmung auslösen und begünstigen, in der Improvisationstheaterinheit, im Vergleich zum gängigen Unterricht, weniger präsent waren. Darüber hinaus haben in allen Klassen mehr TN während der ITE lieber gesprochen als im Unterricht.

Die Ergebnisse der Studie haben somit gezeigt, dass in der Improvisationstheaterinheit die sprechbereitschaftsfördernden Voraussetzungen vorhanden beziehungsweise eher vorhanden waren als im Unterricht und die Auslöser und Verstärker einer Sprechhemmung sich minimiert haben. Weiters haben deutlich weniger TN angegeben, wenig gesprochen zu haben und in allen

Klassen haben deutlich mehr TN angegeben, sehr gerne gesprochen zu haben. Die Studie kommt somit zu dem Ergebnis, dass sich der Einsatz des Improvisationstheaters positiv auf die Sprechbereitschaft ausgewirkt hat beziehungsweise diese durch das Improvisationstheater gestiegen ist.

11.1.4 Klassenspezifische Unterschiede

Die klassenweise Erhebung und Auswertung zeigen unterschiedliche Ergebnisse zwischen den einzelnen Schulstufen. So zeigen die Daten in der 5. Klasse den größten Einfluss des Improvisationstheaters auf die sprechfördernden Faktoren und die Sprechbereitschaft, denn in dieser Klasse gab es die größten positiven Veränderungen durch die ITE, in Bezug auf Wohlbefinden und Sicherheit beim Sprechen, Spaß, Abwechslung, Sprechzeit, Einbindung der Lernenden und Sprachhandeln. Zusätzlich ist in dieser Klasse die Anzahl der TN, die während der ITE lieber gesprochen haben, gestiegen. Auch der teilnehmenden Beobachtung zufolge hatten die TN der 5. Klasse am meisten Gefallen an der ITE und sich am meisten eingelassen, was auch die schriftliche Erhebung bestätigt. Denn in dieser Klasse wünschen sich mit Abstand die meisten TN eine Wiederholung.

Die Erhebung hat gezeigt, dass die TN in der 8. Klasse generell am wenigsten von Unsicherheit und Angst, bezüglich des Sprechens, betroffen sind. Die TN der 8. Klasse gaben eher an, viel zu Sprechen im gängigen Unterricht, als die anderen befragten Klassen und somit kann angenommen werden, dass diese bereits mehr Erfahrung mit dem Sprechen vor der Klasse hat, als die unteren Klassen. Die ITE hat sich geringer auf die Sprechbereitschaft ausgewirkt als in der 5. Klasse.

In der 6. Klasse gab es den geringsten Einfluss durch die ITE auf das Wohlbefinden und Sicherheit beim Sprechen, im Vergleich zu den anderen Klassen. Der Grund für diesen geringeren Einfluss auf die ITE kann an dieser Stelle nicht eindeutig herausgefunden werden, es wird aber stark vermutet, dass äußere Faktoren dafür verantwortlich waren.

Die genauen Gründe der unterschiedlichen Klassenergebnisse können an dieser Stelle allgemein nicht herausgefunden werden, es wird aber vermutet, dass sowohl die Klassenkonstellation, das allgemeine Klima in der Klasse, der Lernfortschritt sowie das Alter der TN, als auch die Raumsituation in der 6. Klasse eine Rolle gespielt haben. Die abweichende Raumsituation, die vermutlich einen großen Einfluss auf das Forschungsergebnis gehabt hat, soll an dieser Stelle kurz beschrieben werden.

Denn aufgrund von einer Doppelbesetzung konnte diese Einheit nicht von Anfang an im geplanten Raum stattfinden und ereignete sich, wie in Kapitel 9.3.4 beschrieben, im offenen, weitläufigen Schuleingang. Es konnte somit in dieser Klasse, gemäß dem Improvisationstheatermotto, kein geschlossener „sicherer“ Raum geboten werden und die TN waren teilweise durch vorbeigehende Personen sehr abgelenkt. Außerdem war die Lerngruppe durch den offenen Raum sehr aufgeteilt und so konnte eine geringere Gruppenatmosphäre kreiert werden und vor allem wird vermutet, dass weniger Vertrauensgefühl entstanden ist. Dieser Umstand könnte ein Grund dafür gewesen sein, dass sich die TN dieser Klasse weniger auf die ITE eingelassen haben als die anderen Klassen.

In Hinblick auf die Sprechbereitschaft zeigt die Auswertung, dass sich in allen Klassen das Improvisationstheater auf positive Weise auf diese ausgewirkt hat, jedoch in der 5. Klasse am meisten. Des Weiteres zeigte die Erhebung, dass in der höchsten Stufe, der 8. Klasse bereits am meisten Sprechbereitschaft im Vorhinein vorhanden war. Zusätzlich belegt die Auswertung, dass ein geschlossener Raum für die ITE Voraussetzung ist, wie das abweichende Ergebnis der 6. Klasse zeigt. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass eine Steigerung der Sprechbereitschaft in allen Klassen zwar zu erkennen ist, dadurch jedoch nicht automatisch davon ausgegangen werden kann, dass sich die Sprechbereitschaft langfristig durch die Improvisationstheaterintervention gesteigert hat (siehe Reflexion und Ausblick: Kapitel 12.2).

11.2 Intrinsische Motivation und Improvisationstheater

Die vorliegende empirische Forschung zum Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch zeigt des weiteren Ergebnisse zur intrinsischen Motivation, die im Folgenden analysiert und diskutiert werden sollen.

11.2.1 Förderer der intrinsischen Motivation

Wie in Kapitel 5 ausgeführt, entsteht intrinsische Motivation anhand der Selbstbestimmungstheorie, durch das Stillen der folgenden drei Grundbedürfnisse: erstens eine Handlung aus eigener Kraft ausführen - seine Fähigkeiten unter Beweis stellen; zweitens Selbstbestimmung und Autonomieerleben und drittens, sich Teil einer Gruppe zu fühlen - soziale Eingebundenheit (vgl. Deci und Ryan 1985,2000; Kehr/ Strasser/ Paulus 2018: 600; Krapp 2005: 29).

Das Ergebnis zeigt eine besonders günstige Umgebung, die drei Grundbedürfnisse zu stillen. Denn, in Bezug auf die Fähigkeit, haben sich direkt nach der ITE mehr TN besser eingeschätzt im Französischsprechen und mehr TN haben sich nach der ITE bessere Noten für das eigene Sprechen gegeben als vor der Intervention. Auch Bachmann (vgl. 2000:19) meint, dass die

Improvisation im Fremdsprachenunterricht das Bewusstwerden der eigenen Fähigkeit fördert. Zusätzlich hatte jede/-r TN mehr Möglichkeiten seine/ihre mündlichen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. In Hinblick auf das Autonomieerleben gaben auch fast alle TN an, ihre eigenen Ideen eingebracht zu haben und kreativ gewesen zu sein. Der Grund für die hohe Zustimmung könnten die sehr freien kreativen Aufgabenstellungen des Improvisationstheaters gewesen sein. Das dritte Grundbedürfnis, die soziale Eingebundenheit besagt, dass der Mensch soziale Kontakte aufbauen möchte, um sich als Teil einer Gruppe zu fühlen. Es zeigt sich, dass auch dieses Bedürfnis während der ITE vorhanden war, denn fast alle TN gaben an, mit ihren MitschülerInnen zusammengearbeitet zu haben. Ein möglicher Grund für die hohe Zustimmung könnte der oftmalige Einsatz von Gruppenarbeiten gewesen sein und die Aufwärm- und Einstiegsübungen, die nach Elis (vgl. 2015: 93) für eine entspannte Gruppenatmosphäre sorgen. Zusätzlich soll jede Art von dramapädagogischen Arbeiten eher zu einem *Flow* Erlebnis führen, welche intrinsische Motivation auslösen, als der reguläre Unterricht (vgl. Sambanis 2013: 136ff.). Auch Bachmann (vgl. 2000: 12) betont, dass der Improvisationstheaterunterricht motivationsförderlich ist. Die Daten zeigen nun, dass in der ITE eine besonders günstige Lernumgebung vorhanden ist, damit die intrinsische Motivation entsteht beziehungsweise sich erhöht.

11.2.2 Intrinsische Motivation

Ob sich die intrinsische Motivation, in Bezug auf Sprache(n) lernen, tatsächlich während der ITE gesteigert hat, kann anhand der Ergebnisse nicht eindeutig gesagt werden, da die Unterschiede zwischen erster und zweiter Erhebung zur intrinsischen Motivation zu gering sind, um eindeutige Ergebnisse zu präsentieren. Es zeigt sich aber eine Tendenz einer intrinsischen Motivationssteigerung, denn es gaben minimal mehr TN nach der ITE an, gerne Französisch und /oder weitere Sprachen zu lernen beziehungsweise lernen zu wollen.

Doch durch die zu geringen signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, kann nicht eindeutig gesagt werden, ob sich die intrinsische Motivation gesteigert hat. Es kann aber gesagt werden, dass die ITE eine besonders förderliche Umgebung ist, um die intrinsische Motivation entstehen zu lassen beziehungsweise zu steigern. Auch die behandelte Theorie bestätigt, dass das Improvisationstheater motivationsförderlich ist, mit der teilweisen Annahme, dass dieses regelmäßig eingesetzt wird (vgl. u.a. Bachmann 2000: 12ff.). Um die Steigerung der intrinsischen Motivation in der ITE eindeutig zu erfassen, könnte es eine erneute, umfangreichere Befragung, mit eventuell mehreren ForschungspartnerInnen, geben (siehe Reflexion und Ausblick Kapitel 12.2).

11.2.3 Klassenspezifische Unterschiede

Die klassenweise Betrachtung der Daten zeigt wie auch bei der Sprechbereitschaft (in Kapitel 11.1.4) unterschiedlichen Forschungsergebnisse. So gibt es in der 6. Klasse eindeutig keine Tendenz zur Motivationssteigerung, im Vergleich zu den anderen Klassen. Zusätzlich sind nach den Daten in der 5. Klasse, die motivationsförderlichen Faktoren eher vorhanden, als in der 6. Klasse. Auch die klassenspezifische Auswertung dieser Studie zur intrinsischen Motivation sind in diesem Fall Tendenzen, die nicht als signifikante Forschungsergebnisse betrachtet werden sollen. Es zeigen sich aber dennoch auch hier klassenweise Unterschiede, die auf das Alter, die Verschiedenheit der Klasse, den Lernfortschritt und auch auf die unterschiedlichen Lehrpersonen zurückzuführen sind.

11.3 weitere Forschungsergebnisse

Durch die empirische Studie zum Einfluss des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft, lassen sich neben der intrinsischen Motivation auch noch weitere Forschungsergebnisse ablesen.

11.3.1 Sprechvertrauen und Improvisationstheater

„[Lernende] können nicht „plötzlich mehr“, aber sie wissen „pötzlich“ [nach dem Einsatz der Improvisation], dass sie etwas können [...].“ (vgl. Bachmann 2000: 19) Auch die Erhebung zeigt, dass der Einsatz des Improvisationstheaters einen positiven Einfluss auf die Selbsteinschätzung der SchülerInnen gehabt hat. Denn nach der Intervention haben mehr TN angegeben, ein/-e gute/-r FranzösischsprecherIn zu sein und eindeutig mehr TN haben sich nach der ITE eine bessere als eine schlechtere Note für das Französischsprechen gegeben.

11.3.2 Sprechhemmung im Fremdsprachenunterricht

Gleichzeitig bestätigt die Erhebung, dass Unsicherheiten und Sprechhemmungen beim mündlichen Verwenden einer Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht existieren. So gaben in der 5. und 6. Klasse fast die Hälfte der TN an, im gewohnten Unterricht (eher) Angst zu haben, beim Sprechen Fehler zu machen und niemand gab an, sich im Unterricht beim Sprechen sicher zu fühlen. Außerdem gaben mehr als ein Drittel an, (eher) nicht so gerne im gewohnten Unterricht zu sprechen und die gleiche Anzahl fühlt sich (eher) nicht wohl beim Sprechen. In der ITE gaben auch TN an, Unsicherheiten und Hemmungen beim Sprechen zu haben, doch diese haben sich sichtbar minimiert. Die Angst vor Fehlern führt zu einem risikoärmeren Verhalten und hemmt die Kreativität und die Spontanität (vgl. Elis 2015: 95).

Durch die wissenschaftliche Erhebung zum Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht zeigt sich ebenfalls, dass sich mehr TN wohl- und sicherer gefühlt

haben beim Sprechen sowie die individuelle Sprechzeit der SchülerInnen in einer ITE erhöht wurde. Auch zeigt sich, dass das Improvisationstheater bei fast allen TN Spaß, Abwechslung, Kreativität, Spontaneität und Aktivität ausgelöst hat und somit auch im Fremdsprachenunterricht die Eigenschaften des Improvisationstheaters bemerkbar wurden.

12 Resümee und Ausblick

12.1 Fazit

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit dem Einsatz des Improvisationstheaters und den Einfluss auf die Sprechbereitschaft sowie die intrinsische Motivation im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Französisch. Dazu wurde eine Interventionsstudie in einer allgemein höheren Schule (AHS), in drei verschiedenen Schulstufen, durchgeführt. In diesen Unterrichtseinheiten wurden die SchülerInnen, mithilfe von Sprechübungen aus dem Improvisationstheater, zum Sprechen motiviert. Eine Woche vor sowie kurz nach der Intervention wurden die TN schriftlich, in Form eines Fragebogens, befragt. So konnte festgestellt werden, inwiefern sich die Sprechbereitschaft und die intrinsische Motivation und deren förderliche Faktoren, durch den Einsatz des Improvisationstheaters, in der Unterrichtseinheit verändert haben. Die Interventionen der wissenschaftlichen Studie fanden im Schuljahr 2019/2020, genauer im Oktober 2019, mit 51 SchülerInnen statt.

Die Erhebung hat gezeigt, dass die Improvisationstheatereinheit eine besonders günstige Umgebung dargestellt hat, um die Sprechbereitschaft und die intrinsische Motivation zu steigern. Die Sprechbereitschaft hat sich tatsächlich während der ITE³⁹ gesteigert, denn die SchülerInnen gaben eher an, lieber in der Intervention gesprochen zu haben als im gewohnten Unterricht. Ob sich die intrinsische Motivation tatsächlich gesteigert hat, lässt sich aufgrund der nicht gegebenen Signifikanz nicht eindeutig bestätigen. Es zeigt sich aber eine Tendenz, dass sich die Intervention positiv auf die intrinsische Motivation ausgewirkt hat.

Die Studie zeigt zudem, dass sich das Vertrauen in die eigene Sprechfähigkeit durch den Einsatz des Improvisationstheaters im Fremdsprachenunterricht steigert und bestätigt auch die Theorie nach Bachmann (vgl. 2000: 19), der behauptet, das Sprechvertrauen würde sich durch den Einsatz des Improvisationstheaters steigern. Es bestätigt sich überdies die Theorie von Elis (vgl. 2015: 89ff.), die davon ausgeht, dass jede Art von dramapädagogischer Arbeit sich positiv auf das Sprechvertrauen auswirkt. Darüber hinaus macht die Studie deutlich, dass das Sprechen in der Fremdsprache oftmals negative Gefühle auslöst und bestätigt somit die Theorien und bisherigen Studien zur Existenz von Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht. Die Erhebung zur Sprechbereitschaft zeigt außerdem auf, dass sich die SchülerInnen während der ITE sicherer und wohler beim Sprechen gefühlt haben und mehr gesprochen haben. Des Weiteren wird deutlich, dass durch das Improvisationstheater ein hohes Maß an Kreativität, Zusammenarbeit und Aktivität im Unterricht vorhanden war.

³⁹ **ITE**: Improvisationstheatereinheit

Auch die im Theoriekapitel 2.2 beschriebenen Eigenschaften des Improvisationstheaters und die Fragebogenerhebung lassen ebenfalls erkennen, dass die Eigenschaften des Improvisationstheaters auch in den Interventionen im Fremdsprachenunterricht vorhanden waren. So gaben fast alle an, mit ihren MitschülerInnen zusammengearbeitet zu haben, ihre eigenen Ideen eingebracht zu haben und kreativ gewesen zu sein.

Die genaue Betrachtung des österreichischen Lehrplans in Kapitel 6 zeigt, dass der Einsatz des Improvisationstheaters den Anforderungen und Lernzielen, in Bezug auf das Sprechen, gerecht wird. Denn nach den Vorgaben soll die Kommunikation in einer Vielzahl von Situationen geübt, Möglichkeiten zur Kreativität gegeben und viele Themenbereiche bearbeitet werden. Ebenso soll am Ende der Sprachausbildung, ohne Vorbereitung, an Gesprächen teilgenommen werden können. Sowohl die von der Autorin durchgeführte Studie als auch der theoretische Hintergrund (vgl. u.a. Blanckenburg/ Loder: 2017:8) bestätigen, dass durch den Einsatz des Improvisationstheaters alltägliche Kommunikation und Handlungen auf spielerische und kreative Weise in der Zielsprache entstehen und so authentisches, mündliches Sprechen ermöglicht.

Zudem zeigt nicht nur die empirische Studie, sondern bereits der theoretische Teil, einen möglichen positiven Einfluss auf die Sprechbereitschaft. Dies liegt darin begründet, dass sich die Faktoren, welche die Sprechbereitschaft fördern, teilweise mit den Eigenschaften des Improvisationstheaters überschneiden (vgl. Pallauf: 2017; Richter 2018). Letzteres ist durch Spontaneität, das Auslösen von Handlungs- und Kommunikationssituationen und das Ausbleiben von Bewertungen charakterisiert. Im Übrigen werden beim Improvisationstheater die Freiheit, Kreativität und die Zusammenarbeit gefördert (vgl. Johnstone 193: 16ff; Richter 2018: 22ff.). Die Sprechbereitschaft kann durch all diese Faktoren unterstützt werden (vgl. Pallauf 2017: 37ff.; Schatz 2006: 50).

Nach Bachmann (vgl. 2000:12) ist der Einsatz des Improvisationstheaters eine Ergänzung zum mündlichen Erlernen von Sprechen in der Schule. Auch die Erhebung lässt erkennen, dass sich der Einsatz des Improvisationstheaters auch ohne Vorbereitung problemlos in den Regelunterricht integrieren lässt und als Ergänzung im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann. Der theoretische Hintergrund in Kapitel 7.2.2 macht deutlich, dass diese Form des Unterrichtens in Phasen stattfinden soll und genügend Zeit dafür eingeplant werden sollte (vgl. u.a. Sambanis 2013: 120ff.). Darüber hinaus hat die teilnehmende Beobachtung gezeigt, dass die einzelnen Phasen wichtig sind, damit sich die SchülerInnen auf die Improvisation einlassen können. Auch die anfängliche Darstellung in der Gruppe half den SchülerInnen, sich

sowohl bei den Improvisationsübungen als auch bei der Hauptimprovisation wohler zu fühlen sowie die Szenen zunächst in der Gruppe gleichzeitig darzustellen anstatt auf Anhieb vor der ganzen Klasse. Die Präsentation vor der Klasse erfolgte schließlich mit der Zeit. Auch Bachmann (vgl. 2000: 16) empfiehlt, die SchülerInnen erst einmal in den Gruppen spielen zu lassen, vor allem, um den Eindruck zu vermeiden, dass es auf eine besondere Originalität ankommt.

Auf die Forschungsfrage bezogen, hat die empirische Forschungsarbeit gezeigt, dass der Einsatz des Improvisationstheaters einen positiven Einfluss auf die Sprechbereitschaft hat. Überdies zeigt sich, durch den Einsatz des Improvisationstheaters, die Tendenz einer intrinsischen Motivationssteigerung. Weiters bestätigt die Studie die Theorie, dass das Improvisationstheater einen positiven Einfluss auf das Sprechvertrauen sowie auf die Sprechhemmungen hat. Die Erhebung beweist zudem, dass diese Methode viel Zeit zum Erlernen und Ausprobieren der Sprache ermöglicht und auch den Anforderungen, in Bezug auf das Sprechen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, entspricht.

12.2 Reflexion und Ausblick

Das Forschungsergebnis zeigt eine Steigerung der Sprechbereitschaft während der ITE⁴⁰ und lässt stark vermuten, dass die Improvisation einen positiven Einfluss auf die intrinsische Motivation beim Sprachenlernen haben kann. Ob sich eine Improvisationstheaterereinheit langfristig positiv auf die Sprechbereitschaft und auch im regulären Unterricht bemerkbar wird, kann an dieser Stelle nicht eindeutig gesagt werden, da aus zeittechnischen Gründen auf weitere Erhebungen und eine Langzeitstudie verzichtet wurde. Ausgehend von den hier vorgestellten Ergebnissen könnte man sich dennoch fragen, ob der regelmäßige Einsatz des Improvisationstheaters sich auch langfristig auf die Sprechbereitschaft, die intrinsische Motivation und das Sprechvertrauen positiv auswirken kann und eine Steigerung auch im Regelunterricht bemerkbar wird. Dies kann anhand der oben genannten Studie nur vermutet werden; die hier bereits vorliegende wissenschaftliche Erhebung kann jedoch als Basis für eine langfristige Erhebung dienen. Denn für eine langfristige Steigerung der Sprechbereitschaft und intrinsischen Motivation besteht auf jeden Fall ein weiterer Forschungsbedarf.

Anhand der Ergebnisse der hier durchgeführten Erhebung kann kein eindeutiger Einfluss der Intervention auf die intrinsische Motivation der SchülerInnen festgestellt werden. Um dies eindeutig zu erfassen, empfiehlt sich eine weitere Studie mit derselben Methode, wenn auch mit mehreren Versuchspersonen und mehreren Fragen zur intrinsischen Motivation. Des Weiteren wirft das Ergebnis der daliegenden Studie die Frage auf, ob sich die extrinsische Motivation, eine (weitere) Sprache zu lernen, durch das Improvisationstheater minimiert und sich stattdessen die intrinsische Motivation erhöht. Dies kann in einer weiteren Studie durch eine Befragung der Gründe eine (weitere) Sprache zu lernen beantwortet werden. Die Beweggründe der TN sollen von beiden Erhebungszeitpunkten dann in extrinsische und intrinsische Motivation eingeteilt werden, wodurch anschließend Vergleiche gezogen werden können.

Anzumerken ist überdies, dass in der oben ausgewerteten Erhebung in einer Klasse kein sicherer und geschlossener Raum geboten werden konnte und ein Raumwechsel stattfand. Diese Situation hat sich nach aller Wahrscheinlichkeit nach auf das Versuchsergebnis in der 6. Klasse ausgewirkt. Es ist bekannt, dass Störvariablen in der Forschung unterbunden werden sollen und so die Reliabilität garantiert werden kann. Darum sollte ich als Autorin empfehlen, solche Situationen für eine zukünftige Forschungsarbeit dieser Art zu unterbinden. Doch diese, rein zufällige, Situation hat auch gezeigt, dass sich diese Raumsituation höchstwahrscheinlich

⁴⁰ ITE: Improvisationstheaterereinheit

auf das Wohlbefinden der SchülerInnen beim Sprechen sowie auf deren Sicherheit beim Sprechen und auf weitere Faktoren ausgewirkt hat. Somit zeigt sich, dass ein geschlossener Raum, in dem sich die TN sicher und wohlfühlen, Voraussetzung für jede Improvisation im Fremdsprachenunterricht ist. Bestätigt hat sich zudem Folgendes: in der Sprachlehr- und -lernforschung sowie Fremdsprachenforschung ist es oftmals schwierig, alle Gütekriterien zu erfüllen, da sich viele unterschiedliche Einflüsse auf das Versuchsergebnis auswirken können. (vgl. Ruth/ Marx 2010: 28ff.)

„Improvisation; das ist, wenn niemand die Vorbereitung merkt.“ François Truffaut (1932-1984)

Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass es seit 2017 eine aktualisierte Verordnung gibt, die vorsieht, dass Erhebungen an österreichischen Schulen zunächst in der jeweiligen Schule eingereicht werden müssen und anschließend mehrstimmig durch den SGA der jeweiligen Schule genehmigt werden müssen.⁴¹ Es empfiehlt sich daher, genügend Zeit für die Planung der Erhebung einzuplanen. Auch eine langfristige Planung der Termine ist empfehlenswert, da viele Termine in Form von Projekten und Schularbeiten die einzelnen Klassen betreffen.

⁴¹ Weitere Informationen sowie Vorlagen für Anträge für Wien: Bildungsdirektion: <https://webservice.ssr-wien.gv.at/Formulare/Berufsschulen/Allgemein/tabid/688/Default.aspx> (zuletzt aufgerufen am 26.12.2019)

12.3 Empfehlungen für die Umsetzung einer Improvisationstheatereinheit

Aufgrund der im Zuge der Interventionsstudie gewonnen Eindrücke, können gewisse Erfahrungen und Empfehlungen an Lehrpersonen gegeben werden, die das Improvisationstheater in den Fremdsprachenunterricht integrieren möchten.

Flexibilität

Wie in einer Unterrichtseinheit, kann auch in einer Improvisationstheatereinheit, nicht alles geplant und die Reaktionen der SchülerInnen können nicht vorhergesagt werden. Auch in den Improvisationstheatereinheiten hat sich gezeigt, dass die Lehrperson in solch einer Einheit flexibel sein sollte. Denn es wird nicht jede Übung wie geplant ablaufen beziehungsweise ankommen. Umso mehr gilt es dann, in der Situation zu handeln und die Übung kurzfristig so umzuändern, damit sich alle teilnehmen Personen wohlfühlen. Es gab beispielsweise eine Situation in der 5. Klasse, in der es darum ging, eine Gabel *une fourchette* vor der Klasse darzustellen. Ein Schüler hat dies verweigert und auch die anderen SchülerInnen waren noch nicht bereit dazu und so wurde kurzerhand in der Klasse gemeinsam aufgezählt, was es denn in einem Haus alles geben kann. Gleichzeitig empfiehlt es sich, auch zusätzliche Improvisationsübungen im Kopf zu haben, falls eben eine Übung nicht so funktioniert wie geplant und somit schnell improvisiert werden kann.

individuelle Ermutigung

Die Autorin hat während der Improvisationstheatereinheiten immer wieder SchülerInnen beobachtet, die noch nicht bereit waren, vor der Klasse zu spielen. Es empfiehlt sich daher, individuell zur Gruppe zu gehen und diese zu fragen, ob diese sich vorstellen könnte, die Szene auch noch einmal vor der Klasse vorzuspielen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass durch das individuelle Fragen sich die SchülerInnen mehr angesprochen fühlen, als wenn vor der Klasse gefragt wird, wer denn nun vor Publikum spielen möchte.

kein Zwang

Die Lehrperson ist in der guten Position, ihre SchülerInnen bereits zu kennen und zu wissen, wer eher Freude daran findet, sich vor der Klasse zu präsentieren. Gleichzeitig hat die Lehrperson ein „Nein“ zu akzeptieren und sollte die SchülerInnen zu keiner Übung zwingen, da dadurch ein wichtiger Teil des Improvisationstheaters verloren ginge, nämlich die individuelle Freiheit.

Gruppenarbeit

Wie bei den Übungen beschrieben, sollen vor allem die ersten Szenen bei großen Improvisationen in der Gruppe stattfinden, da die SchülerInnen erfahrungsgemäß auch noch nicht so den Mut haben, gleich vor der ganzen Klasse zu spielen. Der Vorteil dabei ist ebenso, dass gleichzeitig mehrere Personen sprechen können. Die Praxis hat auch gezeigt, dass die Gruppen zu unterschiedlichen Zeiten fertig waren mit den Aufgabenstellungen. Es empfiehlt sich daher als Lehrperson, sich davor zu überlegen, wie damit umgegangen werden soll.

Input und Freiheit

Im Vergleich zum Improvisationstheater mit geübten Erwachsenen ist es, vor allem, in der Schule wichtig, viele Vorgaben zu geben und die Aufgabenstellungen klar und deutlich zu formulieren. So sollen im Vorhinein Vorgaben für Szenen wie Orte, Personen und die Anzahl von Emotionen beispielsweise klar und deutlich besprochen worden sein.

Gleichzeitig gilt es, so möglichst viel Input, Vorschläge und Ideen der SchülerInnen anzunehmen und diesen, freie Hand bei der Umsetzung der Aufgabenstellung zu lassen. In den Interventionen wurde immer wieder gefragt, ob dies denn „nicht so und so auch gehen könnte.“ Es wurde immer wieder kommuniziert, dass so gut wie alles möglich sein kann und nahezu alle Vorschläge und Ideen der SchülerInnen wurden angenommen. So gab es dann beispielsweise auch eine Szene auf einer Herrentoilette in der 6. Klasse, weil dies der Wunsch einer Gruppe war.

Kontrolle abgeben

Vor allem bei den Improvisationsübungen in der Gruppe und der Hauptimprovisation gilt für die Lehrperson, sich zurückzuziehen und die Szenen zu beobachten. Es werden trotzdem immer wieder Vokabelfragen auftauchen, die von der Lehrperson beantwortet werden sollen. Die Lehrperson gibt den Rahmen der improvisatorischen Arbeit vor und es sind die SchülerInnen, die als HauptakteurInnen fungieren und ihre eigenen Ideen und Erfahrungen einbringen.

3,2,1, Action

Beim Improvisationstheater werden dargestellte Szenen immer mit „drei, zwei, eins“ und einem Klatschen begonnen. Die SchauspielerInnen werden so motiviert und erfahren auf diese Weise ein Gefühl des Anfeuerns und Zusammenhaltes. Des Weiteren wird die Aufmerksamkeit dann automatisch auf die Szene gelenkt. Im Fremdsprachenunterricht Französisch würde dies dementsprechend folgendermaßen aussehen. *Trois, Deux, Un* und ein Klatschen.

Auch Kurtz (2001: 142ff.) verwendet dieses Ritual in seinen Improvisationstheaterstunden im Englischunterricht:

„Darüber hinaus sollte jede Szene zur Ermutigung der beiden Akteure durch einen von der Lerngruppe im Chor gesprochenen, lautstarken Impuls- beispielsweise Three, Two, One, Action!- eingeleitet werden. Eine entsprechende Gebärde, etwa die Darstellung einer Filmklappe mit den Händen, kann ebenfalls einbezogen werden.“

Vertrauen

Zu guter Letzt ist es von Bedeutung, dass ein gutes Verhältnis zwischen der Lehrperson und der jeweiligen Klasse besteht. Nur so lassen sich eigene Erfahrungen und Ideen in die Praxis umsetzen und zudem können auch Inhalte geteilt werden, die normalerweise unterdrückt werden. Dies anzustreben ist wichtig und überdies soll kommuniziert werden, dass das, was in den Improvisationstheatereinheiten vorgespielt wird, auch im Raum bleiben wird. So hatten in einer Klasse sehr viele SchülerInnen große Wut, Ärger und gar Angst gegenüber einer bestimmten Person, da sie sich ungerecht behandelt fühlten. Diese Erfahrungen mit der jeweiligen Person wurden dann in die Szenen eingebaut und es war beeindruckend zu sehen, wie die SchülerInnen diese Gefühle innerhalb einer Szene ausgedrückt haben. So hatte die Einheit nicht nur einen sprachlichen, sondern – wenngleich unbeabsichtigt – auch einen psychologischen Hintergrund, in dem unterdrückte Gefühle in einem geschützten Rahmen ausgedrückt werden durften. Die Situation zeigt auch die Bedeutsamkeit, die Ideen der SchülerInnen anzunehmen, um solche Erfahrungen machen zu können.

13 Résumé en français

Ce travail écrit se penche sur l'influence du théâtre d'improvisation sur la volonté de parole et sur la motivation intrinsèque dans l'enseignement scolaire. Comme plusieurs études ont montré, les élèves ont plus peur de parler en cours de langues que dans un autre cours (cf. Butzkamm 2012 : 10 et suiv.). Contrairement à cela le théâtre d'improvisation renforce la spontanéité, des situations de communications authentiques de même que la liberté, le sentiment de la communauté et une liberté de parole sans considérer les fautes (cf. Richter 2018). Ce sont tous ces facteurs qui influencent positivement la volonté de la prise de parole.

Ce travail écrit étudie donc l'utilisation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement des langues et son influence sur la volonté de parole et sur la motivation intrinsèque de l'interlocuteur. Cette étude empirique s'appuie sur le cas pratique d'interventions dans des cours de français dans trois classes d'une école à Vienne. Les élèves ont dû réaliser des exercices d'improvisation théâtrale et remplir un questionnaire avant et après l'intervention. En outre, cette étude montre dans quelle mesure le théâtre d'improvisation influence d'autres facteurs. Les pages suivantes donnent ainsi un aperçu détaillé dans langue française sur les thèmes théoriques de ce travail écrit et finit avec les résultats de la recherche et la réponse à la problématique : Comment l'emploi du théâtre d'improvisation influence-t-il la volonté de parler et la motivation intrinsèque des élèves dans l'enseignement des langues étrangères ? Ce travail s'interroge également sur la manière d'intégrer cette méthode dans l'enseignement des langues étrangères actuellement.

13.1 Contexte théorique

Définitions : La pédagogie dramatique et l'improvisation

La pédagogie dramatique est considérée comme une méthode d'apprentissage qui intègre et mobilise des facteurs créatifs, moteurs, émotionnels, esthétiques et sociaux dans le processus d'apprentissage (cf. Moraitis 2011). Dans l'enseignement des langues étrangères, la pédagogie dramatique est utilisée entre autres pour préparer les élèves à l'utilisation de la langue étrangère (cf. Elis 2015:89 et suiv.). Pendant les cours d'art dramatiques l'accent est mis sur le progrès de l'apprentissage et pas sur la présentation scénique ou une performance parfaite à la représentation finale de l'œuvre théâtrale. La pédagogie de l'art dramatique est aussi une forme d'apprentissage coopérative et expérimentale qui intègre la créativité et les expériences personnelles des apprenants (cf. Sambanis 2013 : 115 et suiv.).

Le théâtre d'improvisation

« Nos vies sont inutiles, trouées, impalpables : notre seule volupté consiste à nous en improviser une autre. »

(Alain Bosquet 1919-1998)

L'improvisation offre la possibilité de créer un monde de fantaisie parce que les acteurs choisissent les thèmes et travaillent avec leurs propres idées. De plus, le théâtre d'improvisation renforce des situations authentiques de communication parce que l'on parle spontanément comme la citation suivante le montre : « Improviser, c'est accepter l'imprévu le vide : en improvisation, pas de texte, pas de rôles, pas de situation de départ. Il faut tout construire, s'engager sans préparation dans l'histoire improbable d'une rencontre. » (Caré 1999 : 21) Et les scènes ne sont ni préparées ni planifiées (cf. Hoppe 2011 : 16). Par ailleurs, cette forme de théâtre est source d'une nouvelle liberté. En plus, c'est un processus collaboratif parce qu'il est souvent créé avec l'aide de beaucoup de personnes et contrairement au théâtre classique il n'y a pas de metteur en scène (cf. Richter 2018: 137; Schinko-Fischli 2019 : 35). La créativité joue également un rôle important dans le théâtre d'improvisation parce qu'elle nous donne des Inputs (cf. Richter 2018 : 64). Autrefois, on considérait la créativité comme le privilège d'une minorité de personnes. Au milieu du 20ème siècle, on s'est rendu compte que tout le monde pouvait être créatif. Pourtant, seulement quelques personnes adultes s'évaluent comme étant créatives. En revanche, dans l'enfance, on est encore créatif, car on n'a pas peur de l'évaluation. Mais c'est cette peur qui réduit la créativité et pas le manque général de créativité. Lors de l'improvisation, cette forme de peur n'existe pas parce que le théâtre d'improvisation transmet le message suivant : il n'y a rien de mal à commettre une erreur et à échouer (cf. Schinko-Fischli 2019 : 57 et suiv.).

Blocages de la parole

Il existe une inhibition de la parole dans l'enseignement des langues étrangères (cf. Appel 2000: 236 et suiv. ; Arndt/ Sambanis 2017: 108 ; Butzkamm 2012:10 et suiv. ; Oxford 2017). Selon Butzkamm (cf. 2012 :10) la deuxième langue étrangère sera plus souvent concernée par ces inhibitions de la parole. Selon un sondage réalisé, plus de 10% des élèves pratiquant des cours de langues étrangères sont confrontés à un très haut niveau de peur. Dans une étude menée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986), 38 % des répondants se déclarent plus nerveux dans les cours de langues que dans les classes ordinaires. De plus, le cours de langue est associé à une double peur de parler. D'une part, le contenu peut être incorrect et d'autre part, les apprenants ne peuvent pas s'exprimer correctement et font des fautes grammaticales (cf. Sambanis 2013 : 41).

Les causes de ces formes d'inhibitions pendant l'enseignement peuvent être différents. La confiance en soi lors l'acte de parole et la motivation sont des causes possibles et s'influencent

les unes les autres (cf. Kehr/ Strasser/ Paulus 2018 : 600). De plus, la peur de faire une faute joue un rôle influent de même que la peur de se ridiculiser devant la classe (cf. Butzkamm 2012 : 10 ; Fischer 2006 : 36 et suiv.). Une correction décourageante des professeurs de langues peut également renforcer une inhibition (cf. Fischer 2005: 37 et suiv.). La personnalité de la personne a également une influence sur l'inhibition de la parole (cf. MacIntyre 2017 : 17).

L'augmentation de la volonté de la parole

Le souhait et la volonté de parler peuvent être soutenus par des facteurs extérieurs. Les facteurs suivants influencent positivement la volonté de parler dans la langue étrangère: un climat favorable à l'apprentissage, une évaluation minimale des erreurs, plus de temps pour la parole, la spontanéité et la fluidité ainsi que la création des situations authentiques et l'intégration des thèmes et idées des apprenants (cf. Pallauf 2017 : 37 et suiv. ; Schatz 2006 : 50). Ce sont des facteurs qui peuvent être également réalisés en classe.

L'augmentation de la motivation intrinsèque

La théorie « Self- détermination » (Deci et Ryan 1985, 2000) suppose que chaque être humain a trois besoins essentiels, qui sont universels et lorsque ces trois besoins fondamentaux sont satisfaits, la motivation intrinsèque se développe. Les trois besoins fondamentaux sont le sentiment d'autonomie, l'expérience de compétence et l'intégration sociale. Celles-ci sont naturelles et se manifestent dès le début. Lorsque les trois besoins sont satisfaits en une action, la motivation intrinsèque apparaît (cf. Kehr/ Strasser/ Paulus 2018: 600 ; Krapp 2005 : 29). Par ailleurs, les événements « Flow » permettent de déclencher la motivation intrinsèque. Pour cet auteur l' événement est comme une action dans laquelle il se sent complètement à l'aise et elle n'est plus un simple observateur, mais comme un participant étant une partie intégrante de cette action (cf. Csikszentmihalyi 1975: 85 et suiv.). Dans le théâtre d'improvisation on est également une partie intégrante de cette action, comme le paragraphe précédent l'a montré. Sambanis (cf. 2013 : 136 et suiv.) est convaincu que l'enseignement de l'art dramatique favorise les expériences de « Flow » en classe.

Les exigences et buts de l'enseignement des langues étrangères

Pour résumer, le programme autrichien scolaire exige que les professeurs qui enseignent la langue étrangère, soient capables d'utiliser la langue dans les situations les plus diverses. La production orale devrait être pratiquée avec équité que la production écrite. Dans le premier cas, les élèves devraient apprendre à s'exprimer spontanément afin d'être mieux préparés aux situations de communication en langue étrangère ou à un éventuel séjour d'études ou stage à l'étranger (cf. BMBWF 2019).

État actuel de la recherche : Le théâtre d'improvisation dans l'enseignement de langues étrangères

Le théâtre d'improvisation est déjà utilisé dans l'enseignement de langues pour des raisons différentes, qui sont présentée ci- dessous. De plus plusieurs exercices existent déjà pour faciliter son utilisation dans le contexte français.⁴²

Le théâtre d'improvisation n'a pas pour but de donner des clefs de communication pour la routine et d'apprendre des phrases par cœur, mais surtout de pratiquer la compétence linguistique spontanée afin que les communications quotidiennes puissent être maîtrisées de la meilleure façon possible (cf. Blankenburg / Loder 2017:8). On parle ensemble d'une façon authentique. Cela ne renforce pas seulement l'aspect social de l'apprentissage coopératif, mais fait aussi de l'apprentissage un processus naturel actif (cf. Berk/ Trieber 2009:38). De plus, « l'avantage que représente l'utilisation de toute technique théâtrale dans l'apprentissage d'une langue étrangère est qu'elle permet d'allier le non-verbal au verbal » (Busson 1993 : 55). Donc, l'élève a la possibilité de répondre pas seulement avec la langue mais aussi avec tous son corps. Cela rend la communication plus authentique et personne ne remarque que l'interlocuteur a oublié un mot. Bachmann (2000) enseigne régulièrement les langues grâce à l'utilisation du théâtre d'improvisation. Pour lui, cette méthode est un bonus pour pratiquer à l'oral. Selon lui, cette méthode n'apprend pas de nouveaux mots, mais il renforce plutôt la confiance en soi en ce qui concerne l'acte de parole. De plus, cette intégration dans l'enseignement renforce la motivation des élèves. Kurtz (2001,2008) a fait une étude sur l'utilisation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement scolaire pour développer la compétence de la parole. Selon lui cette forme de théâtre déclenche des situations authentiques pour se préparer aux situations de communications dans le futur. Car ces formes de communications spontanées existent souvent dans la communication. Selon lui le théâtre d'improvisation prépare à cette forme de communication spontanée dès le début. Osburg/Schütte (2015) ont pratiqué le théâtre d'improvisation dans le contexte scolaire et elles ont établi quelques règles pour une intervention du théâtre d'improvisation en cours : Le public applaudit après chaque improvisation. Toutes les idées et plans des élèves seront acceptées. Les idées de jeu ne sont pas commentées d'une façon négative par les autres. Les improvisations ne seront pas interrompues. Chacun peut choisir avec qui il veut jouer. Le professeur encourage les élèves à

⁴² Quelques exercices du théâtre de l'improvisation dans l'enseignement de langues se trouvent dans les sources suivants (en français)

Busson, Véronique (1993) Espèce d'Impro- utiliser l'improvisation contextualisée. In : Le français dans le monde. Vol 256. 55-59.

Caré, Jean Marc (1999): Bienfaits de l'improvisation. Fiche pédagogique. In: Le français dans le monde. Vol 305. S. 21-22.

parler spontanément. Pendant le jeu, l'enseignant est responsable du bon comportement des élèves vis-à-vis des autres acteurs même dans leur rôle (cf. Osburg/ Schütte 2015 : 80).

Ces règles décrivent les applications possibles pour le théâtre d'improvisation dans le contexte scolaire. En ce qui concerne l'utilisation de cette méthode pendant un cours de langues, Bachmann la divise en trois temps : (cf. 2000 : 12 et suiv.) : « Aufwärmphase, Improvisationsübungen und Hauptimprovisation ». Ces premières parties sont plus ou moins une préparation pour l'improvisation principale qui consiste souvent des scènes plus longues que les parties précédentes. Blanckenburg/Loder (cf. 2017: 9) intègre encore une dernière partie: une *pre* et une *post* partie pour pouvoir mieux quitter les scènes jouées.

Les animateurs du jeu ont plusieurs rôles pendant la réalisation de cette méthode. Ils sont organisateurs et fixent les dates, le lieu et le temps. C'est aussi une personne qui peut donner beaucoup d'idées et d'exemples. De plus, elle est la partenaire des participants, avocate, actrice, et catalyseur, qui est responsable de l'unification de tous les intérêts des participants (Paris/ Bunse 1994: 29ff). Dans le contexte scolaire c'est plus difficile de satisfaire tous les rôles mais les professeurs peuvent mettre en œuvres quelques-uns.

13.2 Description de l'étude empirique

Ce travail traite de l'utilisation du théâtre d'improvisation dans l'enseignement de langues et de son influence sur la volonté de parler et sur la motivation intrinsèque à l'exemple de la langue française. Donc la question de recherche est la suivante :

Comment une intervention du théâtre d'improvisation influence-t-elle la volonté de parler et la motivation intrinsèque dans l'enseignement des langues étrangères ?

Pour répondre à cette question, une étude d'intervention a été menée dans un établissement d'enseignement secondaire général à trois niveaux d'enseignement différents. Il s'est déroulé du 9 octobre 2019 au 18 octobre 2019 à Vienne. Dans ces cours de langues, les élèves ont été motivés à parler à l'aide d'exercices d'improvisation théâtrale. Une semaine avant et peu après l'intervention, les participants ont été interrogés sous forme de questionnaire écrit. De plus, une observation participative a également soutenu les résultats de cet étude quantitative.

Les méthodes de la recherche

Les hypothèses de travail mentionnées ci-dessus pour la volonté de parler sont basées sur la théorie de Pallauf (2017), Schatz (2006) qui affirment que la volonté de parler en classe peut être augmentée par certains facteurs. Les hypothèses de travail pour la motivation intrinsèque sont basées sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), qui affirme une

augmentation de la motivation intrinsèque si les besoins fondamentaux sont satisfaits (l'autonomie, l'inclusion sociale et une confiance en soi en ce qui concerne les compétences). Une étude d'intervention et par questionnaire sera utilisée pour vérifier si la volonté de parler et/ou la motivation intrinsèque peuvent être augmentées. Les résultats de la recherche sur la volonté de parler et la motivation intrinsèque seront principalement prises en compte dans une étude par questionnaire avant et après l'intervention. Dans ce questionnaire, il y avait des questions concernant une augmentation des facteurs qui augmente la volonté de parole et la motivation intrinsèque selon les théoriciens Pallauf (2017), Schatz (2006) et selon la « Self motivation theory » de Deci, Ryan (1985). De plus, il pose des questions sur l'augmentation de la volonté de parole de même que la motivation intrinsèque. Cette étude compose également d'une observation participative qui sert surtout à donner des recommandations aux professeurs de langues en utilisant le théâtre d'improvisation.

* Enquête par questionnaire écrit

Comme l'auteure de ce travail aime beaucoup le théâtre d'improvisation elle n'aurait pas pu oublier ses expériences positives avec le théâtre d'improvisation pendant la recherche. Pour cette raison, un questionnaire écrit est utilisé pour garantir surtout la plus grande objectivité possible (cf. Röbbken 2016 : 15). De même, grâce à l'enquête écrite, il est possible d'interroger 51 participants simultanément et par rapport à un entretien qualitatif avec les élèves (cf. Aeppli/Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014 : 165). De plus, un interviewer peut également influencer les résultats de la recherche ce qui minimalise l'enquête écrite (cf. Atteslander 2010 : 157).

Il y a eu deux moments de l'enquête écrite. (avant et après l'intervention). Les questionnaires de ces deux interrogations se trouvent à la fin. (voir c) Les questions 1-16 ont été préparés exactement (comme le question N° 1 le montre) ou de manière similaire (question N°5) dans les questionnaires 1 et 2, comme le montre l'exemple suivant.⁴³

N°.	Question	Catégorie
1	J'aime bien apprendre le français.	Motivation pour apprendre le français
5	Nous pratiquons souvent parler le Français pendant les cours.	Entrainement à parler

Table 11: Questionnaire 1

⁴³ Ce questionnaire était en allemand mais pour la compréhension plus facile, il était traduit en français.

N°.	Question	Catégorie
1	J'aime bien apprendre le français.	Motivation pour apprendre le français
5	Aujourd'hui j'ai souvent eu la possibilité de pratiquer parler le Français.	Entraînement à parler

Tablelle 12: Questionnaire 2

Les résultats de ces deux moments de l'enquête sont comparés et ainsi on observe le résultat si les interventions de théâtre d'improvisation ont eu une influence sur la volonté de parole et de la motivation intrinsèque des élèves. Dans le deuxième questionnaire les questions 17-26 sont des interrogations supplémentaires sur les qualités du théâtre d'improvisation et sur les facteurs qui influencent la volonté de parole de même que la motivation intrinsèque. Au total, les élèves ont répondu à 16 questions fermées du questionnaire 1 et à 26 questions fermés et 2 questions ouvertes après l'intervention. On pouvait répondre par « vrai », « plus vrai », « moins vrai », « pas vrai ».

La question 16 fait exception à ce schéma parce que l'élève devait se donner une note de 1 à 5. Les deux dernières questions ouvertes leurs demandent ce qu'ils ont aimé pendant l'intervention et ce qu'ils n'ont pas apprécié/ auraient changé. La différence entre la question ouverte et la question fermé est la réponse. Car une question fermée offre déjà les différentes propositions de réponses et la personne interrogée doit seulement choisir l'une d'entre elles. Dans les questions ouverts la personne interrogée formule soi-même les réponses. Le chercheur scientifique classe les réponses de toutes les personnes interrogées selon un système de catégorisation (cf. Atteslander 2010 : 46). À la fin de ce travail vous trouverez également les résultats de ce travail dans l'appendice. L'évaluation des questions quantitatives fermées sont représentées avec le logiciel tableur *Microsoft Excel*. Avec ce logiciel les données sont ordonnées par des tables de fréquences, puis la fréquence relative en pourcentage a été calculée par le programme (cf. Aepli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014 : 275 et suiv.). Les données des classes sont également représentées séparément pour aussi comparer les résultats différents par classes.

* L'observation participative

Certaines procédures, actions, communications et interactions pendant la recherche peuvent être observées et conduisent à une compréhension encore plus profonde par l'observation participative (cf. Aepli/ Gasser/ Gutzwiller/ Tettenborn 2014 : 195). Dans ce travail scientifique cette méthode corrobore entre outre les résultats de l'enquête par questionnaire de même qu'elle montre des résultats supplémentaires. La méthode offre aussi la possibilité de

donner des conseils aux professeurs de langues en utilisant le théâtre d'improvisation dans leurs cours, ce que ce travail reflète.

L'intervention

Les exercices du théâtre d'improvisation ont été adaptés pour les cours de langues selon un mélange des étapes de Bachmann (cf. 2000 : 12 et suiv.), Sambanis (cf. 2013 : 120 et suiv.) et (vg. Blanckenburg/ Loder 2017: 9): Aufwärmphase, Improvisationsübungen, Hauptimprovisation, Abschluss. Une description détaillée de ces exercices utilisés se trouvent dans ce travail écrit (en allemand). De plus, des sources de certains exercices du théâtre d'improvisation dans le contexte scolaire (en français) se trouvent dans le chapitre théorique en français (voir plus 14.1). L'intervention a duré 85 minutes. Elle a eu lieu le 16 octobre 2019 de 14h35 à 16h25 (8ème classe), le 17 octobre 2019 (5ème classe) et le 18 octobre 2019 (6ème classe) de 10h10 à 12h05 avec une pause de 10 minutes.

Les partenaires de la recherche

L'étude d'intervention s'est déroulée en 3 classes dans un École supérieure d'enseignement général (AHS) du 22ème arrondissement de Vienne. Tous les 51 participants (35 filles 16 garçons) de cette étude vont dans ce lycée. La cinquième classe (environ 14-15 ans⁴⁴) apprend le français depuis deux années et la sixième classe (environ 15-17 ans) apprend cette langue étrangère depuis trois années. La huitième classe (avant le baccalauréat ; 17-18 ans) apprend la langue française depuis 5 ans.

D'autres élèves étaient également partenaires de cette recherche parce que l'étude d'intervention a été testée dans une septième classe (4 filles et deux garçons) dans un AHS (École supérieure d'enseignement général), en Basse-Autriche, le 15 octobre 2019 de 11h15 à 12h05. Durant ces 50 minutes, des exercices ont été essayés et l'auteur a reçu du feedback pour la sélection des exercices et les interventions à venir. Les questionnaires ont été testés le 23 septembre 2019 et le 15 octobre 2019, pour vérifier la compréhensibilité des réponses à l'enquête écrite. -par trois élèves autrichiennes de sexe féminin âgées de 15 à 16 ans.

⁴⁴ Ce sont des âges estimés à cause du niveau scolaire car cette étude empirique ne demande pas l'âge des élèves.

13.3 Les résultats et les réponses des questions de la recherche

L'enquête par questionnaire était la source principale pour répondre aux questions de la recherche en comparaison avec l'observation participative. Ce chapitre présente les résultats de cette enquête: comment l'utilisation du théâtre d'improvisation a eu un effet sur la volonté à s'exprimer des élèves et sur la motivation intrinsèque des élèves.

En ce qui concerne la volonté de parler l'enquête a montré que l'intervention de théâtre d'improvisation offre un environnement particulièrement favorable pour accroître la volonté de parler. La volonté de parler augmente grâce aux points suivants,-comme l'a montré la partie théorique (voir plus le chapitre : 13.1) :un climat favorable à l'apprentissage, une évaluation minimale des erreurs, plus de temps pour la parole, la spontanéité et la fluidité ainsi que la création des situations authentiques et l'intégration des thèmes et idées des apprenants (cf. Pallauf 2017 : 37 et suiv. ; Schatz 2006 : 50). L'enquête avant et après l'intervention pose des questions sur ces facteurs. L'emploi du théâtre d'improvisation dans les cours de langue a augmenté les facteurs qui améliorent la volonté de parole. La volonté de parler s'est en effet accrue lors de cette intervention, car plus d'élèves indiquent préférer parler avec l'emploi du théâtre d'improvisation que dans un cours de langues régulier. De plus, le théâtre d'improvisation offre un environnement particulièrement favorable pour accroître la volonté de parole et pour réduire les blocages comme le paragraphe suivant le montre.

Le sondage écrit a montré que des aspects qui déclenchent et/ou renforcent un blocage sont moindres en comparaison aux cours réguliers. C'est la peur de faire une faute, le manque de motivation et de confiance en soi, la pression sociale, la personnalité, et même le comportement des professeurs qui peuvent déclencher et/ou renforcer un blocage. Cela a souvent pour conséquence de ne plus utiliser la langue pendant le cours (cf. Elis 2015: 93 et suiv.; Fischer 2005: 36 et suiv.; MacIntyre 2017: 21; Rubio-Alcalá 2017: 199 et suiv.). Le sondage a montré que plus d'élèves avaient plus confiance en eux, moins de participants ont eu peur de faire une faute pendant l'intervention en comparaison avec le cours régulier. L'observation participative a également montré que l'ambiance dans le groupe était positive pendant l'intervention. Ainsi presque tous les participants ont indiqué, qu'ils avaient travaillé ensemble avec d'autres participants. Pendant l'intervention ni les professeurs ni l'auteur ont commenté ou corrigé une faute.

En ce qui concerne la motivation intrinsèque l'enquête a montré que le théâtre d'improvisation offre un environnement particulièrement favorable pour accroître la motivation intrinsèque selon la « Self motivation theory ». Comme l'auteur a expliqué dans le chapitre théorique, la

motivation intrinsèque naît en satisfaisant les trois besoins fondamentaux suivant : premièrement, prouver sa capacité (en réalisant une action avec ses propres moyen); deuxièmement, se sentir autonome et troisièmement l'intégration sociale (cf. Deci et Ryan 1985,2000 ; Kehr/ Strasser/ Paulus 2018 : 600 ; Krapp 2005 : 29). Le résultat présente un environnement particulièrement favorable pour satisfaire les trois besoins fondamentaux. Car en ce qui concerne la capacité, plus de participants se sont donnés de meilleures notes pour leurs compétences orales en français qu'auparavant. En ce qui concerne l'autonomie, presque tous les participants ont également déclaré qu'ils avaient apporté des idées pendant l'intervention et qu'ils étaient créatifs. De plus, presque tous les participants ont indiqué qu'ils ont travaillé ensemble avec d'autres personnes. Selon toute vraisemblance les travaux en groupe et les exercices du début ont contribué à ce résultat. Les données ne prouvent pas clairement si la motivation intrinsèque s'est effectivement accrue dans l'intervention, car les différences entre la première et la deuxième enquête sont trop faibles pour présenter des résultats clairs. Toutefois, on observe une tendance à l'augmentation de la motivation intrinsèque. Selon la littérature de Bachmann (cf. 2000 : 12) les cours d'improvisation théâtrale favorisent également la motivation.

Cette étude a aussi présenté des différences de données par classes. Dans une des classes le théâtre d'improvisation n'a pas créé la même atmosphère de confiance que dans les autres classes et cela a probablement eu une influence sur le résultat de l'enquête. Comme prévu, les participants de la huitième classe (les plus âgées) étaient le moins concernés par la peur de faire une faute de même que par l'insécurité lors de l'utilisation de la langue étrangère. C'est dans la cinquième classe que le théâtre d'improvisation a eu le plus d'influence sur les différents facteurs qui favorisent l'acte de parole et la volonté de parole. Aussi d'après les observations participatives, les participants de la cinquième classe sont aussi ceux qui ont le plus aimé cette intervention et qui s'y sont le plus impliqué, ce qui a également été confirmé par l'enquête écrite. Les différences de classes reflètent aussi les résultats de la motivation intrinsèque. Sur la base de ce sondage les causes de ces différences ne peuvent pas être déterminer. Cependant, on pourrait supposer que l'âge, la communauté de classe, la date et l'endroit différente de l'enquête et des expériences précédentes des élèves a eu une influence sur le résultat.

13.4 Bilan

L'enquête a montré que l'utilisation du théâtre d'improvisation offre un environnement favorable pour accroître la volonté de parler et la motivation intrinsèque. Selon cette étude la volonté de parler s'est en effet accrue pendant ces cours de théâtre d'improvisation. L'étude montre également que cette intervention a eu une influence positive sur la confiance en la propre capacité à parler dans l'enseignement des langues étrangères et confirme ainsi la théorie de Bachmann (cf. 2000 : 19) et Elis cf. 2015: 89 et suiv.).

Pour avoir un résultat clair et significatif à propos de la motivation intrinsèque, l'auteur suggère de faire une autre étude avec la même méthode, mais avec plusieurs questions sur la motivation intrinsèque. En outre, le résultat de cette étude pose la question de savoir si le théâtre d'improvisation réduit la motivation extrinsèque et augmente plutôt la motivation intrinsèque. Cette question n'a pas été posée dans l'étude, mais on pourrait répondre cette question par une question écrite sur les raisons avant et après l'intervention.

L'utilisation du théâtre d'improvisation dans les cours de langues existe et plusieurs théoriciens de didactique ont déjà traité ce thème (e.a. cf. Bachmann 2000 : 12 et suiv. ; Busson 1993 : 55 et suiv. ; Caré 1999 : 21). Comme l'a montré l'enquête, l'emploi du théâtre d'improvisation apporte des aspects nécessaires pour une optimisation de l'enseignement des langues.

« Improviser c'est la possibilité de communiquer très tôt dans une langue étrangère, en utilisant toutes les ressources langagières pour, avec peu de mots, exprimer du sens et des émotions. »
(Caré 1999 : 21)

Literaturverzeichnis

Aeppli, Jürg/ Gasser, Luciano/ Gutzwiller, Eveline/ Tettenborn, Annette (2014): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. 398S.

Appel, Joachim (2000): Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung. Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. 1. Band. München: Langenscheidt-Longman. 320S.

Arndt, Petra A./ Sambanis, Michaela (2017): Didaktik und Neurowissenschaften. Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Tübingen: Attempto Verlag. 224S.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmid Verlag 387S.

Bach, Gerhard/ Viebrock Britta (2012): Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung. In: Doff, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden- Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 15-33.

Bachmann, Ueli (2000): Theatrale Improvisation im Fremdsprachenunterricht. In: Schweizer Schule. Vol. 87 (9). S. 12-20.

Berk, Ronald A./ Trieber, Rosalind H. (2009): Whose Classroom is it Anyway? Improvisations as a teaching Tool. In: Journal on Excellence in College Teaching. Vol. 20 (3). S. 29-60.

Blanckenburg, Max/ Loder, Conny (2017): Impro-Theater im Fremdsprachenunterricht. Zwischen Struktur und Spontaneität. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Vol. 6. S. 8-9.

BMBWF (2019): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrplan Oberstufe LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite);
verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html (zuletzt aufgerufen am 22.12.2019)

BMUKK (2013): Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Die kompetenzorientierte, mündliche Reifeprüfung. Lebende Fremdsprachen. Wien: BMUKK. 57S.

Böttger, Heiner/ Sambanis, Michaela (2017): Sprachen lernen in der Pubertät. Tübingen: Narr Francke Attempto Studienbücher. 178S.

Brandstätter, Veronika/ Schüler, Julia/ Puca, Rosa Maria/, Lozo, Ljubica (2013): Motivation und Emotion. Heidelberg : Springer-Verlag. 233S.

Busson, Véronique (1993): Espèce d'Impro- utiliser l'improvisation contextualisée. In: Le français dans le monde. Vol. 256. S. 55-59.

Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3. Auflage. Tübingen : Narr Francke Attempto. 430S.

Caré, Jean Marc (1999): Bienfaits de l'improvisation. Fiche pédagogique. In: Le français dans le monde. Vol. 305. S. 21-22.

- Csikszentmihalyi**, Mihaly (1975/2010): Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 254S.
- Deci**, Edward L./ **Ryan** Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York [u.a.]: Plenum Press. 371S.
- Doff**, Sabine (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 325S.
- Dörger**, Dagmar/ **Nickel**, Hans-Wolfgang (2008): Improvisationstheater: das Publikum als Autor. Berlin: Schibri-Verlag. 256S.
- Dörnyei**, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal. Vol. 78 (3). S. 273–284.
- Europarat**, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Wien [u.a.]: Langenscheidt. 244S.
- Fäcke**, Christiane (2010): Fachdidaktik Französisch. Tübingen: Narr Francke Attempto. 248S.
- Fischer**, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprehangst im DaF-Unterricht. In: GFL-journal. Vol. 3. S. 31–45.
- Fischer**, Sylvia (2007): Sprechfähigkeit und –willigkeit fördern: Das Dilemma der Grammatik-Vermittlung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Vol. 12 (1). S. 1-23.
- Forester- Miller**, Holly/ **Davis**, David (1996): A Practitioner`s Guide to Ethical Decision Making. America: American Counseling Association. verfügbar unter: https://www.counseling.org/docs/ethics/practitioners_guide.pdf (zuletzt aufgerufen am 9.12.2019)
- Hallet**, Wolfgang/ **Surkamp**, Carola (2015): Dramadidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 345S.
- Hohmann**, Heinz-Otto (2009): Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 152-158.
- Homeyer**, Anna (2005): Mein Tagebuch. Protokoll eines Lernprozesses. In: McK Wissen Heft, Vol. 14. S. 92-98.
- Hoppe**, Hans (2011): Theater und Pädagogik: Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. 2. Auflage. Münster: Lit. 238S.
- Horwitz**, Elaine K./ **Horwitz**, Michael B./ **Cope**, Joann (1986): Foreign language classroom anxiety. In: Modern Language Journal, Vol. 70 (2). S. 125–132.
- Imgrund**, Bettina/ **Radisch**, Falk (2018): Fachdidaktische Unterrichtsqualität von Sprechlehr und -lernprozessen im Fremdsprachenunterricht Fallstudien als Forschungszugang zu unterrichtsbezogenen Qualitätsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft Vol. 46 (2). S. 233-252.
- Johnstone**, Keith (1993): Improvisation und Theater. Berlin: Alexander- Verlag. 363S.
- Kráľová**, Zdena (2015): Foreign Language Anxiety. Nitra: Constantine the Philosopher University. 88S.

- Kehr, Hugo/ Strasser, Matthias/ Paulus, Andrea** (2018): Motivation und Volition im Beruf und am Arbeitsplatz. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. 5. Auflage. Irvine, Bochum, München: Springer-Verlag. S. 593-614.
- Kitchener, Karen/ Kitchener, Richard** (2009): Social Science Research Ethics: Historical and Philosophical Issues. In: Mertens, Donna M./ Ginsberg, Pauline E.: The Handbook of Social Research Ethics. Los Angeles: Sage. S. 5-22.
- Kleppin, Karin** (2003): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen [u. a.]: A. Francke. S. 263–266.
- Kleppin, Karin** (2010): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Seelze- Velber Kallmeyer-Klett. S. 224-228.
- Krapp, Andreas** (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Vollmeyer, Regina, /Brunstein, Joachim (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. S. 23-39.
- Kroemer, Sandra/ Hantschel, Hans-Jürgen** (2016): Sprachen. In: Brinitzer, Michael/ Hantschel, Hans Jürgen/ Kroemer, Sandra/ Möller Frorath, Monika/ Ros, Lourdes: Basiswissen Didaktik- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen. S. 12-23.
- Kurtz, Jürgen** (2001): Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht: eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen: Narr Verlag. 329S.
- Kurtz, Jürgen** (2008): Szenische Improvisation: theoretische Grundlagen und unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten. In: Ahrens Rüdiger/ Eisenmann Maria/ Merkl Matthias: Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 409-424.
- Kurtz, Jürgen** (2010): Improvisation. In: Surkamp, Carola: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden- Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung. S. 110-111.
- Kromrey, Helmut** (2009): Empirische Sozialforschung. 12. Auflage. Stuttgart: Lucius& Lucius. 552S.
- Lederer, Bernd** (2015): Quantitative Erhebungsmethoden. In: Hug, Theo/ Poscheschnik Gerald (Hrsg.): Empirisch forschen. 2. Auflage. Wien: Huther & Roth KG. S. 110-133.
- Legutke, Michael K.** (2013): Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G.: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Berlin: Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett. S. 156–160.
- Lösel, Gunter** (2013): Das Spiel mit dem Chaos: Zur Performativität des Improvisationstheaters. Bielefeld: transcript Verlag. 348S.
- MacIntyre, Peter** (2017): An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development. In: Gkonou, Christina/ Daubney, Mark/ Dewaele, Jean-Marc: New Insights into Language Anxiety. Bristol: Multilingual Matters. S. 12-30.

- Mayring**, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz. 144S.
- Meyer**, Karl (2008): Improvisation als flüchtige Kunst und die Folgen für die Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verlag. 633S.
- Moraitis**, Anastasia (2011): Dramapädagogik – Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern. Essen: Universität Duisburg. verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf (zuletzt aufgerufen am 25.12. 2019)
- Nieweler**, Andreas (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 350S.
- Osburg**, Claudia/ **Schütte**, Anna Sophie (2015): Theater und darstellendes Spiel inklusiv: Unterrichts Anregungen für die Klassen 1-10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. 168S.
- Oxford**, Rebecca (2017): Anxious Language Learners Can change their Minds: Ideas and Strategies from Traditional Psychology and Positive Psychology. In: Gkonou, Christina/ Daubney, Mark/ Dewaele, Jean-Marc: New Insights into Language Anxiety. Bristol: Multilingual Matters. S. 180-191.
- Pallauf**, Sarah (2017): Sprechmut – Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der Sprechfertigkeiten von DaF-Studierenden. Wien: Hochschulschrift. 181S.
- Paris**, Volkhard/ **Bunse**, Monika (1994): Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen: Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 317S.
- Pyka**, Susanne (2008): Mündliche Kommunikation in der Fremdsprache. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren Lernen Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag. S. 429-446.
- Roche**, Jörg (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen [u.a.]: Francke Verlag. 328S.
- Rheinberg**, Falko (2004): Motivation. 5. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Urban Verlag. 248S.
- Rheinberg**, Falko/ **Engeser**, Stefan (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. 5. Auflage. München [u.a.]: Springer-Verlag. S. 423-450
- Richter**, Dan (2018): Improvisationstheater: Band 1: Grundlagen. 1. Auflage. Berlin: Theater der Zeit. 283S.
- Röbken**, Heinke (2016): Methoden angewandter Bildungsforschung. Oldenburg: Universität Oldenburg. 122S.
- Rost**, Detlef H. (2013): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: eine Einführung. 3. Auflage. Stuttgart: Julius Klinkhardt UTB. 336S.
- Rubio-Alcalá**, Fernando (2017): The Links Between Self- Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom. In: Gkonou, Christina/ Daubney, Mark/ Dewaele, Jean-Marc: New Insights into Language Anxiety. Bristol: Multilingual Matters. S. 198-216.

Ruth, Albert/ Marx, Nicole (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu qualitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen: Narr Francke Attempto. 202S.

Sambanis, Michaela (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempto. 160S.

Sambanis, Michaela/ Walter, Maik (2019): In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Berlin: Cornelsen Verlag. 80S.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. München: Goethe- Institut. 208S.

Schinko-Fischli, Susanne (2019): Angewandte Improvisation für Coaches und Führungskräfte: Grundlagen und kreativitätsfördernde Methoden für lebendige Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. 179S.

Schmidt, Kristina (2016): Improvisieren im Russischunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. Vol. 3. S. 12.

Scheibelhofer-Schroll, Eva (2012): (Glücksformel) (Drama) & (Dance): wie die Sprache der Fantasie die Lebenszufriedenheit steigert. Wien: Lit. 154S.

Stauber, Colette: (1992): Theater! O Theater DU. . – Szenische Phantasie und Disziplin. Schweiz: Volksverlag Elgg. 88S.

Tanzmeister, Robert (2008): Lehren-Lernen-Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren Lernen Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag. S. 15-52.

Thaler, Engelbert (2012): Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Vol. 3. S. 5-8.

Thiesen, Peter (1990): Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergruppen, Hort, Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung- mit über 350 Spielanregungen. Basel [u.a.]: Beltz Verlag. 155S.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vergleich: Wohlbefinden beim Sprechen. 5. und 6. Klasse.....	61
Abbildung 2: Vergleich: Wohlbefinden beim Sprechen: 8. Klasse und gesamt	62
Abbildung 3: Vergleich (Gesamt): Sicherheit beim Sprechen allgemein	62
Abbildung 4: Vergleich (Gesamt) Sicherheit beim Sprechen Unterricht und während der ITE	63
Abbildung 5: Vergleich: persönliche Ideen einbringen während der ITE.....	66
Abbildung 6: Vergleich: Wunsch Sprachfehler ausbessern	68
Abbildung 7: Vergleich (Gesamt) Sprechzeit der SchülerInnen Unterricht und während der ITE.....	69
Abbildung 8: Vergleich: Spontane Unterhaltung während der ITE	71
Abbildung 9: Vergleich: Spontanes Sprechen während der ITE.....	72
Abbildung 10: Vergleich (Gesamt): Selbsteinschätzung Sprechen vor und nach der ITE.....	74
Abbildung 11 Vergleich klassenweise: Selbsteinschätzung Sprechen.....	75
Abbildung 12: Vergleich (Gesamt): Sprechbereitschaft- Wunsch und Wille zu sprechen vor und nach der ITE	76
Abbildung 13: Vergleich (Gesamt): intrinsische Motivation Französisch lernen vor und nach der ITE	78
Abbildung 14: Vergleich klassenweise: Wunsch nach Verbesserung beim Sprechen.....	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Antwortmöglichkeiten Fragebogen.....	43
Tabelle 2: Fragebogen 1	43
Tabelle 3: Fragebogen 2	43
Tabelle 4: Ausschnitt Aufbereitung der Rohdaten im Tabellenkalkulationsprogramm Excel.....	44
Tabelle 5: Berechnung der Ergebnisse durch Excel: absolute Häufigkeit 5. Klasse	45
Tabelle 6: Berechnung der Ergebnisse durch Excel: relative Häufigkeit 5. Klasse	45
Tabelle 7: Ausschnitt Tabellenkalkulationsprogramm Auswertung Frage 15	46
Tabelle 8: Ausschnitt Bearbeitung der offenen Fragen.....	46
Tabelle 9: Überblick der durchgeführten Übungen in der 7. Klasse (Probeintervention)	56
Tabelle 10: Selbsteinschätzung Noten geben vor und nach der Intervention.....	75
Tabelle 11: Questionnaire 1	105
Tabelle 12: Questionnaire 2	106

Anhang

Abstract

SchülerInnen sind im kommunikativen Fremdsprachenunterricht häufig gehemmt, die Fremdsprache zu verwenden, aus Angst einen Fehler zu machen, und/oder sich zu blamieren. Gleichzeitig verlangt der kommunikative Fremdsprachenunterricht lt. dem österreichischen Lehrplan spontane und authentische Sprechsituationen, um die zukünftige, außerschulische Kommunikation zu üben. Doch das Sprechen üben hängt auch von der Bereitschaft der SchülerInnen ab. Die folgende Arbeit untersucht inwiefern sich der Einsatz des Improvisationstheaters auf die Sprechbereitschaft und die intrinsische Motivation der SchülerInnen am Beispiel Französisch auswirkt. Die Thematik wurde zuerst theoretisch beleuchtet und anschließend wurde eine empirische Interventionsstudie durchgeführt. Dies geschah in drei Französischklassen mithilfe von adaptierten Übungen aus dem Improvisationstheater für den Fremdsprachenunterricht. Die Datenerhebung erfolgte mittels schriftlicher Fragebögen vor sowie nach der Intervention und einer teilnehmenden Beobachtung. Zusätzlich zeigt die vorliegende Arbeit, inwiefern sich das Improvisationstheater auch auf weitere Faktoren positiv auswirkt. Die folgende Arbeit richtet sich speziell an ForschungspartnerInnen der Sprachlehr- und lernforschung sowie an alle LehrerInnen, die das Improvisationstheater in den Fremdsprachenunterricht integrieren möchten.

Schlagwörter: Improvisationstheater, theatrale Improvisation, Fremdsprachenunterricht, dramapädagogischer Unterricht, kommunikativer Fremdsprachenunterricht, Mündlichkeit, Sprechbereitschaft, intrinsische Motivation,

Materialien zur Fragebogenerhebung

a) Informationsschreiben für die beiden Lehrerinnen

Liebe Frau Mag. Gaber⁴⁵,
Liebe Frau Mag. Linter,



Ich melde mich bezüglich meines Diplomarbeitsprojektes zur Dramapädagogik in Form von Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch. Mein Ziel ist es, durch das Improvisationstheater vor allem die Sprechbereitschaft und die Motivation zu fördern. Durch Ihre positive Rückmeldung darf ich Ihnen nun vorweg ein paar Informationen zu unserer Zusammenarbeit geben.

Das Projekt wird in Form eines Workshops von mir angeleitet. Wir werden mit einfachen Übungen beginnen und diese dann weiter nach Schwierigkeitsniveau steigern. Die Übungen kommen aus dem Improvisationstheater und werden so adaptiert, dass die Fremdsprache Französisch verwendet wird. Die Eigenschaften des Improvisationstheaters sind Freiheit, Spontaneität, neue Erfahrungen, eigene Ideen umsetzen können, Theater spielen, usw. Nach der praktischen Improvisationstheaterinheit werden die SchülerInnen einen Fragebogen ausfüllen. Dieser wird von mir angeleitet und durchgeführt. Ebenso wird das Projekt in einer Einheit davor vorgestellt und ein weiterer Fragebogen wird vor der praktischen Studie durchgeführt. (15min.) Die Fragebögen dauern im Schnitt rund 1min 30 sec beziehungsweise 4 min. 30 sec.

Anbei noch einmal eine kurze Zusammenfassung zum Zeitplan:

Einheit 1 (15 min.): Präsentation, Vorstellen und Bearbeiten des ersten Fragebogens

Einheit 2 (85+15 min.): Ausprobieren der Lernmethode und anschließende Beantwortung des Fragebogens.

Ich verbleibe mit lieben Grüßen und stehe sehr gerne bei weiteren Fragen zur Verfügung.

XX⁴⁶

⁴⁵ Die Nachnamen der LehrerInnen sind aus Datenschutzgründen erfunden.

⁴⁶ Der Name der Autorin wurde an dieser Stelle angeführt.

b) Elternbrief



Einwilligungserklärung

An die Eltern und Erziehungsberechtigten der 5./6. /8. Klassen der AHS XX⁴⁷

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

im Einvernehmen mit der Schulleitung, der Einwilligung des SGA (8. Oktober 2019) und den FranzösischlehrerInnen Mag. Gaber und Mag. Linter plane ich im Oktober 2019 eine 2- stündige Unterrichtsreihe im (Wahl-) pflichtfach Französisch durchzuführen. Hierbei werden wir mit Übungen aus dem Improvisationstheater arbeiten und den Fokus auf die Sprechbereitschaft und die Sprechkompetenz der SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Französisch legen.

Die Unterrichtseinheit ist Bestandteil meiner Diplomarbeit: Dramapädagogik in Form von Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch zur Förderung der Sprechbereitschaft und Motivation. Ich werde die SchülerInnen vor sowie nach der Einheit einen Fragebogen ausfüllen lassen. Diese werden selbstverständlich anonym ausgewertet und dienen ausschließlich des Erstellens meiner Arbeit. Der Sprachenunterricht wird dadurch ebenso weiterentwickelt.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gerne unter a1306173@unet.univie.ac.at zur Verfügung.

Mit lieben Grüßen,
XX⁴⁸

Ich bin einverstanden, dass mein Sohn/ meine Tochter _____ an

der anonymen Erhebung zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in Französisch teilnehmen darf.

Unterschrift Erziehungsberechtigte

⁴⁷ Name der Schule aus Datenschutzgründen entfernt

⁴⁸ Der Name der Autorin wurde an dieser Stelle eingefügt.

Fragebogen Dramapädagogik in Form von Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch



Der folgende Fragebogen dient einer Studie zum Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch. Die Daten werden selbstverständlich anonym ausgewertet und ich bedanke mich für Deine Mithilfe.

Themenblock vor der Einheit

- Geschlecht: männlich weiblich

		trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1	Ich lerne gerne Französisch.				
2	Ich kann mir gut vorstellen, in Zukunft noch weitere Sprachen zu lernen.				
3	Ich möchte im Unterricht Sprechen (Französisch) üben.				
4	Ich wünsche mir im Unterricht mehr Abwechslung.				
5	Wir üben oft Sprechen im Unterricht.				
6	Ich möchte noch besser werden im Französischsprechen.				
7	Ich spreche wenig Französisch im Unterricht.				
8	Ich kann mich spontan auf Französisch unterhalten.				
9	Ich fühle mich sicher, wenn ich Französisch spreche.				
10	Ich habe Angst beim Französischsprechen im Unterricht, Fehler zu machen.				
11	Ich mag es von meiner Lehrerin ausgebessert zu werden.				
12	Ich fühle mich wohl im Unterricht Französisch zu sprechen.				
13	Ich bin ein/-e gute/-r Französischsprecher/-in.				
14	Ich spreche sehr gerne im Unterricht.				
15	Ich fühle mich wohl im Französischunterricht.				
16	Welche Schulnote würdest du dir selbst für dein Französischsprechen geben? (1-5)				

Danke für Deine Mithilfe!

Fragebogen Dramapädagogik in Form von Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch



Der folgende Fragebogen dient einer Studie zum Improvisationstheater im Fremdsprachenunterricht Französisch. Die Daten werden selbstverständlich anonym ausgewertet und ich bedanke mich für Deine Mithilfe.

Themenblock nach der Einheit

- Geschlecht: männlich weiblich

		trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
1	Ich lerne gerne Französisch.				
2	Ich kann mir gut vorstellen, in Zukunft noch weitere Sprachen zu lernen.				
3	Ich habe heute spontan Französisch gesprochen.				
4	Ich hatte zwei abwechslungsreiche Französischstunden.				
5	Ich hatte heute oft die Möglichkeit, sprechen zu üben.				
6	Ich möchte noch besser werden im Französischsprechen.				
7	Ich habe heute wenig Französisch gesprochen.				
8	Ich kann mich spontan auf Französisch unterhalten.				
9	Ich habe mich heute sicher gefühlt, als ich gesprochen habe.				
10	Ich hatte heute Angst beim Französischsprechen, Fehler zu machen.				
11	Ich wurde heute mehr ausgebessert als sonst im Französischunterricht.				
12	Ich habe mich heute wohlgeföhlt, Französisch zu sprechen.				
13	Ich bin ein/-e gute/-r Französischsprecher/-in.				
14	Ich habe heute im Unterricht sehr gerne gesprochen.				
15	Ich habe mich heute wohlgeföhlt.				
16	Welche Schulnote würdest du dir selbst für dein Französischsprechen geben? (1-5)				
17	Ich habe heute gelacht.				

		trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
18	Ich habe heute mit meinen MitschülerInnen zusammengearbeitet.				
19	Ich habe heute aktiv teilgenommen.				
20	Wir haben uns heute bewegt.				
21	Ich habe mich heute auf Französisch unterhalten.				
22	Ich habe heute meine eigenen Ideen eingebracht.				
23	Ich war heute kreativ.				
24	Ich fühle mich sicher beim Sprechen.				
25	Diese Einheit war eine Unterstützung für mein Sprechen (Französisch).				
26	Ich möchte das gerne noch einmal in der Schule machen.				
27	Was hat dir heute gut gefallen?				
28	Was hat dir nicht so gut gefallen, was würdest du besser machen?				

Danke für Deine Mithilfe!

e) Leitfaden für die Durchführung der Erhebung in der 5., 6., und 8., Französischklasse
Das Projekt ist geplant in den 5., 6., und 8. Klassen der AHS XX⁴⁹ und dauert insgesamt 115 Minuten pro Klasse. Neben der Erhebung der Daten wird gleichzeitig auch das Sprechen in der Fremdsprache Französisch geübt. Das alleinige Ausfüllen der Fragebögen dauert jeweils 1 min 30 sec. bzw. 4 min. 30sec.

Instruktion zur Präsentation des Projektes und Durchführung des ersten Fragebogens (15 min.)

Was wird benötigt?

- * Elternbriefe
- * Fragebögen 1
- * Stifte als Reserve (Schwarz und Blau)
- * (Folie mit Beispielfrage)
- * Merci
- * Kuverts mit Nummern

Grobgliederung

- * spannende Einstiegsfrage
- * Vorstellen und Projekt präsentieren- Universität Wien- Dramapädagogik in Form von Improvisationstheater- Interventionsstudie
- * Elternbrief
- * Fragebogen und Methode zur Anonymisierung erklären
- * Fragebogen ausfüllen-Abgabe

Leitfaden

So, ihr steht kurz vor der Matura und möchtet sicher noch ein bisschen sprechen üben oder? (8. Klasse) Wollt ihr noch ein bisschen sprechen üben? (ich habe bereits die Information von Mag. Gaber, dass dies von den SchülerInnen gewünscht wird (5. und 6. Klasse)) Wir werden Mitte Oktober einmal Improvisationstheater spielen und gleichzeitig Französisch sprechen in einem geschützten Rahmen, wo ihr euch wohlfühlen werdet. Das ist mir ganz wichtig.

Kurz zu mir: ich verfasse gerade meine Diplomarbeit und das ist mein Projekt: ich spiele seit 2 Jahren Improvisationstheater und bin überzeugt davon, dass sich dies perfekt anbietet, um euer Sprechen zu üben. Denn das wollen wir doch alle oder? – spätestens wenn wir auf Franzosen

⁴⁹ Name der Schule aus Datenschutzgründen entfernt

und Französinnen treffen. Für meine Arbeit brauche ich eure Meinungen, deshalb werdet ihr einmal vor und einmal nach der Einheit einen Fragebogen ausfüllen. Dieser ist selbstverständlich anonym und er wird ausschließlich für meine Arbeit verwendet. Ich werde ihn auch nicht eurer Klassenlehrerin zeigen und ich weiß auch nicht, wer ihr seid. Ihr könnt also ganz ehrlich sein.

Ich würde mich freuen, wenn ihr mir helfen würdet. Das Projekt findet ebenso in der 5. und 6. und 8. Klasse statt. Seid ihr bereit?

Leifragen Fragebogen:

Kuverts: Ihr bekommt jetzt jeder einmal ein Kuvert mit einer Nummer drin - bitte schreibt euren Namen drauf und legt es neben euch hin. Dies dient zur Anonymisierung eures Fragebogens. Ebenso bekommt ihr den Fragebogen – lasst ihn bitte noch umgedreht liegen.

zu den Fragen: Ihr könnt ganz ehrlich sein. wie gesagt die Erhebung ist anonym, ich kenne eure Namen nicht und eure Französischlehrerin wird den Fragebogen auch nicht sehen.

Zu den Fragen: trifft zu (ich bin einverstanden, find ich gut, stimmt,) trifft nicht zu (da bin ich nicht einverstanden mit der Aussage, stimmt nicht) Bitte in jeder Spalte ein Kreuz setzen. Danke. – wenn ihr euch doch bei einer Aussage umentscheidet, dann einfach noch ein Kreuz und ein Kringel herum- es gilt nur 1 Kreuz pro Zeile.

Ihr habt so lange Zeit wie ihr braucht.- Wenn ihr fertig seid, dann dreht den Fragebogen einfach um und lasst ihn vor euch auf dem Tisch liegen.

So habt ihr noch Fragen? -Ihr könnt jetzt die Fragebogen umdrehen- sollte etwas unklar sein, dann meldet euch gerne mit einem Handzeichen.- ich komme zu euch.

Abgabe: Umdrehen. Ich sammle ab, anschließend gibt es noch ein *merci* als Dankeschön. Ich bedanke mich herzlich für eure Mitarbeit und wünsche euch für euer weiteres Französischlernen nur das Beste.

Instruktion zum Ausfüllen des zweiten Fragebogens

Was wird benötigt

- * Spielesammlung
- * Fragebögen 2 im Kuvert mit Nummer
- * Stifte als Reserve (schwarz und blau)
- * Merci

Grobgliederung

- * Ausstieg
- * Tische zurückschieben
- * Fragebogen erklären
- * Fragebogen ausfüllen – Abgabe- Merci

Die Durchführung der Erhebung der Daten mithilfe des Fragebogens findet nach demselben Prinzip wie nach Fragebogen 1 statt. Davor werden die Tische wieder an den Platz gestellt und die Kuverts mit den Nummern ausgeteilt, damit der erste Fragebogen mit dem zweiten Fragebogen zugeordnet werden kann (siehe Anonymisierungssystem Kapitel 8.3.1.3). Zusätzlich wird betont, dass der Fragebogen auch eine Rückseite hat.

f) Vororganisation Interventionsstudie an einer österreichischen Schule (in Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Direktion)

Die erste Kontaktaufnahme mit der Französischlehrerin Gaber fand im März 2019 statt, nachdem ich mein Forschungsthema fixierte. Am 27.3. und 3.4. 2019 habe ich in der damals 4. Klasse in Französisch hospitiert, genauso wie am 4.4. 2019 in einer 8. Klasse. Wir haben vereinbart, dass das Projekt im Herbst 2019 stattfinden wird. Gleichzeitig habe ich auch am 4.4. 2019 zwischen 11:30 und 12:00 bei einem Gespräch mit dem damaligen Direktor mein Einverständnis für das Stattfinden dieses Projekts an der Schule bekommen. Am 18. Juni 2019 habe ich dann mit der Französischlehrerin Huber Kontakt aufgenommen und gefragt, ob ich das Improvisationstheater auch in einer Ihrer Klasse ausprobieren könnte. In dieser Klasse fand dann am 15. Oktober 2019 die Probeeinheit statt.

Nach den Sommerferien am 5. September 2019 meldete ich mich bei der Französischlehrerin Mag. Gaber, die Französischlehrerin der 5. und 6. Klasse, und wir besprachen das weitere organisatorische Vorgehen. Gleichzeitig bekam ich den Kontakt von einer weiteren Französischlehrerin Mag. Linter weitergeleitet, die sich anbot das Projekt in der 8. Klasse durchzuführen. Ich habe erstmals mit der Kollegin Mag. Linter am 20. Oktober 2019 Kontakt aufgenommen. Am 25. September fand ein Gespräch mit der neuen Direktorin statt, die mir mitteilte, dass meine Interventionsstudie durch den SGA bestätigt werden muss. Das SGA Treffen fand am 8. Oktober in der Schule statt und es wurde einstimmig für das Treffen gestimmt. Der schriftliche Antrag wurde am 30. September 2019 erstmals an die Schule übermittelt und am 8. Oktober nochmals überarbeitet.

Die FranzösischlehrerInnen der Klassen haben sich bei der Interventionsstudie komplett zurückgezogen beziehungsweise teilweise Übungen mitgemacht oder auch bei Szenen mitgespielt. Mag. Huber (Probeeinheit) hat in der 7. Klasse Übungen sowie Szenen mitgemacht, Mag. Gaber hat teilweise mitgemacht und Mag. Linter im Wahlpflichtfach hat sich eher zurückgezogen und beobachtet. Die Lehrerinnen wurden anschließend kurz befragt, auch zu ihren individuellen Eindrücken.

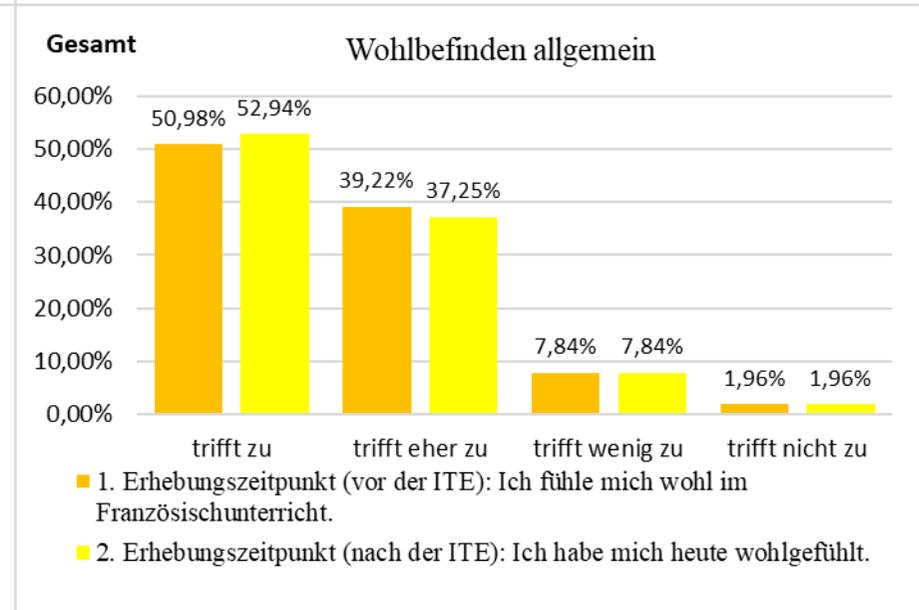
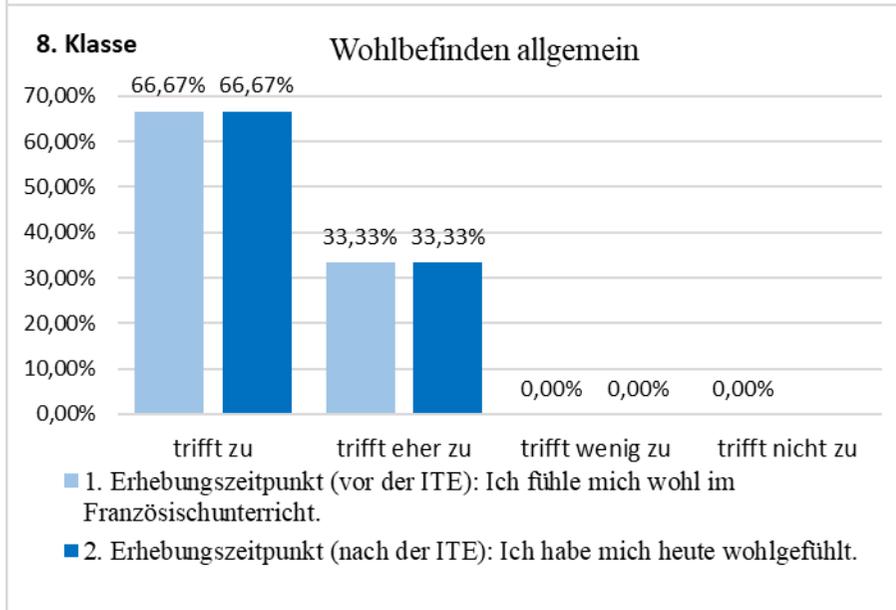
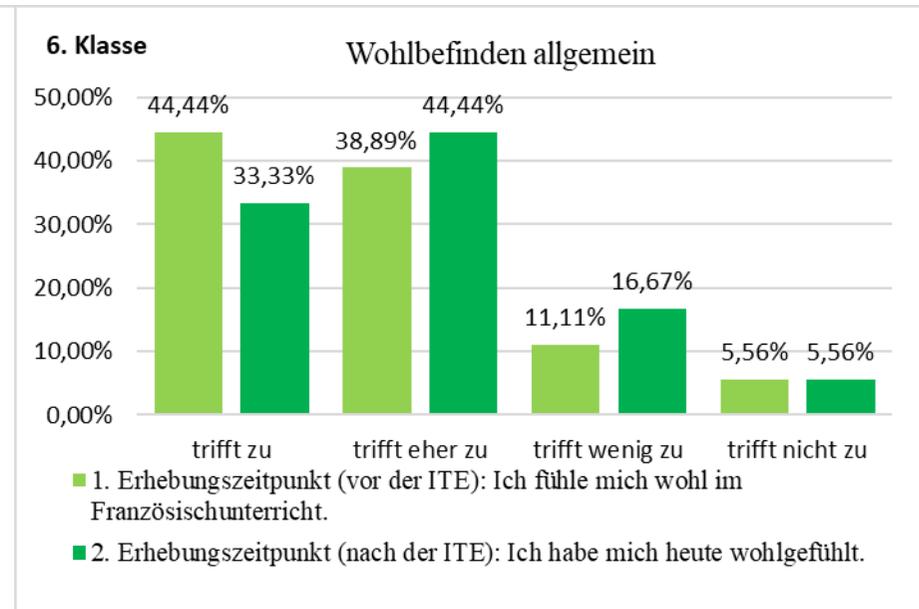
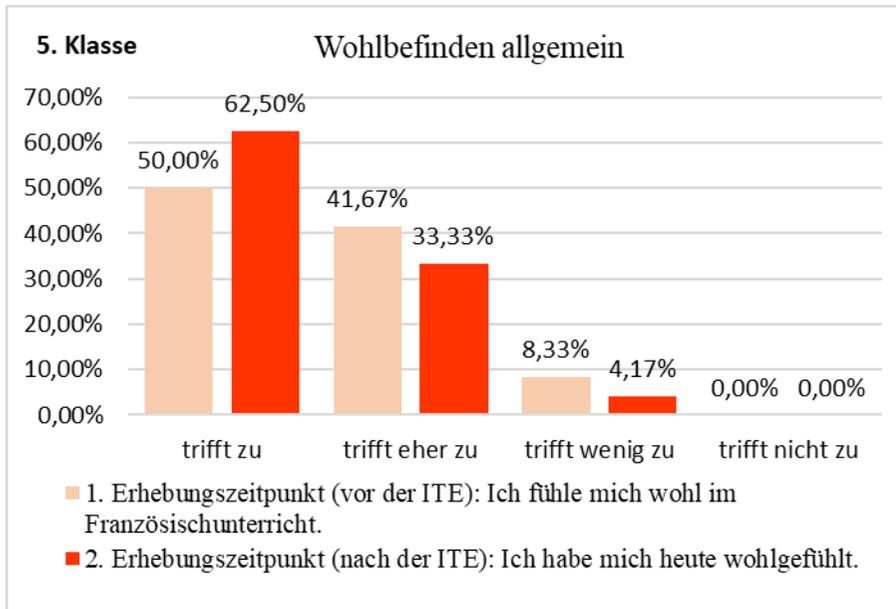
g) Übersichtsliste Übungen

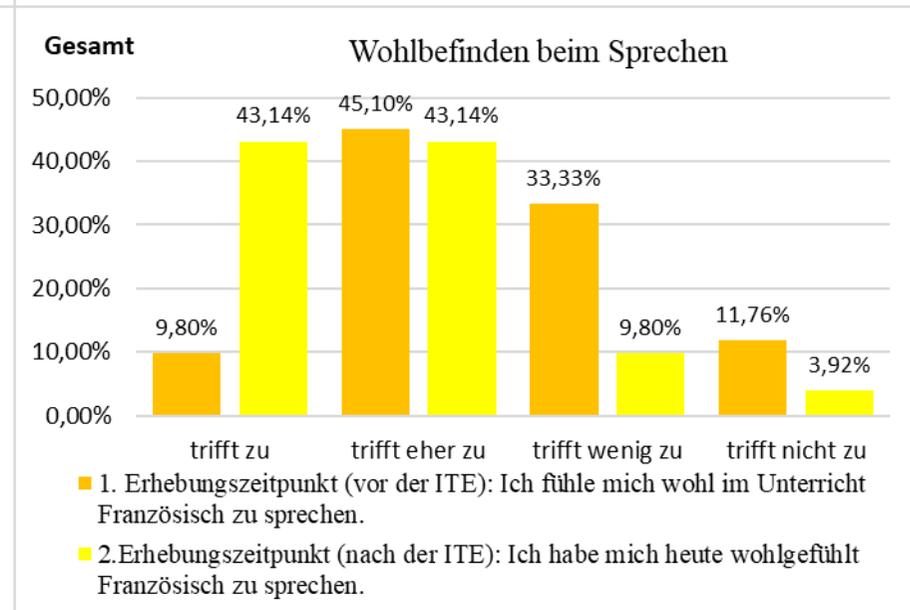
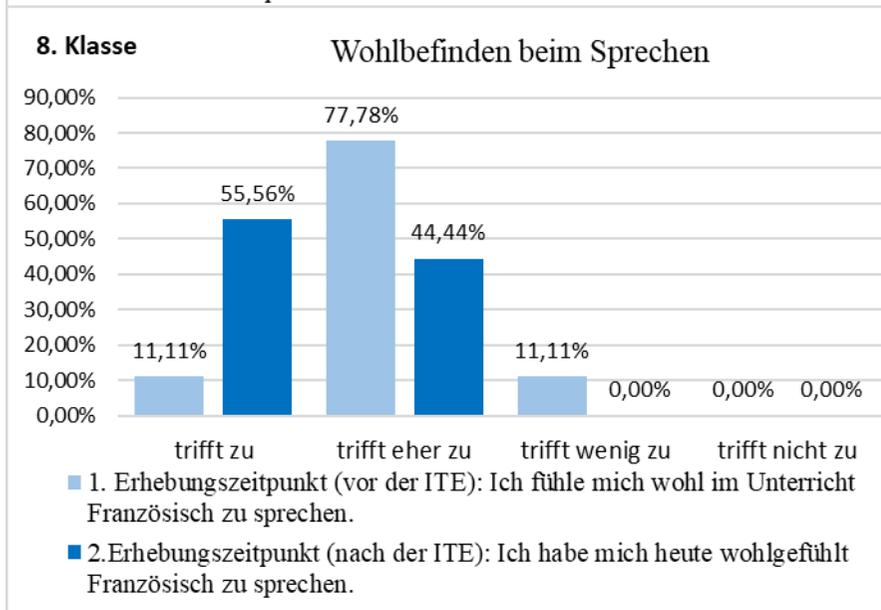
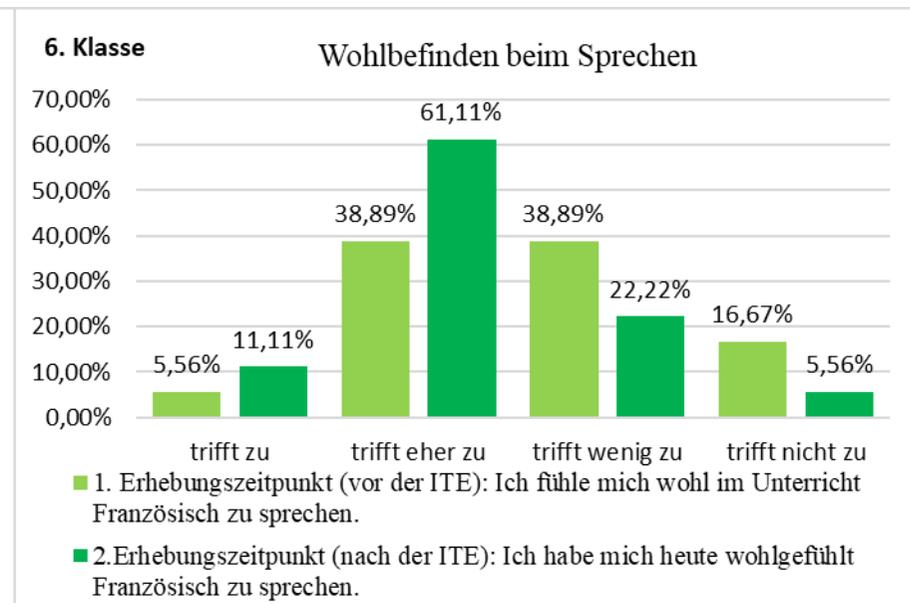
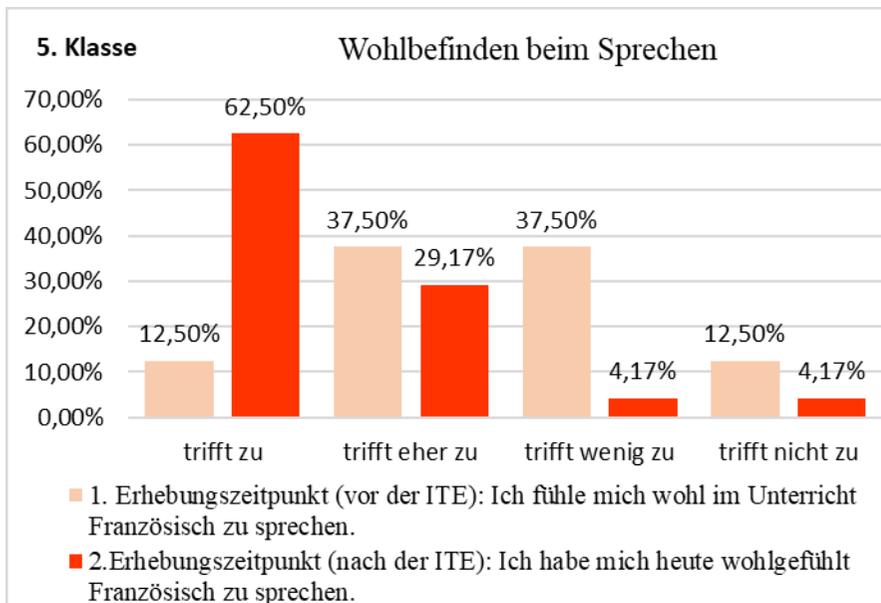
Phase	Übung	Dauer min.	5.	6.	7.	8.
Aufwärmen und erster Kontakt	Vorbereitung für Emotionsgeschichte	4	x	x		x
Aufwärmen	Whiskymixer	6	x	x	x	x
	Klatschspiel	3	x	x	x	x
	Wortspiel nach Schnelligkeit	3	x	x	x	x
	1,2,3,4,5,6,7,8	5			x	
	sieben					x
Improvisationsübungen	Emotionsgeschichte	5	x	x		x
	Emotionale Achterbahn	10	x	x	x	x
	erster Satz-letzter Satz	10			x	
	Reizwortgeschichte	10	x	x		x
	Bild	10				x
Hauptimprovisation	Fotobox	10	x	x	x	x
	Szene vorbereiten	20	x	x		
	Genre Switch	5		x		
Abschluss	Kreis anschauen.	4				
	20	5				x
	Gordischer Knoten	3+2			x	x

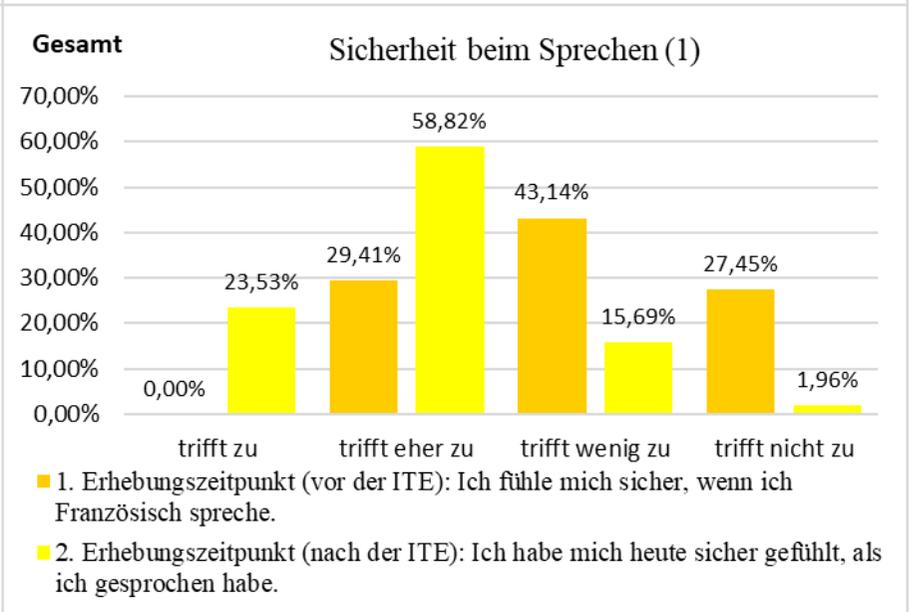
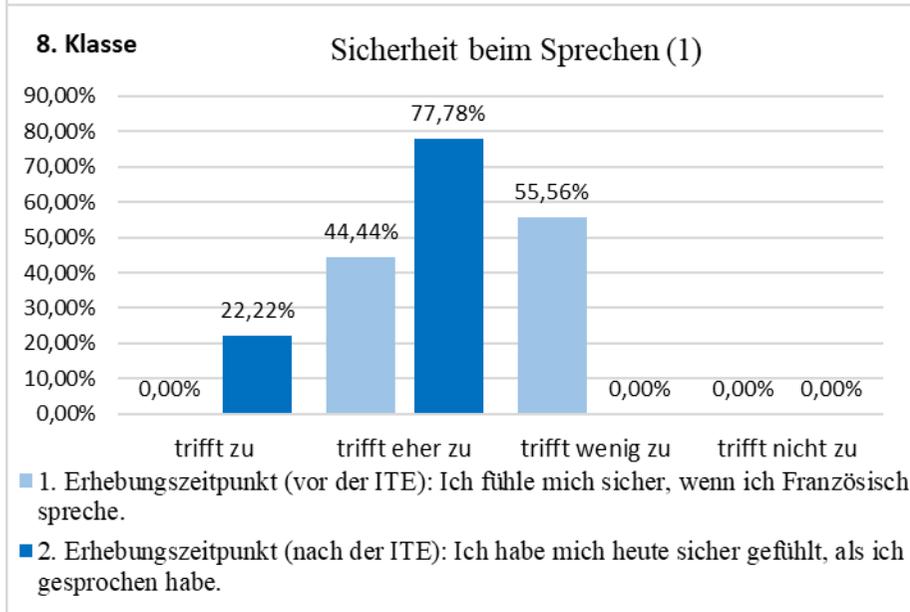
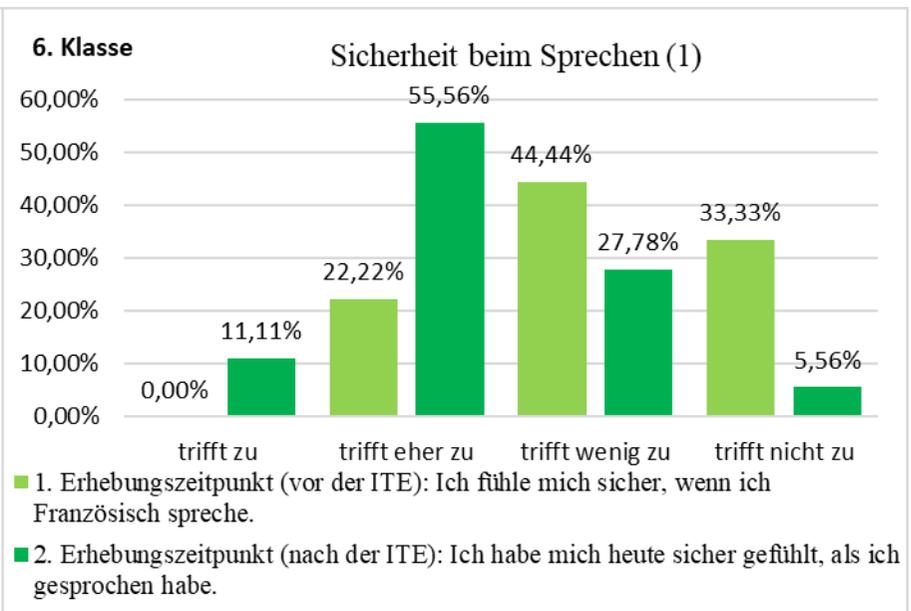
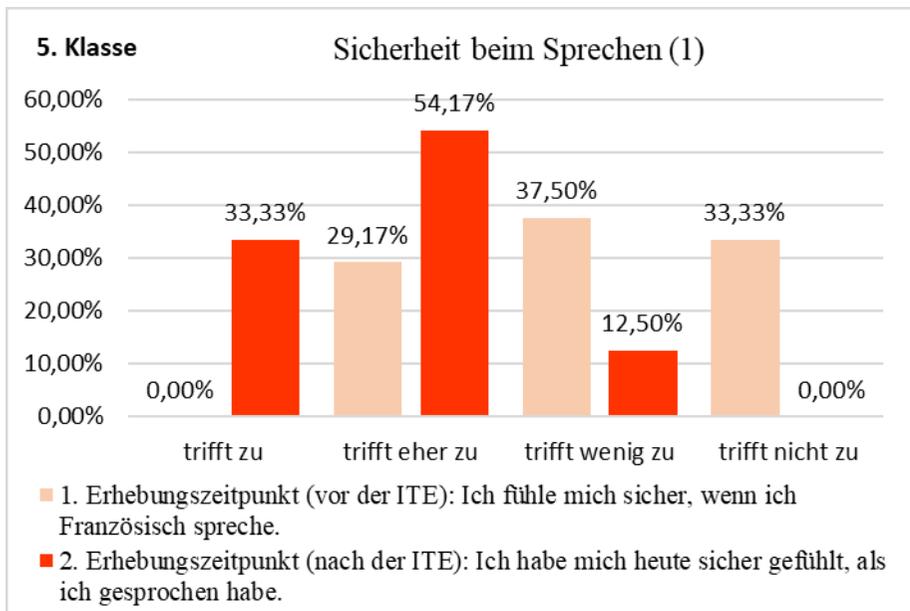
Ergebnisse der Fragebogenerhebung

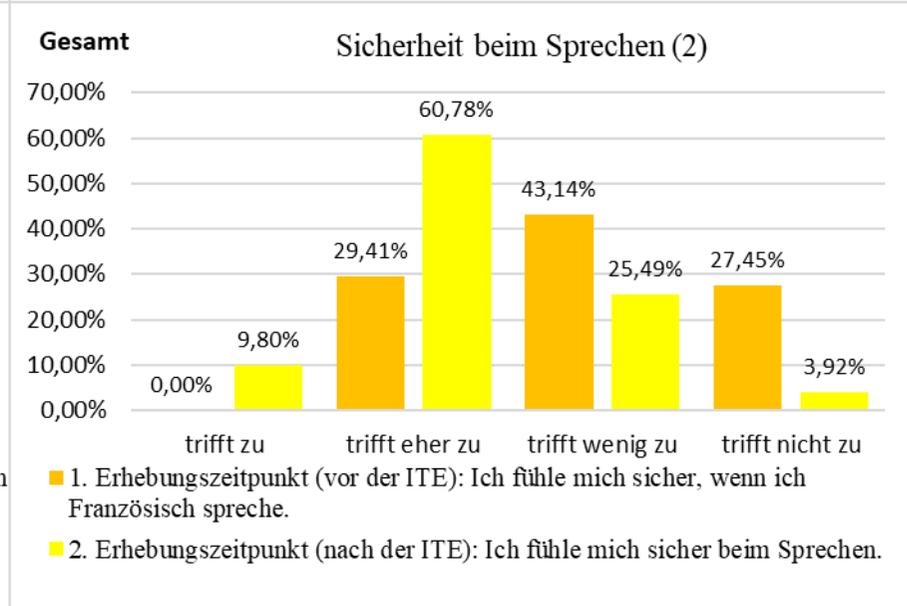
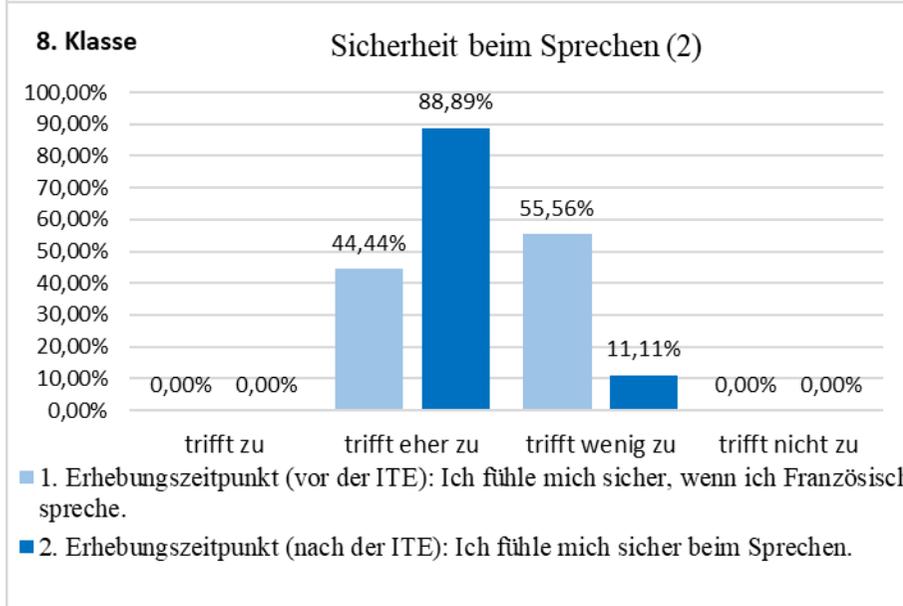
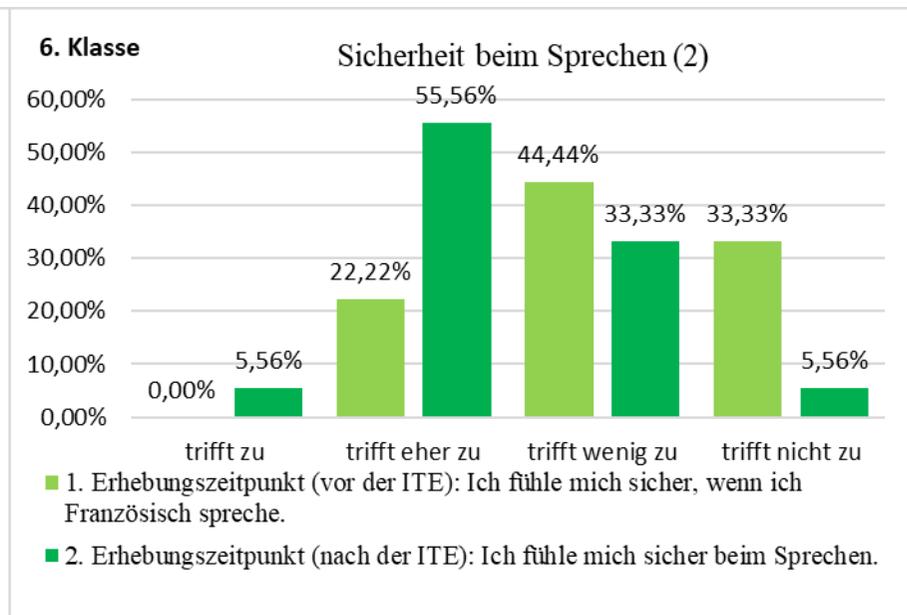
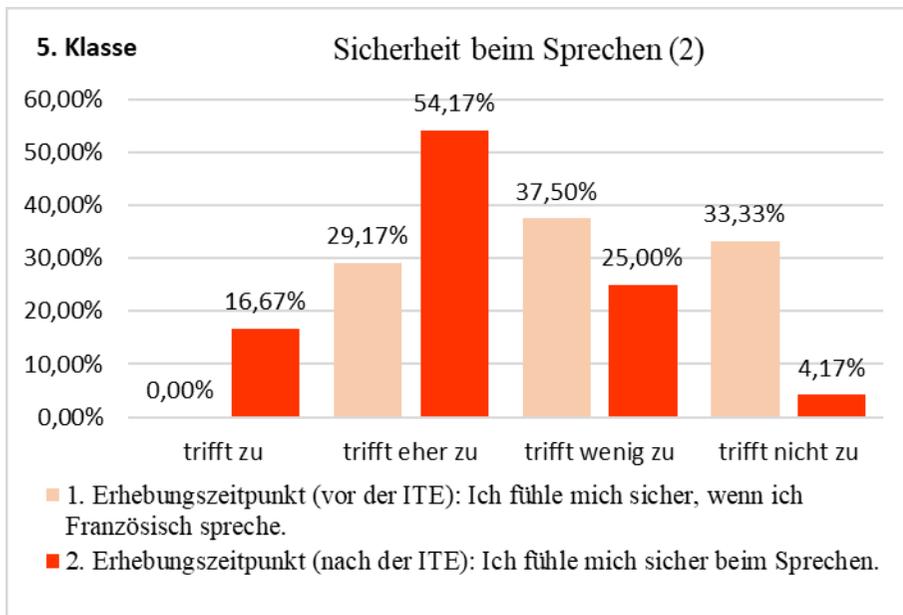
Auf den folgenden Seiten werden nun, nach der in Kapitel 10 angewendeten Reihenfolge, alle Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenerhebung in Diagrammform sowie in Tabellen dargestellt:

- * Vergleich zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten
 - Wohlbefinden allgemein
 - Wohlbefinden beim Sprechen
 - Sicherheit beim Sprechen (1)
 - Sicherheit beim Sprechen (2)
 - Angst, Fehler zu machen
 - Sprechzeit Einschätzung
 - Möglichkeiten zum Sprechen üben
 - Selbsteinschätzung beim Sprechen (1)
 - Französisch lernen
 - Weitere Sprachen lernen
 - Wunsch Verbesserung Sprechen
 - Sprechbereitschaft
- * zusätzlich gestellte Fragen auf die Intervention bezogen (Fragebogenerhebung zwei)
 - Spaß
 - Zusammenarbeit
 - Abwechslung
 - eigene Ideen einbringen
 - Kreativität
 - Wunsch Sprachfehler ausbessern
 - Umgang mit Fehlern während der ITE
 - spontanes Sprechen
 - spontanes Unterhalten
 - Sprachhandeln
 - Aktive Teilnahme
 - Bewegung
 - Unterstützung für das Sprechen
 - Wunsch nach Wiederholung
- * offene Fragen zum 2. Erhebungszeitpunkt
 - Was hat dir heute gut gefallen?
 - Was hat dir nicht so gut gefallen, was würdest du besser machen?

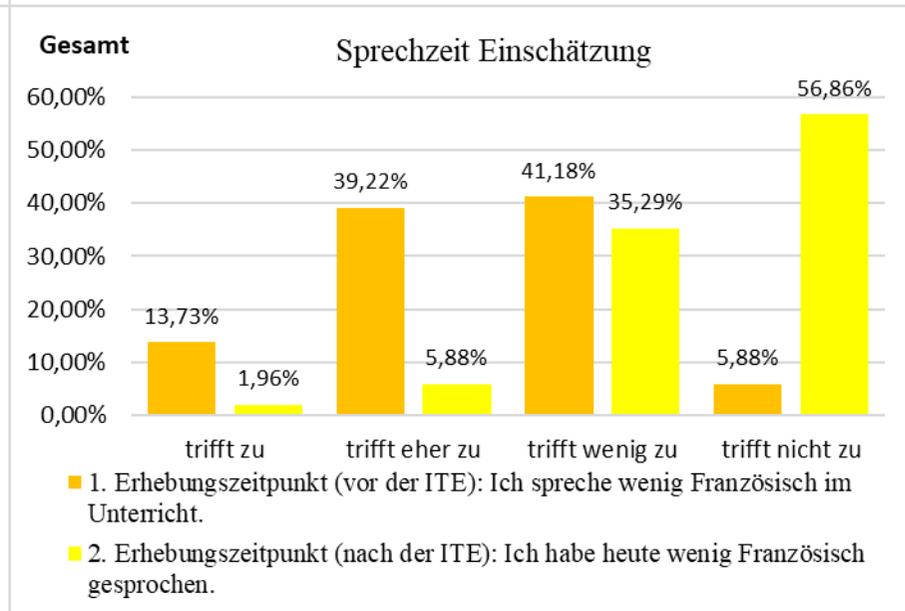
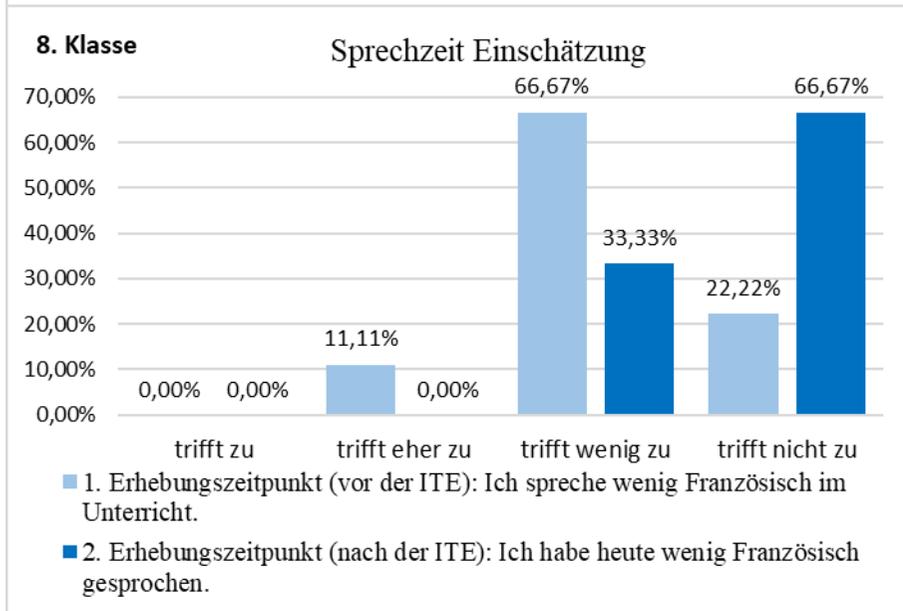
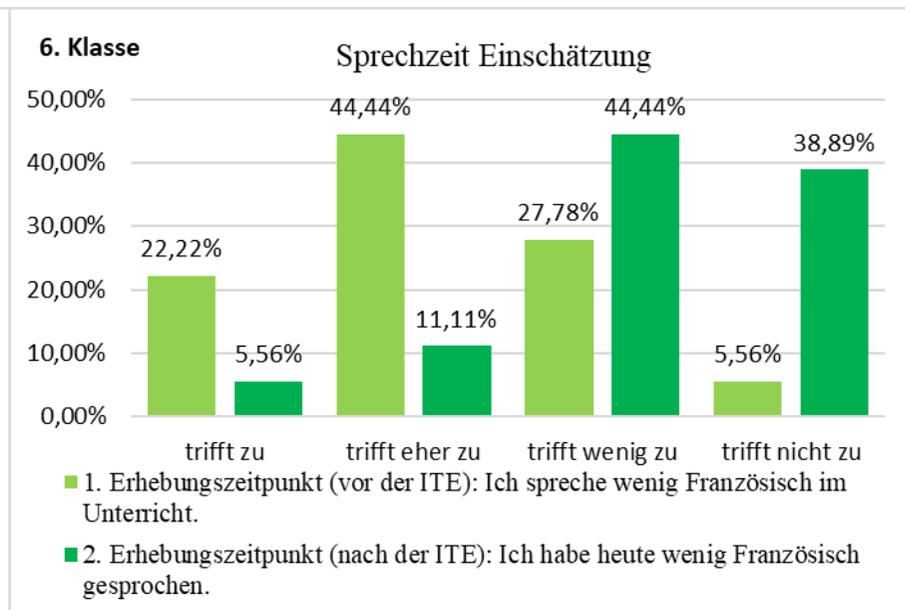
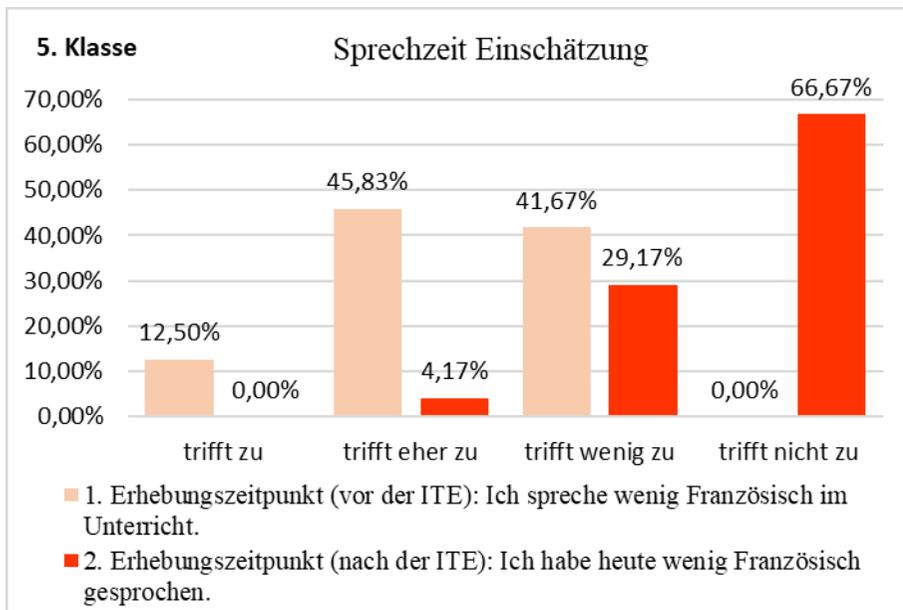


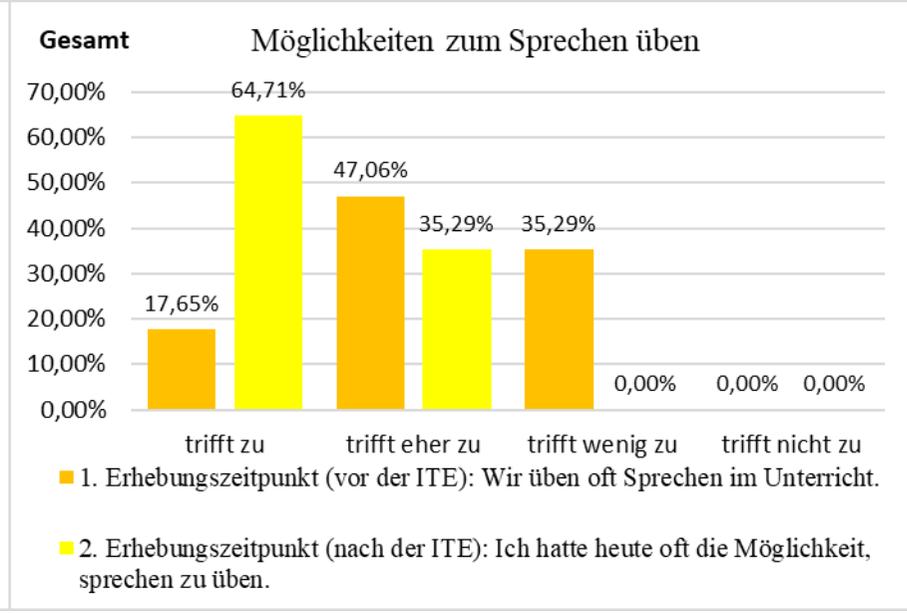
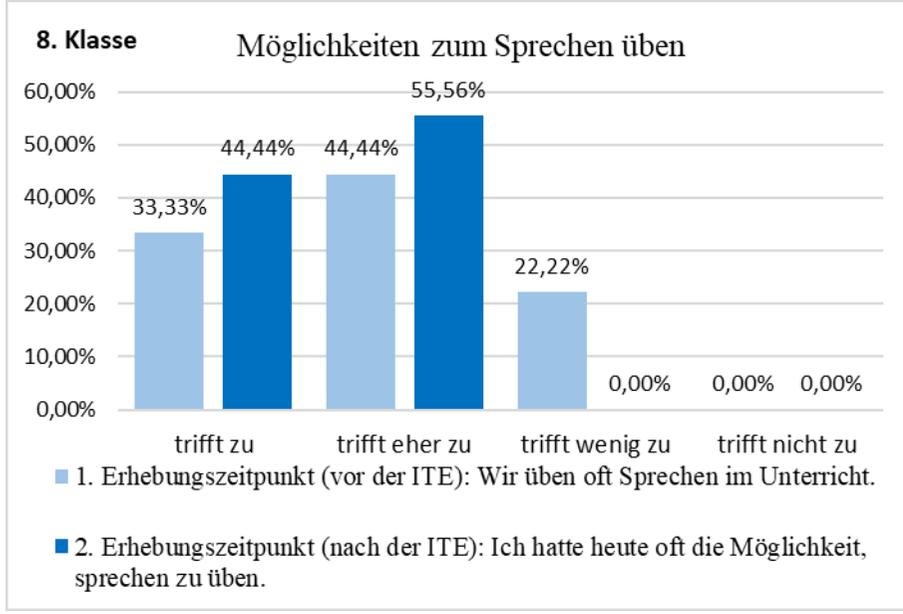
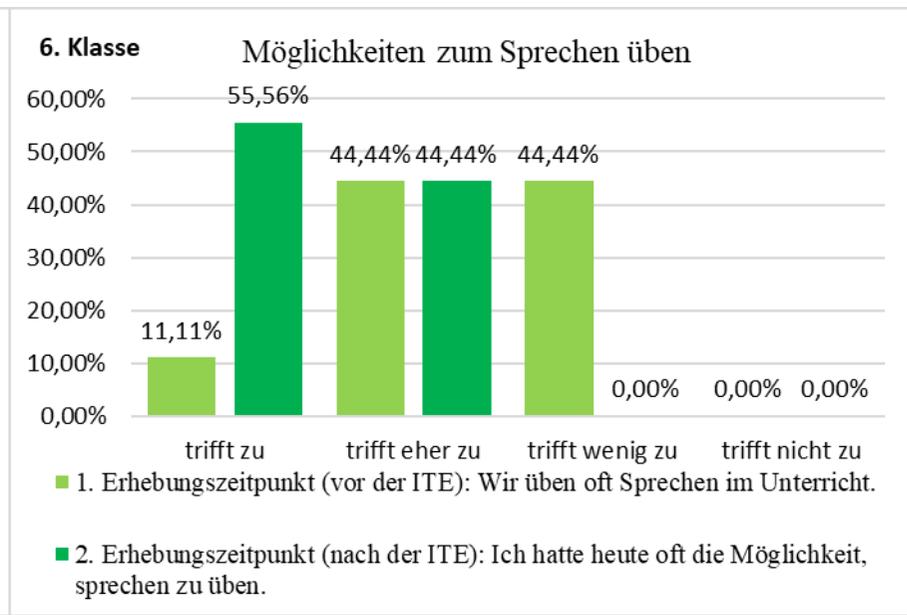
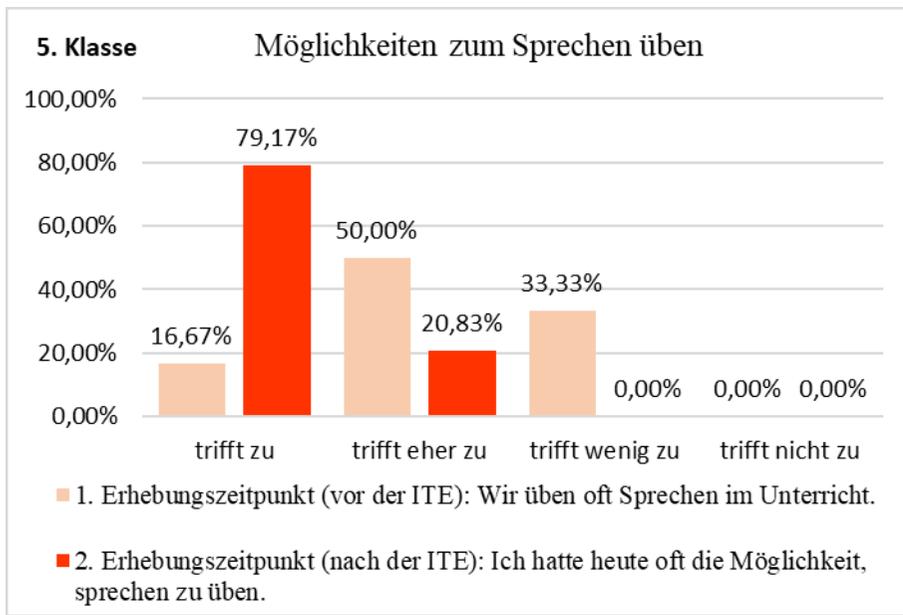


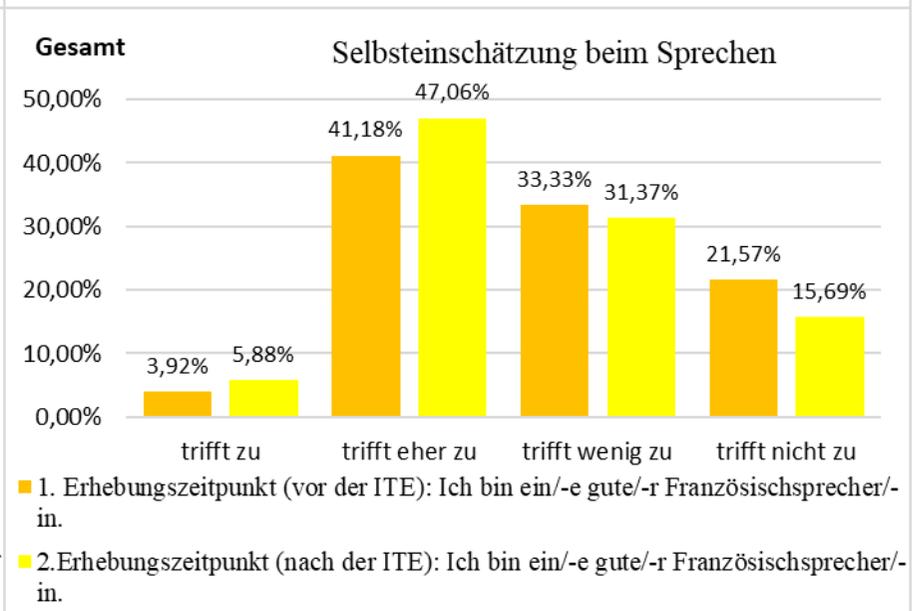
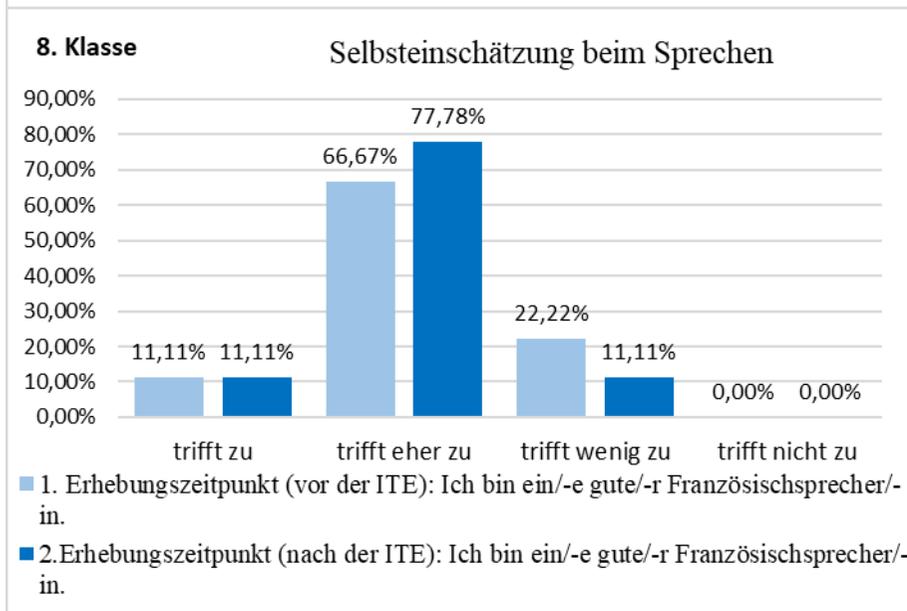
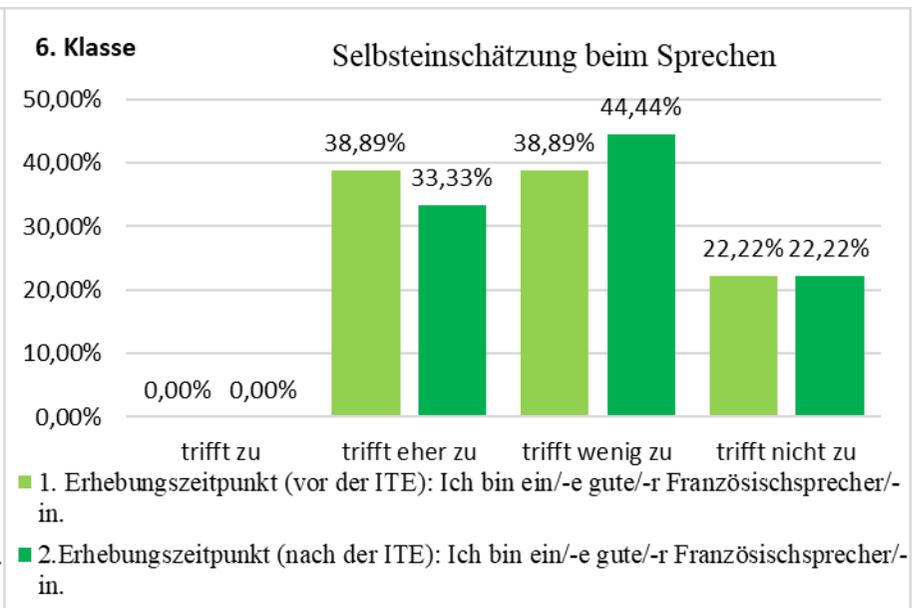
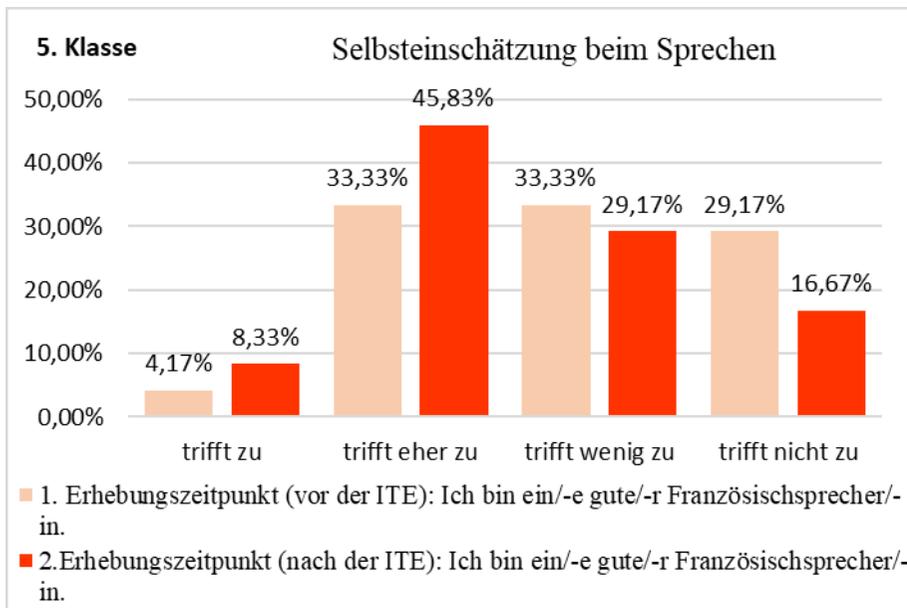


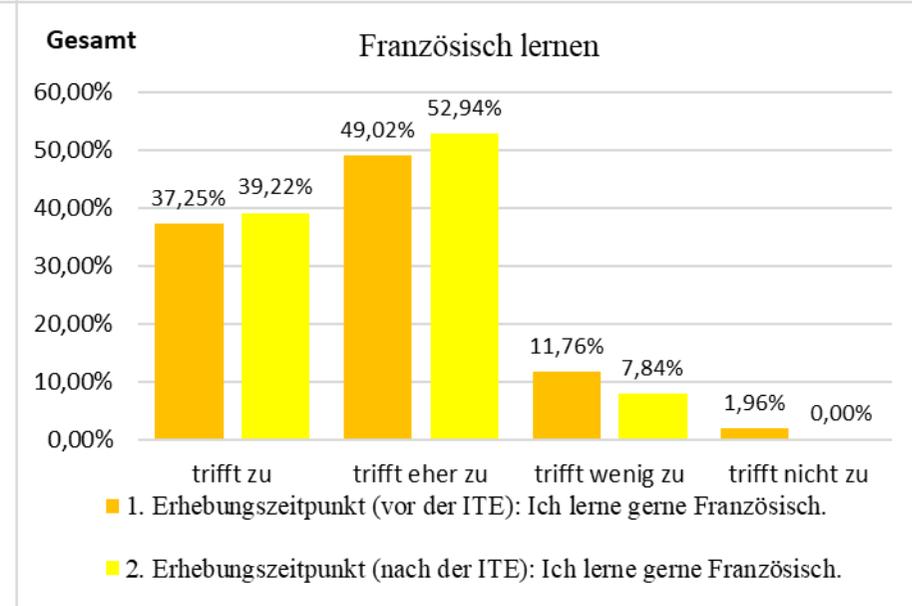
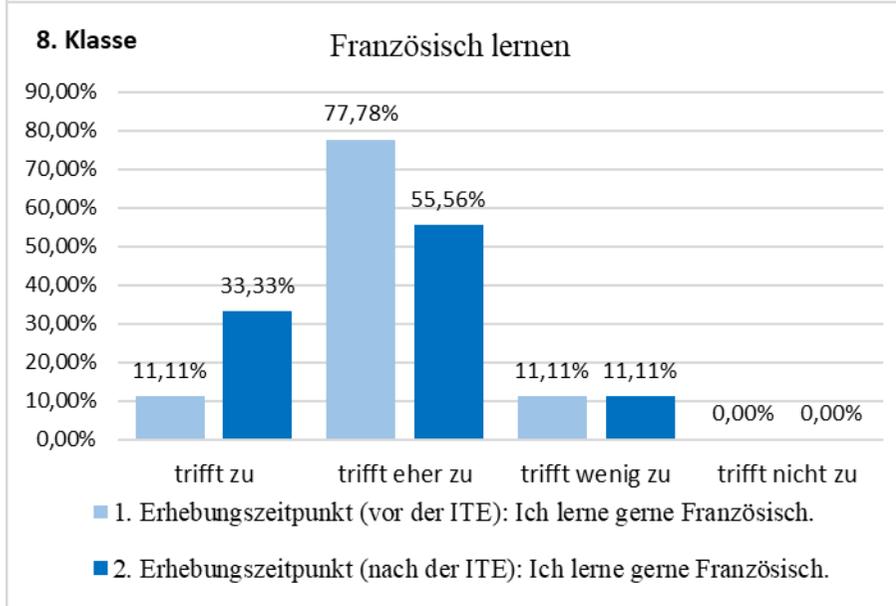
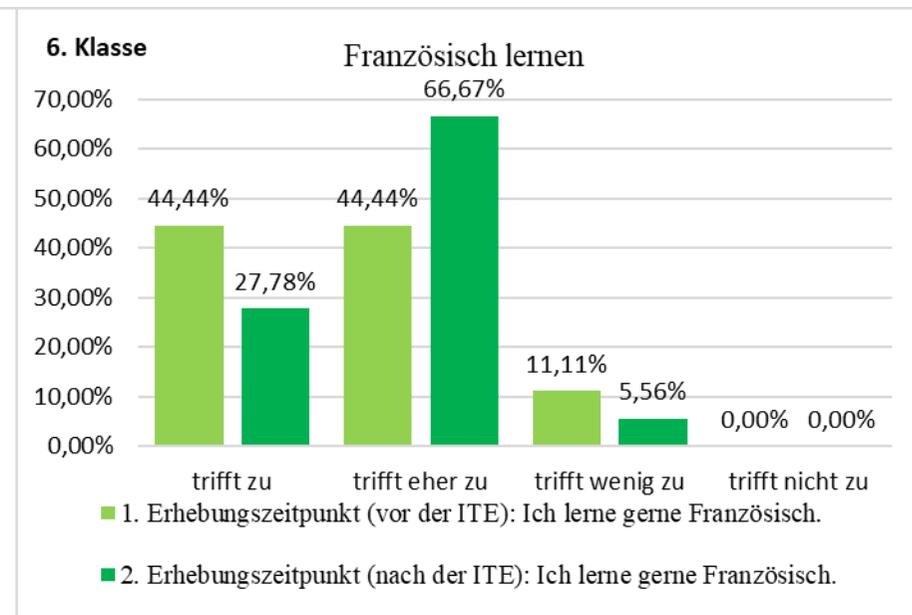
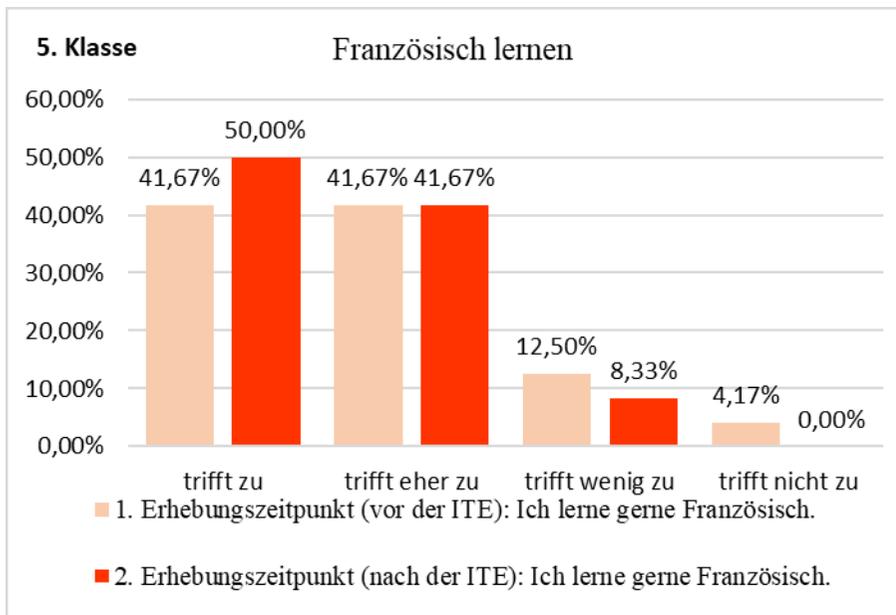


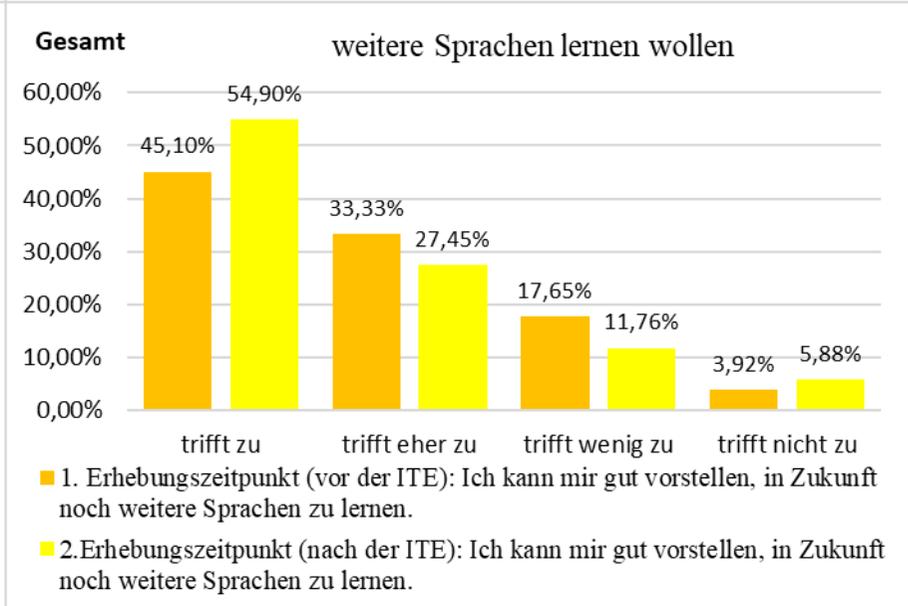
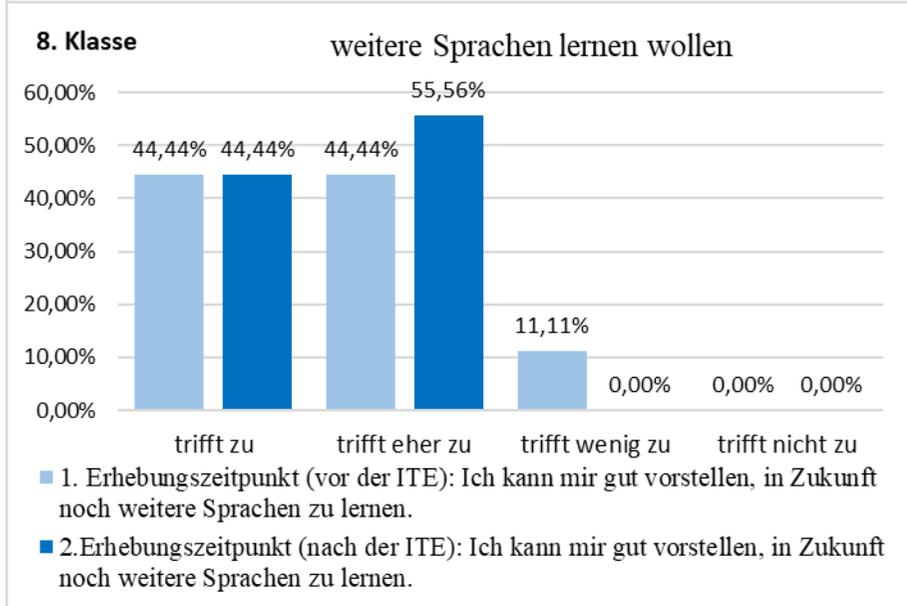
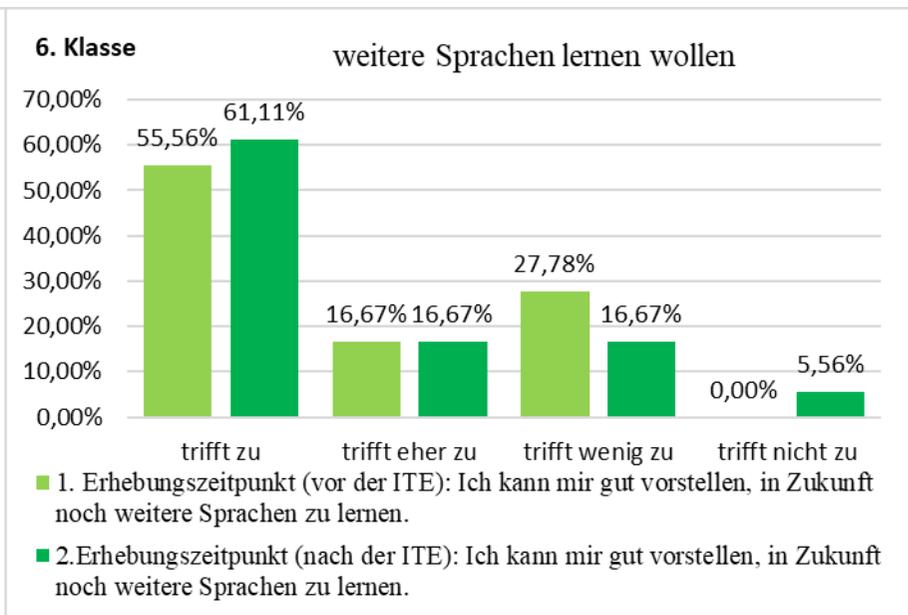
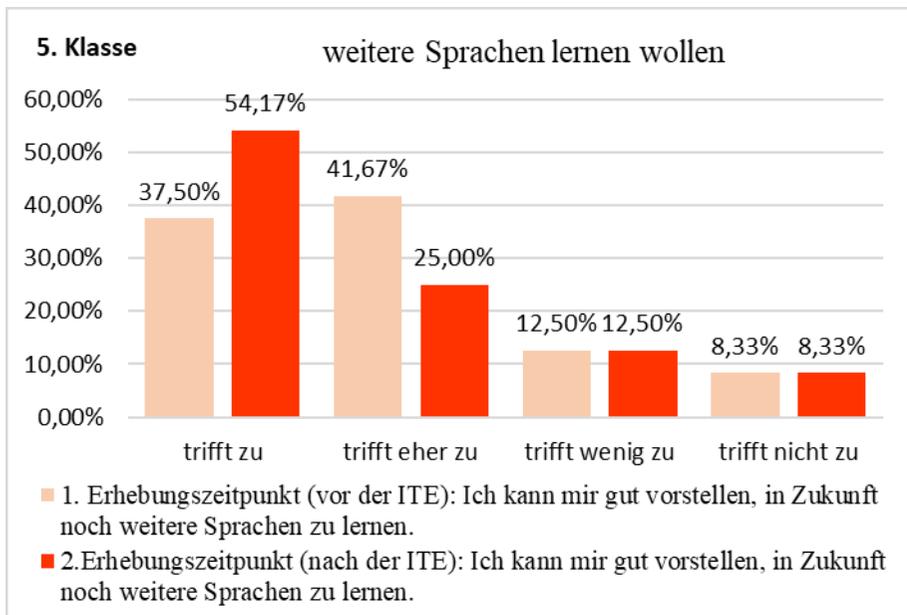


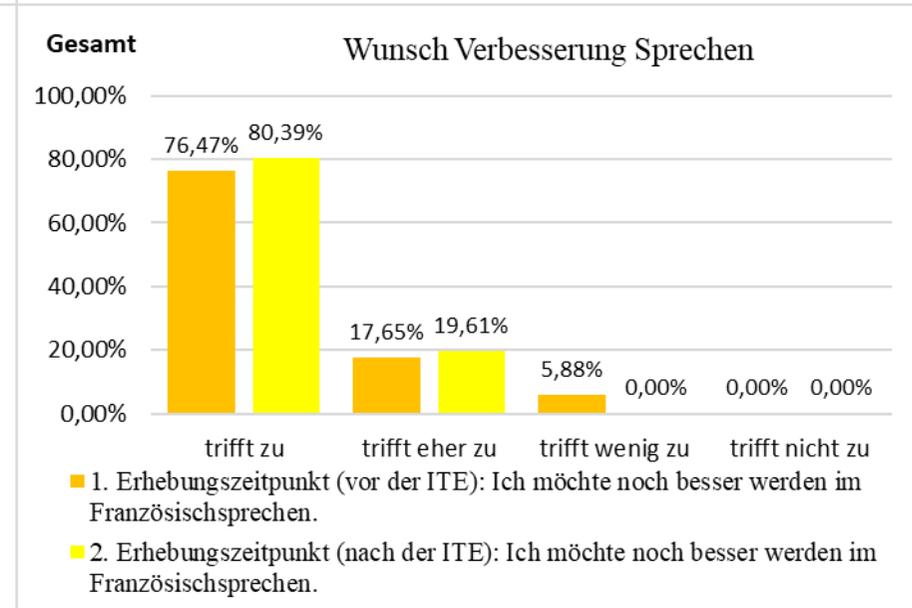
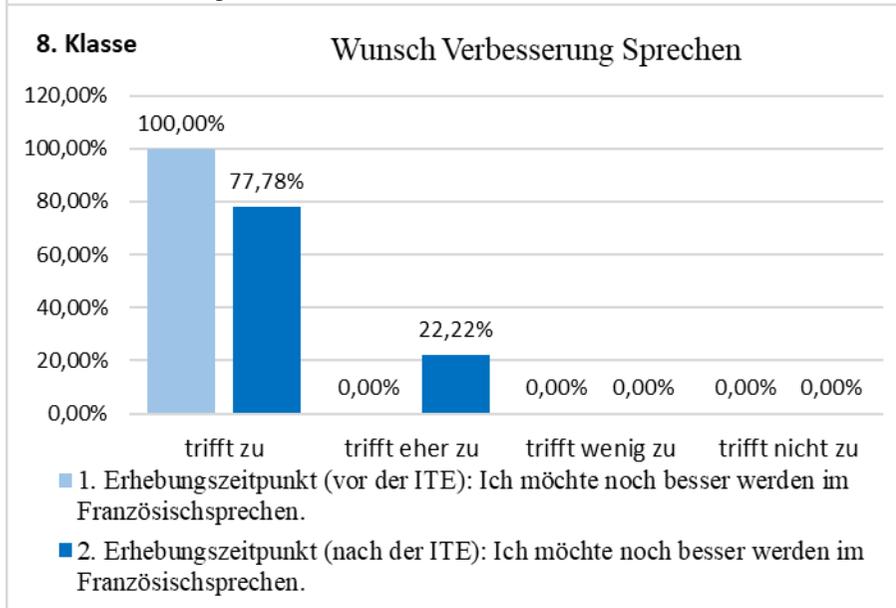
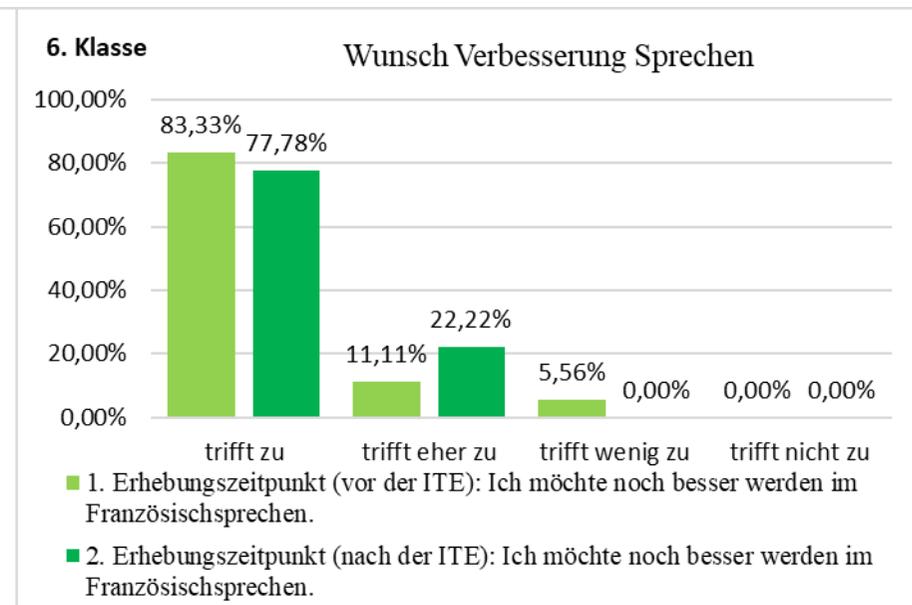
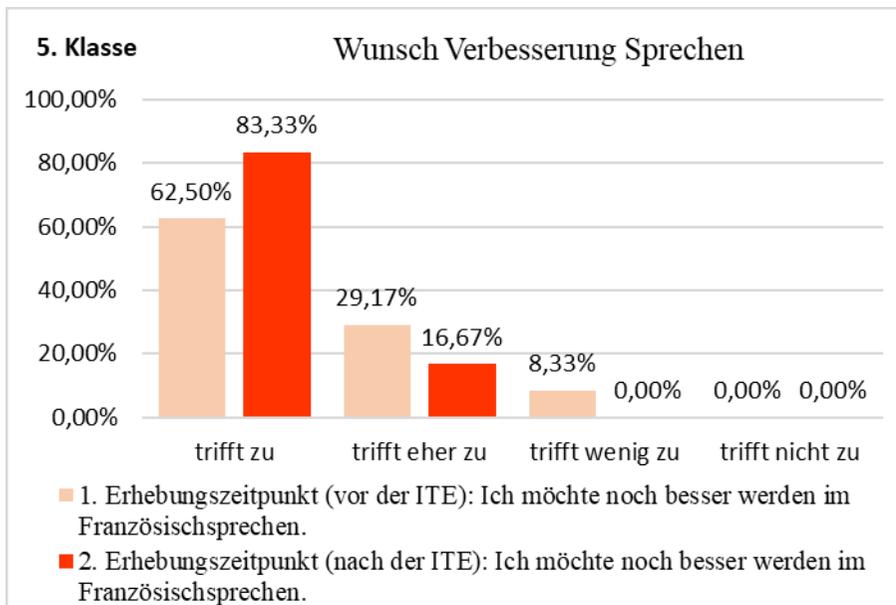


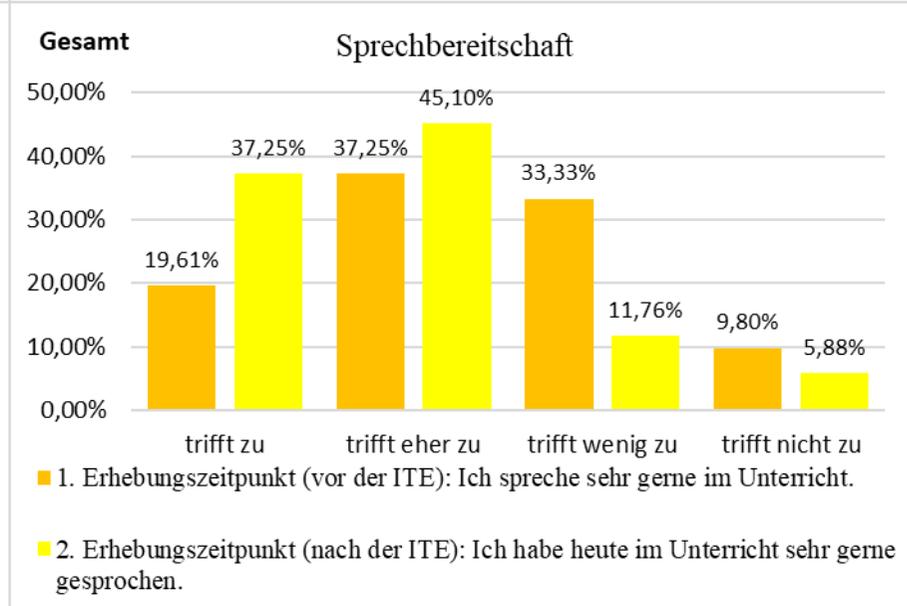
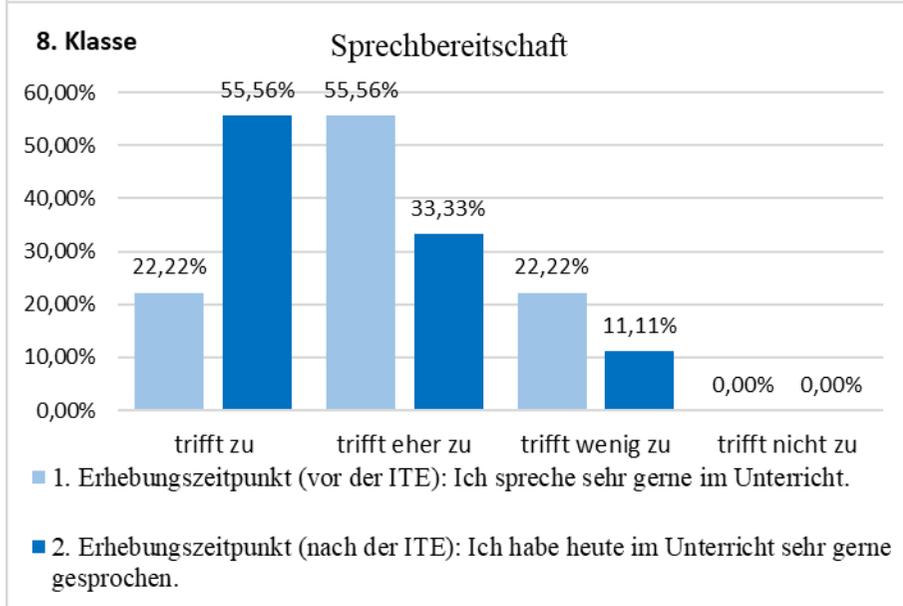
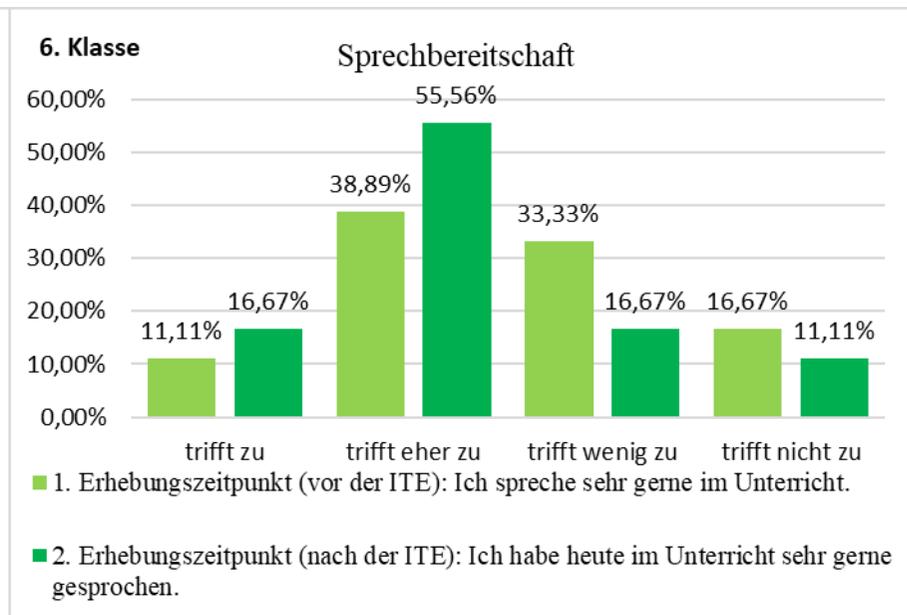
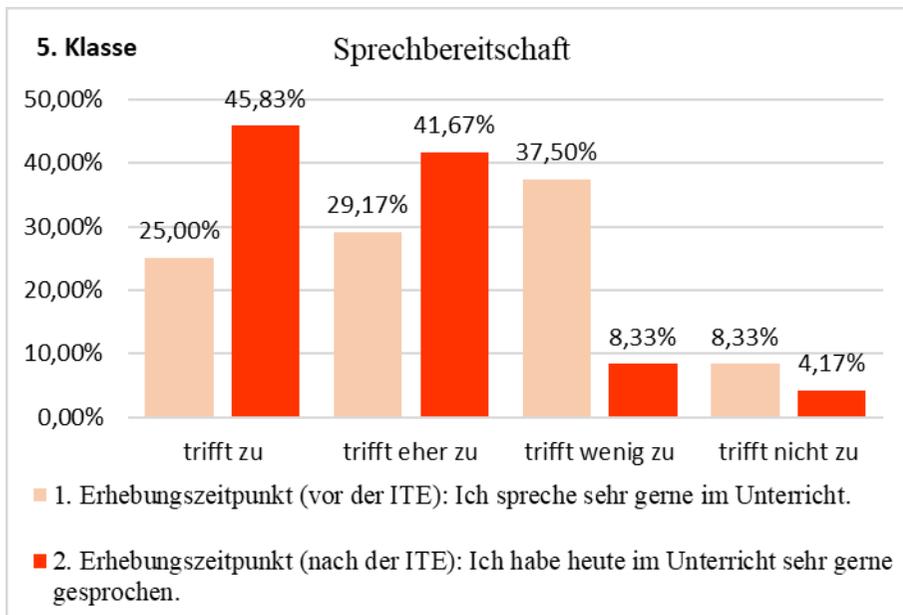




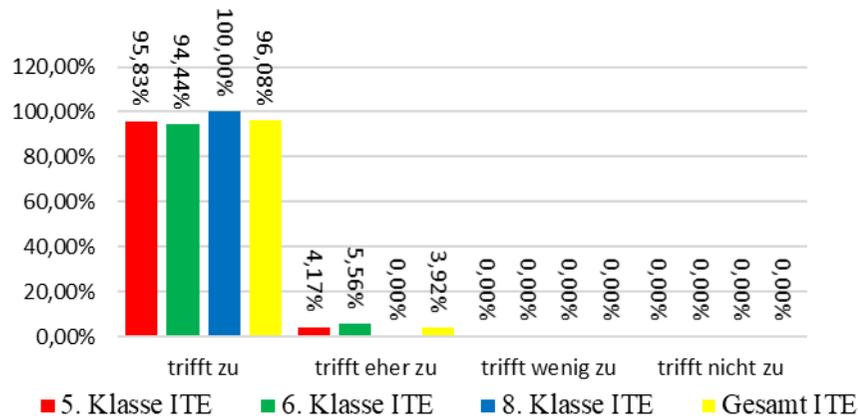






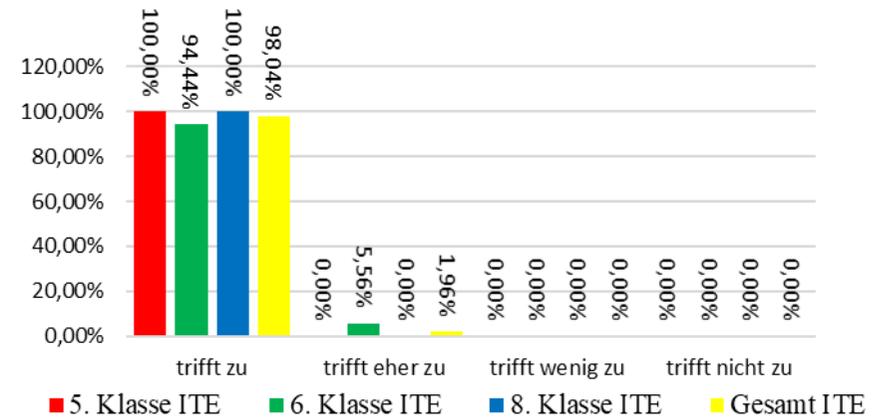


Spaß in der ITE



Ich habe heute gelacht.

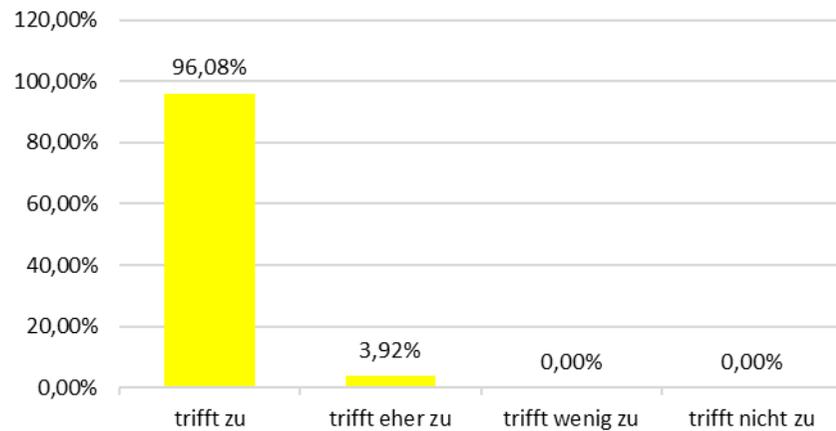
Zusammenarbeit in der ITE



Ich habe heute mit meinen MitschülerInnen zusammengearbeitet.

Gesamt

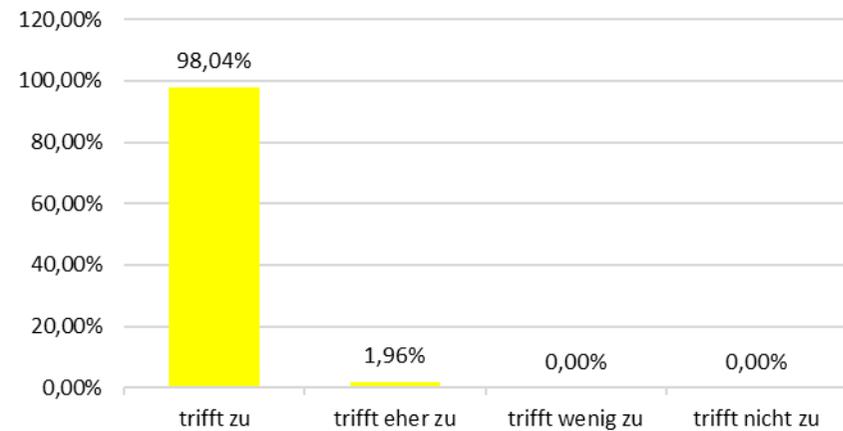
Spaß in der ITE



Ich habe heute gelacht.

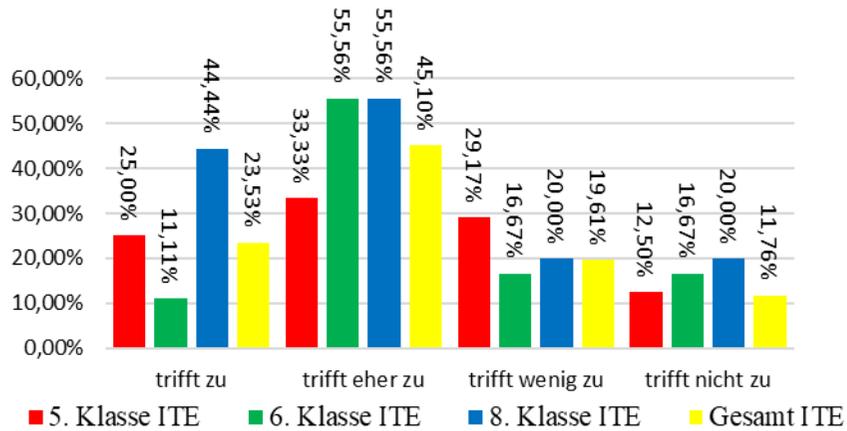
Gesamt

Zusammenarbeit in der ITE



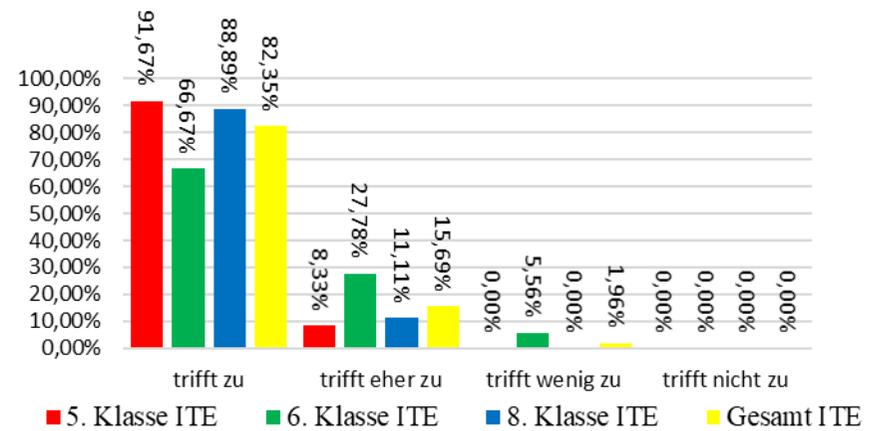
Ich habe heute mit meinen MitschülerInnen zusammengearbeitet.

Wunsch nach Abwechslung



Ich wünsche mir im Unterricht mehr Abwechslung.

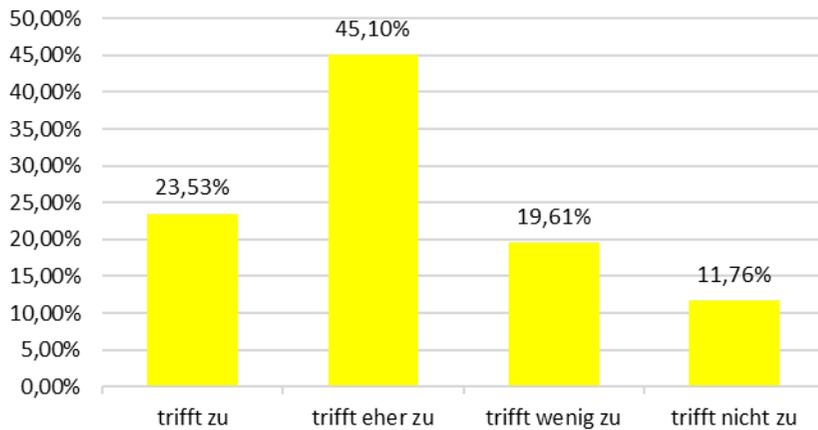
Abwechslung in der ITE



Ich hatte zwei abwechslungsreiche Französischstunden.

Gesamt

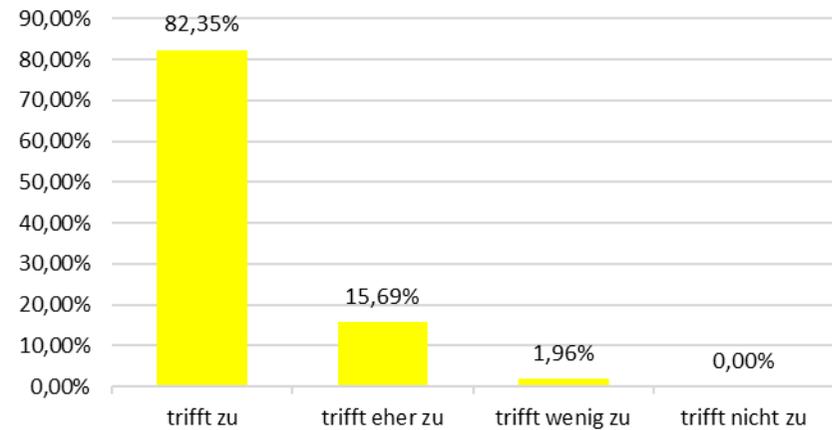
Wunsch nach Abwechslung



Ich wünsche mir im Unterricht mehr Abwechslung.

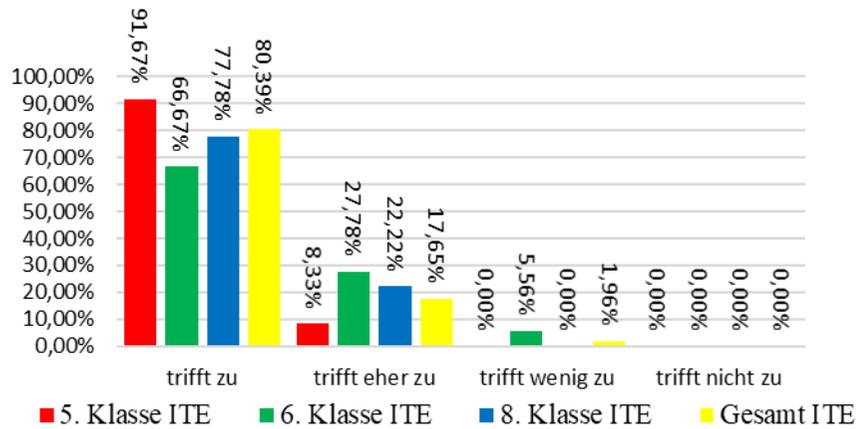
Gesamt

Abwechslung in der ITE



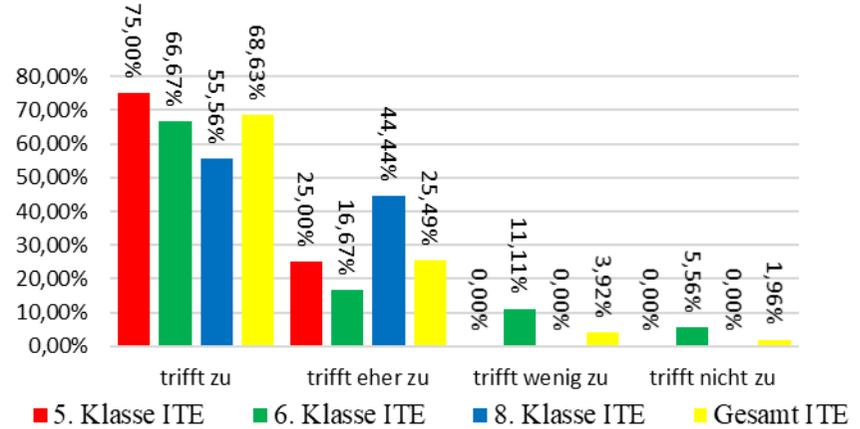
Ich hatte zwei abwechslungsreiche Französischstunden.

eigene Ideen einbringen in der ITE



Ich habe heute meine eigenen Ideen eingebracht.

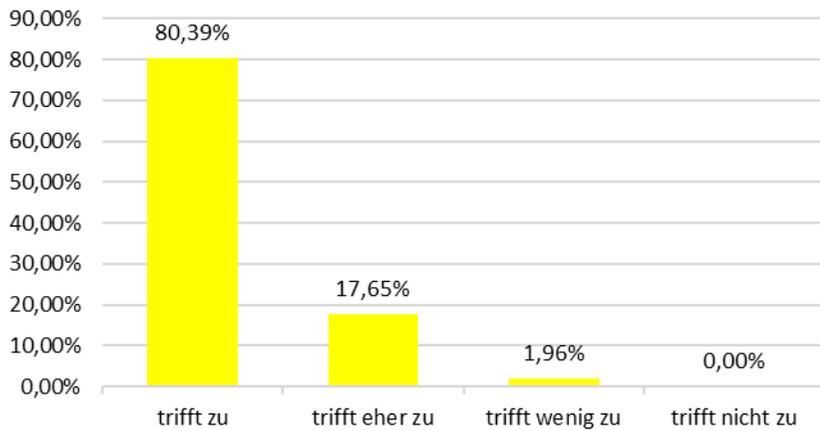
Kreativität in der ITE



Ich war heute kreativ.

Gesamt

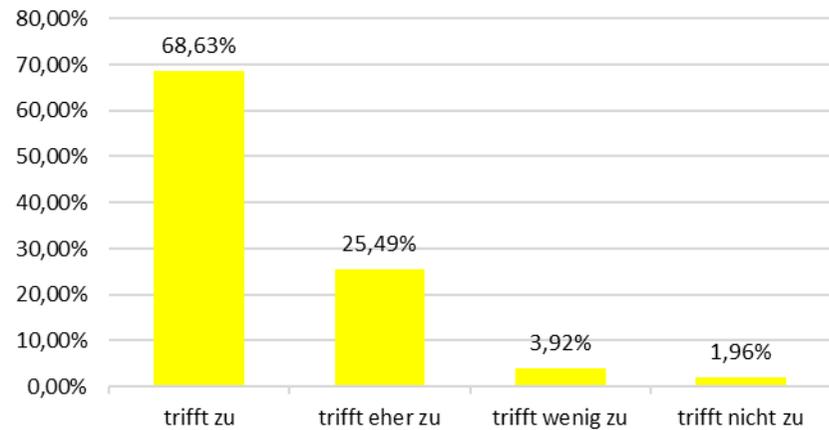
eigene Ideen einbringen in der ITE



Ich habe heute meine eigenen Ideen eingebracht.

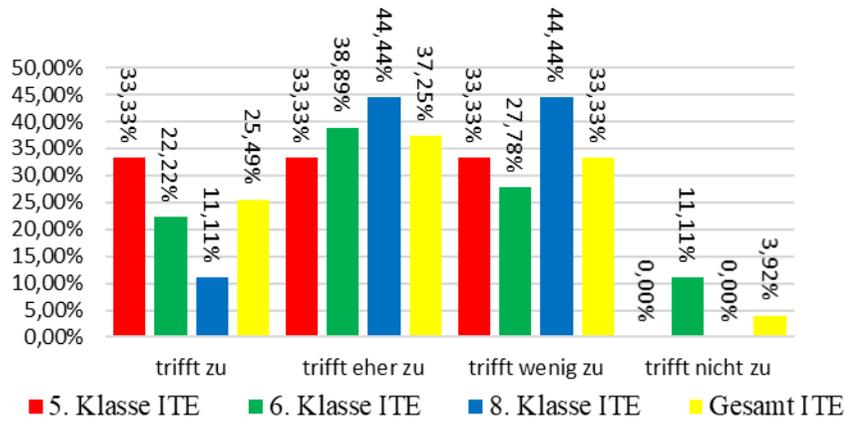
Gesamt

Kreativität in der ITE



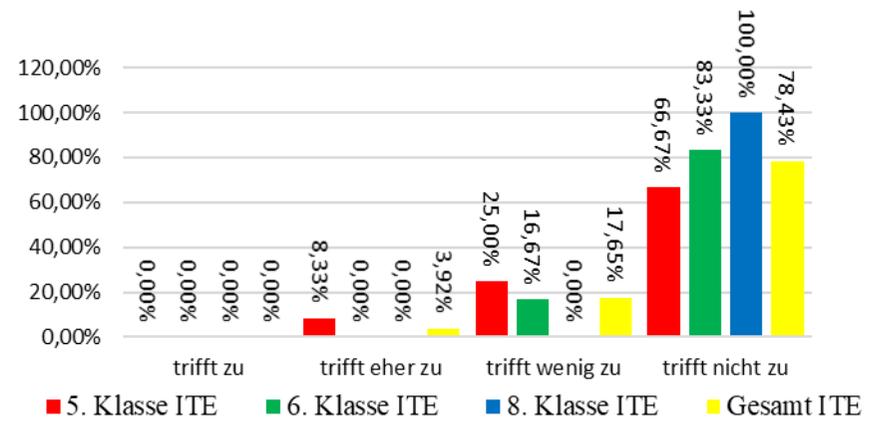
Ich war heute kreativ.

Wunsch Fehler ausbessern



Ich mag es von meiner Lehrerin ausgebessert zu werden.

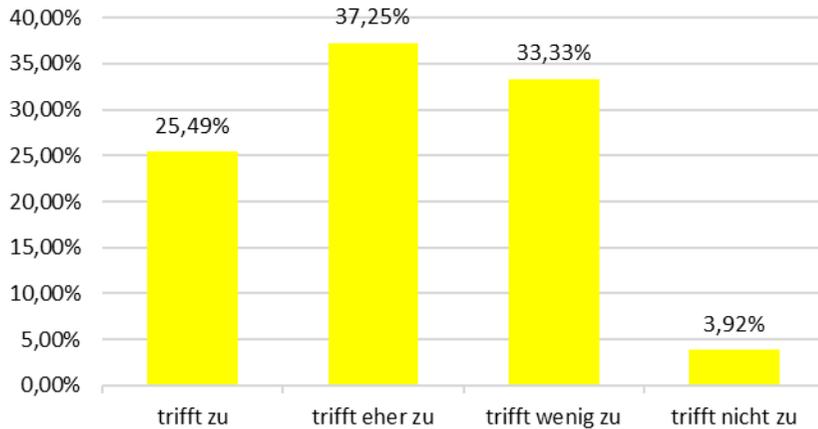
Umgang mit Fehlern



Ich wurde heute mehr ausgebessert als sonst im Französischunterricht.

Gesamt

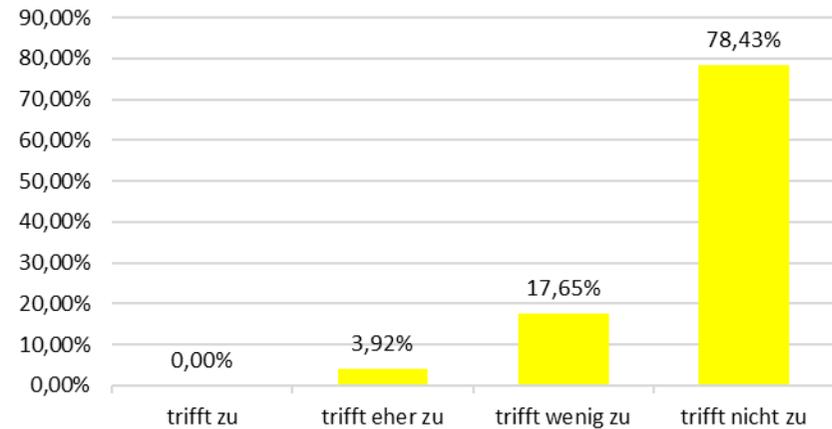
Wunsch Fehler ausbessern



Ich mag es von meiner Lehrerin ausgebessert zu werden.

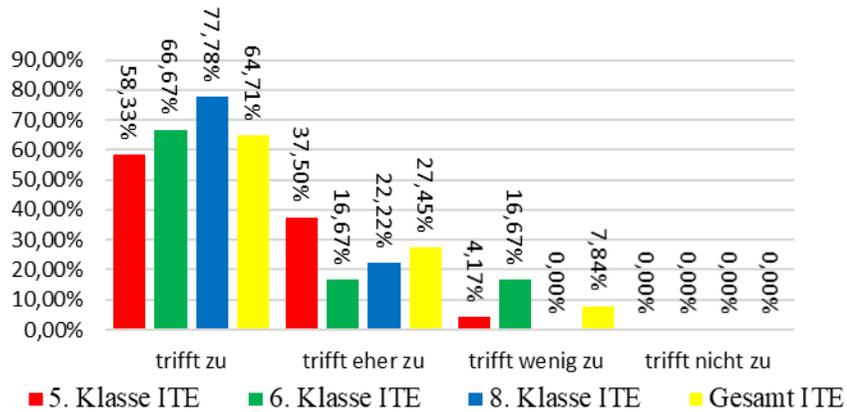
Gesamt

Umgang mit Fehlern



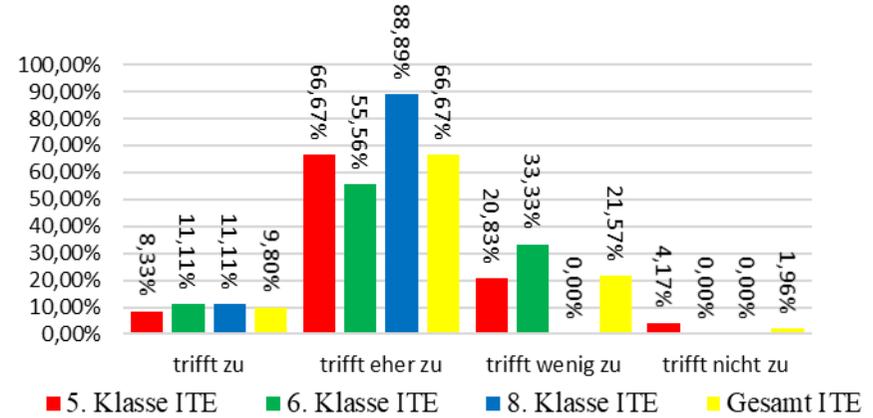
Ich wurde heute mehr ausgebessert als sonst im Französischunterricht.

Spontanes Sprechen in der ITE



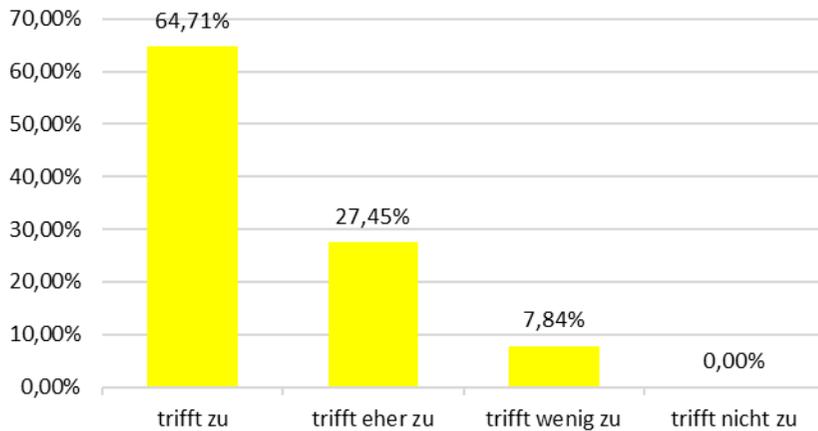
Ich habe heute spontan Französisch gesprochen.

Spontanes Unterhalten in der ITE



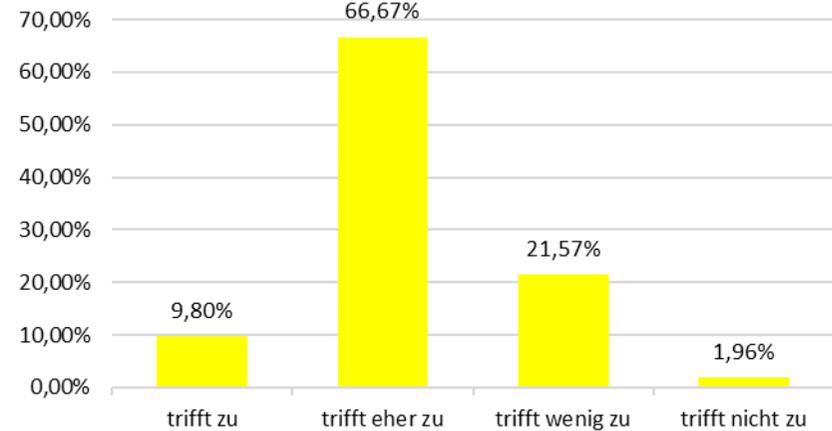
Ich habe mich heute spontan auf Französisch unterhalten.

Gesamt Spontanes Sprechen in der ITE



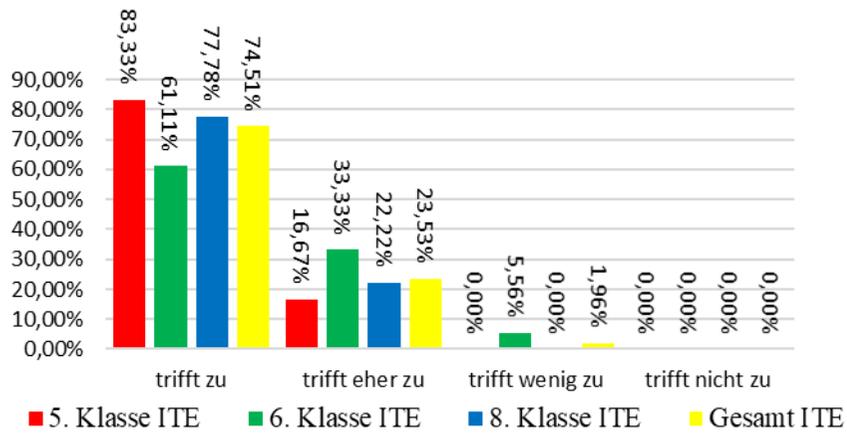
Ich habe heute spontan Französisch gesprochen.

Gesamt Spontanes Unterhalten in der ITE



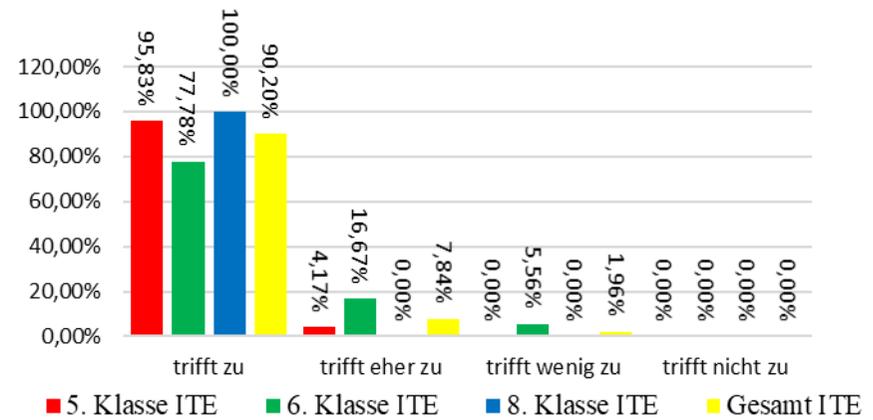
Ich habe mich heute spontan auf Französisch unterhalten.

Unterhaltung auf Französisch in der ITE



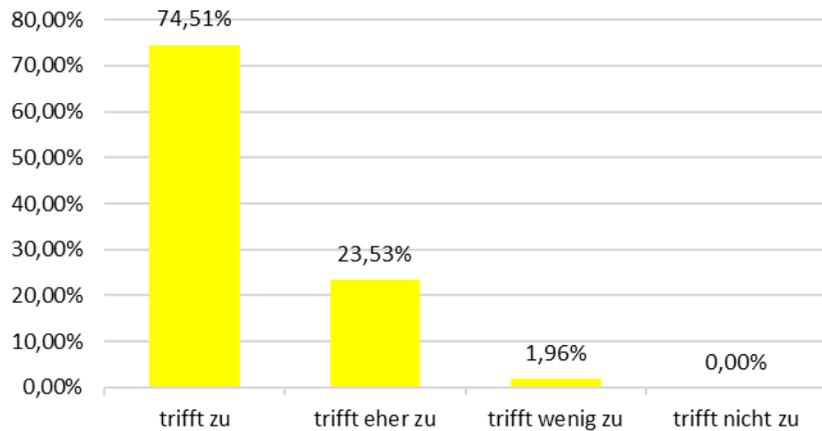
Ich habe mich heute auf Französisch unterhalten.

aktive Teilnahme in der ITE



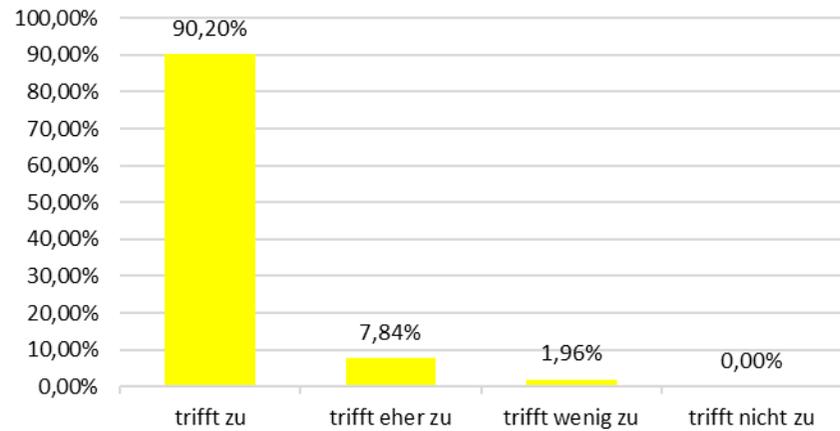
Ich habe heute aktiv teilgenommen.

Gesamt Unterhaltung auf Französisch in der ITE



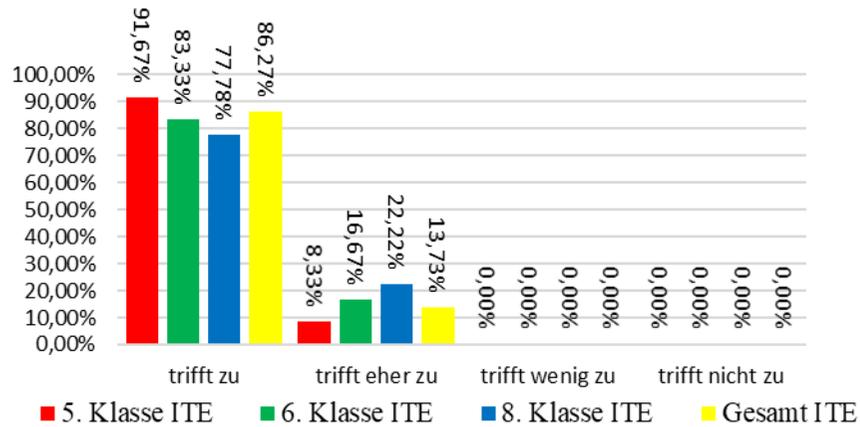
Ich habe mich heute auf Französisch unterhalten.

Gesamt aktive Teilnahme in der ITE



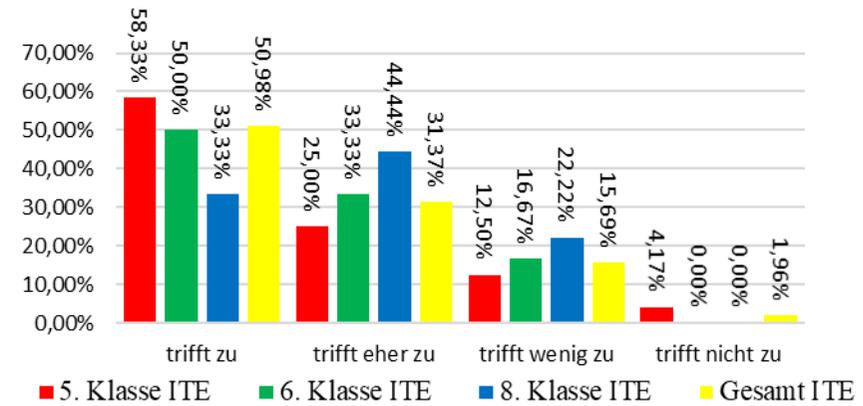
Ich habe heute aktiv teilgenommen.

Bewegung in der ITE



Wir haben uns heute bewegt.

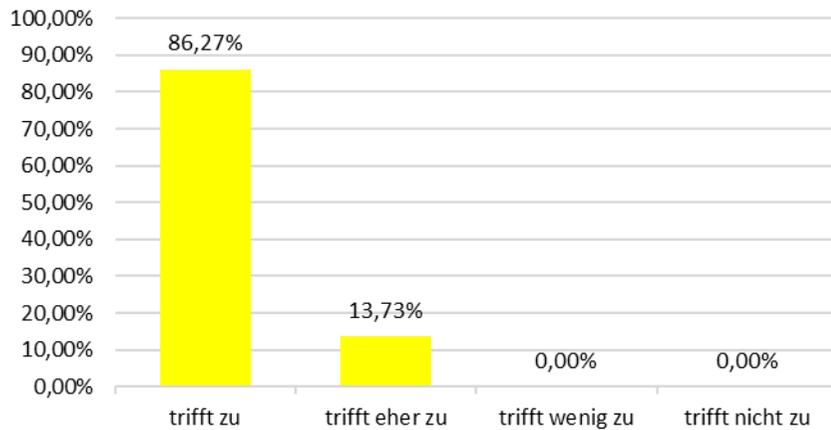
Unterstützung für das Sprechen



Diese Einheit war eine Unterstützung für mein Sprechen (Französisch).

Gesamt

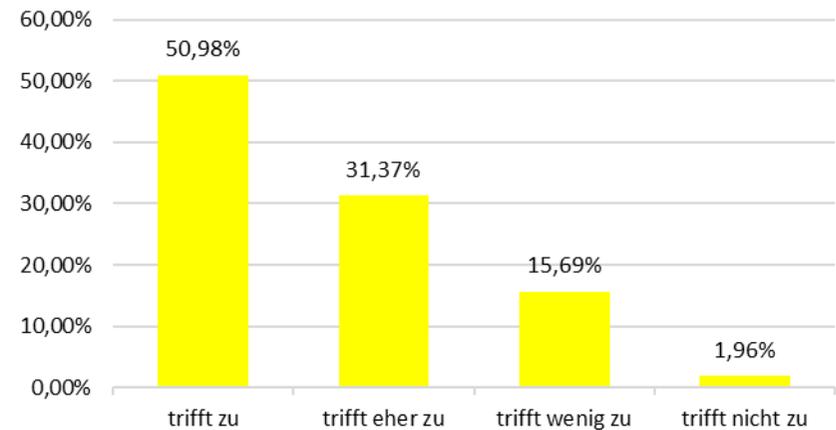
Bewegung in der ITE



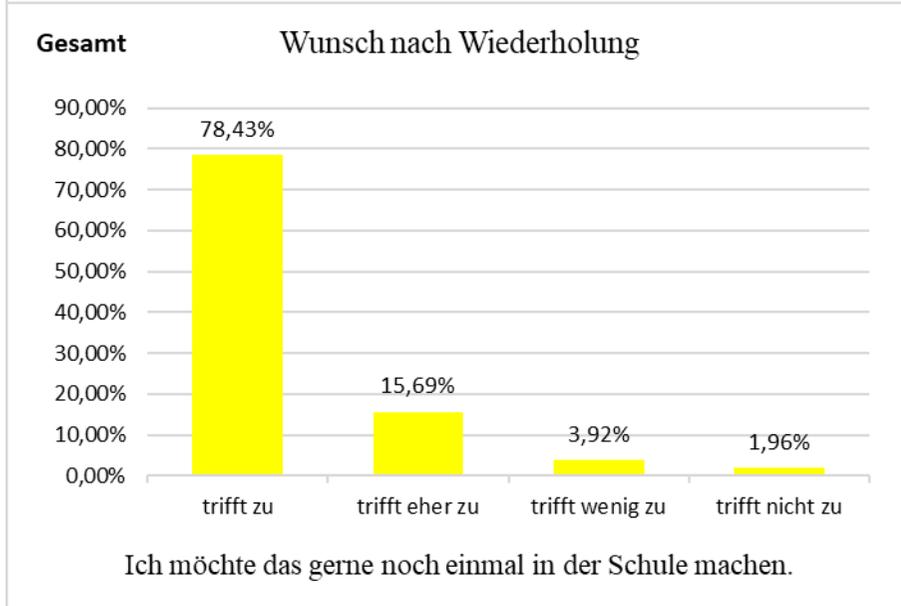
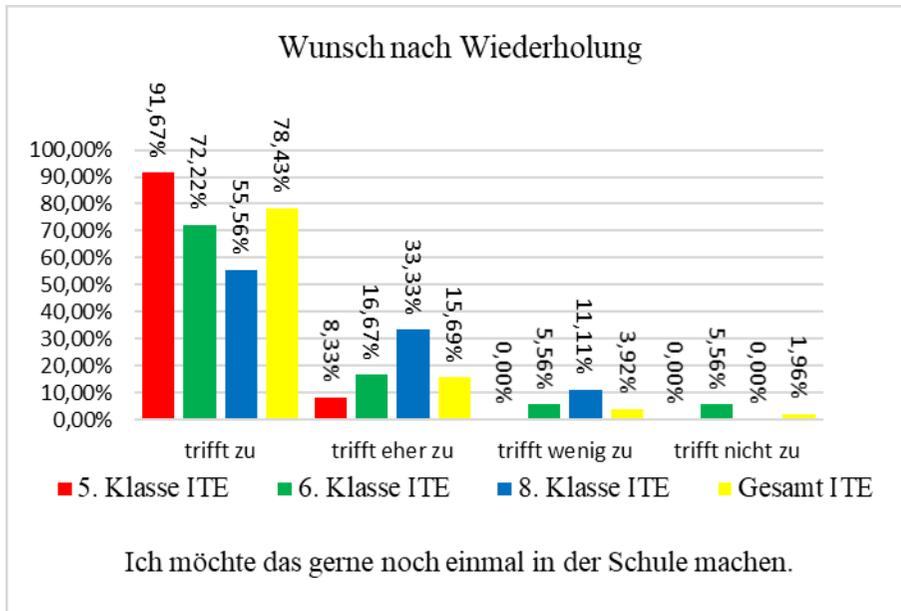
Wir haben uns heute bewegt.

Gesamt

Unterstützung für das Sprechen



Diese Einheit war eine Unterstützung für mein Sprechen (Französisch).



Frage 27: Was hat dir heute gut gefallen?					
Nr.		offene Antwort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1 ⁵⁰	m	<i>alles</i>	alles	alles	
2	w	<i>Das wir so viel gesprochen haben und die Spiele waren richtig gut.</i>	TN hat das viele Sprechen und die Spiele gefallen.	viele sprechen Übungen	K4a
3	m	<i>alles</i>	alles	alles	
4	m	<i>ist mal eine Abwechslung zu den anderen Stunden</i>	TN hat die Abwechslung gefallen	Abwechslung	K2c
5	w	<i>Freiheit beim kreativen Arbeiten, es war sehr lustig</i>	TN hat die kreative Freiheit gefallen.	Freiheit, Kreativität, Spaß	K2a, K2e,
6	w	<i>Mir hat eigentlich alles gefallen, es war abwechslungsreich gestaltet und ich glaube jeder hatte Spaß!</i>	TN hat alles gefallen, sie beobachtete Spaß und Abwechslung	Abwechslung, Spaß	K2c, K2a
7	w	<i>Es hat Spaß gemacht</i>	TN hatte Spaß.	Spaß	K2a
8	w	<i>Dass wir selber in verschiedenen Situationen sprechen üben konnten.</i>	TN fand es gut in verschiedenen Situationen sprechen üben zu können.	Sprechen üben, unterschiedliche Kommunikationssituationen	K7b K5c K4a
9	w	<i>Die kreativen Sprechübungen</i>	TN fand die andere Art von Sprechübungen gut.	Übungen	K7b
10	w	<i>Dass wir etwas vorgespielt haben.</i>	TN fand die Szenenspiele gut.	Szenenspiele	K8
11	w	<i>die abwechslungsreichen Sketches</i>	TN haben die abwechslungsreichen Szenenspiele gefallen	Szenenspiel, Abwechslung	K2c, K8

⁵⁰ Die Nummern 1-25 sind SchülerInnen der 5. Klasse, die Nummern 26-43 sind die offenen Fragen der 6. Klasse und 44-52 sind SchülerInnen der 8. Klasse. (Die Nummer 13 wurde ausgelassen, da der/die TN bei der 2. Erhebung nicht anwesend war und somit wurde der Fragebogen nicht mehr berücksichtigt.)

12	m	<i>es war sehr abwechslungsreich, und extrem lustig. Die Lehrerin ist super nett und weiß, wie man mit Jugendlichen umgeht.</i>	TN fand die Einheiten abwechslungsreich und lustig.	Abwechslung, Spaß	K2a, K2c
14	m	<i>Dass wir alles selbst entscheiden durften</i>	TN fand es gut selbst Entscheidungen zu treffen.	Freiheit, eigene Ideen und Erfahrungen	K2e
15	m	<i>alles</i>	alles	alles	
16	w	<i>Die Sketches am Schluss und die Spiele mit dem Klatschen und den Wörtern sagen am Anfang</i>	TN hat Szenenspiele, Klatschspiel, Wörter nach Schnelligkeit gefallen.	Szenenspiele, Klatschspiel, Wörter nach Schnelligkeit	K8
17	w	<i>Das „Theater“ spielen am Schluss und allg. als Klasse zusammen etw. zu machen</i>	TN gefielen die Szenenspiele und die Zusammenarbeit mit der Klasse.	Szenenspiele, Zusammenarbeit	K8, K2d
18	w	<i>abwechslungsreiche Stunde *smiley*</i>	TN fand die abwechslungsreiche Stunde gut.	Abwechslung	K2c
19	w	<i>Das darstellen von den kleinen Szenen</i>	TN fand die Szenenspiele gut	Szenenspiele	K8
20	m	<i>Scetch</i>	TN gefielen die Szenenspiele.	Szenenspiele	K8
21	m	<i>Eigentlich alles, weil es sehr lustig war.</i>	TN fand alles gut und lustig.	Spaß	K2a
22	w	<i>Die Ideen und das viel gelacht wurde. Das wir Französisch sprechen geübt haben.</i>	TN fand Französisch sprechen üben gut, dass viel gelacht wurde und die Ideen.	Sprechen üben, Spaß	K7b, K2a, K2e, K4a
23	w	<i>Das es Abwechslungsreich und lustig war.</i>	TN fand die Abwechslung gut und es war lustig.	Abwechslung, Spaß	K2c, K2a
24	w	<i>no response item</i>			

25	w	<i>Ich hatte viel Spaß bei dem Sketch</i>	TN hatte Spaß bei den Szenenspielen	Szenenspiele, Spaß	K8, K2a
26	w	<i>Die Szenen und das Spiel mit den Gefühlen</i>	TN gefiel Szenenspiel, Emotionsgeschichte oder emotionale Achterbahn	Szenenspiele, Emotionsgeschichte und emotionale Achterbahn	K8
27	m	<i>alles</i>			
28	m	<i>die improvisierten Scetches</i>	TN fand die improvisierten Szenenspiele gut.	Szenenspiele, improvisieren	K8, K8a
29	w	<i>Der Kreis</i>	TN gefielen die Kreisübungen	Whiskymixer, Wort nach Schnelligkeit, Gefühlsgeschichte	K8
30	w	<i>das Theaterspielen und die Zusammenarbeit mit meinen Mitschülern</i>	TN gefielen die Szenenspiele und die Zusammenarbeit	Szenenspiele, Zusammenarbeit	K8, K2d
31	w	<i>dass wir viel gesprochen haben & viel improvisiert haben</i>	TN gefiel, dass viel gesprochen und improvisiert wurde.	viel sprechen, improvisieren	K4a
32	w	<i>die „Stücke“, die wir vorgeführt haben & das keiner keinen verurteilt hat.</i>	TN gefiel die Szenenspiele und der gegenseitige Respekt gegenüber.	Szenenspiel, Respekt gegenüber	K8, K2
33	w	<i>war sehr lustig, hab mich wohl gefühlt.</i>	TN gefiel, dass es lustig war und sie hat sich wohlgeföhlt.	Spaß, Wohlbefinden	K2a, K2
34	w	<i>Das man selbst entscheiden durfte was man macht und was nicht.</i>	TN gefiel es eigene Entscheidungen treffen zu können.	Freiheit	K2e
35	w	<i>das Improvisieren</i>	TN gefiel das Improvisieren	Improvisieren	K8a

36	m	<i>Mir hat gefallen, dass man sich spontan unterhalten musste.</i>	TN gefiel das spontane Kommunizieren.	spontanes Sprechen	K4b
37	m	<i>Die verschiedenen Sketches</i>	TN gefiel die unterschiedlichen Szenenspiele	abwechselnde Szenenspiele	K8
38	m	<i>Die lustigen & verschiedenen Spiele</i>	TN gefiel die lustigen und abwechselnden Übungen	Übungen, lustig, abwechslungsreich	K2c, K2a
39	w	<i>Das alle so gut gelaunt waren.</i>	TN gefiel die gute Laune und Stimmung	Stimmung	K2
40	w	<i>IMPROVISIEREN</i>	TN gefiel das Improvisieren	Improvisieren	K8a
41	w	<i>das wir frei waren, wir konnten das machen was wir wollen und das hat Spaß gemacht</i>	TN gefiel die Freiheit, das zu machen was man will und das hat Spaß gemacht	Freiheit, Spaß	K2e, K2a
42	w	<i>die Übungen selbst, dadurch war nicht nur das Sprechen anspruchsvoll und es war nicht so ernst</i>	TN gefiel die Übungen denn dadurch war das Sprechen nicht so anspruchsvoll und ernst	Übungen, Wohlbefinden beim Sprechen	K2b
43	w	<i>das Spaß haben beim Theater spielen</i>	TN hatte Spaß bei heutiger Einheit	Spaß	K2a
44	m	<i>Ich habe heute im Unterricht sehr spontan gesprochen und es war eine Abwechslung</i>	TN hat heute sehr spontan gesprochen und fand es abwechslungsreich.	spontanes sprechen, Abwechslung	K4b, K2c
45	m	<i>sehr angenehme Atmosphäre, Übungen in 3-er Gruppe waren passend, es war auflockernd</i>	TN gefiel die angenehme Atmosphäre und die passende Gruppengröße in Dreiergruppen	Abwechslung, Gruppengröße	K2c,

46	m	<i>Das Sprechen, die Übungen</i>	TN gefiel das Sprechen und die Übungen	Sprechen Übungen	K7a, K4a
47	w	<i>Die spontanen Übungen</i>		spontane Übungen	K4b
48	w	<i>Ich fand es gut spontan zu sprechen. Hilft einem besser/ schneller zu sprechen.</i>	TN gefiel das spontane Sprechen denn es hilft, besser und schneller zu sprechen.	spontanes Sprechen	K4b,
49	w	<i>Das nichts gestresst war. ohne Druck</i>	TN fand es gut, dass alles ohne Druck und Stress war.	Wohlbefinden	K2, K2a
50	w	<i>Ich wusste nicht ganz was auf uns zukommen würde aber im Endeffekt war alles eh ziemlich spontan und lustig. Die Übungen waren abwechslungsreich und haben Spaß gemacht.</i>	TN gefiel die Spontanität, Spaß und die Übungen waren abwechslungsreich und haben Spaß gemacht	Spontanität, Spaß, Abwechslung,	K4b, K2a, K2c
51	w	<i>Spiele waren sehr lustig und abwechslungsreich</i>	TN gefielen die lustigen und abwechslungsreichen Übungen	Spaß, Abwechslung, Übungen	K2a, K2c, K8
52	w	<i>die Abwechslung mal etwas anderes als immer das gleiche zu im Unterricht und das viele aktive und mündliche</i>	TN gefiel die Abwechslung, die Aktivität und das Sprechen üben	Abwechslung, Aktivität, Sprechen üben	K2c, K5a

Frage 28: Was hat dir nicht so gut gefallen, was würdest du besser machen?					
Nr.		offene Antwort	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1 ⁵¹	m	<i>no response item</i>			
2	w	<i>no response item</i>			
3	m	<i>nichts</i>			
4	m	<i>Es ist im Vergleich zu anderen Stunden wenig Stoff gekommen.</i>	Es kam wenig neuer Unterrichtsstoff	wenig Unterrichtsstoff	
5	w	<i>no response item</i>			
6	w	<i>no response item</i>			
7	w	<i>no response item</i>			
8	w	<i>no response item</i>			
9	w	<i>Ich hätte mir noch ein bisschen mehr Abwechslung gewünscht, aber es war wirklich sehr cool und interessant.</i>	TN wünscht sich mehr Abwechslung.	mehr Abwechslung	K2c
10	w	<i>Nichts</i>			
11	w	<i>das alles immer so laut und unübersichtlich war</i>	TN fand es zu laut und unruhig	leiser und mehr Ruhe	K5
12	m	<i>no response item</i>			
14	m	<i>Mir fällt nichts ein</i>			
15	m	<i>nichts</i>			
16	w	<i>nicht zu viele Sketches machen</i>	Die Sketches waren zu viel	weniger Szenenspiele	K8
17	w	<i>Ich würde ein bisschen abwechslungsreichere Sachen bei den Sketches machen also ganz verschiedene Aufgaben sonst alles sehr gut</i>	mehr Abwechslung bei den Szenenspielen sollte es geben	mehr Abwechslung bei den Szenenspielen	K2c
18	w	<i>no response item</i>			

⁵¹ Die Nummern 1-25 sind SchülerInnen der 5. Klasse, die Nummern 26-43 sind die offenen Fragen der 6. Klasse und 44-52 sind SchülerInnen der 8. Klasse. (Die Nummer 13 wurde ausgelassen, da der/die TN bei der 2. Erhebung nicht anwesend war und somit wurde der Fragebogen nicht mehr berücksichtigt.

19	w	<i>no response item</i>			
20	m	<i>no response item</i>			
21	m	<i>Vielleicht ein bisschen mehr Französisch sprechen.</i>	Noch mehr Französisch sprechen wäre gut.	mehr Französisch sprechen	K7a
22	w	<i>no response item</i>			
23	w	<i>no response item</i>			
24	w	<i>no response item</i>			
25	w	<i>no response item</i>			
26	w	<i>mehr Spiele und nicht andauernd nur Szenen *Smiley*</i>	Es waren zu viele Szenenspiele.	weniger Szenenspiele	K8
27	m	<i>nichts</i>			
28	m	<i>no response item</i>			
29	w	<i>Mehr französische Serien mit Untertiteln zu schauen um flüssiger Sprechen zu können</i>	TN möchte besser sprechen können und deshalb mehr französische Filme schauen.	Annahme: Frage falsch verstanden. TN möchte Sprechen üben	K7b
30	w	<i>no response item</i>			
31	w	<i>Ich würde mein Sprechen verbessern</i>	TN würde gerne ihr Sprechen verbessern	Annahme: Frage falsch verstanden, Sprechen üben	K7b
32	w	<i>alles war gut so</i>			
33	w	<i>vielleicht immer wieder Gruppenwechsel</i>	TN wünscht sich einen öfter einen Gruppenwechsel.	regelmäßigere Gruppenwechsel	
34	w	<i>Ich bin einfach kein Fan von vorführen usw.</i>	TN möchte nicht so gerne vorführen.	Kein Vorführen	
35	w	<i>no response item</i>			
36	m	<i>no response item</i>			
37	m	<i>no response item</i>			
38	m	<i>wünsch dir Glück</i>			
39	w	<i>Alles war gut.</i>			

40	w	<i>no response item</i>			
41	w	<i>nichts</i>			
42	w	<i>no response item</i>			
43	w	<i>no response item</i>			
44	m	<i>Eigentlich nichts gravierende,s jedoch fand ich die Zahlenspiele lustig aber nicht notwendig</i>	TN fand die Zahlenspiele am Anfang nicht notwendig.	Auslassen der Zahlenspiele	
45	m	<i>nichts *Smiley*</i>			
46	m	<i>no response item</i>			
47	w	<i>Die Kleingruppen- in einer größeren Gruppe hätte es besser funktioniert glaube ich</i>	TN findet, dass die Übungen in einer größeren Gruppe besser funktionieren.	größere Gruppen	
48	w	<i>no response item</i>			
49	w	<i>no response item</i>			
50	w	<i>Ich kenn mich mit ImproTheater nicht wirklich aus, also weiß ich nicht was ich an heute kritisieren könnte. Mir haben eig. Alle Übungen gefallen.</i>			
51	w	<i>no response item</i>			
52	w	<i>Vielleicht Spiele etwas verständlicher erklären, noch mehr jeden zum reden auffordern</i>	TN wünscht sich verständlichere Aufgabenstellungen und möchte gerne mehr zum Reden aufgefordert werden.	verständlichere Aufgabenstellungen, mehr zum Reden auffordern	