

Das Theater mit dem Englischbuch
Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen
mit dramapädagogischen Lehrverfahren

Von der Philosophischen Fakultät der
Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie genehmigte
Dissertation

vorgelegt von

Vlado Jelic

Berichter: Universitätsprofessor (em) Dr.paed. Wolfgang Butzkamm
Universitätsprofessorin Dr.phil. Frauke Intemann

Tag der mündlichen Prüfung: 14.12.2011

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Hochschulbibliothek online verfügbar.

für bianca und milica.
wo wäre ich denn ohne euch?

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	7
1. Kapitel: Beschreibung des Forschungsprojektes	13
1.1 Erkenntnisinteresse	13
1.2 Forschungsausgangspunkte	14
1.2.1 Die Rolle der Mündlichkeit im modernen Fremdsprachenunterricht	14
1.2.2 Diskrepanzerfahrungen	14
1.2.2.1 Mündlichkeit und unterrichtliche Realität – Ausgangspunkt I	14
1.2.2.2 Reduktion auf medialer Unterrichtsebene – Ausgangspunkt II	20
1.2.2.3 Reduktion auf lehr- und lernkonzeptioneller Unterrichtsebene – Ausgangspunkt III	21
1.2.2.4. Reduktion auf sprachdidaktischer Unterrichtsebene – Ausgangspunkt IV	22
1.2.3 Dramapädagogik und <i>Lexical Approach</i> – Ausgangspunkt V	22
1.3 Überlegungen in Bezug auf die Konzeptgestaltung	23
1.3.1 Exkurs – systemischer Umgang mit Unterrichtsroutinen und Reduktionen	24
1.3.2 Das Lehrwerk in der Rolle als zentrales Medium (Ebene 1)	25
1.3.3 Die Dramapädagogik – Beschreibung und Eignung als maßgebliches Lehr- und Lernkonzept (Ebene 2)	28
1.3.4 Der <i>Lexical Approach</i> – Beschreibung und Eignung als maßgebliches sprachdidaktisches Instrument (Ebene 3)	30
1.3.5 Zusammenfassung: Aufbau und Legitimation des vorliegenden Konzeptes	31
1.4 Forschungsdesign	33
1.4.1 Aktionsforschung	33
1.4.2 Das konkrete Forschungsprojekt	33
1.4.2.1 Das Forschungsprojekt als hypothesengenerierende Fallstudie	33
1.4.2.2 Die Rahmenbedingungen des Forschungsprojektes	34
1.4.2.3 Erhebungsmethoden	35
2. Kapitel: Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs – Hypotheses and more	37
2.1 Relevante Bezugsfelder: Linguistik, (Sprach)Psychologie und Soziologie	37
2.2 Relevante Spracherwerbstheorien	39
2.2.1 Input-Hypothese (Krashen)	39
2.2.2 Output-Hypothese (Swain)	40
2.2.3 Interaktions-Hypothese (Long, R. Ellis) und Bedeutungsaushandlungs-Hypothese	41
2.2.4 Aufmerksamkeits-Hypothese (Schmidt)	43
2.2.5 Lehrbarkeits-Hypothese (Pienemann)	43
2.2.6 Involvement-Load-Hypothesis (Hulstijn/Laufer)	44

2.2.7 Interlanguage-Hypothesen (u.a. Selinker)	45
2.2.8 Routinen-zu-Grammatik-Hypothese (Edmondson/House)	46
2.3 Relevante Problemfelder	46
2.3.1 Eine Frage des Wissens: expliziter oder impliziter Sprachunterricht?	47
2.3.2 Die Rolle der Muttersprache	50
3. Kapitel: Sprachliches Lernen im Rahmen eines <i>Lexical Approach</i>	52
3.1 Fremdsprachliche Grammatik- und Wortschatzvermittlung im historischen Abriss	52
3.1.1 Klärung des Methodenbegriffs	52
3.1.2 Die Grammatik-Übersetzungsmethode	54
3.1.3 Die direkte Methode	55
3.1.4 Die audiolinguale Methode	56
3.1.5 Die audiovisuelle Methode	57
3.1.6 Der kommunikative Ansatz	58
3.1.7 Abschlussbetrachtung der Methodengeschichte	61
3.2 Fremdsprachliche Grammatik- und Wortschatzvermittlung heute	62
3.3 Phraseologismen oder: Was sind <i>lexical chunks</i> ?	65
3.3.1 <i>Lexical chunks</i> – Terminologie	65
3.3.2 <i>Lexical chunks</i> – Definition	66
3.3.3 <i>Lexical chunks</i> – Klassifikation	69
3.3.4 <i>Lexical chunks</i> – Funktion	70
3.3.5 <i>Lexical chunks</i> als Element der Fremdsprachendidaktik	71
3.4 Der <i>Lexical Approach</i> nach Michael Lewis	76
3.4.1 Der <i>Lexical Approach</i> nach Lewis – Kognitionspsychologisches und Linguistisches	77
3.4.2 Der <i>Lexical Approach</i> nach Lewis – Didaktisches und Methodisches	86
3.4.3 Der <i>Lexical Approach</i> nach Lewis – Kritisches	90
3.4.3.1 Die ungeklärte Frage der <i>analyticity</i>	91
3.4.3.2 Die ungeklärten Fragen der <i>retention</i> und <i>selection</i>	93
3.4.3.3 Die ungeklärte Frage der <i>practicability</i>	95
3.4.4 Der <i>Lexical Approach</i> nach Lewis – Schlussbemerkungen	96
4. Kapitel: Dramapädagogik im Rahmen des FSU	98
4.1 Die Dramapädagogik im Spannungsfeld der fachdidaktischen Bezugswissenschaften	98
4.2 Geschichte der Dramapädagogik	100
4.2.1 Anfänge	101
4.2.2 Reformpädagogik und Kommunikative Wende	102
4.2.3 Made in Britain: <i>Drama in Education</i>	105
4.2.4 Forschung heute: Fremdsprachliche Dramapädagogik in Deutschland	109
4.3 Beschreibung der Dramapädagogik	110

4.3.1 Organisationsformen: dramatische Sprachspiele bzw. –aktivitäten und szenische Unterrichtsarbeit	111
4.3.2 Instrumente und Verfahren	115
4.3.3 Rollenarbeit	119
4.4 Dramapädagogik aus lerntheoretischer, sprachlicher und praktischer Sicht	122
4.4.1 Eignung im Kontext lerntheoretischer Ziele	122
4.4.2 Eignung im Kontext sprachlicher Ziele	129
4.4.3 Eignung in praktischer Hinsicht	131
 5. Kapitel: Definition und allgemeine Beschreibung des Unterrichtskonzeptes: Exemplarische Lehrwerkarbeit anhand dramapädagogischer Verfahrensweisen und des <i>Lexical Approach</i>	 139
5.1 Darlegung des Unterrichtskonzeptes	139
5.2 Lehrwerkarbeit, übergreifende Gestaltungsprinzipien und Einbindung der Ergebnisse der Kapitel 2-4	139
5.2.1 Lehrwerkarbeit	140
5.2.2 Übergreifende didaktische Gestaltungsprinzipien des vorliegenden Unterrichtskonzeptes	141
5.2.2.1 Modularität	141
5.2.2.2 Ausrichtung auf den Prozess der Sprachverarbeitung	141
5.2.2.3 Prozessorientierung	144
5.2.3 Psycholinguistische Grundlagen	144
5.2.4 Fremdsprachendidaktik – <i>Lexical Approach</i>	150
5.2.4.1 <i>Analyticity</i>	150
5.2.4.2 <i>Selection & Retention</i>	155
5.2.4.3 <i>Practicability</i>	158
5.2.5 Dramapädagogische Grundlagen	159
5.2.5.1 Strukturierung von dramapädagogischen Unterrichtsstunden: Exkurs I	159
5.2.5.2 Anforderungen an den Lektionstext und Rollenarbeit: Stunde 2.1	161
5.2.5.3 <i>Working with chunks and scripted role-play</i> : Stunde 2.2	165
5.2.5.4 <i>Freeze frames and slideshows</i> : Exkurs II	170
5.2.5.5 <i>Working with chunks – Between scripted role-play and improvisation</i> : Stunde 2.3	174
5.2.5.6 <i>Working with chunks and improvisation</i> : Stunden 2.4 - 2.5	176
 6. Kapitel: Exemplarisch-Evaluative Darstellung des Forschungsprojektes	 180
6.1 Vorausgehende Überlegungen	180
6.2 Darstellung und Auswertung der (Fremd- und) Eigenperspektive	182
6.2.1 Hinführung: <i>Mika – the story of a singer</i>	182
6.2.2 Unterrichtsstunden 1.1 + 1.2 (23.06.2009)	183
6.2.3 Unterrichtsstunden 1.3 + 1.4 (24.06.2009)	191
6.2.4 Unterrichtsstunden 1.5 + 2.1 (25.06.2009)	199

6.2.5 Unterrichtsstunden 2.2 + 2.3 (26.06.2009)	207
6.2.6 Unterrichtsstunden 2.4 + 2.5 (29.06.2009)	216
6.2.7 Formulierung vorläufiger Thesen	232
6.3 Darstellung und Auswertung der Schüler- bzw. Teilnehmerperspektive	234
6.3.1 Abgleich mit den vorläufigen Thesen aus Kap. 6.2.2	239
 7. Kapitel: Zusammenfassung	 240
 Bibliographie	 246
 Anhang A: Unterrichtsmaterialien	 264
 Anhang B: Anschreiben an die Schüler und Eltern der Klasse 7c	 281

VORWORT

Dieses Dissertationsvorhaben entsprang der Enttäuschung eines Referendars, für die ich ihm im Nachhinein, auch wenn sich das wenig empathisch anhören mag, sehr dankbar bin. Dieser hatte während einer Lehrprobe versucht, sprachliches Lernen (Steigerung von Adverbien) und dramapädagogische Elemente (Rollenspiel) auf Grundlage eines selbst verfassten Textes zu verknüpfen. Sein Plan ging nur leidlich auf, denn der als antizipierter sprachlicher Lernfortschritt deklarierte *output* erfolgte kaum (und in der Mehrzahl nicht korrekt) und die dramapädagogische Aktivität (Rollenspiel) der Schüler vollzog sich mangels adäquater Rollendarbeit nicht mit der gewünschten Energie und Begeisterung.¹ Auch war die Entscheidung des Referendars, für dieses Vorhaben einen selbst entworfenen Text als Ausgangspunkt zu nehmen, nicht sinnvoll, da dieser - wenngleich ausreichend kurz gehalten - neben der grammatischen Neuheit eine Reihe recht schwieriger Vokabeln enthielt. Diese mussten länger als geplant entlastet werden, was die Stunde zeitlich noch weiter zuschnürte.

Doch irgendetwas hatte es mit dieser Stunde auf sich. Da war etwas Besonderes an ihr und so beschäftigte sie mich noch einige Zeit danach. Ich sah ein Potential, aber es schimmerte lediglich durch und entzog sich einem Zugriff. Ich überlegte in der Folge, ob und wie man es schaffen könnte, die drei Elemente Textarbeit, Dramapädagogik und sprachliches Lernen innerhalb einer Unterrichtsstunde sinnvoll zu verknüpfen. Aber vor allem stellte ich mir folgende Frage: Könnte eine solche Stundenkonstruktion auch so beschaffen sein, dass sie nicht nur den ‚besonderen‘ Anforderungen eines Unterrichtsbesuchs genügt, sondern auch denen des Alltags? Heute und mit einem Mehr an Erfahrung, nach zum Teil frustrierenden Versuchen als Folge unrealistischer Konzepte, weiß ich, dass ein Vorhaben, wie es der Referendar geplant hatte, bei angemessener Würdigung seiner Komponenten in einer Unterrichtsstunde nicht zu bewältigen ist. Heute weiß ich, dass es dazu einer 8-10 Stunden umfassenden Unterrichtssequenz bedarf.

Der Referendar hatte diese Konstruktion gewählt, da ihm beigebracht wurde, dass sich der moderne Fremdsprachenunterricht mehr denn je einem Kommunikationsbegriff verpflichtet fühlt, der die Schüler zu interkulturellem Handeln befähigt. Dieses Ziel findet nicht nur institutionell seine Verankerung in den Richtlinien und Kernlehrplänen auf Länderebene, sondern auch didaktisch in der Anerkennung des *Communicative Language Teaching (CLT)* als Leitkonzept. Doch die Probleme, die bei der Einlösung dieses Ziels zu Tage treten, scheinen groß, bisweilen sogar unüberwindlich: Schü-

¹ Um eine bessere Lesbarkeit dieser Arbeit zu gewährleisten, wird in der vorliegenden Untersuchung auf die geschlechtergerechte Nennung beider Geschlechter zugunsten des männlichen Einheitswortes verzichtet.

ler haben enorme Probleme in der so genannten *one-to-one communication* ihr Englisch, das sie über Jahre hinweg in der Schule eingeübt haben, anzuwenden. Das ist eine ernüchternde Bilanz. Mit Bezug auf das Kosten-Nutzen Verhältnis (Finanzierung des Bildungsstandortes Deutschland auf der einen, Qualität der Ausbildung/Schülerleistungen auf der anderen Seite) fällt diese Bilanz noch nüchterner aus. Die Ursachen dafür sind vielfältig und umfassen neben fachlichen, fachdidaktischen, linguistischen auch lernpsychologische und soziale Fragestellungen. Sie betreffen Lehrer, Eltern und Schüler. Sie beschäftigen alle bildungspolitischen Instanzen von der Schule vor Ort, über die (Kreis)Schulämter bis zu den Bildungsministerien der Länder und den Kultusministerkonferenzen auf Bundesebene.

Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag zu Unterrichtsverbesserung leisten. Sie beabsichtigt jedoch nicht, diese vielschichtige Ursachenlage zu simplifizieren, wenn sie einen Aspekt ausmacht, der ihr als Forschungsausgangspunkt dient. Doch möchte man etwas zum Positiven wenden und ist es einem ernst mit dem Thema „Qualitätsverbesserung in der Schule“, dann kommt man nicht umhin, an einer Stelle anzusetzen.

Meine langjährigen Erfahrungen als Englischlehrer und Fachleiter zeigen mir, dass es in den Kollegien nicht an gutem Willen mangelt, anspruchsvollen Unterricht durchzuführen. Aber es ist so, dass es in den Klassenräumen immer weniger um die Vermittlung von Inhalten geht (eine Feststellung, die sicherlich nicht neu ist). Stattdessen lässt sich seit längerem eine zunehmende Pädagogisierung und Bürokratisierung unseres Berufes feststellen. Gleichzeitig steigt der soziale und politische Druck, was Output-Anforderungen an die Schüler betrifft, denn internationale Vergleichsstudien legen schonungslos Defizite im deutschen Bildungssektor offen. Die Folge ist eine mitunter unzumutbare Überforderung, auf die die Lehrerschaft, so meine Beobachtung, mit einem psychologisch motivierten Selbstschutz reagiert. Dieser Reflex besteht in einer zum Teil radikalen Tendenz zur Reduktion auf das absolut Notwendige und einer fachlich-methodisch mitunter fragwürdigen Routinebildung. Diese Tendenz lässt sich auf drei Ebenen festmachen und zugespitzt anhand der folgenden drei Thesen formulieren:

1. Ebene der Routinebildung - mediale Reduktion: Die Dominanz von Lehrbüchern nimmt eher zu als ab.
2. Ebene der Routinebildung - lehr- und lernkonzeptionelle Reduktion: Unter dem Druck des zu Leistenden verarmt die Diversität von Unterrichtsmethodik zusehends.
3. Ebene der Routinebildung - sprachdidaktische Reduktion: Reduktionistischer Unterricht lässt zeitgemäße Erkenntnisse über das Lernen im Allgemeinen und das von Sprachen im Besonderen in nicht unerheblichem Maße außer Acht.

Das Unterrichtskonzept zur Entwicklung fremdsprachlicher Sprechhandlungskompetenz, das in dieser Arbeit vorgestellt werden soll, möchte einen Fehler nicht begehen. Es bewertet diese Selbstschutzmechanismen nicht negativ. Vielmehr erkennt es sie an und versucht sie deshalb – das mag man als eine Form der Ressourcenorientierung auffassen – zu integrieren. Das geschieht, da ich der festen Überzeugung bin, dass jeder andere Ansatz zur einer Grundlegenden Veränderung von Unterrichtspraxis von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist. Das würde sich allenfalls dann ändern, wenn es radikal veränderte Unterrichtsrahmenbedingungen gäbe, aber davon ist in der nächsten Zeit nicht auszugehen.

Um dem Befund, der sich aus den Routinen der Ebene 1 ergibt, gerecht zu werden, bildet die Grundlage dieses Konzeptes daher – anders als in der Stunde meines Referendars - eindeutig die Arbeit mit dem Lehrwerk.

Freilich bedarf es, was sowohl ihre lehr- und lernkonzeptionelle als auch ihre sprachdidaktische Ausrichtung betrifft (Ebenen 2 und 3), einer Einfassung dieser Routinen in eine moderne, tragfähige Unterrichtssystematik. Dazu habe ich die Grundidee des Referendars übernommen, sie jedoch inhaltlich und methodisch erheblich erweitern müssen: Auf Basis von Lehrwerkarbeit soll exemplarisch eine Verknüpfung professioneller dramapädagogischer Zugriffsweisen mit einem modernen Ansatz sprachlichen Lernens in Gestalt des so genannten *Lexical Approach* erfolgen, einem Ansatz, der, von Michael Lewis (1993, 1997) aufgegriffen und weiterentwickelt, Sprachvermittlung nicht mehr in die beiden Bereiche Wortschatz und Grammatik unterteilt und aufgrund der Fokussierung auf Phrasen und längere sprachliche Einheiten für eine Arbeit im Rahmen der Dramapädagogik geradezu prädestiniert scheint.

Das vorliegende Unterrichtskonzept ist auf 10 Unterrichtsstunden ausgelegt und fördert neben dem sukzessiven Aufbau funktional kommunikativer Kompetenzen - mit dem Schwerpunkt auf Sprechen – auch die weiteren zwei zentralen Kompetenzbereiche „Methoden“ und „Interkulturalität“, wie sie in dem Kernlehrplan Englisch für das Land NRW seit dem Jahr 2004 zugrundegelegt werden.

In Kapitel 1 werden nach Formulierung des Erkenntnisinteresses die Forschungsausgangspunkte dargelegt, die die unterrichtlichen Gegenwartsprobleme mit Hinsicht auf die Kompetenz „Sprechen“ identifizieren. Ich visiere dabei drei Ziele an:

1. Die Zurückbildung und Verbesserung problematischer Reduktions- und Routinebildungen durch die exemplarische Einbindung der 1. Ebene in einen systemischen Bewertungsprozess.
2. Die Beschreibung der Dramapädagogik als ein holistisches Lehr- und Lernkonzept zur Verarbeitung fremdsprachlicher Inhalte konkrete Alternative zu den Reduktionen und Routinen auf Ebene zwei.

3. Die Auseinandersetzung mit dem *Lexical Approach* als das ‚sprachgrammatische Vehikel‘ des dramapädagogischen Lern- und Lehrkonzept und konkrete Alternative zu den Reduktionen und Routinen auf Ebene zwei.

Angaben zur Aktions- und Handlungsforschung als maßgebliches Instrument der Forschungsmethodik dieses Projektes runden das 1. Kapitel ab.

Das 2. Kapitel befasst sich mit Spracherwerbstheorien und bildet das theoretische Gerüst dieser Arbeit. Da bekanntlich eine recht große Anzahl von Theorien existiert, die sich nicht nur ergänzen, werde ich mich bei der Darstellung auf jene Theorien beschränken, die für die Konzeption und theoretische Grundlegung dieses Projektes von maßgeblichem Einfluss waren, auch wenn deren Verknüpfung aus logischer Sicht mitunter zu problematisieren ist. Abgerundet wird dieser Theorieteil durch die Beschäftigung mit zwei übergeordneten Problemfeldern, deren Bedeutung so groß ist, dass ihre Integration in dieses Kapitel gerechtfertigt erscheint. Ein Problemfeld berührt die kontrovers geführte Frage der Bewusstmachung sprachlicher Regeln bzw. Strukturen, während das zweite die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht thematisiert. Eine exemplarische Darstellung und Abwägung aktueller wissenschaftlichen Positionen zu diesen Fragen soll sicher stellen, dass die Antworten, die nicht unerheblich für die inhaltliche Ausrichtung des Konzeptes sind, das Vorgehen sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch tragbar machen.

Im 3. Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit dem viel diskutierten *Lexical Approach* nach Michael Lewis. Eine kurze vorangehende Darstellung der fremdsprachlichen Methodengeschichte mit dem Fokus auf Wortschatz- und Grammatikarbeit dient dazu, die „problemspezifische und problemgeschichtliche Kohäsion“ (Heuer 1997: 98, zitiert nach Kurtz 2001: 18) älterer und neuerer Lehr- und Lernkonzepte mit dem Ansatz von Lewis aufzuzeigen. In dessen Zentrum steht der Begriff des (*lexical*) *chunk*, über dessen Verwendung der Autor die traditionelle Aufteilung des Fremdsprachenunterrichts in Wortschatzarbeit auf der einen und Strukturarbeit auf der anderen Seite aufzuheben sucht. Im Rahmen einer kritischen Prüfung und Bewertung dieses – in seiner spezifischen Ausprägung - vergleichsweise jungen Ansatzes wird der Frage nachgegangen, ob sich diese von Lewis vehement geforderte Aufhebung vor allem vor dem Hintergrund generativer Sprachüberlegungen als wissenschaftlich haltbar erweist und ob, und wenn ja, inwieweit seine Vorstellung modernen Sprachenlernens als Grundlage für das vorliegende Konzept dienen kann.

Das 4. Kapitel setzt sich kritisch mit den Räumen und Grenzen dramapädagogischer Arbeit im schulischen Kontext auseinander. Wie im 3. Kapitel geht es zunächst um eine Einordnung des Gegenstands in den Kontext der fachdidaktischen Bezugswissenschaften bzw. um eine Beschreibung der wissenschaftlichen Genese der Dramapädagogik. Im Anschluss liefert die Auseinandersetzung

mit diversen Inszenierungsformen, welche sich an dem „continuum of different drama approaches“ nach Kao/O’Neill (2004: 6) orientiert, und mit dem Begriff der Rollendarbeit die Blaupause für einen Transfer grundlegender dramapädagogischer Instrumente auf die Architektur des vorliegenden Projektes. Dabei steht vor allem die Eignung dramapädagogischer Verfahrensweisen im Kontext lern-theoretischer und, mit Bezug auf den Ansatz von Lewis, sprachlicher bzw. sprachreflektorischer Ziele im Vordergrund.

Das 5. Kapitel legt die didaktisch-methodische Gesamtarchitektur des Konzeptes offen, indem es die Einbindung der einzelwissenschaftlichen Ergebnisse der Kapitel 2-4 in die drei übergreifenden didaktischen Gestaltungsprinzipien der ‚Lehrwerkarbeit‘, ‚Modularität‘ und ‚Prozessorientierung‘ beschreibt. Damit das Konzept tatsächlich im Unterrichtsalltag zu greifen vermag und nicht seinen „handlungsstrukturellen Versteinerungen“ (Kurtz 2001: 17) erliegt, die sich in vielen Jahrzehnten im Fremdsprachenunterricht abgelagert und festgesetzt haben, wird der Rekurs auf die Frage der praktischen Umsetzbarkeit allenthalben sichtbar gemacht und vor allem durch den modularen Aufbau des Konzeptes, der einen flexiblen Umgang mit Unterrichtszielen, Klassengengrößen und –stufen ermöglicht, sicher gestellt.

Das 6. Kapitel stellt in Anlehnung an die Arbeit von Even (2004: 192-295) eine „exemplarisch-evaluative Darstellung“ meines Konzeptes dar, welches ich im Juni 2009 im Rahmen meiner Tätigkeit als Englischlehrer einer siebten Klasse eines Kölner Gymnasiums durchgeführt habe. Dem speziellen Forschungsdesign entsprechend werden die Untersuchungsergebnisse in die drei Segmente Eigen-, Fremd- und Teilnehmerperspektive aufgeteilt. Durch diese multiperspektivische und auf einer Datentriangulation beruhenden Darstellung der unterrichtspraktischen Forschungsergebnisse, soll das in Kapitel 1 formulierte Ziel der Generierung von Thesen auf weitgehend objektiver Basis erreicht werden, damit „[...] Forschung und Entwicklung, Theorie und Praxis – in längerfristigen Zyklen integriert und in Beziehung gesetzt [werden]“ (Altrichter/Posch 2007: 17), und die Optimierung des Theorie-Praxis-Transfers im Sinne der Aktionsforschung durch interessierte Kollegen fortlaufen kann.

Danksagung

Diese Untersuchung ist als Dissertationsvorhaben in den Jahren 2007-2011 entstanden.

Mein ganz besonderer Dank gilt Herrn Professor em. Wolfgang Butzkamm (Aachen), der das Forschungsvorhaben durchgehend betreute, meinen Blick schärfte und mir oft genug Kraft zu seiner Fortsetzung gab. Er war Mensch, wenn es des persönlichen Zuspruchs bedurfte, und Mentor, wenn ich fachlichen Ratschlag benötigte. Ohne ihn gäbe es diese Arbeit nicht.

Ich danke ferner den Lehramtsstudenten der RWTH Aachen Markus Amthor, Patrick Schmitz und Andreas Wergen für ihre unbezahlbaren, selbstlosen Helferdienste während der Durchführung der Hauptstudie und ihr wertvolles Feedback nach den Unterrichtseinheiten.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meiner Kollegin am Studienseminar Engelskirchen, Arnhild Nachreiner, für das Korrekturlesen dieser Dissertation, dem sie sich trotz großer beruflicher Belastung mit Motivation und Akribie gewidmet hat.

Last but not least möchte ich mich bei allen an der Untersuchung beteiligten Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen des Kölner Gymnasiums Blücherstraße/Nippes bedanken, ohne die dieses Projekt niemals hätte durchgeführt werden können.

1. KAPITEL: BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES

1.1 ERKENNTNISINTERESSE

Die vorliegende Arbeit stellt eine hypothesengenerierende Fallstudie dar, deren Ziel es ist, Thesen über ein Konzept zur lehrwerkorientierten mündlichen Spracharbeit im Rahmen dramapädagogischer Verfahrensweisen für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht an Regelschulen zu generieren. Ein Konzept mit dieser spezifischen Schwerpunktsetzung existiert im Bereich der Englischdidaktik meines Wissens bisher nicht.

Der praktische Wert dieser Arbeit besteht in der Beschreibung einer unterrichtlichen Mikro-Ebene, die sprachliche und dramapädagogische Aktivitäten in konkrete, an die Arbeit mit dem Lehrwerk orientierte Handlungssituationen einbettet. Geschah das in Bezug auf die Dramapädagogik an Regelschulen bisher vorrangig in weit vom ‚üblichen Tagesgeschäft‘ befindlichen Kontexten und ohne systematische Einbettung in fremdsprachliche Erwerbsprozesse, so stellt diese Arbeit eine „begründet-praxisrelevante Handlungsorientierung“ (Bausch et al. 1995: 20) für den interessierten Kollegen an Regelschulen dar.

Diese Arbeit versteht sich dabei als eine auf die systematische Spracharbeit an Regelschulen bezogene Spezifizierung der beiden einflussreichen und innovativen Unterrichtskonzepte *Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht* (Schewe 1993) und, mehr noch, *Drama Grammatik* (Even 2003), denen sie nicht wenige wertvolle Impulse zu verdanken hat.

Die Ausgangsthese, die dieser Arbeit zugrunde liegt, lautet:

Eine lehrwerkgestützte, systematische Förderung mündlicher Kompetenzen für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht kann im Rahmen dramapädagogischer Lehr- und Lernverfahren und unter Beachtung von Grundsätzen des *Lexical Approach* in besonders lernförderlicher Weise umgesetzt werden.

Meine Schwerpunktsetzung richtet sich nach den Prinzipien der Handlungs- und Aktionsforschung. Deren Ziel stellt es laut Altrichter/Posch (2007: 13) dar, die „Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern“.

Eingebettet in einen längerfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklus soll diese Arbeit helfen, die berufliche Praxis durch mehrmaliges Durchlaufen der Spirale „Aktion – Beobachtung – praktische Theorie – Aktionsideen – Aktion“ (Altrichter/Posch 2007: 17) zu verbessern. Empirische Datenerhebungen helfen mir dabei, im Rahmen der Auswertung eine angemessene Interpretation der

Ergebnisse zu erzielen, damit die folgende Aktion den Anspruch einer unterrichtlichen Verbesserung sinnvoll einlösen kann.

1.2 FORSCHUNGSANGANGSPUNKTE

1.2.1 DIE ROLLE DER MÜNDLICHKEIT IM MODERNEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Das Leitziel des modernen Englischunterrichts ist eindeutig: oberster Primat stellt die interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit der Schüler dar. Der Tatsache Rechnung tragend, dass die englische Sprache seit langem de facto den Status einer Lingua franca einnimmt, richtet der Fremdsprachenunterricht seine Inhalte und Methoden - neuerdings im Rahmen einer Outputorientierung - konsequent nach dieser Prämisse aus.² Es geht dabei, anders als im Rahmen des *structural approach* der 70-er Jahre, nicht mehr bloß um einen rein sprechakttheoretischen Kommunikationsbegriff. Desse rein instrumenteller Kern wurde erheblich erweitert und umfasst nun auch soziolinguistische, pragmatische und strategische Kompetenzen. Schüler sollen sich als angehende Erwachsene in einer anglophonen Welt problemlos zurechtfinden können. Sie sollen in ihr kommunizieren, sich einbringen, ein Leben durch sprachliches Handeln ermöglichen, bewältigen und führen. Mit dieser sprachlich pointierten Bestimmung des Begriffs geht die kulturelle Selbstreflexion einher. Interkulturelle Handlungsfähigkeit strebt also auf der einen Seite den Aufbau sprachlicher Handlungskompetenz und auf der anderen Seite den des kulturellen Wissens an, das die eigene Bedingtheit von Haltungen und Einstellungen erkennt, indem es diese mit fremden Lebensformen, Verhaltensmustern und Wertesystemen abgleicht (vgl. dazu MSWWF 1999: 7 f. und MSWWF 2004: 11).

1.2.2 DISKREPANZERFAHRUNGEN

1.2.2.1 MÜNDLICHKEIT UND UNTERRICHTLICHE REALITÄT – AUSGANGSPUNKT I

Meine berufliche Praxis, die ich sowohl aus der Perspektive eines Fachlehrers als auch aus der eines Fachleiters betrachte, zeigt bedauerlicherweise, dass das Ziel interkultureller Handlungsfähigkeit meist nicht adäquat eingelöst wird. Es steht nicht zum Besten um die kommunikative Kompetenz bei unseren Schülern. Sicherlich, ließe man diese Feststellung unkommentiert stehen, so wäre sie ungerecht. Es gibt sie, diese leistungsstarken Klassen, denen die Konversation auf Englisch weitgehend problemlos gelingt und in denen das Leitziel des Englischunterrichts auf beeindruckende Weise um-

² Für eine sehr kritische Bewertung der ‚interkulturellen Kompetenz‘ als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts vgl. Müller (2010).

gesetzt wird. In diesem Zusammenhang sei nur an die Existenz von Profil- oder bilingualen Klassen erinnert, in denen – vorzugsweise an Gymnasien - nicht selten ein erstaunlich hohes Niveau erreicht wird. Doch gemessen an der Gesamtschülerzahl des Bundeslandes NRW ist der Prozentsatz von Schülern mit diesem Bildungsprofil eher gering. Neben diesen besonders leistungsfähigen Schülern gibt es natürlich auch die Lehrer, deren Unterricht sich auf der „Höhe der Zeit“ befindet, und die vorbildliche Arbeit leisten. Dabei ist es sicherlich nicht so, dass diese nur durch eine ‚gute Schülerklientel‘ ermöglicht wird. Und dennoch: Diese beiden Gruppen stellen eindeutig die Ausnahme dar, denn ich beobachte vielerorts eine Situation, die Jürgen Kurtz (2001: 14) markant als „alltagsunterrichtliche Versteinerung des Sprechhandlungsprozesses“ beschreibt.

Der Redeanteil von Schülern im Fach Englisch steht hier *pars pro toto* für die Richtigkeit von Kurtz‘ Beschreibung und liefert ein bedenkliches Beispiel für sie. Die im März 2006 veröffentlichten Ergebnisse der Schulleistungsstudie *DESI* (vgl. dazu Klieme/Beck 2007) zur Erfassung der sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch von Schülern an Schulen in Deutschland in der neunten Klasse belegen unter anderem, dass im Durchschnitt 51% der Redeanteile einer Englischstunde auf Lehrkräfte entfallen. Die ‚Sprechzeit‘ der Schüler hingegen beträgt lediglich 23%. Setzt man diese 23% der Redeanteile absolut und untersucht sie, so kommt man zu einem Ergebnis, das auf den ersten Blick nicht ganz so beunruhigend wirkt, wie der inakzeptabel hohe Redeanteil der Lehrer: Knapp die Hälfte (49%) der Schüleräußerungen bestehen aus ‚freiem Englisch‘. Die Analyse dieser Redeanteile ergibt jedoch, dass ‚freies Englisch‘ nicht zusammenhängendes Sprechen meint, welches über Satzgrenzen hinausgeht. Dieses ‚freie Englisch‘ besteht zu einem Drittel aus Ein-Wort-Sätzen, zu einem Drittel aus unvollständigen und zu einem Drittel aus ganzen Sätzen. Ursache für dieses reduzierte Kommunikationsverhalten ist unter anderem, dass ein Lehrer im Durchschnitt lediglich 6,7 Sekunden darauf wartet, dass ein Schüler seine Frage beantwortet. Diese Fragen sehen zudem in zwei Drittel aller Fälle nur einen niedrigen Antwortspielraum vor, sodass die Schüler zwar hinreichend wissen, wie ‚verbales Ping-Pong‘ gespielt wird, aber nicht, wie man angemessen in einer Fremdsprache kommuniziert.

Es greift zu kurz, das fehlende Problembewusstsein zahlreicher Kollegen lediglich auf das Prinzip der Mündlichkeit zu beziehen. Es ist weder anzunehmen noch ersichtlich, dass bloß dieses Ziel des Englischunterrichts nicht erreicht wird, alle anderen jedoch wohl. Die Förderung mündlicher Handlungskompetenz ist kein singuläres Ziel, sondern fühlt sich einem didaktischen umfassenden Ansatz (um nicht zu sagen pädagogischem Weltbild) verpflichtet, als dessen Leitziel es, flankiert von den 3 Säulen der Schüler-, Gegenstands- und Methodenorientierung (vgl. MSWWF 1999: 52 ff.), definiert werden muss. Denn Mündlichkeit wird gefördert durch Kenntnis moderner Methoden der Sprechak-

tivierung. Diese jedoch stehen in einem untrennbaren Verhältnis zu lernpsychologischen Ansätzen, beispielsweise der Binnendifferenzierung. Letztere wiederum lässt sich sehr effektiv in Form von Gruppenarbeiten umsetzen, die zum Beispiel nach Aspekten des Lerntempos oder individueller Themenwahl ausgewählt werden können. Die Themenauswahl jedoch benötigt als motivationalen Anreiz Lebensweltbezug, der beispielsweise auf anregende Weise durch das Konzept des *task-based learning* sichergestellt wird. *Task-based learning* fördert mündliche Kompetenz, setzt diese aber auch ein Stück weit voraus, was wiederum durch die Kultivierung moderner Methoden der Sprechaktivierung ermöglicht wird. Der Kreis schließt sich. Diese didaktische Kausalkette ist nur eine von vielen möglichen. Aber wie auch immer man die einzelnen Glieder miteinander verknüpft und gewichtet, eines ist klar: die Vernachlässigung eines Aspektes führt immer auch zu der Vernachlässigung eines anderen. So lässt sich verstehen, dass sich hinter dem Nicht-Erreichen des Leitziels immer auch andere Versäumnisse verbergen und das Problem somit vielschichtiger Natur ist.

Es ist indes nicht so, dass Bildungspolitik und Fremdsprachendidaktik keine Antworten auf dieses Problem zu geben versuchten. Es ist sogar zu beobachten, dass sich beide Seiten dem Thema Mündlichkeit in besonderer Weise zugewandt haben.

Der Kernlehrplan Englisch für die Sekundarstufe I, der seit dem Jahr 2007 in Nordrhein-Westfalen gültig ist, räumt die Möglichkeit einer mündlichen Leistungsüberprüfung ein (MSWWF 2004: 47). Bayern (SSB 2005) hat seinerzeit als erstes Bundesland eine Handreichung zu diesem Thema entwickelt, deren praxisnahe und variantenreiche Aufgabenbeispiele für die Sekundarstufen I und II die Erhöhung des Sprechanteils der Lerner in den modernen Fremdsprachen sicher stellen sollen. Sie wird ergänzt durch Vorschläge für eine transparente und justiziable Evaluation bzw. Bewertung. Die anderen Bundesländer werden diesem Schritt sicherlich folgen und eigene Konzepte vorlegen.

Als Folge der Pisa-Ergebnisse lässt sich die neue Standardorientierung von Richtlinien und Lehrplänen begreifen. Anders als bei der früher geltenden Inputorientierung, die lediglich Wege zur Zielerreichung beschrieben, geben Bildungsstandards im Sinne einer Outputorientierung die erwarteten Lernergebnisse in Form von Kompetenzbeschreibungen verbindlich vor. Die Lehr- und Lernziele - auch im Bereich der mündlichen Leistungen - sind nun klar definiert und die Güte des eigenen Unterrichts muss sich an ihrer Einlösung messen lassen (vgl. MSWWF 2004). In Bezug auf die Kompetenzen im Bereich Sprechen wird dort unterschieden zwischen ‚an Gesprächen teilnehmen‘ und ‚zusammenhängendes Sprechen‘.³ Das ist begrüßenswert, insofern das Lehrerhandeln nun einem effizienten und transparenten Regulativ unterliegt. Es versteht sich von selbst, dass die anstehende Reform

³ Zu den Kompetenzerwartungen am Ende der jeweiligen Jahrgangstufen der Sek. I vgl. MSWWF (2004: 23-24, 29-30, 36-37 und 42).

der Richtlinien und Lehrpläne Englisch für die Sekundarstufe II in NRW diesem Wechsel folgen wird.

Flankiert werden diese Maßnahmen durch einschneidende Veränderungen im Schulgesetz. Dessen Novellierung vom 15. Februar 2005 in der Fassung vom 13. und 27. Juni 2006 stärkt vor allem die Ansprüche des einzelnen Schülers.⁴ Paragraph 1 betont dabei ausdrücklich das Recht auf individuelle Förderung. Die Zukunft wird weisen, wie sich diese Forderung nicht nur in Bezug auf das Leitziel der interkulturellen Handlungskompetenz in die Realität wird umsetzen lassen, denn der notwendige Umbruch geht nicht mit wenigen Problemen einher. Allein die Klassengrößen, die zu Beginn der Sekundarstufe I nicht selten 30 Schüler und mehr umfassen, stellen ein allseits bekanntes Problem dar. Wie auch immer, die Lehrenden stehen unter Beweiszwang, da sie auf Nachfrage ihrer Behörde und einer zunehmend politisierten Elternschaft jederzeit den Nachweis erbringen müssen, dass sie den amtlichen Vorgaben Genüge tun.

Im Bereich der Fachdidaktik lässt sich konstatieren, dass die Bedeutung von sprechaktivierenden Methoden erkannt wurde. Auch früher schon hat die Fachdidaktik die exponierte Relevanz mündlicher Handlungskompetenz gewürdigt und darauf reagiert, mag man einwenden. Dem ist nicht zu widersprechen. Vergleicht man jedoch frühere Arbeiten und Aufsätze mit heutigen, auch ein vergleichender Blick in ältere und heutige Lehrwerke wird helfen, so stellt man augenscheinlich eine Ausdifferenzierung fest: Während es früher vorrangig um Sprechanlässe mit überwiegend dialogischer Ausrichtung ging, geht es heute vielfach um die Einbindung von Gruppen oder der gesamten Klasse in den Sprach- und Übungsprozess, was methodisch in der Verwendung von Formaten wie dem *think!pair!share!*, dem *jigsaw puzzle*⁵ oder so genannter „Massenübungen“ (Butzkamm 2007: 257) seinen Niederschlag gefunden hat. Neben dem Aspekt einer möglichst alle Schüler umfassenden Aktivierung ist das auch dem Umstand geschuldet, dass menschliche Kommunikation nicht bloß auf die Interaktion lediglich zweier Gesprächsteilnehmer beschränkt ist. Darüber gerät in zunehmendem Maße auch die Technik der Präsentation in den Fokus didaktischer Überlegungen. Für die Stufe 11 wird sie sogar zu einem von zwei übergeordneten Schwerpunkten erhoben (vgl. MSWWF 1999: 74-75).

Doch Skepsis ist angebracht. Es reicht nicht, den Englischunterricht per Verordnung und Erlass - gleichsam *ex cathedra* - an die Anforderungen anzupassen, die das 21. Jahrhundert an ihn stellt. Dafür haben sich zahlreiche landespolitische oder staatliche Lenkungsversuche in der Vergangenheit

⁴ Vgl. dazu: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Schulgesetz.pdf, S. 2.

⁵ Einen didaktisch sehr sinnvoll aufbereiteten Überblick über diese und andere kommunikationsfördernde Methoden liefern Grieser-Kindel/Henseler/Möller (2006).

allzu oft als Papiertiger oder stumpfe Instrumente erwiesen. Ebenso wenig reichen isolierte Handgriffe wie kommunikationsaktivierende Aufgabenstellungen oder geschickte Fragetechniken aus, die eloquent von Vertretern der Fachdidaktik oder Schulbuchverlagen offeriert werden. Diese Ansätze werden in Kollegien dankend zur Kenntnis genommen, aber mit Hinblick auf die Praxistauglichkeit schnell – und in genügend Fällen nicht ganz unbegründet – abgelehnt. Der Königsweg, schließlich, liegt auch nicht allein in der Verabsolutierung einer neuen Methode, die in bestimmten Zyklen auftretend und mit je anderem Gewand vorgibt, endgültige Lösungen für die Probleme des (Fremdsprachen-)Unterrichts anzubieten. Einzelne methodische Zugriffe allein sind nicht ausreichend, denn sie werden dem Problem nicht gerecht, das sich hinter ihrer Ablehnung verbirgt.

In einer recht vordergründig geführten öffentlichen Diskussion wird dieses Problem auf ein breites Spektrum an Ursachen zurückgeführt. Die Argumente, denen man dabei begegnet, sind hinlänglich bekannt: Es werden nachteilhafte institutionelle Rahmenbedingungen beklagt. Die zu geringe Zahl von Fachlehrkräften und, damit verbunden, die bedenklich ansteigende Zahl fachfremd unterrichtender Lehrer sowie die Überalterung der Kollegien in Folge jahrelangen Einstellungsstopps werden moniert. Weitere Probleme seien zu große Klassenstärken, die kärgliche, zum Teil unzumutbare materielle Ausstattung vieler Schulen gerade in (groß)städtischer Lage. Die Liste ist lang und ihre Einträge sind vollkommen berechtigt. Doch generieren sie meines Erachtens erst das eigentliche Kernproblem, dessen Nennung man weit seltener begegnet: Infolge von Überalterung und stetig wachsender Belastung kommt es bei zahlreichen Kollegen – und nicht nur bei älteren – zu deutlichen Verschleißerscheinungen, die offenbar nur zwei ‚Antworten‘ zulassen:

Im schlimmsten Fall geraten diese Kollegen in den Sog des Burnout-Syndroms, das im Lehrerberuf, wie Statistiken nachweisen, prozentual überdurchschnittlich häufig vorkommt. Im günstigsten Fall entwickeln diese Kollegen einen auf Selbstschutz bedachten, die eigenen Ressourcen schonenden Umgang. So nachvollziehbar diese beiden Reaktionen auch sind, beide ‚Antworten‘ auf die hohen Anforderungen des Berufsfeldes Lehrer haben zur Folge, dass wichtige Energien fehlen, die notwendig für eine Weiterentwicklung und Optimierung des Unterrichts sind. So nehme ich wahr, dass die Teilnahme an Fortbildungen und Weiterbildungsmaßnahmen, die eine der Grundlagen für die Etablierung und Aufrechterhaltung guten Unterrichts sind, nicht nur an meiner Schule bedenklich gering ist. Gerade das, was Lehrer den Schülern antragen sollen und im Begriff interkulturellen Lernens integral eingebunden ist – der Auftrag des lebenslangen Lernens -, wird aus Gründen der Überlastung von den Lehrern für sich selbst nur sehr bedingt durchgeführt.

Das Fazit, das man aus den Folgen dieser Entwicklung zieht, ist jedoch eine Frage des Standpunktes. Das eine Fazit liegt auf der Hand: In deutschen Klassenzimmern werden unter didaktisch-

methodischen Gesichtspunkten wenig konstruktive Formen des Fremdsprachenunterrichts praktiziert, was wohl ursächlich ist für das schwache Abschneiden in internationalen Vergleichstests. Das andere Fazit ist ‚versteckter‘: Lehrern an deutschen Schulen gelingt es trotz der zum Teil bedenklich widrigen Umstände recht anspruchsvollen Unterricht durchzuführen.

Es geht an dieser Stelle nicht darum zu entscheiden, welches Fazit richtig und welches falsch ist. Das wäre zu einfach. Wer so argumentiert, dem fehlt, wenn man so will, der Blick für die Kohäsion der Problematik: Beide Folgerungen sind die zwei Seiten derselben Medaille. Es muss daher mit Bezug auf die Implementierung neuer Lehr- und Lernkonzepte neben der inhaltlichen Schwerpunktsetzung immer auch die Frage der Praktikabilität mitbedacht werden. Ohne die Verschmelzung fachdidaktischer Gesichtspunkte mit energetisch-ökonomischen Erwägungen wird sich Unterricht nicht ändern und aus seinen Verkrustungen herauslösen lassen. Auch wenn sich moderne Methoden in empirischen Verfahren bewährt haben und man ihnen einen lernpsychologischen Mehrwert unterstellen darf, werden diese erst in der gewünschten Breite verwendet, wenn sie für den einzelnen Lehrer ‚an der Basis‘ keinen großen Mehraufwand darstellen. Veränderungen im Fremdsprachenunterricht kommen daher nicht an einer praxisnahen Ausrichtung vorbei, die durch eine Ausschöpfung möglichst zahlreicher Routinen definiert wird.⁶ Darauf weist auch Kurtz (2001: 15) ausdrücklich hin:

Fremdsprachendidaktisches Theoriewissen und fremdsprachenunterrichtliches Handlungswissen existieren also in einem zentralen Lernsegment des fremdsprachlichen Unterrichts – aber auch in den Köpfen der Unterrichtenden – mehr oder minder getrennt voneinander bzw. nebeneinander. Wenn diese Einschätzung richtig ist, dann bedarf es nicht nur einer strukturellen Optimierung des Wissenstransfers zwischen Fremdsprachendidaktik (Hochschule) und Fremdsprachenunterricht (Schule), sondern darüber hinaus auch einer die Möglichkeiten und Grenzen der Alltagspraxis verstehenden und berücksichtigenden fremdsprachendidaktischen Forschung und Theoriebildung, die nicht lediglich zu einem für das unterrichtliche Handeln weitgehend bedeutungslosen Zuwachs an Wissen führt, sondern in eine veränderte, theoretisch geleitete und getragene Alltagspraxis führt. Es bedarf konkret also einer wissenschaftlich fundierten und zugleich handlungspraktisch reflektierten Theorie zur Förderung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, die unter dem Druck und den Rahmenbedingungen des Unterrichtsalltags ‚greifen kann‘ [...].

Es geht folglich um das Erreichen von Veränderungen, die sich – zumal in einem derart großen und zur Trägheit neigenden System wie die Schule - nur in kleinen Schritten und bisweilen nur über Wege erzielen lassen, die wie Umwege erscheinen. Ein Konzept, das Veränderungen anvisiert, setzt deshalb vorab eine kurze Bestandsaufnahme dieser zu integrierenden Routinen und Verkürzungen

⁶ Dies gilt natürlich nur so lange, bis sich die nachteilhaften institutionellen Rahmenbedingungen - zu große Klassenstärken, 45-Minuten Unterrichtsrhythmik, zu enge Klassenräume, um nur die drängendsten zu nennen - verbessert haben und Lehrer sich wieder schwerpunktmäßig um das eigentliche Tagesgeschäft, das heißt der Vermittlung von Fachinhalten, widmen können. Es wird hier natürlich vorausgesetzt, dass wir es bei der derzeitigen Situation nicht mit einer irreversiblen Entwicklung zu tun haben, und die, statt sich zurückzubilden, langfristig in einem gänzlich veränderten Begriff von Unterricht mündet und eine weitgehende Neudefinition des Lehrerberufes erforderlich macht.

voraus. Wo diese das nicht zulassen, müssen sie zumindest gewinnbringend verändert werden. In jedem Fall aber müssen sie ‚mit ins Boot‘ geholt werden.

Wie bereits im Vorwort anklang, lässt sich aus meiner Sicht vielerorts eine Reduktion auf drei Unterrichtsebenen konstatieren, die in ihrer Zusammenschau sicherlich alles andere als Neuigkeitswert besitzt.

1.2.2.2 REDUKTION AUF MEDIALER EBENE – AUSGANGSPUNKT II

Man findet in der einschlägigen Literatur die Auffassung vor, dass die Dominanz von Lehrwerken im Internet-Zeitalter deutlich abnehmen wird (Freudenstein 2001). Auch Neuner (2007: 402) deutet eine mögliche, zukünftige Verschiebung in Richtung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien an, die dazu führen könnte, „dass die führende Rolle des Lehrwerks als Instrument der Unterrichtssteuerung [...] zurückgedrängt wird“. Ich teile diese Einschätzung nicht, zumindest ist ihr Eintreten in der näheren Zukunft fraglich. Es bedarf allein aus technischer Sicht noch einer geraumen Zeit, bis flächendeckend Bedingungen existieren, die jederzeit und vor allem ohne besonderen Aufwand eine Nutzung dieser audio-visuellen Medien ermöglichen. Bis dahin bleibt das Lehrwerk zentrales Unterrichtsmedium und das aus triftigen Gründen. Es besitzt zum einen eine eminent sinnstiftende „Geländerfunktion“ (Surkamp [Hrsg.] 2010: 175), die für die Umsetzung neuer didaktischer Ansätze ebenso ‚bürgt‘ wie für die Einhaltung der Lehrplan-Vorgaben. Der Einfluss der Lehrwerke ist sogar so groß, dass

Lehrwerke oft als heimlicher Lehrplan bezeichnet [werden]. Damit ist implizit der Stellenwert des Lehrwerkes gemeint, der denjenigen des Lehrplans als steuerndes Referenzwerk überträfe. Beobachtbar ist jedenfalls, dass viele Lehrkräfte das Lehrwerk genauer kennen als den Lehrplan. (Surdamp [Hrsg.] 2010: 176)

Doch das wichtigste Argument gegen die abnehmende Bedeutung von Lehrwerken ist, dass sie den Arbeitsalltag entlasten, indem sie eine kompetente und verlässliche Stoffaufbereitung garantieren, die eine schnelle, praktikable Handhabung ohne häusliche Vorbereitung ermöglicht. Nach meiner Beobachtung korreliert die Zunahme der allgemeinen Berufsbelastung sogar mit einer Zunahme der Bedeutung des Lehrwerks. Dabei sieht man im Umgang mit ihm nicht nur Gutes, denn allzu oft wird nach dem *pti principle* verfahren: *pti* bezeichnet *page turning instructions* und meint sein monotones Durcharbeiten von Anfang bis Ende.⁷ Allenfalls das dem Lehrwerk zugehörige Zusatzmaterial wie

⁷ Die bessere Alternative zu *pti* stellt das *aroma principle* dar, das als Anagramm der Begriffe *adapt*, *reorganize*, *omit&organize*, *modify* und *arrange* für einen flexiblen Umgang steht und eine Schülerpartizipation vorsieht.

workbook oder CDs werden in den Arbeitsprozess einbezogen. Dabei ginge es auch anders. Aber ein souveräner Umgang mit dem Lehrbuch kostet Vorbereitungszeit:

Empfehlenswert ist ein mündiger Umgang mit dem Lehrbuch, der dieses nicht als ‚seitenumblätternes Medium‘ einsetzt, sondern als Sammlung von Unterrichtsbausteinen, der man folgen kann, die man aber auch in Abstimmung auf die Lerngruppe durch geeignete Materialien ergänzen bzw. ersetzen kann. Die Praxis zeigt, dass ein lehrbuchunabhängiger FU wesentlich zeitaufwändiger in der Unterrichtsvorbereitung ist. (Surkamp [Hrsg.] 2010: 176)

Ein Gutteil des Anstiegs der Arbeitsbelastung ist bei Englischkollegen auf erhöhte Anforderungen in ihrem Fach zurückzuführen. Von zahlreichen Kollegen werden vor allem die Einführung von G8 und die damit einhergehende Verschärfung der grammatischen Progression pro Schuljahr als enormer Druck empfunden. Noch mehr als je zuvor gehe es nun darum, bis zum Schuljahresende ‚mit dem Buch durchzukommen‘.

1.2.2.3 REDUKTION AUF LEHR- UND LERNKONZEPTUELLER EBENE – AUSGANGSPUNKT III

Was für die differenzierende Nutzung des Mediums Lehrwerk gilt, trifft auch auf Unterrichtsverfahren zu. Unter dem Druck des zu Leistenden verarmt die Lernkultur zusehends. Projektunterricht, Werkstatt- oder Wochenplanarbeit und andere Formen alternativer Lehr- und Lernmethoden werden dort, wo sie nicht explizit im schulinternen Lehrplan eingefordert werden oder als Teil des Schulprogramms (beispielsweise in Projektwochen) etabliert sind, eher selten angewendet. Dieser Umstand geht einher mit einer Präferenz für die Sozialform ‚Einzelarbeit‘ und die Unterrichtsform ‚Frontalunterricht‘. Der klassische Frontalunterricht verkörpert für zahlreiche Kollegen nach wie vor die erfolgversprechendste Lösung.

Dabei, und das sei an dieser Stelle ausdrücklich gesagt, geht es nicht um eine ‚Verteufelung‘ des Frontalunterrichts. Dubs (2009: 42) spricht sich durchaus für „direkten Unterricht“ aus, denn „inzwischen ist erwiesen, dass auch das Lehren (eine direkte Anleitung und Steuerung der Lernprozesse) in bestimmten Situationen (z.B. Erlernen von Fertigkeiten, Einführung von Lernstrategien, Vorbereitung des selbstgesteuerten Lernens, Förderung der Metakognition) unabdingbar ist“.

Die Abhängigkeit des Unterrichtsverfahrens von Unterrichtszielen - aber auch Lerngruppen - zeigt vielmehr die Notwendigkeit eines ‚methodischen Eklektizismus‘ auf, der mit Bezug auf seine instruktionalen Anteile in Form eines „integrierten Frontalunterrichts“ (Gudjons 2006, zitiert nach Dubs 2009: 165) durchgeführt werden könnte,

d.h. während einer Lektion wird das Lehrgespräch mit anderen Lehr- und Lernformen kombiniert, um einerseits Abwechslung in den Unterrichtsablauf zu bringen und um andererseits den Unterricht zielgerichteter zu gestalten, nachdem bekannt ist, dass sich die einzelnen Lehr- und Lernformen nicht gleichermaßen für jedes Lernziel eignen. (Dubs: 2009: 165)

1.2.2.4 REDUKTION AUF SPRACHDIDAKTISCHER EBENE – AUSGANGSPUNKT IV

Reduktionistischer Unterricht übergeht geflissentlich moderne Erkenntnisse über das Lernen im Allgemeinen und über die des Sprachlernens im Besonderen. Grammatik- und Wortschatzarbeit bilden, so die zahlreichen Erfahrungsberichte meiner Referendare im Rahmen ihres Ausbildungsunterrichts bei den ‚fertigen‘ Kollegen, vielerorts immer noch das Fundament des Englischunterrichts, nicht aber die Befähigung zum kommunikativen Austausch, der sie eigentlich dienen sollen.

Noch immer sähe man genügend Stunden, in denen es zwar um die Integration neuer Strukturen gehe, aber ohne dass dabei ein besonderes Augenmerk auf methodischer Abwechslung läge oder ersichtlich würde, wie diese Integration dem übergeordneten Zweck der kommunikativen Handlungsfähigkeit diene. Durch die vergleichsweise gute Aufbereitung des neuen Sprachmaterials in den Lehrwerken ist die Versuchung groß, nach erfolgter Ersteinführung die weitere Anbahnung sprachlicher Prozesse in die Hand des Lehrwerks zu legen und den Fortlauf des Unterricht durch dessen Gestaltung bestimmen zu lassen.

Auch hier läge man jedoch falsch, würde man dahinter eine fachliche ‚Überzeugung‘ der Kollegen vermuten, die ihnen nahelegt, diesem Vorgehen den Vorzug vor anderen Vermittlungsweisen zu geben. Man meint, dass dieser Vermittlungsansatz am ehesten sicher stellt, den durch G8 stark angewachsenen ‚Stoffberg‘ in der verfügbaren Zeit zu bewältigen. Die Folge wird oft mit dem Begriff *teaching to the test* umschrieben: der Unterricht wird allein auf den Zweck seiner schriftlichen (!) Überprüfung angelegt. Diese unter kommunikativen Aspekten sehr fragliche Entwicklung geht einher mit einer problematischen Verschiebung des eigenen Lehrerleitbildes: Die Güte der eigenen Leistung wird in zunehmender Weise ausschließlich an der *output*-Leistung der Schüler gekoppelt. Wenn das zum Teil – und dort sicherlich zu Recht - auch immer schon der Fall gewesen sein mag, so geht dadurch der Blick auf den eigentlichen Auftrag des Fremdsprachenunterrichts verloren: Die Befähigung zur kommunikativen, das heißt mündlichen (!) Handlungsfähigkeit der Schüler.

1.2.3 DRAMAPÄDAGOGIK UND *LEXICAL APPROACH* – AUSGANGSPUNKT V

Doch nicht nur Diskrepanzerfahrungen in Bezug auf Mündlichkeit und unterrichtliche Reduktionen stellten Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit dar.

Seit Beginn meines Referendariats hatte ich großes Interesse an der Dramapädagogik entwickelt. Es machte mir großen Spaß, die Rollenspiele des Lehrwerks umzusetzen, vor allem weil ich sah, welche Freude ich damit den Schülern vornehmlich im Anfangsunterricht bereiten konnte und wie positiv sich dies auf die Entwicklung ihrer mündlichen Kommunikationsfähigkeiten auswirkte. Geschah das

in den Anfängen eher sporadisch und in Abhängigkeit von Impulsen des Lehrwerks, so begann ich mich danach zunehmend intensiver mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erfolgte auf dreierlei Weise. Zum einen durchforstete ich die fachdidaktische Literatur nach Wegen der Umsetzung, den Möglichkeiten einer fachgerechten Behandlung oder Inszenierungsideen für bestimmte Romanvorlagen oder *one-act plays*, eine Tätigkeit, der ich bis heute leidenschaftlich nachgehe. Zum anderen begann ich im Jahr 2002 die Ausbildung zum Theaterpädagogen, die ich nach zweieinhalbjähriger Dauer im Jahr 2004 erfolgreich abzuschließen vermochte. Daneben stand ich selbst immer wieder in kleinen Inszenierungen auf der Bühne und konnte so mein theoretisches Wissen um wertvolle praktische Erfahrungen erweitern. Das alles half mir, meine anfängliche Neigung in der Folge immer mehr zu einem professionellen Handwerk umzuformen und zu einem wichtigen Standbein meiner Berufspraxis zu machen.

Das Interessante an meiner ‚Entwicklung‘ war nun aus fremdsprachendidaktischer Sicht, dass sich, parallel dazu und durchaus logisch, meine Aufmerksamkeit immer mehr auf die Verwendung von Phrasen richtete. Diese werden ja aufgrund ihres hohen pragmatischen Wertes gerne in die Lehrwerk-Dialoge integriert und spielen daher seit je eine besondere Rolle im Anfängerunterricht. Eine darüber hinausgehende Beschäftigung mit ihnen lag jedoch noch außerhalb meines Interesses, was sich plötzlich ändern sollte, als ich im Zuge meiner Recherchen dem *Lexical Approach* von Michael Lewis (1993) begegnete. Dieser beschreibt die Verwendung von Phrasen, die er als *lexical chunks* oder einfach nur als *chunks* bezeichnet, in einer Form, die die konventionelle Vermittlung expliziter Bewusstmachung von Strukturen überflüssig machen würde. Es reiche aufgrund der in den *chunks* eingefrorenen grammatischen Informationen aus, durch wiederholte Umwälzung die entsprechende Struktur zu automatisieren und in der Folge generativ nutzbar zu machen, was in der Tat sehr verführerisch klang.

1.3 ÜBERLEGUNGEN IN BEZUG AUF DIE KONZEPTGESTALTUNG

Ich stellte mir die Frage, ob sich durch die Verknüpfung des *Lexical Approach* mit der Dramapädagogik ein Unterrichtskonzept entwickeln ließe, das der systematischen Förderung mündlicher Kompetenzen dienlich sein, und das auch den ‚Alltagstest‘ bestehen könnte. Meine Überlegungen sahen dabei recht bald folgende ‚feste Größen‘ vor:

1. Die Erweiterung des Zeitrahmens auf 8-10 Stunden, die nicht nur mir logisch erschien, sondern – vor dem Hintergrund des formulierten Anspruchs - auch in der Literatur so gefordert werden:

Eine dramagrammatische Unterrichtspraxis sollte Grammatiksequenzen bereitstellen, deren spezifische Methoden nicht nur Mittel zu dem Zweck sind, den Grammatikunterricht ansprechender zu ge-

stalten, sondern die eine übergreifende Auseinandersetzung mit Grammatikphänomenen zum integralen Bestandteil des Unterrichts machen. (Even 2003: 64)⁸

2. Eine ausgesprochene Lehrwerkorientierung aufrechtzuerhalten (Kap. 1.3.2).
3. Die didaktischen Defizite, die sich durch die lehr- und lernkonzeptionelle Reduktion auf der 2. Ebene ergeben, sollen durch eine diesbezügliche Funktionalisierung des dramapädagogischen Ansatzes (Kap. 1.3.3) aufgefangen werden.
4. Didaktische Defizite, die als Folge einer sprachdidaktischen Reduktion auf der 3. Ebene entstehen, sollen durch den *Lexical Approach* (1.3.4) behoben werden.

1.3.1 EXKURS – SYSTEMISCHER UMGANG MIT UNTERRICHTSROUTINEN UND REDUKTIONEN

Als ein probates Mittel, Veränderungen auf persönlicher oder institutioneller Ebene zu initiieren, hat sich in den letzten Jahrzehnten die systemische Beratungspraxis erwiesen, deren Einbindung ich – zumindest ansatzweise – an dieser Stelle als sehr sinnvoll erachte. Ursprünglich hat sich diese Form der Beratung aus der systemischen Familientherapie entwickelt und bezeichnet auf Grundlage system- und kommunikationstheoretischer Erkenntnisse die Unterstützung der unterschiedlichen sozialen Systeme bei Konfliktfällen oder Störungen. Systemische Beratung geht dabei ausschließlich ressourcenorientiert vor, das heißt, es geht hier in erster Linie um die Nutzung vorhandener Stärken und Kompetenzen des jeweiligen zu beratenden (sozialen) Systems. Dahinter verbirgt sich die Überzeugung, dass eine Veränderung eines Systems immer nur von innen, also aus dem System selbst heraus erfolgen kann. Zur Betonung dieser Vorgehensweise wird systemische Beratung daher häufig auch als „ressourcenorientierte Beratung“ bezeichnet.

Es gibt grundsätzlich zwei Wege die Lösung eines Problems herbeizuführen: Man versucht sich an einer vollkommen neuen Herangehensweise oder man ergründet, warum das System trotz offensichtlicher Defizite immer noch funktioniert und was es im Einzelnen ist, das für die Aufrechterhaltung des Systems sorgt. Letzteres wäre die systemische Herangehensweise. Aus dieser Warte will ich hier in gebotener Kürze der Frage nachgehen, wie man mit Unterrichtsroutinen und Reduktionen, wie sie oben beschrieben wurden, umgeht:

⁸ Vgl. dazu auch Oelschläger (2004: 29): „Fast unmöglich erscheint es in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde einen Lesetext zunächst auf Wortschatz- und Inhaltsebene hin zu analysieren, ihn anschließend in Gruppen in Szene zu setzen und schließlich zu präsentieren und dann noch möglichst mit einer Evaluationsphase abzuschließen. Ideale Bedingungen sind sicher ein Vormittagsworkshop, wo Übungen aufeinander aufbauen können oder zumindest ein 90-Minuten-Block“. Während ein Workshop sicherlich einen guten Rahmen bildet, reichen aus meiner Sicht 90 Minuten für die Umsetzung einer derartigen Zielsetzung sicherlich nicht aus.

Man muss Systeme verstehen, um sie verändern zu können. Dazu sind Techniken hilfreich, die beleuchten, welche Vorteile einem System seine als defizitär bezeichneten ‚Schwächen‘ eigentlich bringen, ein Vorgehen, das man im Fachjargon als ‚Umdeutung‘ oder ‚Reframing‘ bezeichnet. Durch diese Umkehrung der gewöhnlichen Denkweise gelangt man bei bislang nur schwer zu beantwortenden Fragen - und infolgedessen: noch schwerer bearbeitbar zu machenden Haltungen - nicht nur effektiver voran, es ist sogar so, dass sich bisweilen nur auf diese Weise Elemente einer Antwort herauslösen lassen, um bei der Veränderung des Systems erfolgreich zu sein.⁹ Würde das System Schule den Status quo nicht mehr tragen können (was der Fall ist, wenn der Grad der allgemeinen Unzufriedenheit zu hoch wird), müsste es zu einer radikalen Veränderung kommen. Da dies de facto nicht passiert und auch nicht zu erwarten ist, vollziehen sich Änderungen in einem systemtypischen Tempo, d.h. in diesem Fall langsam und träge, da die Institution Schule ein überaus großes System ist. Die Anwendung systemischen Denkens in Bezug auf schulische Veränderungen bedeutet also: Statt auf eine schnelle Änderung abzielen, wäre im Gegenteil - anhand eines durch Reframing generierten Wissens über interne Wirkungsmechanismen – ein Tempo zu identifizieren, das tatsächlich von dem System Schule ‚erlaubt‘ wird.

Was bedeuten diese Ausführungen konkret für die Gestaltung eines Lehr- und LernKonzeptes, das sich der eingangs formulierten Ausgangsthese verpflichtet fühlt?

Damit das Konzept auch jene eingeschliffenen Arbeitsmechanismen zu bearbeiten und in sich zu integrieren vermag, derer es fraglos bedarf, um den Lehrerberuf auch in alltagspraktischer Hinsicht funktionsfähig zu machen, sind sie anders zu bewerten. Da ich die Lehrwerkorientierung von allen drei Ebenen als diejenige betrachte, die aufzugeben die Kollegen sich am ehesten scheuen würden und die der Realisierung des Konzeptes dadurch am ehesten im Wege steht, unterziehe ich sie einer systemischen Bewertung. Diese erfolgt in Form eines Dreischritts: Zunächst werden die ‚problematischen‘ Zuschreibungen gesammelt (I), welche dann im Sinne systemischen Denkens umgedeutet (II) und zuletzt in ressourcenorientierte Thesen für die Erstellung des anvisierten Konzeptes umformuliert (III) werden.

1.3.2 DAS LEHRWERK IN DER ROLLE ALS ZENTRALES MEDIUM (EBENE 1)

⁹ Im Rahmen meiner Tätigkeit als ausgebildeter systemischer Berater an unserer Schule werde ich fast täglich mit Konflikten und der Notwendigkeit ihrer Lösung konfrontiert, und kann sagen, dass ich fest von der Wirksamkeit systemischen Arbeitens überzeugt bin. Eine lesenswerte Einführung in systemisches Denken, der ich wertvolle Impulse verdanke, leistet das Buch *Die Lösung lauert überall. Systemisches Denken verstehen und nutzen.* von O'Connor/Dermott (1997).

Ebene 1 - Problematische Zuschreibungen (I):

1. Das Lehrwerk wird zumeist als seitenumblätternes Medium verwendet, weil ein lehrbuchunabhängiger Englischunterricht wesentlich zeitaufwändiger ist.
2. Das Vertrauen in das Lehrwerk ist von Lehrerseite so groß, dass es eine ‚Geländerfunktion‘ innehat und für zahlreiche Kollegen sogar verbindlicher ist als der Lehrplan des Faches.¹⁰
3. Die Dominanz des Lehrwerks ist mitunter erdrückend. Fast scheint es erlaubt, von einem ‚Lehrwerkansatz‘ zu sprechen, denn dem Englischunterricht fehlt in der Alltagspraxis sehr häufig ein Konzept im Sinne einer klar umrissenen und eindeutig definierten Unterrichtsmethodik. Diese ist das Buch. Lehrwerke erzeugen gewisse Muster im Verhalten der Unterrichtenden. So weiß ich auf Nachfrage bei befreundeten Kollegen und durch die Erfahrungsberichte meiner Referendare mit Bezug auf die Ersteinführung neuen Sprachmaterials, dass sich, grob gesprochen, der Nutzung des *lead-in*¹¹, so diese denn überhaupt erfolgt, die Bearbeitung des Haupttextes anschließt. Dieser folgen, nach Sicherstellung des Verständnisses in Form von weiten oder engen Frageimpulsen und im Verbund mit der Anschrift der neuen Vokabeln, die Präsentation und Bewusstmachung der grammatischen Struktur meist in Form von Frontalunterricht. Diese wird dann - im Lehrwerk *English G21* erfolgt die Aufforderung anhand des Impulses ‚Now you‘ - von den Schülern in ersten Übungen umgesetzt, die ihrerseits einem bestimmten Ablauf folgen. Angeleitet durch das Lehrwerk kommen nun die „drei Phasen kommunikativer Grammatikarbeit“ (Kieweg 2006: 3-4).¹² Dabei ist nicht gesagt, dass diese Übungsphasen immer in der vom Lehrwerk vorgegebenen Reihenfolge angewendet werden. Wohl gemerkt: Das alles geschieht häufig in zwei Unterrichtsstunden mitunter auch in nur einer! Dabei liest man im Vorwort der Handreichungen von *English G21 A3* (vgl. dazu 2008: 23-26), dass die

¹⁰ Im täglichen Beruf vertrauen sie dabei zu Recht auf die Kompatibilität des Lehrwerks mit den Vorgaben des Lehrplans und den Handlungsempfehlungen der Fremdsprachendidaktik bzw. ihrer wissenschaftlichen Bezugsfelder, denn Lehrwerke unterliegen im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland bekanntlich einem ministeriellen Genehmigungsverfahren des jeweiligen Bundeslandes.

¹¹ Unter einem *lead-in* versteht man eine – aus Gründen der besseren Anknüpfung oft bildgesteuerte – Einführung in zentrale Aspekte des Themas einer neuen *unit*, die der eigentlichen Textarbeit und sprachlichen Auseinandersetzung vorausgeht. Die *lead-ins* des Lehrwerks *English G21 A3*, das das Referenz-Lehrwerk dieser Arbeit darstellt, verzichten auf eine Neueinführung der Grammatik, welche erst in der anschließenden *unit* erfolgt, und haben stattdessen einen Schwerpunkt im Hörverstehen.

¹² Kieweg (2006: 3-4) beschreibt diese drei in Bezug auf ihr Anspruchsniveau progressiv aufgebauten Übungsphasen wie folgt: 1. Phase: Formales Üben in Einzelarbeit anhand von Lückentexten. 2. Phase: prä-kommunikatives Üben in Partner- und Gruppenarbeit anhand von Sprechreihen, in denen nur Frage- und Antwortstrukturen eingeübt werden. 3. Phase: kommunikatives Üben in einem Handlungskontinuum anhand von mitteilungsbezogenem, aufgaben- und handlungsorientiertem Üben.

verantwortlichen Lehrwerkgestalter allein für die sachgemäße Vermittlung eines *lead-in* 1-2 Unterrichtsstunden veranschlagen.¹³ Diese Vorgehensweise entspricht dem bekannten Schema Sprachaufnahme – Sprachverarbeitung – Sprachanwendung (*present – practice – produce* oder kurz *ppp*) und ist an sich nicht problematisch, wohl aber dann, wenn diese Schritte in zu schneller Aufeinanderfolge vonstatten gehen. Die Umsetzung spracherwerbstheoretischer Erkenntnisse, wie die einer notwendigen Inkubationszeit neuen Sprachmaterials (vgl. dazu unter anderem Bleyhl 2009: 39, Timm 2009: 53 und Ziegeler 2005: 291 ff.), bleiben dann unbeachtet und wirken sich nachteilig auf den Spracherwerbsprozess aus. Es ist nicht klar, ob allgemein bewusst ist, dass diese Auffassung von unterrichtlicher Funktionalität mit spracherwerbstheoretischen Überlegungen kollidiert.

Ebene 1 - Umdeutung (II):

ad 1. Das Lehrwerk stellt offenbar für zahlreiche Kollegen das beste Verhältnis von Aufwand und Ertrag dar. Man kann als Lehrer auch dann sicher sein, dass man – freilich in seinem Mindestanspruch – den Anforderungen des Berufes gerecht wird, wenn man sich mitunter einmal nicht angemessen vorbereiten konnte. Das ist besonders in belastenden Korrektur-Phasen der Fall. *Pti* ist zwar aus methodischer Sicht kein Vorgehen, das Schüler ‚von den Sitzen reißt‘, aber die weite Verbreitung von *pti* lässt den Schluss zu, dass die Schüler sich mit ihm abgefunden haben.

ad 2. Das Lehrwerk stillt das Bedürfnis nach Vertrauen. Ganz offenbar lassen die Verpflichtungen eines Lehrers es nicht zu, die Inhalte immer auf ihre Lehrplankonformität zu überprüfen. Wenn man sich dem Lehrwerk anvertraut, steht man, was sowohl rechtlich-formale als auch didaktische Implikationen betrifft, auf der richtigen Seite.

ad 3. Offenbar bilden sich Muster in der Anwendung des Lehrwerks in Bezug auf die Vermittlung spezifischer Inhalte aus, die sich zwar nicht an der im Lehrwerk vorgegebenen zeitlichen Sequenzierung orientieren, dafür aber an ein – freilich zeitlich gerafftes – *ppp*-Schema. Es geht zahlreichen Kollegen also weniger darum, von dem sehr großen Angebot unterrichtlicher Aktivitäten Gebrauch zu machen, die das Lehrwerk offeriert, sondern, vermutlich unter dem Druck des zu Leistenden, funktional zu arbeiten.

¹³ Die zeitliche Dauer der Einübung der neuen grammatischen Struktur wird in der Folge nicht so sehr von sprachtheoretischen Erwägungen bestimmt - der Frage etwa, wie lange eine Integration und Automatisierung des neuen Sprachmaterials tatsächlich benötigt -, sondern – infolge eines ständigen Austarierens-Müssens terminlicher Vorgaben durch 2 oder 3 zu schreibende Klassenarbeiten pro Schulhalbjahr oder unvorhergesehener Stundenausfälle - häufig vor dem Hintergrund praktischen Überlegungen.

Ebene 1 - Thesenformulierung (III):

ad 1: Das vorliegende Konzept muss sicher stellen, dass das Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag aus Sicht des Lehrers stimmig ist. Das Verfassen eigener Texte als Ausgangspunkt unterrichtlicher Aktivitäten, wie das bei dem angesprochen Referendar der Fall war, ist vor dem Hintergrund der hohen Beanspruchung eines Lehrers eine Tätigkeit, die nur in Ausnahmefällen sinnvoll erscheint. Sie ist zudem, auch das hat dieses Beispiel gezeigt, didaktisch mit nicht wenigen Risiken verbunden. Aus diesem Grund wird mit dem Lehrwerk als dem zentralen Referenzmedium unterrichtlicher Prozesse eine Konzeption gewählt, die im Erfahrungshorizont der Lehrer fest verankert ist.

ad 2: Das Konzept muss sicher stellen, dass sich seine Ausrichtung im Einklang mit dem befindet, was von Lehrern sowohl rechtlich-formal als auch didaktisch als ‚sicher‘ empfunden wird. Dies wird auf formaler, thematischer und sprachlicher Ebene wiederum durch die Nutzung des Lehrwerks als Referenzmedium gewährleistet. Was nun das ‚Vertrauen‘ in die Aktualität und die didaktische Wertigkeit der lehr- und lernkonzeptionellen Schwerpunktsetzungen Dramapädagogik und, als deren sprachdidaktisches Instrument, *Lexical Approach*, betrifft, so muss deren Einführung sich ebenfalls an den diesbezüglichen Routinen orientieren.

ad 3: Das vorliegende Konzept muss sicher stellen, dass seine Strukturierung Wiedererkennungswert für die Lehrenden besitzt. In Bezug auf die Förderung mündlicher Kompetenzen geht es also um eine Orientierung an dem *ppp*-Modell. Die drei Phasen werden dabei in besonderer Weise durch den modularen Aufbau des Konzeptes wiedergespiegelt. So repräsentiert das erste Modul, Texthinwendungsphase genannt, vorrangig die Sprachaufnahme- und, mit Anteilen, die Sprachverarbeitungsphase. Das zweite Modul, Textloslösungsphase genannt, fokussiert vorrangig, obgleich ebenfalls mit Anteilen an der Sprachverarbeitung, die Sprachanwendungsphase.

1.3.3. DIE DRAMAPÄDAGOGIK – BESCHREIBUNG UND EIGNUNG ALS MABGEBLICHES LEHR- UND LERNKONZEPT

Die Dramapädagogik¹⁴ beschreibt ein fremdsprachendidaktisches Lehr- und Lernkonzept, das

den ganzen Menschen in den Lernprozess miteinbezieht. Das Augenmerk des noch jungen Konzeptes dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts liegt bisher zumeist auf fiktiven Kontexten, in denen intensives sprachliches Handeln erfolgt und literarische sowie interkulturelle Lernprozesse ausgelöst werden. (Even 2003: 38)

¹⁴ Im Folgenden wird der Begriff ‚Dramapädagogik‘ stets auf den Fremdsprachenunterricht bezogen und meint mithin den ‚dramapädagogisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht‘.

Schewe, der sich in seiner Veröffentlichung *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr und Lernpraxis* (1993) als erster an einer systematischen Verknüpfung des dramapädagogischen mit dem fremd- und zweitsprachendidaktischen Forschungsfeld versucht, definiert die Dramapädagogik daher in der Weise, dass sie „die wesentlichen Elemente bzw. Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammenführt“ (Schewe 1993: 6).

Erhellend ist die historische Einordnung Hubers (2003: 326 f.), die von einer 1. und 2. Forschergeneration innerhalb der fremdsprachlichen Theaterpädagogen spricht. Die Ansätze der ersten Generation wurden aufgrund ihrer „sperrigen Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwiderlaufen“ den alternativen Unterrichtsmethoden zugeordnet mit dem Ergebnis, dass sie

bis heute Sache von Einzelpersonen geblieben [sind], von Pionieren und Vorkämpferinnen wie Bernard und Marie Dufeu, Daniel Feldhändler, Ingo Scheller, Mechthild Gerdes und einigen mehr. Sie arbeiten zum Teil außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen und haben ihre methodischen Ansätze abseits des fremdsprachendidaktischen Mainstream und seiner wechselnden Methoden entwickelt, stützen sich dabei auf umfassende Praxistheorien wie das Psychodrama von Jakob Levi Moreno [...] oder das britische, von Gavin Bolton und Dorothy Heathcote begründete Drama in Education, die sie fremdsprachenpädagogisch adaptiert und in eigenständige Methodenkonzepte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen integriert haben. (Huber 2003: 326)

Inzwischen, so Huber weiter, sei eine zweite Generation herangewachsen, deren „Schwerpunkt auf der Verständigung über Möglichkeiten der Praxis und ihrer Integration in den herkömmlichen Sprachunterricht liegt“ (2003: 326), zu denen aus meiner Sicht neben der Arbeit von Schewe vor allem die Hubers, Tselikas‘ (1999) und Evens (2003) zu zählen sind.

Als Folge eines großen, didaktisch mitunter nur schwer fassbaren Handlungsfelds, das sich durch die intensive Mitwirkung unterschiedlichster Bezugsfelder, die sich, um nur einige zu nennen, von der Theaterwissenschaft über die Lernpsychologie bis hin zu den Sprach- und Literaturwissenschaften erstrecken, ergibt sich, dass „Fremdsprachendidaktiker in Bezug auf die Theorie und Praxis eines dramapädagogischen FU unterschiedliche Akzente setzen“ und „es eine Fülle von zielgruppenspezifischen Praxisvorschlägen für verschiedene Teilbereiche des fremdsprachlichen Unterrichts (Sprache, Literatur, Kultur) wie auch etliche theoretisch detailliert ausgearbeitete Konzepte [gibt]“ (Surkamp [Hrsg.] 2010: 39).

Für die Nutzung der Dramapädagogik als maßgebliches Konzept innerhalb meines Projektes spricht in erster Linie ihr holistischer Ansatz. Die Vorteile einer multiplen Form der Wissensvernetzung im Fremdsprachenunterricht liegen auf der Hand. Zwar kann es sein, dass multiple Wissensverarbeitung auch in anderen unterrichtsmethodischen Formen erzielt wird, doch ist aus meiner Sicht keine von ihnen *sui generis* derart eng mit Kommunikation verwandt wie die Dramapädagogik. Alle Merkmale authentischen Sprachgebrauchs werden durch sie realisiert, ob sich das auf die Enkodierung von

Nachrichten, auf die Beherrschung kommunikativer Strategien wie dem Paraphrasieren bei Wortschatzlücken bezieht oder pragmatische Fragestellungen betrifft, um nur einige zu nennen. Ihre Nutzbarmachung muss also unbedingt im Interesse des Fremdsprachenunterrichts liegen. Improvisation und Einfühlung, Rollenspiel und Sprechtext, dies alles sind originär Begriffe der Theaterwelt und bezeichnen doch nichts anderes als das, was jeder Mensch täglich tut und was somit auch im Zentrum eines Fremdsprachenunterrichts, dessen Leitziel die interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit der Schüler darstellt, stehen sollte (vgl. dazu Kap. 4).

Einschränkend muss hier angefügt werden, dass die Dramapädagogik in der Funktion als maßgebliches Lehr- und Lernkonzept lediglich (am Ende des ersten und) im zweiten Modul verwendet wird. Ein Konzept, das gänzlich auf Lehrwerkarbeit verzichtet, hat für die schulische Arbeit vor Ort nur geringen Attraktivitätswert. Lehrwerke sind als Organisationsprinzip sprachlicher Progression immer noch alternativlos.

1.3.4 DER *LEXICAL APPROACH* – BESCHREIBUNG UND EIGNUNG ALS MAßGEBLICHES SPRACHDIDAKTISCHES INSTRUMENT (EBENE 3)

Die Analyse fremdsprachlicher Vermittlungsprozesse ergab auf sprachdidaktischer Ebene, dass neue Strukturen nach dem bekannten Schema der Sprachaufnahme (mit oder ohne *consciousness raising activities*¹⁵) – Sprachverarbeitung – Sprachanwendung erfolgen, allerdings bei Vernachlässigung bedeutsamer psycholinguistischer Parameter geschieht, wie einer notwendigen Inkubationszeit oder der ganzheitlichen Informationsvermittlung bzw. –verarbeitung.

Der Ansatz von Michael Lewis (1993) greift auf allgemein anerkannte Erkenntnisse der Sprachwissenschaft zurück, um dieses Problem der Vermittlung grammatischer Phänomene anders anzugehen und zu beseitigen.

Diesen Erkenntnissen zufolge ist die menschliche Sprache in starkem Maße zusammenhängend organisiert und strukturiert. So wird jedem Menschen die Phrase *how do you do?* geläufig sein, auch wenn er sich sonst nicht rühmen möchte, ein besonders guter Sprecher des Englischen zu sein. Diese sprachlichen Verbindungen oder *chunks* verfügen sowohl über eine inhaltliche als auch über eine –

¹⁵ Unter *consciousness raising* versteht man einen Umgang mit grammatischen Phänomenen, der bei ihrer Einführung von einer expliziten Regelvermittlung absieht und stattdessen eine Bewusstmachung durch deren mehrfache Kontextualisierung vorsieht. Dieser Begriff ist wegen seiner definitorischen Unschärfe (vgl. dazu Timm 2009: 57) ebenso umstritten wie für den programmatischen Ansatz, für den er steht. Nichtsdestotrotz findet man *consciousness raising activities* mittlerweile im Textteil nahezu aller Lehrwerke, während der Rückgriff auf grammatische Fakten in einem gesonderten Anhang am Lehrwerkende möglich ist.

vordergründig zur Kommunikation wenig interessante - grammatische Information, weshalb *chunks* im Englischen auch gern als *frozen phrases* bezeichnet werden. In dem konkreten Beispiel geht es inhaltlich um das Erfragen eines persönlichen Befindens, grammatisch birgt diese Frage durch den typischen Aufbau Fragewort + Form von *to do* + Subjekt + Verb eine Anleitung für die Erstellung vieler weiterer Fragen. Lewis' Konzept sieht nun vor, diese zweite Informationsebene didaktisch zu nutzen und ‚aufzutauen‘, wenn man so möchte, um sie, um bei unserem Beispiel zu bleiben, für die Nutzung von Fragen generell verwertbar zu machen. Lewis geht dabei so weit, von einer Bewusstmachung abzusehen, die sicher stellen könnte, was Butzkamm das „Doppelverstehen“ (2002: 183) einer Sprache nennt: das situative und strukturelle Verstehen von Sprache. Stattdessen, so Lewis, sei es ausreichend, genügend *chunks* auswendig zu lernen bzw. zu vermitteln und umzuwälzen (vgl. dazu Kap. 3).

Aus meiner Sicht eignen sich *chunks* – gerade vor dem Hintergrund dramapädagogischer Arbeit im fortgeschrittenen Anfängerunterricht, bei der es naturgemäß um das Auswendiglernen sprachlicher Einheiten geht – besonders gut als sprachdidaktisches Instrument für die Vermittlung von Strukturen. Hinzu kommt, dass sich der Ansatz von Lewis dem *communicative language teaching* oder auch *communicative approach* verpflichtet fühlt, also einer Auffassung folgt, die sprachliche Interaktion als das probateste Mittel betrachtet, fremdsprachlichen Lernzuwachs zu generieren.

1.3.5 ZUSAMMENFASSUNG: AUFBAU UND LEGITIMATION DES VORLIEGENDEN KONZEPTE

Wenn Huber eine Einteilung nach Forschergenerationen vornimmt, dann gehöre ich schon aus biographischer Sicht der 2. Generation an, deren Bestreben in der Nutzbarmachung des dramapädagogischen Potentials innerhalb schulischer Kontexte liegt. Der explizit praktische Ansatz dieser Generation setzt „bei der Beobachtung von Fremdsprachenunterricht in konkreten Lehr- und Lernkontexten an, geht empirisch vor und dokumentiert Unterrichtserfahrungen mit besonderem Augenmerk auf die Lernperspektive“ (Even 2003: 42).

Deutliche Defizite bei der Förderung mündlicher Kommunikation sind empirisch belegt (vgl. unter anderem durch die Desi-Videostudie Klieme/Beck 2007), Defizite, deren Ursachen ich zum großen Teil in menschlich nachvollziehbaren, nichtsdestotrotz aus fachlicher Sicht aber kontraproduktiven Reduktionstendenzen unterrichtlichen Lehrerhandelns auf den drei angesprochenen Ebenen sehe. Im Rahmen meiner positiven Vorerfahrungen mit dramapädagogischen Verfahrensweisen und des daraus erwachsenden Interesses am Umgang mit phraseologischen Spracheinheiten habe ich ein 10 Unterrichtsstunden umfassendes Konzept entwickelt, das auf die Integration dieser alltagstypischen Reduktionen ebenso Wert legt wie auf die erwähnten erwerbsspezifischen Gesetzmäßigkeiten. Das erste

Modul (Unterrichtsstunden 1-5) soll den Prozess der exemplarischen Aufnahme von *lexico-grammar*¹⁶ anhand eines gewöhnlichen Lehrwerktexts beschreiben, während das zweite Modul (Unterrichtsstunden 6-10) die Prozesse der Verarbeitung und Automatisierung der *lexico-grammar* im Rahmen einer dramapädagogischen Unterrichtsmethodik abschließt.

Für die Entstehung des vorliegenden Konzeptes in besonderer Weise verantwortlich war erwähnenswertenfalls die Arbeit von Even (2003), für die der dramapädagogische Lehr- und Lernansatz im Rahmen der „Entwicklung eines in dieser Form bisher nicht existenten dramapädagogischen Grammatikunterrichts“ (2004: 53) von entscheidender Relevanz ist.

Wo aber geht mein Konzept nun eigene Wege? Meine Orientierung an Even bezieht sich ausschließlich auf die Idee der Verknüpfung sprachgrammatischer mit dramapädagogischen Schwerpunktsetzungen und ihrer forschungsmethodologischen Verankerung in der Aktionsforschung. Mein Fokus auf mündlicher Kommunikation ist jedoch bei Even nicht erkennbar. Ein weiteres Spezifikum besteht in der Passung meines Konzeptes auf die schulische Alltagsrealität oder zumindest im Erzielen eines annehmbaren Kompromisses zwischen dessen mitunter schwierigen Bedingungen und didaktisch anspruchsvollen Zielen. Even unterrichtet in einem akademischen Umfeld und ist weit von der Schulrealität entfernt, was zum Beispiel zu große Klassen betrifft. Ihre Unterrichtseinheit ist für 12 bis 20 Teilnehmer konzipiert (vgl. Even 2003: 287). Sie kann es sich leisten, auf die vier klassischen Sozialformen zu verzichten (vgl. Even 2003: 197). Eine andere Besonderheit rückt auch meine Fokussierung auf Grammatikvermittlung in ein neues Licht: Da der Transfer von Sprachwissen zu Sprachkönnen in den Augen vieler Kollegen nahezu übergangslos gedacht und unterrichtlich forciert wird, ist es im Sinne systemischen Denkens ratsam, diese Praxis zunächst in das Konzept zu übernehmen, um sie von dort aus - freilich in didaktisch passender Weise verändert – wieder aufzugreifen. Last but not least unterscheidet sich mein Konzept auch dadurch, dass es die systematische Arbeit mit *chunks* als zentralem methodischem Instrument mit Dramapädagogik in einer Weise verknüpft, wie es weder bei Even noch in einer anderen mir bekannten Arbeit der Fall ist.

¹⁶ Sprachwissenschaftlich beschreibt der Terminus *lexico-grammar* fest zusammengehörende sprachliche Einheiten - in der Regel kurze oder auch längere Phrasen -, die sowohl über lexikalische als auch grammatische Informationen verfügen. In didaktischem Kontext (vgl. unter anderem Lewis 1993) wird der Begriff in der Weise verwendet, dass durch eine ausreichende Wiederholung dieser Einheiten und ohne explizite Bewusstmachung ein Übertrag der strukturellen Information auf neue Kontexte möglich ist, wodurch diese generativ, das heißt sprachschöpferisch, wirksam werden können.

1.4 FORSCHUNGSDESIGN

1.4.1 AKTIONSFORSCHUNG

Forschungsmethodologisches Ziel ist erwähnenswertermaßen die Umsetzung der Vorgaben, die die Aktionsforschung macht.

Diese ist eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, die auf den Amerikaner Kurt Lewin zurückgeht, der sich Mitte des letzten Jahrhunderts intensiv mit der Situation von Minderheiten auseinandersetzte und für deren Rechte er eintrat. Das folgende Zitat von Even (2003: 66-67) fasst diese Methode umfassend zusammen:

Sein [Lewins, *Anm. des Verfassers*] Hauptaugenmerk lag auf der Analyse sozialer Probleme bei gleichzeitiger Erarbeitung von Strategien und Techniken zu ihrer Lösung bzw. Vermeidung. [...] Generelle Probleme zu einer spezifischen Problemsituation werden anhand von gezielten Datensammlungen zu einem ersten Handlungsplan verdichtet, der daraufhin in der Praxis umgesetzt wird. Während und nach dieser ersten Erprobungsphase finden erneute Datenerhebungen statt, die die Grundlage sowohl für die Bewertung und Modifizierung des Vorhabens und seiner Ausführung als auch für Erkenntnisgewinnung und weiterführende Planungen bilden. Ein neuerlicher Zyklus von Planung, Ausführung, Dokumentation und Reflexion schließt sich an. Diese Forschungsbewegung lässt sich mit einer nach oben offenen Spirale vergleichen [...].

Die Anwendung der Aktionsforschung auf schulische Fragestellungen ermöglicht eine substantielle Verbesserung des eigenen Unterrichts. Eine Forschungsstruktur der nach „oben offenen“ Spirale finde ich vor dem Hintergrund der zahlreichen Einflussfaktoren, die Schule zu einem stets vibrierenden, sich allzeit in (freilich langsamer) Bewegung befindlichen System macht, so geglückt wie notwendig. Unterrichtliche Verbesserungen sind ganz im Sinne moderner Qualitätskontrollen, die sowohl auf die Optimierung der Lernergebnisse (Beispiele hierfür sind die ‚Lernstandserhebungen‘ in der 8. Klasse, die ‚Zentralen Prüfungen‘ in der 10. Klasse sowie das ‚Zentralabitur‘) zielen wie auf die Effizienzerhöhung schulischer Prozesse und Wirkmechanismen (ein Beispiel hierfür ist die in NRW seit 2006 durchgeführte ‚Qualitätskontrolle‘) im Allgemeinen.

1.4.2 DAS KONKRETE FORSCHUNGSPROJEKT

1.4.2.1 DAS FORSCHUNGSPROJEKT ALS HYPOTHESENGENERIERENDE FALLSTUDIE

Das vorliegende Projekt als hypothesengenerierende Fallstudie folgt den Prämissen der Aktionsforschung. Ausgehend von einer identifizierten Problemsituation im gegenwärtigen Englischunterricht, die in einer stark verbesserungswürdigen Fähigkeit zur mündlichen Kommunikation liegt, führt die theoretische und praktische Auseinandersetzung innerhalb dieses 1. Kapitels zu der bereits anfänglich dargelegten Ausgangshypothese:

Eine lehrwerkgestützte, systematische Förderung mündlicher Kompetenzen für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht kann im Rahmen dramapädagogischer Lehr- und Lernverfahren und unter Beachtung von Grundsätzen des *Lexical Approach* in besonders lernförderlicher Weise umgesetzt werden.

Es ist mein Ziel, diese Ausgangsthese zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Ganz im Sinne der Aktionsforschung müssten diese Ergebnisse dann in anderen Kontexten und von anderen Forschern wiederum getestet und einer Prüfung unterzogen werden, so dass auf Grundlage eines längeren Prozesses ein sinnvoller Beitrag zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf die Förderung mündlicher Kompetenzen gewährleistet werden kann.

Das vorliegende Projekt habe ich als Einzelforscher auf Grundlage meines Fachunterrichts in einer siebten Klasse eines Kölner Gymnasiums durchgeführt, wobei die Konzeption und die Umsetzung in einem nicht unwesentlichen Maße auf lehrpraktische Erfahrungen in anderen Klassen, als Dozent an der RWTH Aachen im Bereich englische Fachdidaktik und als Fachleiter am Studienseminar Engelskirchen beruhen. Da ich mich dazu entschloss, dieses Projekt allein durchzuführen, war ich in der Auswahl auf jene Erhebungsmethoden beschränkt, die auf meine Situation zugeschnitten waren und deren Bewältigung mir unter den gegebenen Bedingungen als durchführbar erschien.

1.4.2.2 DIE RAHMENBEDINGUNGEN DES FORSCHUNGSPROJEKTES

Als sich das Projekt zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 in seiner planerischen Endphase befand, unterrichtete ich neben einer 10. Klasse und zwei Grundkursen der Jahrgangsstufe 12 auch eine 7. Klasse, die ich bereits seit der 5. Klasse als Englischlehrer betreute. Da mein 10 Unterrichtsstunden umfassendes Konzept sich an fortgeschrittene Anfänger richtet, war die Wahl dieser Klasse für das Projekt nur folgerichtig. Ich visierte für jenes Schuljahr zwei Aktionsspiralen an, die ich aus Gründen der endgültigen Fertigstellung meines Konzeptes und weiterer Datenerhebungen wie folgt terminierte: Die Pilotstudie fand zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres statt, während die Hauptstudie, der die vorliegende Arbeit zugrundeliegt, am Ende des Schuljahres durchgeführt wurde. Da unser Schulprogramm in der siebten Klasse eine 4-stündige Vermittlung des Faches Englisch pro Woche vorsieht und diese aus organisatorischen Gründen praktisch nie in zwei Doppelstunden erfolgt, waren für die Durchführung dieses Projektes organisatorische Veränderungen notwendig.¹⁷ So konnte ich

¹⁷ Zu meinem Bedauern ließ sich an unserer Schule bisher noch keine Veränderung der nachteilhaften 45-minütigen Unterrichtsrhythmik in Richtung 60-Minuten- oder gar Doppelstunden-Modell bewirken. Es werden zwar diesbezügliche Veränderungen diskutiert, aber es wurde sich bisher nicht auf eine Veränderung verständigt.

am Ende des Monats Juni 2009 nach Absprache mit den betreffenden Kollegen dafür sorgen, dass das Projekt innerhalb einer Woche durchgeführt werden konnte.

Aufgrund meines Unterrichts in den oben angesprochenen und auch anderen Klassen war ich in der privilegierten Lage, einzelne Handgriffe auch in anderen Unterrichts-, Stufen- und Themenkontexten anzuwenden und so ertragreiches Feedback über deren Eignung zu erhalten. Daneben verdanke ich auch dem Bereich der Erwachsenenbildung wertvolle Rückmeldung, die mir half, die Qualität meines Konzeptes zu optimieren. Zum einen vermochte ich anhand der Wahrnehmung mehrerer Lehraufträge an der RWTH Aachen im Bereich englische Fachdidaktik wiederholt die Sprechaktivierung anhand dramapädagogischer Verfahrensweisen mit englischen Lehramtsstudenten auszuprobieren bzw. zu reflektieren.¹⁸ Insbesondere die Lehrveranstaltung des Sommersemesters 2009 mit dem Thema „Moderne Methoden der Sprachaktivierung und Förderung der Schreibkompetenz“ bot dazu sehr viel Raum. Dieselbe Thematik pflege ich auch als Fachleiter mit Referendaren zu bearbeiten, eine Tätigkeit, die ich bereits seit dem Frühjahr 2007 ausübe. Besonders aber möchte ich eine wenn gleich kurze, so doch nicht weniger aufschlussreiche Unterrichtserfahrung hervorheben, die mir ebenfalls sehr zweckdienliche Einsichten und Rückschlüsse in Bezug auf den Wirkungsgrad dramapädagogischer Spracharbeit ermöglichte. An der Aachener Hauptschule Malmedyer Straße wurde mir im Frühjahr 2009 für mehrere Stunden erlaubt, dramapädagogisch ausgerichteten Englischunterricht in der 5. Klasse zu erteilen. Auch die Erkenntnisse dieser Unterrichtsstunden sind als Substrat in die Planung des Gesamtkonzeptes eingeflossen.

1.4.2.3 ERHEBUNGSMETHODEN

Die Aktionsforschung nennt im Rahmen der Datenerhebung die Triangulation, deren Vorteile Alt-richter/Posch (2007: 179) wie folgt beschreiben:

Das Wesentliche an der Triangulation ist die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Berichte zum „selben“ Sachverhalt. Die Berichte können [...] durch Interviews und Beobachtung, aber auch auf andere Weise (z.B. durch schriftliche Äußerungen) zustande kommen. Durch den Vergleich der Perspektiven können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden. Diese sind Ansatzpunkte, um die Interpretation einer Situation (die „praktische Theorie“) weiterzuentwickeln [...].

Vor diesem Hintergrund entschloss ich mich zu einer Datensammlung, die auf der perspektivischen Differenzierung in Eigen-, Fremd- und Schülerperspektive beruht.

¹⁸ Der beschriebene Zeitraum umfasst durchgängige Veranstaltungen zwischen dem Wintersemester 2007/2008 und dem Wintersemester 2009/2010.

Eigenperspektive:

1. Sowohl während der Pilotstudie als auch während der Hauptstudie verfasste ich regelmäßige Einträge in ein Forschungstagebuch. Diese erfolgten schwerpunktmäßig in Form kleiner Notizen während des Unterrichts, wenn bedeutsame Momente dies rechtfertigten. Zusätzlich verfasste ich nach den Unterrichtsstunden ausführliche Einträge.
2. Ich transkribierte zum Zweck ihrer anschließenden Analyse Tonbandaufzeichnungen von Schülerbewertungen, die ich mit ihnen nach Projektbeendigung durchführte.
3. Ich transkribierte zum Zweck ihrer anschließenden Analyse Videoaufzeichnungen meines Projektunterrichts. Dies geschah schwerpunktmäßig am Ende des Projektes, wo sich in Form von Improvisationstheater die beste Möglichkeit des Nachweises darüber ergab, ob die Ausgangsthese bestätigt werden konnte oder einer Modifizierung bedurfte.

Fremdperspektive:

1. Herr Prof. Wolfgang Butzkamm, der mehreren Unterrichtsstunden beiwohnte und das Unterrichtsgeschehen anhand von Notizen festhielt, gab mir in regelmäßigen Nachgesprächen, per Mail und per Telefon wertvolle Anregungen zur Verbesserung kritischer Unterrichtsmomente.
2. Als weitere Fremdbeobachter, die mit dramapädagogischen Methoden bisher noch nicht in Kontakt gekommen waren, stellten sich drei Anglistik-Studenten der RWTH Aachen zur Verfügung, die mir ebenfalls nach jeder Einheit ihre Beobachtungen in Gesprächen oder in Form von Notizen mitteilten. Sie übernahmen auch die Aufgabe, den Verlauf des Unterrichtsprojektes ausschnittartig zu filmen.

Schülerperspektive:

1. Ich entschloss mich zu einer mündlichen Befragung, welche in Form eines Tonband-Interviews nach Beendigung des Projektes stattfand. Die Befragungen waren so konzipiert, dass sie sowohl empathische als auch lernspezifische Aspekte fokussierten.
2. Neben den auf Tonband festgehaltenen und schriftlichen Schüleräußerungen habe ich das mündliche Feedback der Schüler notiert, wo es mir möglich war.

2. KAPITEL: GRUNDLAGEN DES FREMDSPRACHENERWERBS - HYPOTHESES AND MORE

Der Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels ist die theoretische Grundlegung dieser Arbeit. Es beschreibt einleitend die drei primären wissenschaftlichen Bezugsfelder innerhalb der Fremdsprachenforschung, um im Anschluss jene Hypothesen über den Fremdsprachenerwerb zu skizzieren, die ich für diese Arbeit als grundlegend erachte. Im darauf folgenden Verlauf befasste ich mich mit relevanten Problemfeldern und -fragen, die durch die Beschäftigung mit den diversen Spracherwerbs-hypothesen und -theorien nicht hinreichend beleuchtet werden konnten.

2.1. RELEVANTE WISSENSCHAFTLICHEN BEZUGSFELDER: LINGUISTIK, (SPRACH)PSYCHOLOGIE UND SOZIOLOGIE

Die zentrale Frage des Fremdsprachenunterrichts lautet: Wie lernt (und lehrt) man eine Fremdsprache? Diese Frage ist nach wie vor nicht eindeutig zu beantworten. Zu vieles von dem, was sich in der *black box* unseres Gehirns abspielt, verschließt sich einer Einsicht und verbleibt im wahrsten Sinne des Wortes im Dunkeln. Es gibt nicht wenige, die bezweifeln, dass jemals „eine umfassende Spracherwerbsmodellierung/-theorie“ (Hendrici/Riemer 2007: 39) entwickelt wird, die den gesamten Sprachverarbeitungsprozess aufklärt (vgl. dazu auch Edmondson/House 2006: 260, 275, Butzkamm 2002: 102).

Es besteht seit langem Konsens darüber, dass das Phänomen des „Zweitsprachenerwerb[s] als ein dynamischer und mehrdimensionaler Prozess aufzufassen ist“ (Henrici/Riemer 2007: 38), der nur durch die Mitwirkung unterschiedlicher Disziplinen hinreichend erklärt werden kann. Diese Disziplinen sind im Einzelnen die Linguistik, die Psychologie und die Soziologie.¹⁹ Die Existenz von Mischformen in Form der Psycholinguistik, der Sozialpsychologie und der Soziolinguistik deutet an, dass es „extensive interrelationships“ (Saville-Troike 2008:24) gibt, und so gilt auch „no one

¹⁹ Es gibt Autoren, die dieses dreigliedrige Feld gern erweitern. Ellis (1997) zum Beispiel nutzt auch Ergebnisse der Diskursanalyse um *second language acquisition* (SLA) zu erklären. Als detaillierte Einführung in das Thema empfehle ich Edmondson/House (2006: 2-18).

perspective or framework [...] has the ‘final answer’ or is more privileged, and that all are needed to provide an adequate understanding of SLA“ (Saville-Troike 2008:28).²⁰

Saville-Troike (2008:25-26) klassifiziert die Linguistik nach ihrem *internal* und *external focus*: Ersterer steht in einem engen Zusammenhang mit dem Namen Noam Chomskys und dessen generativer Transformationsgrammatik und befasst sich mit dem internalisierten Sprachwissen von Sprechern. *External focus* meint im Gegensatz dazu die Beschäftigung mit Sprache unter kommunikativen bzw. funktionalen Aspekten.

Die Psychologie betrachtet die mentalen Prozesse, die sich beim Spracherwerb und der Sprachverwendung vollziehen. Auch hier gibt es unterschiedliche Schwerpunkte, die sich auf das Arbeiten mit neurologischen Fragestellungen (z.B. dem Zusammenwirken kortikaler und subkortikaler Hirnfunktionen), den Bereichen der Informationsverarbeitung und der Lerndispositionen von Lernern erstrecken.

Die Soziologie trägt insofern zur Klärung der Frage des (Fremd) Spracherwerbs bei, als dass sie den sozialen Kontext fokussiert, in dem sprachliches Lernen geschieht. Da Kommunikation die Existenz mindestens zweier Menschen voraussetzt, deren Verhältnis sich nachhaltig auf den Prozess des Sprechens auswirkt, untersucht die Soziologie, welchen Einfluss soziale Kontexte auf den Erwerb und die Verwendung von Sprache haben.

Die drei Hauptdisziplinen sind seit ihrer Entstehung zahlreichen Veränderungen ausgesetzt, die ihre theoretische Ausrichtung und praktische Arbeit erheblich beeinflusst haben. Es gibt daher eine recht große Anzahl von Theorien, die im Sog dieser Veränderungen und ihrer Wechselprozesse Erklärungsmodelle für den Spracherwerb liefern. Einige von ihnen muss man jedoch „eher als Spekulationen statt als empirisch gesicherter Hypothesen“ (Edmondson/House 2006: 260) bezeichnen.²¹ Die folgenden Theorien sind im Gegensatz dazu wissenschaftlich weitgehend anerkannt und bilden die sprachtheoretische Grundlage dieser Arbeit.

²⁰ Henrici/Riemer (2007: 39) sehen im Gegensatz dazu durchaus zwei dominante Positionen (die Linguisten als Vertreter der Universalgrammatik und die Soziologen, die Spracherwerb als Form und/oder Resultat von sozialer Interaktion betrachten), die sich „in letzter Zeit zunehmend angenähert haben“ (2007: 39).

²¹ Vgl. Edmondson/House (2006: 28-29) zur grundsätzlichen Unterscheidung der Begriffe Hypothese, Theorie und Modell.

2.3 Frameworks for study of SLA			
Timeline	Linguistic (Chapter 3)	Psychological (Chapter 4)	Social (Chapter 5)
1950s and before	Structuralism	Behaviorism	Sociocultural Theory
1960s	Transformational-Generative Grammar	Neurolinguistics Information Processing	Ethnography of Communication Variation Theory
1970s	Functionalism	Humanistic models	Acculturation Theory Accommodation Theory
1980s	Principles and Parameters Model	Connectionism	Social Psychology
1990s	Minimalist Program	Processability	

Abb. 2-1: Bezugswissenschaften der Fremdsprachenforschung nach Saville-Troike (2008: 24)

2.2. RELEVANTE SPRACHERWERBSTHEORIEN

2.2.1 INPUT-HYPOTHESE (KRASHEN)

Es ist selbstverständlich, dass *input* im Rahmen des Spracherwerbs eine entscheidende Rolle zukommt, denn „language learning cannot occur without some input“ (R. Ellis 1997: 5).²² Es gibt mehrere Input-Hypothesen, von denen Krashen (1982) die bekannteste formuliert hat. Er postuliert, dass immer nur dann Spracherwerb stattfindet, wenn a) der *input*-Level etwas über dem derzeitigen Könnensstand des Lernenden liegt („i+1), wenn b) dieser *input* häufig genug wiederholt und umgewälzt wird und wenn dieser *input* auch c) *comprehensible* ist, wobei das „situativ und kontextuell sowie durch entsprechende – auch muttersprachliche – Vorerfahrungen und Vorkenntnisse gestützte globale Verstehen eine wichtige Rolle [spielt] [...]“ (Timm 2009: 51).²³ Lerntheoretisch vertritt

²² Die Sprachlehrforschung unterscheidet dabei zwischen *input* als dem, was den Lerner „erreicht“ und *intake* als dem, was der Lerner in sich „aufnimmt“. Obgleich es sich streng genommen bei beidem um Formen von *input* handelt, erinnert die Unterscheidung daran, dass nicht alles, was gelehrt wird, auch gelernt bzw. verstanden und verarbeitet wird.

²³ Rein theoretisch gesehen, so Butzkamm/Caldwell (2009: 64), wäre Spracherwerb auch ohne Sprechen möglich, da alles verständige Hören ein inneres Mitsprechen in unterschiedlicher Intensität ist (vgl. dazu auch Butzkamm/Butzkamm 2004: 182ff.). D.h. beim verstehenden Hören werden neuronale Gruppen, die die Sprechmuskeln steuern, mehr oder weniger leicht mit aktiviert. In einigen Fällen geht das bis zum stillen vor sich hin Sprechen, ohne dass ein Laut über die Lippen kommt. Das ist jedoch nur theoretisch so, denn die Autoren geben an gleicher Stelle zu bedenken, dass „we are not just vessels into which language is poured. Healthy humans are active problem solvers who take the initiative and

Krashen die Auffassung, dass eine Einflussnahme auf den Lernprozess des Lernenden nicht möglich ist. Die Lernenden filtern aus dem *input* heraus, was ihnen wichtig erscheint.

Krashens Theorie ist intensiv diskutiert worden und wurde in der Folge direkt oder indirekt Ausgangspunkt für weitere Theorien. Edmondson/House (2006: 279) fassen die Kritik an ihr zusammen:

Zentrale Begriffe bleiben unklar: „verständlicher Input“, „affektiver Filter“. Zentrale Fragen werden nicht angesprochen: Wie wird „gelernt“? Wie wird input verstanden? [...] Die inneren Widersprüchlichkeiten der Theorie und die Unüberprüfbarkeit der Hypothesen sind weitere Hauptschwächen des Ansatzes (für eine detaillierte Kritik s. z.B. Gregg 1984).

Butzkamm (2002: 15, 2009: 85) und Butzkamm/Caldwell (2009:64) spezifizieren diese Kritik am Input-Begriff. *Input* ist nur dann verständlich, wenn der Lerner die Botschaft sowohl situativ-funktional als auch formal-strukturell erfasst (*decoding* + *codebreaking*). Erst durch dieses Doppelverstehen (*dual comprehension*) wird die Konsequenz Spracherwerb sein, der den Lerner zu eigenem Sprachhandeln befähigt. Ein Tourist, so das Beispiel Butzkamms (2009: 85),

may quickly learn to say “s’il vous plaît” whenever appropriate. However, not until he can break the expression down to its meaningful parts has he received input that can be grammatically processed. Only then can he be expected to analogize – subconsciously or consciously – and try phrases he has never heard before such as “si l’hotel vous plaît”.

Neben dem angesprochenen *double comprehension* komme es auch darauf an, den Schülern ausreichend Möglichkeiten zu spontaner Sprachproduktion zu geben: „There must be abundant opportunities for speaking spontaneously in social situations. From this follows the concept of teaching a language through communication: In one sense there is no way to communication; communication is the way” (2009: 85).

2.2.2 OUTPUT-HYPOTHESE (SWAIN)

Die Output-Hypothese betont anders als die Input-Hypothese die große Bedeutung des aktiven Gebrauchs von Sprache und kann durchaus als komplementär zu der Input-Hypothese definiert werden. Sie geht auf Swain (1985) zurück, die *output*, anders als heute üblich, in erster Linie auf die mündliche Sprachproduktion reduziert. Sie argumentiert, dass *input* allein nicht ausreiche, da erst dessen wiederholter, aktiver Gebrauch „zur Verarbeitung von formalen und inhaltlichen Aspekten [führt] und darüberhinaus eine ständige Überprüfung und Modifizierung von vorhandenen Lernerhypothesen über die Zielsprache [gewährleistet]“ (Even 2003: 95).

take risks. They do not acquire language only by listening; they explore, in dialogue, how far they have managed to make others understand them”.

Anders als Krashen glaubt sie, dass der Lehrende durchaus einen großen Einfluss auf den Lernprozess ausüben kann. In Form von *pushed output*, bei dem die Lehrenden korrekte Sprachproduktion einfordern, bringt man die Lernenden dazu „to move away from a purely semantic analysis of the language to a syntactic analysis of it“ (Swain 1985: 252).²⁴ *Pushed output* kommen dabei drei dem Spracherwerb förderliche Funktionen zu, die Doughty/Williams (1998: 238) wie folgt zusammenfassen:

- i) A noticing function: Learners may notice a gap between what they want to say and what they can say, leading them to notice what they do not know at all, or what they only know partially.
- ii) A hypothesis-testing function: Output may test a hypothesis which may attract feedback that can lead learners to “reprocess.”
- iii) A metalinguistic (conscious reflection) function: “As learners reflect upon their own target language use, their output serves a metalinguistic function, enabling them to control and internalize linguistic knowledge.”

Während von Swain initiierte Pilotstudien (zusammengefasst in Swain 1998: 71 ff.) ansatzweise nahelegen, dass man über *dictogloss*-Aufgaben in der Lage ist, die drei Funktionen von *pushed output* zu elizitieren, weisen Edmondson/House (2006: 270) darauf hin, dass Studien zwar die sprachliche Wirksamkeit „erzwungenen Outputs“ nahelegen, diese aber nicht schlüssig beweisen können.²⁵

2.2.3 INTERAKTIONS-HYPOTHESE (LONG, R. ELLIS) UND BEDEUTUNGS-AUSHANDLUNGS-HYPOTHESE

Die Interaktions-Hypothese betont den soziologischen Aspekt des Spracherwerbs, weil sie die „Art und Weise, wie Lehrende und Lernende bei der Verarbeitung des Input miteinander umgehen“ (Henrici/Riemer 2007: 40) als zentral für diesen betrachtet. Sie wurde zu Beginn der 80-er Jahre von Long (1980) und R. Ellis (1999) weiterentwickelt und spielt „bis heute eine fundamentale Rolle in der Auseinandersetzung um die Modalitäten der Fremdsprachenaneignung“ (Even 2003: 97-98).

²⁴ Genau diese Verbindung von semantischer und syntaktischer Transparenz ist durch das Prinzip des „Doppelverstehens“ von Butzkamm angesprochen worden.

²⁵ Unter einem *dictogloss* (vgl. Swain 1998: 70ff.) ist ein authentischer oder konstruierter Text zu verstehen, der von der Lehrperson in normaler Lesegeschwindigkeit vorgelesen wird. Die Schüler sind während des Vorlesens angehalten, Notizen anzufertigen, um den Textinhalt im Anschluss in Gruppenarbeit zu rekonstruieren: „Der Rekonstruktionsprozess soll dazu führen, dass die Lernenden bemerken, was sie produzieren können und wo sie Schwierigkeiten haben, wodurch die „noticing“-Funktion von „pushed output“ ausgelöst werden soll. Der konkrete grammatische und thematische Inhalt des Textes soll so gewählt werden, daß mit möglichst großer Wahrscheinlichkeit bestimmte grammatische Phänomene benutzt und dann zum Erkennen von Produktionsproblemen metakommunikativ thematisiert werden. Der Aushandlungsprozess soll zum Bilden und Testen von Hypothesen und zur Metakommunikation anregen. (Schlak 1999: 203)

Das Prinzip der Interaktion besagt, dass die Lernenden den fremdsprachlichen Input umso leichter verstehen, je erfolgreicher sie sich um ein Gesamtverständnis bemühen:

Wesentliche Hilfen bei diesem Prozess sind zum einen die joint attention, die gemeinsame Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf diejenigen Komponenten der Gesprächssituation bzw. des Kontextes, auf die sie sich mit ihren Äußerungen beziehen [...], zum anderen das interaktive „Aushandeln“ von Bedeutungen (negotiation of meaning) durch Rückfragen, (Bitten um) Bestätigungen, Wiederholungen, Paraphrasen [...]. (Timm 2009: 52)

In Zusammenhang der Beschreibung interaktionistischer Spracherwerbstheorien ist die Erwähnung des Namens Lev Vygotskys unerlässlich. Als Verfasser der Soziokulturellen Theorie (1962) war er maßgeblich beteiligt an der Deutung und Erklärung sprachlicher Phänomene. So gehören die verwandten Begriffe des *Zone of Proximal Development* (ZPD) und des *scaffolding* heute zum allgemeinen Sprachbestand der Linguistik.²⁶ Der erste Begriff bezeichnet dabei den Unterschied oder die „Zone“ zwischen dem, was ein Lerner ohne Hilfe und was er mit Hilfe eines Lehrers oder Erwachsenen (vorzugsweise der Eltern) zu leisten vermag. Der zweite Begriff bezeichnet prinzipiell dasselbe, mit zwei Ausnahmen: a) die erwachsene Person wird durch eine Gruppe gleichaltriger Lerner ersetzt, von denen b) keiner über ein „Herrschaftswissen“ verfügt. Lerner und Gruppe bilden vielmehr eine Gemeinschaft, in der das Wissen bzw. der sprachliche Lernzuwachs durch den Beitrag aller generiert wird.²⁷

Kritiker des interaktionistischen Ansatzes, die sich darauf berufen, dass noch zu wenig gesichertes Wissen über dieses Zusammenspiel von Fremdsprachenlernen und Interaktion besteht, sei es nun im Rahmen der ZPD oder des *scaffolding*, bezweifeln, ob „interaktive Aushandlungen wirklich zur Entwicklung sprachlicher Kompetenz beitragen oder ob sie vielmehr die Funktion haben, die Kommunikation aufrechtzuerhalten und/oder strategische Kompetenzen zu fördern“ (Even 2003: 99).

Man sollte zudem nicht aus den Augen verlieren, dass sich Vygotsky in erster Linie auf den Erstspracherwerb bezieht. Die bedenkenlose Übertragung seiner theoretischen Ausführungen auf den Fremdsprachenunterricht, der mit wenigen Wochenstunden des Sprachkontakts auskommen muss, ist daher problematisch.

²⁶ Hier sei angemerkt, dass der Begriff des *scaffolding* entgegen der landläufigen Meinung nicht von Vygotsky stammt, sondern nur auf einer Weiterentwicklung eines Konzeptes der ZPD von Bruner beruht.

²⁷ Vgl. Saville-Troike (2008: 112-113) für eine detaillierte Beschreibung dieser beiden Termini.

2.2.4 AUFMERKSAMKEITS-HYPOTHESE (SCHMIDT)

Die Aufmerksamkeits-Hypothese wendet sich insofern gegen das Postulat der Input-Hypothese, als dass sie – ähnlich wie Butzkamm - *input* allein für nicht ausreichend erachtet, erfolgreich sprachliche Lernprozesse zu initiieren. Stattdessen bedarf es einer unterrichtlichen Lenkung, die den Fokus der Schüler gezielt auf sprachliche Schwerpunkte lenkt. Es gibt dabei unterschiedliche Grade der Fokussierung: Unter *attention* versteht man eine „globale Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene“ (Timm 2009: 51). *Noticing* bezeichnet das „bewusste Gewahrwerden lexikalischer sowie morphosyntaktischer Elemente“ (Timm 2009: 51), während man unter *consciousness raising activities* solche versteht, die über die Förderung von *noticing* hinausgehen, und die die Lernenden anleiten „bestimmte Regelmäßigkeiten *bewusst* zu rekonstruieren und ihre Sprachproduktion *bewusst* zu kontrollieren“ (Timm 2009: 51, *Hervorhebung durch den Autor*).

Problematisch an der Aufmerksamkeits-Hypothese ist zum einen die Bestimmung der Tragweite der einzelnen Fokussierungsgrade. Ähnlich wie bei dem Gesamtkonzept der *language awareness* besteht diesbezüglich kein Konsens (vgl. dazu Timm 2009: 57), sodass eine Ableitung für konkretes unterrichtliches Handeln schwer fällt. Zum anderen lassen es neue Erkenntnisse der Neurobiologie fraglich erscheinen, ob „zusätzliche metasprachliche Reflexion (*understanding*) zu einem vertieften Lernen führt“ (Timm 2009: 51).

Weiterhin mag es ein wenig verwundern, warum man nun durchgängig von *consciousness raising* spricht, wo eine eigenständige Tradition bis dato von „Bewusstmachung“ gesprochen hatte.

2.2.5 LEHRBARKEITSHYPOTHESE (PIENEMANN)

Pienemanns Lehrbarkeits-Hypothese (1989) und, in ihrer lernerbezogenen Fortführung, *processability hypothesis* (1998), beschränken die Reichweite unterrichtlichen Spracherwerbs, indem er diesen von natürlichen Spracherwerbsprozessen abhängig macht. Demnach kann Sprachlernen, auch wenn man es durch die Anwendung moderner sprachdidaktischer Methoden stützt, nicht beliebig gesteuert werden. Pienemann begründet dies mit dem „natürlichen Bereitsein“, das vorhanden sein muss, wenn man bestimmte Bereiche der Zielsprache vermitteln möchte. Dieses Bereitsein ist nur dann gegeben, wenn der Lerner die vorausgesetzte ‚Spracherwerbsetappe‘ erreicht hat. Als didaktische Konsequenz ergibt sich daraus die Berücksichtigung natürlicher Erwerbssequenzen bei der Entwicklung und Anwendung eines Lehrplans. Als Beispiel führt Pienemann so genannte Vermeidungsstrategien an, die anzuwenden der Lerner immer genau dann geneigt ist, wenn im natürlichen

Sprachprozess getrennt erworbene Regelungen im Unterricht gleichzeitig gelehrt und angewendet werden sollen.

Timm (2009: 53) weist darauf hin, dass die Generalisierbarkeit der These Pienemanns zwar nicht unumstritten ist, aber dass „es beim Erwerb bestimmter fremdsprachlicher Formen und Konzepte offenbar bestimmte Abfolgen [gibt], die von den Unterrichtenden nicht dauerhaft umgangen werden können“. Diese Sicht wird unter anderem von Edmondson/House (2006: 324), Bleyhl (2009: 36) und prinzipiell auch von Butzkamm (2002: 112, 117-119, 2004: 247), Butzkamm/Caldwell (2009: 88-90) geteilt. Letzterer verweist jedoch darauf, dass Fossilierungstendenzen nicht grundsätzlich auf eine Missachtung der „sprachimmanenten Entfaltungslogik“ (Butzkamm 2002: 112) zurückführen sind, wie zum Teil behauptet wird (vgl. dazu Long 2007: 121), denn gängige Lehrwerke würden diese *developmental stages* ausreichend berücksichtigen. Butzkamm (2009: 88) macht vielmehr intrinsische Gründe dafür verantwortlich, den „it seems that classrooms don't enjoy the luxury of foreign language contact time large enough to allow natural developmental sequences to run their course.“ Butzkamm (2009: 88) schlägt zudem vor, die grammatische Sequenzierung beziehungsweise deren Umgehung vom Unterrichtsziel abhängig zu machen: „In my view, texts for listening and reading need not be grammatically sequenced and could be structurally random, provided that they are (or can be made) easily comprehensible on two levels“.

2.2.6 INVOLVEMENT-LOAD-HYPOTHESE (HULSTIJN/LAUFER)

Hulstijn und Laufer (2001) thematisieren das Problem der Tiefe bzw. der Nachhaltigkeit mentaler Prozesse beim Fremdsprachenerwerb anhand des Wörterlernens. Ihr „motivational-cognitive construct of *involvement*, consisting of three basic components: *need*, *search*, and *evaluation*“ (2001: 543) basiert auf empirische Analysen und soll den Lernerfolg erhöhen, indem Nachhaltigkeit durch *involvement* anhand der Kombination von emotionaler (*need*) und kognitiver (*search* und *evaluation*) Aktivierung bei den Schülern angestrebt wird:

The basic contention of the Involvement Load Hypothesis is that retention of unfamiliar words is, generally conditional upon the degree of involvement in processing these words. In other words, it is conditional upon who has set the task, whether the new word has to be searched, and whether it has to be compared, or combined with other words. The greater the involvement load, the better the retention. (2001: 545)

Gerade die emotionale Aktivierung der Schüler verdient dabei Beachtung. Die Autoren unterscheiden zwei Formen von *need* (*moderate* und *strong*). *Moderate need* liegt vor, „when it is imposed by an external agent“, *strong need* existiert, „when it is intrinsically motivated, that is, self-imposed by the learners, for instance, by the decision to look up a word in an L1-L2 dictionary when writing a

composition” (2001: 543). Timm (2009: 52) konstatiert, dass diese Hypothese die „Erkenntnisse von Hirnforschern und Praktikern [stützt], dass emotionale Beteiligung sich ganz generell auf das Lernen auswirkt“ (vgl. dazu auch Butzkamm 2002: 131, Butzkamm/Caldwell 2009: 45), eine Feststellung, die sicherlich alles andere als neu ist und in dieser allgemeinen Form wenig Aussagekraft besitzt.

2.2.7. INTERLANGUAGE-HYPOTHESE (U.A SELINKER)

Der Begriff „interlanguage“ stammt von dem amerikanischen Linguisten L. Selinker (1972), der damit das mentale Konstrukt bezeichnet, das L2 Lerner generieren und dessen sie sich bedienen, wenn sie eine Fremdsprache lernen. Dieses Konstrukt lässt sich als spezifisches Sprachsystem auffassen, das „Merkmale von Erstsprache und Zielsprache, aber auch eigenständige, von Erst- und Zielsprache verschiedenartige Merkmale aufweist“ (Henrici/Riemer 2007: 40). Nach Ansicht der Vertreter der Interlanguage-Hypothese ist Fremdsprachenerwerb ein dynamischer, von Systematizität geprägter Prozess (vgl. dazu Edmondson 1999: 211), in dem Lerner verschiedene Zwischenstadien durchlaufen, die auch mit dem Begriff „Zwischensprachen“ oder „Lernersprachen“ bezeichnet werden. R. Ellis (1997: 33-34) beschreibt *interlanguage* wie folgt:

1. The learner constructs a system of abstract linguistic rules which underlies comprehension and production of the L2. [...]
2. The learner's grammar is permeable. That is, the grammar is open to influence from the outside (i.e. through the input). It is also influenced from the inside. For example, the omission, overgeneralization, and transfer errors [...] constitute evidence of internal processing.
3. The learner's grammar is transitional. Learners change their grammar from one time to another by adding rules, deleting rules, and restructuring the whole system. The result is an interlanguage continuum. That is, learners construct a series of mental grammars or interlanguages as they gradually increase the complexity of their L2 knowledge. [...]
4. [...] The premise that interlanguage systems are themselves variable is, therefore, a disputed one.
5. Learners employ various learning strategies to develop their interlanguages. Then different kinds of errors learners produce reflect different learning strategies. [...]
6. The learner's grammar is likely to fossilize. [...] The prevalence of backsliding (i.e. the production of errors representing an early stage of development) is typical of fossilized learners. Fossilization does not occur in L1 acquisition and thus is unique to L2 grammars.

Obwohl die Hypothese Selinkers die wissenschaftliche Diskussion sehr befruchtet, betont R. Ellis (1997: 34), dass die Interlanguage-Hypothese gravierende Schwächen aufweist. Der Kern seiner Kritik richtet sich auf den Umstand, dass

it does not offer a very precise explanation of what takes place. In fact it is, perhaps, more useful for the questions it raises than the answers it provides. When does input work for acquisition and when does it not? [...] Why do most learners fossilize? Clearly, the concept of interlanguage needs to be elaborated to address such questions.

2.2.8. ROUTINEN-ZU-GRAMMATIK-HYPOTHESE (EDMONDSON/HOUSE)

Die Routinen-zu-Grammatik-Hypothese geht ursprünglich auf die Arbeiten von Wong-Fillmore (1976, 1979) zurück, verdankt ihre griffige Bezeichnung jedoch Edmondson/House (1999: 235-253).²⁸ Die beiden Autoren deduzieren auf Basis von Beobachtungen zum Zweitspracherwerb, dass große Teile menschlicher Kommunikation auf die Nutzung so genannter Routinen oder *chunks* aufbauen. Bei diesen handelt es sich um Versatzstücke oder Phrasen von hohem pragmatischen Wert, welche man mental als Einheit abspeichert. Letzteres bringt Vorteile für eine Verwendung insofern, als dass man diese nicht jedes Mal neu zusammensetzen muss, wenn sie benötigt werden, denn „[...] getting some routines is a very quick way to get communicatively active“ (Edmondson/House 1999: 236). Laut Edmondson/House (2006: 272) besteht der Weg ihrer natürlichen Aneignung darin, dass „zunächst funktionale Ausdrücke der Zielsprache gelernt werden (sog. Routinen). Diese werden dann in der Sprachproduktion kombiniert und variiert, bis der Lerner schließlich eine interne Analyse dieser gelernten Routinen vornimmt und sich dadurch der Grammatik der Zielsprache annähert“.

Die Autoren glauben, dass natürliche Erwerbsmechanismen zum Teil auf den L2-Erwerb übertragbar sind (1999: 240, 244, vgl. auch Kapitel 2.3.1 dieser Arbeit). Routinen geben ein gutes Beispiel dafür ab, dass sprachliches Lernen nicht den Weg der expliziten Wissensvermittlung nehmen muss, sondern durchaus, wie Even formuliert, den „umgekehrten Verarbeitungsweg von prozedural zu deklarativ“ beschreiten kann.²⁹ Sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass sprachliches Lernen durch Routinen „nur eine Möglichkeit darstellt, wie im Fremdsprachenunterricht gelernt wird“ (2006: 272), plädieren jedoch eindringlich für ihre Nutzung. Diese Forderung ist heute allenfalls theoretisch konsensfähig (Bleyhl 2009: 26, 32, Timm 2009: 5, 50, Butzkamm 2002: 263-266), denn in der Frage der Vermittlung von Routinen gehen die Meinungen weit auseinander (vgl. Kapitel 3.5 dieser Arbeit). Es wird bezweifelt, ob ihre Anwendung tatsächlich zu deklarativem, d.h. explizitem Regelwissen führt.

2.3. RELEVANTE PROBLEMFELDER

Die Skizzierung von Spracherwerbstheorien war notwendig, um den theoretischen Rahmen abzu- stecken, innerhalb dessen sich das vorliegende Unterrichtsprojekt bewegt. Andererseits reicht dies

²⁸ Siehe Kapitel 3 für eine detaillierte Auseinandersetzung zum Thema „Sprachliches Lernen durch *chunks*“.

²⁹ Ein schönes Beispiel dafür, wie sich strukturelles Lernen anhand von Routinen vollzieht, geben Edmondson/House (1999: 236-237) anhand der Äußerung „Gute Nacht“. Das Kind imitiert diesen Begriff zunächst bloß, ehe es in weiteren Prozessen die Austauschbarkeit des Nomens (Guten Tag/Abend/Morgen) nebst dazugehöriger Flektierung in Abhängigkeit von der Situation kennen lernt und zu nutzen versteht.

allein nicht aus, da wichtige Fragestellungen existieren, die durch das Beschreiben dieser Erwerbstheorien nur am Rande oder gar nicht berührt werden. Die folgenden zwei Kapitel beschäftigen sich mit zwei vorrangigen Problemfeldern des Fremdsprachenunterrichts und sind, das ist der Grund ihrer Nennung, ebenso wie die Erwerbstheorien von formgebender Bedeutung für das vorliegende Projektdesign.

2.3.1 EINE FRAGE DES WISSENS: EXPLIZITER ODER IMPLIZITER SPRACHUNTERRICHT?

In der Sprachwissenschaft bezeichnet das Gegensatzpaar implizites Fremdsprachenlernen (*implicit language learning*) und explizites Fremdsprachenlernen (*explicit language learning*) die Repräsentation sprachlicher Strukturen bzw. deren Entwicklung im Sinne zweier grundlegend voneinander getrennter Positionen. Erstere betrachtet den Spracherwerb als natürlich-unbewussten Vorgang, „bei dem Grammatik internalisiert wird, obwohl man Kenntnisse über sie nur sehr unvollkommen oder gar nicht artikulieren kann“ (Weskamp 2001: 26). Im Gegensatz dazu stellt explizites Fremdsprachenlernen ein „bewusster Prozess dar, der auf Regeln aufbaut, die von anderen vorgegeben werden bzw. die Lerner selbst finden, indem sie Hypothesen über die Verwendung von Sprache aufstellen und ausprobieren“ (Weskamp 2001: 26).³⁰

Psycholinguistisch wird dabei anhand des Dreischritts Analyse-Integration-Automatisierung deklaratives Wissen in prozedurales Wissen überführt.³¹ Diese beiden Wissens-Begriffe bezeichnen mit Hinblick auf die Sprachbeherrschung zum einen das „Wissen Was“ von Sprache (die Kenntnis - zum Beispiel - der Regeln zur Bildung des *present perfect*) und das „Wissen Wie“ von Sprache (die Anwendung – zum Beispiel – des *present perfect* im rezeptiven oder produktiven Sprachgebrauch). Bei Lernschwierigkeiten misslingt diese Überführung (ein solcher Schüler beherrscht zwar theoretisch

³⁰ Beide Positionen haben im Fremdsprachenunterricht in Form unterschiedlicher methodischer Ansätze und Konzepte ihren Niederschlag gefunden (vgl. dazu auch Kap. 3.1.2 – 3.1.7 dieser Arbeit).

³¹ Laut Henrici/Riemer (2007: 41) wurde diese Unterscheidung zwischen bewusstem Lernen und unbewusstem Erwerben ursprünglich von Krashen in seiner Monitor-Hypothese eingeführt, von wo aus sie in die Frage nach der Rolle der Bewusstheit bzw. nach der Rolle des expliziten und impliziten Sprachwissens überführt wurde. Sie gründet auf dessen Unterscheidung von gesteuerten, expliziten Lernprozessen, die zu einer kontrollierten Sprachproduktion führen, und natürlichen, impliziten Erwerbsprozessen, die in einen automatisierten Sprachgebrauch münden. Dass Henrici/Riemer in dem Punkt der Autorenschaft offenbar irren, belegt Butzkamm (2009: 88): „Incidentally, in the literature the distinction between “declarative knowledge” (which one can formulate explicitly) and procedural knowledge (which is normally implicit and not articulated) is often attributed to Anderson (1976). It is indeed an important distinction, one that the German language has made for centuries.” Edmondson (1999: 243-245) belegt allerdings auf überzeugende Weise, dass diese Begriffsoppositionen in dieser Form logisch anfechtbar sind.

die Regeln der Bildung des *present perfect*, kann diese sprachlich jedoch nicht umsetzen). Edmondson (1999: 253ff.) beweist anhand der Verwendung von *chunks*, dass dieser Weg der Überführung von einem Wissenspool in den anderen auch umgekehrt werden kann, indem die *chunks* durch Auswendiglernen sogleich integriert, automatisiert und erst im Anschluss und auch dann nur bei Bedarf analysiert werden.

Die Frage, ob sich Fremdsprachenunterricht expliziter oder impliziter Vermittlungsformen bedienen sollte, ist strittig.

Es gibt Sprachforscher, die, unter anderem auf neuere Erkenntnisse von Tomasello (1999, 2008; zitiert nach Bleyhl 2009: 28) aufbauend, eine explizite Wissensvermittlung vollkommen ablehnen, weil sie darauf verweisen, dass Sprache kulturell ‚weitervererbt‘ wird und „Grammatik als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion [entsteht]“ (Haspelmath 2002: 263, 274f zitiert nach Bleyhl 2009: 28), was den „traditionelle[n] Glaube[n] im Fremdsprachenunterricht, dass (grammatisches) Wissen Können bewirke, sowohl theoretisch wie empirisch widerlegt. Es gilt vielmehr: Erfahrung und Können sind Voraussetzungen für Wissen“ (Bleyhl 2009: 28).³² Timm (2009: 50) lehnt „gewisse Strukturierungshilfen von Lehrerseite“ nicht grundsätzlich ab, platziert diese aber prinzipiell „nach einer ausreichenden Zeit der Begegnung und des eigenaktiven Umgangs mit den entsprechenden Phänomenen [...]“ in die Zeit nach der Erstbegegnung und schließt sich damit im Prinzip der von Edmondson (1999: 253ff.) vorgeschlagenen Vorgehensweise für die Arbeit mit bestimmten Formen von *chunks* an.

Nach meinem Eindruck tendiert die Mehrzahl der Forscher zur Instrumentalisierung sowohl impliziten als auch expliziten Wissens, jedoch – und hierin liegen die Unterschiede - mit unterschiedlicher Betonung der jeweiligen Wissensform. In der Ablehnung einer einseitigen, das heißt auf monokausalen und reduktionistischen Ansätzen gründenden Auslegung des Spracherwerbsprozesses, sei dies nun durch die ausschließliche Bevorzugung impliziten oder expliziten Fremdsprachenlernens, tragen diese Forscher der Tatsache Rechnung, dass es „nicht nur eine oder wenige Erklärungen für den Spracherwerbsprozess gibt“ (Weskamp 2001: 29). Für die Gruppe, die eher vorsichtig die Bedeutung expliziten Sprachwissens umschreibt, steht stellvertretend die Einschätzung von Henrici/Riemer

³² Eine Aussage freilich, die Bleyhl (2009: 37) einige Seiten später bereits einschränkt, wenn er sich dabei auf Diehl et al. (2000) beziehend konstatiert: „Zusammengefasst bedeutet dies: „Implizite Lernmechanismen sind bei der Bewältigung komplexer Aufgaben (wie zum Beispiel Spracherwerb) effektiver als explizite“. Er bleibt allerdings die Auskunft darüber, wie der völlige Verzicht auf explizite Strukturierungshilfen kompensiert werden soll, schuldig. Seine „methodische Konsequenz“ des „Hin zu den Sachen“, zum jeweils situativen Gebrauch, wie es charakteristisch ist für den Erstspracherwerb [...]“ (2009: 27) mag nicht so recht überzeugen, denn es schließt – zumindest in dieser Form – nicht die Arbeit mit explizitem Wissen aus.

(2007: 41), dass „explizites Wissen den Erwerb und Gebrauch der Zweitsprache begleitet (u.a. N. Ellis 1994)“. Butzkamm (2002: 245, 2009: 88) spricht sich unter Berufung auf Erkenntnisse des Mutterspracherwerbs offen für eine prinzipielle, wenngleich sehr reduzierte, um nicht zu sagen „minimale“ Nutzung von Faktenwissen aus und beschreibt anschaulich, wie sich Spracherwerbsprozesse auf Basis von Faktenwissen vollziehen:

Skills theory explains how this process of Gestaltwandel (see Butzkamm 1989/2002:40) or “restructuring” comes about: Performance changes through repeated practices, because the organism ceases to respond at the same level to a repeated stimulus (...) As pupils practise and perform a dialogue and get into the rhythm of the dialogue, utterances become ‘kinetic melodies’, they just seem to happen. Information on details, for instance on individual sounds, drops away and attention can be re-directed to higherorder events. Grammatical explanations are put aside, as declarative knowledge is compiled into procedural knowledge (“proceduralization”, Johnson 1996). Groups of neurons that initially fire in sequence are merged into one. “Pruning” thus results in neuronal reorganisation and is identical with “shortcircuiting” as used by West (1962, 48): “The indirect bond is short-circuited out by practice just as memorial dodges for remembering people’s names are eliminated once the name is established.” Pianists, for instance, can very well afford to ‘forget’ the fingering they learned. But ‘eliminate’ or ‘forget’ does not mean that the information is necessarily lost. In fact, it can often be retrieved, for instance when we become aware of an error and take time to reflect upon it and correct it (Krashen’s “monitor”). As we attain mastery some neuronal connections just become silent. Speech production thus becomes elegant and economical. (Butzkamm & Caldwell 2009: 168f.)

Knowledge about language, when stated in simple, informal terms (“Mandarin doesn’t have articles”; “most French adjectives are placed after nouns”) has always been used in foreign language instruction. Although it has often been found necessary to warn against the misuse of complicated rules and explanations, there can be no doubt whatsoever that explicit knowledge can speed up the acquisition process (while its misuse can impede it simply by using up precious time and learning energy). A no-interface position must clearly be rejected.“ (2009:88)

Von integraler Bedeutung für ihn ist in diesem Zusammenhang das „generative Prinzip“ (2007: 163-193, 2002: 65ff., 203ff. und 2000: 1-2). Es umschreibt die Nutzbarmachung sprachlicher Regelmäßigkeiten, denn „Sprache lernen heißt, ihre Regelmäßigkeit erfassen, in vielen verschiedenen Sätzen die Wiederkehr der gleichen Struktur erkennen, um so „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu machen“ (Butzkamm 2007: 163).

Die praktische Umsetzung dieses Prinzips erfolgt traditionell durch Frage-Antwort-Spiele, Substitutions- und Einsetzübungen wie auch die von ihm entwickelte Lehrtechnik der „halbkommunikativen Strukturübungen“ (*semi-communicative drills*), die, im Gegensatz zu dem monotonen Einüben von *pattern drills* im Rahmen der audiolingualen Methode, deren kommunikative Einbettung fokussieren (vgl. dazu Kapitel 5.3.1).

Unabhängig von der Gewichtung der jeweiligen Position ist die Nutzung beider Sprachverwendungen im Fremdsprachenunterricht unerlässlich. Diese Sichtweise wird von Even (2003: 112) geteilt:

Für die Analyse, Integration und Automatisierung fremdsprachlicher Wissens Elemente sollte es im Fremdsprachenunterricht ausreichend Gelegenheit geben. Dies beinhaltet einerseits die prozedurale Umsetzung und Einübung deklarativer Wissens Einheiten (cf. Tönshoff 1995: 9), aber auch den um-

gekehrten Weg von der Benutzung unanalysierter Sprachformeln (Routinen) zu ihrer theoretischen Durchdringung (cf. Edmondson 1999: 253ff.). Geht man von der Hypothese aus, dass ungeplanter Sprachgebrauch eher zur Prozeduralisierung und geplanter Sprachgebrauch eher zur Analyse von Sprachwissen führt (ibid: 224), so ist ein Unterricht, in dem beide Sprachverwendungsformen zum Tragen kommen, wünschenswert. Die Entwicklung von Lernersprachen sollte unterstützt werden in dem Sinne, dass [...] die Lernenden explizite und implizite Hilfestellung bei der Fortentwicklung ihrer Interlanguages erhalten. [...] Die bewusste Wahrnehmung der eigenen Performanz kann den Weg vom reinen Bemerken fremdsprachlicher Elemente zu ihrem Erkennen bzw. Durchschauen in ihren strukturellen Zusammenhängen ebnen und die Lernenden mit größerer Kontrolle über ihren Output ausstatten (cf. Portmann-Tselikas 2001: 19f.).

2.3.2 DIE MUTTERSPRACHE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Diskussion über die Bedeutung der Muttersprache innerhalb des Fremdsprachenunterrichts wird ebenso kontrovers geführt wie jene in Bezug auf die Verwendung von explizitem und implizitem Wissen, was wohl nicht zuletzt der inhaltlichen Nähe und Verwandtschaft dieser beiden Fragestellungen geschuldet ist.

Mit der Anwendung der audiovisuellen Methode zum Ende der 60-er Jahre wird es innerhalb der Fremdsprachendidaktik zum Programm, die Einsprachigkeit einzufordern und die Muttersprache sprichwörtlich aus dem Klassenraum zu verbannen. Hinter dem „rabiatischen Insistieren auf Einsprachigkeit“ (Rösler 1994: 103) verbirgt sich die kognitivistisch motivierte Überzeugung, dass sprachliches Vorwissen aus dem Erstspracherwerb für den Zweitspracherwerb vergleichsweise unbedeutend ist, weil beide identischen Prinzipien und Entwicklungsverläufen unterliegen (Identitätshypothese). Dem steht die behavioristische Auffassung gegenüber, dass sprachliches Vorwissen aus der Muttersprache von entscheidender Bedeutung für den Zweitspracherwerb ist, weil sich letztere in Abhängigkeit von der jeweiligen Erstsprache vollzieht und beide ganz und gar nicht identisch sind (Kontrastivhypothese).

Nach einer langen Phase der Kritik am kontrastiven Ansatz, die vor allem auf das im Kontext der kommunikativen Wende formulierte Postulat der Einsprachigkeit gründete, beobachtet Edmondson (1999: 254), dass es nun wieder „fashionable“ sei, L1 und L2 zu benutzen: „Others would go further, and recommend making explicit contrasts between L1 and L2, using translations as well, perhaps“. Gleichwohl steht er dieser Tendenz skeptisch gegenüber und fordert erhebliche Einschränkungen, denn „das L2-Lernen läuft unter ganz anderen Bedingungen ab als der L1-Erwerb. Theorien der Erstspracherwerbs können nicht ohne erhebliche Ergänzungen auf das L2-Lernen übertragen werden.“ (Edmondson/House 2006: 324, vgl. dazu auch Butzkamm 2002: 112). Auch Doff/Klippel (2007: 205) konstatieren „eine erneute Hinwendung zum kontrastiven Ansatz [...], der zum Erlernen der Fremdsprache die Muttersprache dann vergleichend heranzieht, wenn dadurch Lernprozesse bedeutend erleichtert werden (Butzkamm 2003 sowie Deller 2003)“.

Beide Autorinnen (2007: 206) sprechen sich jedoch anders als Edmondson für eine Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für die jeweilige Muttersprache aus, wenn deren Verwendung unter der Maßgabe erfolgt, dass „eine Lehrerin oder ein Lehrer im Vorwege entscheiden kann, wie, wann und warum Ziel- und Muttersprache eingesetzt werden“. Even (2003: 132-133) betont mit Hinweis auf die Arbeiten von Gnutzmann die Vorteile der Verwendung der Muttersprache, die sie vor allem darin sieht „Verständnisschwierigkeiten zu beheben und Zeitknappheit im Unterricht entgegenzuwirken“. Auch Bleyhl (2009: 24, 27) rückt den Fremdsprachenerwerb wieder in die Nähe des Erstspracherwerbs, wenn er die Gültigkeit der Bindungstheorie hervorhebt oder die Parallelen von Erstspracherwerb, natürlichem Zweitspracherwerb oder den Bilingualen Sachfachunterricht in den Vordergrund hebt. Dasselbe gilt für Timm (2009: 49). Butzkamms Konzept der „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (1973), das er später umbenennt in „funktionale Fremdsprachigkeit“, geht bei der systematischen Einbindung der Muttersprache in den Fremdsprachenunterricht am weitesten. Lehrer sollten nicht mehr – wie bisher – lernen, wie man die Muttersprache vermeidet, sondern sie „gezielt und richtig [zu] verwenden“ (2008: 8). Dabei erkennt er das Primat der Fremdsprache als Gebrauchssprache des Unterrichts an, fordert aber vor allem bei der Vermittlung grammatischer Schwerpunkte die gezielte Einbindung der Muttersprache, um das, wie er es nennt, unerlässliche „Doppelverstehen“ von Sprache bei den Schülern sicher zu stellen: Sowohl inhaltlich (Was ist die Bedeutung der Äußerung?) als auch strukturell (Was sind die syntaktisch austauschbaren und strukturellen Einheiten der Äußerung?) muss die Deutung einer Äußerung des Gesprächspartners korrekt verlaufen. Dieses Verstehen lässt sich, ungeachtet der Gefahren, die von muttersprachlichen Übertragungen ausgehen können, am besten durch die Arbeit mit der Muttersprache generieren, denn für ihn (2002: 131) gilt: „Wenn- gleich auch Interferenzquelle, ist doch die Muttersprache Wegbereiter jeder weiteren Sprache. Der Fremdsprachenunterricht darf sich nicht von ihr abschneiden, sondern muss an sie und die von ihr durchtränkte Erfahrungswelt des Schülers anknüpfen“.

Die Form der Einbindung der diversen Spracherwerbs-hypothesen in das vorliegende Unterrichtskonzept wird Teil einer ausführlichen Beschreibung im 5. Kapitel sein.

3. KAPITEL: SPRACHLICHES LERNEN IM RAHMEN *DES LEXICAL APPROACH*

3.1. FREMDSPRACHLICHE GRAMMATIK- UND WORTSCHATZVERMITTLUNG IM HISTORISCHEN ABRISS

Um die Auseinandersetzung mit dem *Lexical Approach* inhaltlich insofern anzubahnen, dass im Anschluss die zentrale Frage nach dem Verhältnis von Wortschatzarbeit und Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden kann, soll - nach einer notwendigen Klärung des Methodenbegriffs - ein chronologischer Streifzug durch die Methodengeschichte des Fremdsprachenunterrichts erfolgen. Diese Beleuchtung bildet quasi als *blueprint* das sich wandelnde Verhältnis von anfänglich dominierender Grammatikvermittlung wenn nicht zugunsten der Wortschatzarbeit ab, so doch aber zu deren gegenseitiger Annäherung. Beginnen möchte ich dabei ab dem Zeitpunkt, als das Fach Englisch (und mit ihm auch das Fach Französisch) im 19. Jahrhundert in den Fächerkanon der höheren Schulen aufgenommen wurde.

Im Anschluss daran wird der derzeitige Forschungsstand mit Hinblick auf die in Kapitel 3.1 anvisierte Frage nach dem Verhältnis von Wortschatz- zu Grammatikarbeit in den Blick genommen, die, als ein möglicher Ansatz, zu der Vereinigung beider Bereiche in Form der *lexico-grammar* führt.

Kapitel 3.3 und 3.4 befassen sich sodann mit der sprachwissenschaftlichen und didaktischen Einfassung dieses Ansatzes, als deren Bezugsgrundlage der *Lexical Approach* nach Michael Lewis (1993, 1997) dient.

3.1.1 KLÄRUNG DES METHODENBEGRIFFS

Der Begriff der „Methode“ wird – nicht zuletzt im Umfeld der Fremdsprachendidaktik - undifferenziert gehandhabt. Dies liegt zum Beispiel daran, dass - nicht selten vor dem Hintergrund eines kommerziellen Interesses – das Wort „Methode“ verwendet wird, um ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit beim Fremdsprachenlernen zu suggerieren. Ein anderer Grund ist, dass der Begriff „Methode“ bereits dann benutzt wird, wenn ein Vorschlag zu einem methodologischen Entscheidungsfeld gemacht wird, wie Edmondson/House (2006: 113) feststellen, die unter methodologischen Entscheidungsfeldern „Lehrziel(e), Lehrkonzept, Lehrprinzipien, Lehrstrategien, Übungstypologie, Lehrmaterialien, Medienauswahl/-einsatz, Prüfungsformen, usw.“ verstehen. Richtigerweise aber sollte erst dann von einer „Methode“ gesprochen werden, so die Autoren an gleicher Stelle, wenn es

sich um „eine festgelegte und systematische Vorgehensweise, ein planmäßiges Verfahren bei der Fremdsprachenvermittlung“ handelt, das als „zumindest teilweises konkretes didaktisches „Paket“ [...] Lehrziele, Lehrkonzepte, Lehrprinzipien, Übungsformen und möglicherweise exemplarische Materialien [...]“ vorgibt.

Doch selbst bei präzisiertem Gebrauch des Begriffs ergeben sich Probleme bei der Attribuierung von zeitlich und inhaltlich scheinbar distinktiven Methodenkonzeptionen.

Wie Neuner (2007), auf dessen Ausführungen ich mich im Folgenden schwerpunktmäßig beziehe, richtig anmerkt, gestaltet es sich schwierig, die Wirkungsgeschichte von Lehrmethoden auf die Unterrichtspraxis eindeutig zu bestimmen. Das hat mehrere Gründe. Zum einen fehlen dafür die erforderlichen empirischen Befunde. Es gibt keine Zeugnisse über methodisches Lehrerhandeln aus dem 19. Jahrhundert, die einem repräsentativen Anspruch genügen würden. Sie fehlen sogar, wie Neuner (2007: 227) betont, „bis in die neueste Zeit fast gänzlich“.³³ Dieses Desiderat wird auch dann nicht aufgehoben, wenn man die Lehrwerke selbst zusammen mit den Lehrerhandbüchern als das „faktische Curriculum“ auffasst, welche seit einigen Jahrzehnten mit ihren detaillierten Anweisungen zur Unterrichtsgestaltung relativ gute Ausgangspunkte für die Erfassung der Unterrichtswirklichkeit bieten. Zum anderen verhält es sich kaum je so, dass sich methodische Arbeit in klar voneinander abgrenzbaren Epochen vollzieht. Vielmehr ließ und lässt sich stets ein Nebeneinander von neuen und alten Methodenkonzeptionen beobachten. Während die eine Methode sich auf dem Höhepunkt ihrer Anerkennung befinden mag, ist es in der Regel bereits so, dass sich so genannte „Alternative Methoden“ - oft außerhalb der Schule - entwickeln und neue didaktische (Gegen-) Bewegungen und Impulse auslösen. Diese schieben sich dann im Erfolgsfall und mit zeitlicher Verzögerung in den Vordergrund oder sorgen nicht selten für einen Methodenmix, so dass „viele Merkmale der Fremdsprachendidaktik aus der Zeit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts und der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert noch in den neueren Methoden weiterleben“ (Bufe 2009: 409). Ein weiterer Grund liegt darin, dass nicht alle Impulse in gleicher Weise und von allen Vertretern des Lehrpersonals aufgenommen und umgesetzt werden, weil die „Fachdiskussion und ihre Umsetzung (etwa: Lehrpläne oder Handreichungen) im Allgemeinen der Unterrichtspraxis vorausseilt“ (Neuner 2007: 227). Ein letzter und aus meiner Erfahrung sehr wesentlicher Punkt bezieht sich auf die subjektiven Theorien und Praktiken zur Gestaltung des Unterrichts, die zahlreiche Kollegen entwickeln. Diese nehmen die immer rascheren Folgen von neuen Konzepten zur Unterrichtsgestaltung (etwa die inhaltliche Neuausrichtung der

³³ Das stellt vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Bedeutung des Lehrerberufs eine bemerkenswerte Tatsache dar, weist sie doch aus, dass dieser es erst seit kurzem sozusagen „verdient“, in den Fokus systematischer Beobachtung und Bewertung gerückt zu werden.

Lehrwerke aufgrund der Schulzeitverkürzung im Rahmen von G8) zum Anlass, eher erfahrungsorientierten Handlungsmustern zu folgen, um so der Verunsicherung, die diese rasche Abfolge mitunter auslösen kann, zu entgehen. Auf dieses Phänomen habe ich bereits im Rahmen der Legitimierung dramapädagogischer Zugriffsweisen in Kapitel 1 hingewiesen.

Aus den genannten Gründen gilt es bei der folgenden methodischen Chronologie zu bedenken, dass der Fokus auf jenen Faktoren liegt, „aus deren Zusammenwirken in einer Epoche jeweils der neuartige grundlegende Ansatz der Fremdsprachenunterrichtsmethodik entsteht“ (Neuner 2007: 227).

3.1.2 DIE GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE

Bei dieser Methode werden sowohl grammatische Regeln als auch Vokabeln von den Schülern auswendig gelernt, was ihnen ermöglichen soll, zielsprachliche Einheiten zu verstehen und selber zu konstruieren. Grammatikübungen und das Hin- und Herübersetzen von der Zielsprache in die Muttersprache und umgekehrt sollten im Anschluss Auskunft darüber geben, inwiefern die Schüler erfolgreich verinnerlicht hatten, was zuvor Unterrichtsgegenstand war. Die Muttersprache fungierte dabei als „als eine Art Bezugs- und Nachschlagsystem für die Fremdsprache, und der Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend zweisprachig, wobei vorzugsweise in der Muttersprache gefragt und erklärt wird“ (Edmondson/House 2006: 114-115).

Roche (2008: 12-13) verweist darauf, dass das übergeordnete Ziel dieser Methode darin bestand, anhand der Auseinandersetzung mit den als Vorbildern verehrten Klassikern die „eigenen sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Geistes allgemein“ zu schulen. Da Griechisch und Latein dieser antiken Vorbilder nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet wurden, handhabte man in der Folge kurzerhand auch den Fremdsprachenunterricht der modernen Sprachen Englisch und Französisch auf diese Weise. Dies war nicht bar einer gewissen Komik, da Englisch, das über nahezu keine Flexionsendungen verfügt, ebenso fleißig flektiert wurde wie das vollflektierende Latein. Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, ging es bei dieser Methode also nicht um die aktive Beherrschung der Sprache zum Zweck der Kommunikation. „Sprachwissen“, so bringt es Neuner auf den Punkt, „stand vor Sprachkönnen“ (2007: 227) und das sollte noch weit bis in das 20. Jahrhundert so bleiben.

Edmondson/House merken an (2006: 114), dass sich auch heute noch Aspekte dieser „ersten“ Methode in „verschiedenen institutionellen Kontexten“ finden lassen, ein Umstand, den auch Butzkamm (2007: 67 ff.) betont. Beide verweisen zudem darauf, dass diese Methode aus heutiger Sicht leicht zu kritisieren ist, doch würde eine solche Haltung nicht ihrer didaktischen Gesamtbedeutung gerecht. Vor allem Butzkamm, für den die Rolle der Muttersprache beim Fremdsprachenlernen von zentraler

Bedeutung ist, plädiert deshalb vehement sowohl für deren - freilich modifizierter - Instrumentalisierung als auch für ihn eng damit verknüpft, für die weitere Nutzung der Übersetzung als didaktisches Prinzip des Fremdsprachenunterrichts. Aus diesem Grund hebt Butzkamm die Tatsache, dass die Vorteile der Grammatik-Übersetzungsmethode in gängige bilinguale Textmethoden Eingang gefunden haben, als besonders positiv hervor (vgl. dazu Kapitel 5).

Die Grammatik-Übersetzungsmethode, der Name verrät es bereits deutlich, weist der Grammatik eine eindeutig dominierende Rolle zu, geht sie doch von der Annahme aus, „dass im Regelsystem der wirkliche Erzeugungsmechanismus der Sprechens“ (Bleyhl 2009: 27) liegt. Formuliert man es metaphorisch, so werden Wörter in der Funktion von Bausteinen benutzt, um Grammatikregeln in deren Funktion von Baugesetzen umzusetzen. Der geringe didaktische Wert, der Vokabeln zugesprochen wurde, wird auch von Schmitt (2000: 123) hervorgehoben:

However, the method grew into a very controlled system, with a heavy emphasis on accuracy and explicit grammar rules, many of which were quite obscure. The content focused on reading and writing literary materials, which highlighted the obsolete vocabulary of the classics. In fact, the main criterion for vocabulary selection was often its ability to illustrate a grammar rule.

Für die Zwecke dieser Arbeit mag diese Skizze genügen. Ich bin mir jedoch bewusst, dass das Etikett Grammatik-Übersetzungs-Methode dem neunzehnten Jahrhundert nicht gerecht wird und noch weniger den Reichtum früherer Jahrhunderte widerspiegelt. Ich verweise deshalb auf Konrad Machts *Methodengeschichte des Englischunterrichts 1-3* (1986-1990), sowie auf L.G. Kellys *25 Centuries of Language Teaching* (1969), das wohl als Standardwerk bezeichnet werden darf, und schließlich auch auf das verdienstvolle dreibändige Quellenwerk von Caravolas (1994 – 2001) hin, das viel zu wenig bekannt ist.

3.1.3 DIE DIREKTE METHODE ODER DIE „REFORMMETHODE“

Der Wortteil „Reform“ deutet bereits die programmatische Ausrichtung dieser Methode an. Bei der Direkten Methode, wie sie auch genannt wird, handelt es sich um eine Gegenbewegung zu der lange Zeit dominierenden Grammatik-Übersetzungsmethode, deren Beginn im Allgemeinen mit der im Jahr 1882 veröffentlichten Streitschrift Wilhelm Viëtors „Der Sprachunterricht muss umkehren“ assoziiert wird. Nach der Jahrhundertwende setzte sich auf breiter Basis eine „vermittelnde“ Richtung durch, auch unter der Bezeichnung *compromise method* und *eclectic method*, bei Harold Palmer „oral method“ genannt. In den USA kam in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts die audiolinguale Methode auf (vgl. dazu Kapitel 3.1.4 und Butzkamm 1978: 10-15).

Die direkte Methode stellt keine „in sich konsistente didaktisch-methodische Konzeption“ (Neuner 2007: 228) dar. Neben einem alles einenden induktiven Grammatikansatz, verbirgt sich hinter dieser Terminologie ein Konglomerat unterschiedlicher Ansätze mit je eigener didaktischer Schwerpunktsetzung. Prominente Namen dieser Bewegung sind Marcel, der 1867 die Abschaffung der Grammatik fordert, Sauveur, der induktive Verfahren der Grammatikarbeit vorschlägt, Heness, der 1866 die „Naturmethode“ entwickelt oder Gouin, der 1880 zum spielerischen Lernen von Sprache ermuntert.

Neuner (2007: 228) konstatiert, dass allen Neuansätzen die Ablehnung der Lehrkonzeption und Lernziele der Grammatik-Übersetzungsmethode gemeinsam war, „dass sie den Unterricht in der Fremdsprache unter Verzicht auf den Umweg über die Muttersprache durchführen wollen und den „natürlichen“ Spracherwerb analog zum Erlernen der Muttersprache propagieren“ und fasst diese reformierten Prinzipien des Fremdsprachenlehrens wie folgt zusammen:

- Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen;
- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen;
- Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs;
- Einsprachigkeit des Unterrichts (Ausklammerung der Muttersprache);
- Anschaulichkeit des Unterrichts;
- erfahrungsorientiertes, anschauliches Lernen;
- Entfaltung eines „Sprachgefühls“ und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen (Neuner 2007: 228)

Haß (2006: 17) würdigt den überragenden Beitrag der Reformbewegung für die Fremdsprachendidaktik, indem er feststellt, dass diese Prinzipien – zum Teil freilich abgewandelt – „auch heute noch zu den großen wichtigen Prinzipien des Lehrens von Fremdsprache [gehören]“.

3.1.4 DIE AUDIOLINGUALE METHODE

Die audiolinguale Methode ist eine „vorrangig auf gesprochene Sprache ausgerichtete Methode“ (Bufe 2009: 411), deren Entstehung und Entwicklung eng mit den Begriffen des Strukturalismus und dem Behaviorismus verknüpft ist. In ihrem Entstehungsland USA bereits früher, wurden auch in Deutschland Elemente des audiolingualen Ansatzes in Lehrwerken adaptiert.

Laut Neuner (2007: 229) bildet die Grundlage des Strukturalismus die „Analyse gesprochener Sprache“, deren Verfahren sich als „Übungsformen der Audiolingualen Methode wiederfinden (als *pattern drill*, als Einsetzübung, als *substitution table*)“. Der behavioristische Ansatz besagt, dass sich menschliches Lernen anhand von Reiz-Reaktion-Abfolgen vollzieht. Aus diesem Grund steht im Zentrum dieser Methode „das Imitieren von gehörter Sprache durch den Lerner“ (Roche: 2008: 15) anhand des Einübens von Satzmustern (*pattern drills*). Durch deren beständiges Wiederholen erhofft man sich die Entwicklung von Sprechhandlungskompetenz. Grammatische Regeln wie in der

Grammatik-Übersetzungsmethode werden nicht direkt thematisiert, was dem induktiven Ansatz der Reformbewegung entsprach. Bufer (2009: 411) beschreibt das Arbeiten anhand der audiolingualen Methode ausführlich:

Grammatik, Strukturen, Vokabular sowie der kulturelle Hintergrund der Fremdsprache werden als patterns gelernt, wobei ganz besonderer Wert auf die Aussprache gelegt wird. Es handelt sich um einen Intensivunterricht, um vor allem einen automatischen Transfer zu erzielen. Zunächst hören die Lerner, was sie sprechen sollen. Mit dem Zeigestock führt dann der Lehrer einige Beispiele vor, die die Lerner kommentieren bzw. deren Regeln sie induktiv finden müssen. Das Lernen geschieht also auf der Ebene des Erkennens – des Hörens und des Verstehens –, daraus resultiert die unmittelbare Anwendung durch den Lerner, das eigentliche Sprechen. Zu einem späteren Zeitpunkt ist auf der Erkenntnisebene das Lesen angesiedelt und auf der Produktionsebene das Schreiben. Die Sprache wird durch den Gebrauch gelernt, durch habit and habit formation. Es wird viel geübt: Im Klassenraum, im Sprachlabor und bei Diskussionsrunden. Im Unterricht beschränkt der Lehrer seine eigene Lehrzeit, wobei 15% der Darbietung des Lernstoffs gewidmet und 85% zum Einüben durch den Lerner vorgesehen sind.

Butzkamm (1978: 97 ff.) verweist darauf, dass irrtümlicherweise „in Deutschland der Eindruck entstanden [ist], als seien die modernen Sprachlehrmethoden in den USA einsprachig, und zwar einsprachig im Sinne der deutschen Tradition.“ Er klärt dieses Missverständnis auf, indem er die Entstehungsgeschichte der audiolingualen Methode skizziert und hervorhebt, dass diese auf Grundlage von Armeekursen entstanden ist. Für deren Ziele „standen nicht die Probleme der einsprachigen Semantisierung (z. B. Anschauungsmethode!) im Vordergrund, sondern“ – mit Hinblick auf die neue Rolle der Vereinigten Staaten als Weltmacht – „die Suche nach effektiven Drills auf der Grundlage lerntheoretischer S-R Modelle“. Und dazu gehörte nachweislich die Integration und Verwendung der Muttersprache, weshalb die audiolinguale Methode „von den Verfechtern einer ‚absoluten Einsprachigkeit‘ nicht in Beschlag genommen werden [kann]“.

Die audiolinguale Methode ändert wenig an der geringen Bedeutung, die man der Wortschatzarbeit weiterhin beimisst. Ähnlich wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode, wo sie sich dem Diktat des grammatischen Regelapparats unterordnen musste, dient sie nun als „Zuträger“ für *patterns*. Dazu Schmitt (2000: 13):

Because the emphasis in Audiolingualism was on teaching structural patterns, the vocabulary needed to be relatively easy, and so was elected according to its simplicity and familiarity (Zimmermann, 1997). New vocabulary was rationed, and only added when necessary to keep the drills alive. “It was assumed that good language habits, and exposure to the language itself, would eventually lead to an increased vocabulary” (Coady, 1993, p. 4), so no clear method of extending vocabulary later on was spelled out”.

3.1.5 DIE AUDIOVISUELLE METHODE

Die audiovisuelle Methode stellt eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode dar, deren Impulse sie vor allem den USA und Frankreich verdankt. Ebenso wie bei der audiolingualen Methode (Schallplatten, später Tonbänder) sind es technische Neuerungen (Dia, Filmstreifen, Tageslicht-

projektor) die diese Weiterentwicklung ermöglichen. Neuner (2007: 230) beschreibt als charakteristische Elemente dieser Methode unter anderem

- die Betonung des visuellen Elements, die Akzentuierung authentischer Sprechsituationen
- den rigiden Ausschluss der Muttersprache
- die Zurückdrängung kognitiver Elemente
- die Übernahme weiterer strukturaler Übungstypen (neben Substitutions- und Einsetzübungen auch Reduktions- und Expansionsübungen und programmierten Unterricht)
- die streng durchgehaltene Phaseneinteilung des Unterrichts in die globale Einführung des in Dialogform präsentierten Lehrstoffs, der Aufgliederung in Einzelaspekte, der Wiederholung/Übung, der anschließenden Auswertung und der abschließenden Anwendung/Transfer.

Neuner (2007: 230) benennt jedoch auch die Defizite dieser Methode, die verantwortlich dafür waren, dass sie in den 60er Jahren „nachhaltig wirkte, aber in ihrer Reinkultur fast nirgends praktiziert wurde“. Diese Defizite sieht er vor allem in drei Punkten:

1. In dem Ausschluss des kreativen und kognitiven Potentials der Schüler, die sich überwiegend rezeptiv und produktiv verhalten.
2. In der Sinnentleerung von Lehrwerkdialogen, die der bloßen Zuarbeitung der grammatischen Progression geschuldet waren.
3. In der theoretischen Grundannahme, dass sich Fremdsprachenlernen durch eine geschickte Nutzbarmachung von Verhaltensmodifikation und –konditionierung erreichen lasse.

Ähnlich wie bei der Übersetzungs-Grammatikmethode zeichneten diese Kritikpunkte verantwortlich dafür, dass in der Folge neue Wege in der Fremdsprachendidaktik beschritten wurden.³⁴

Der heute praktizierte kommunikative Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, der die audiolinguale und –visuelle Methode zu Beginn der 70er Jahre nach und nach ablöste, muss in seinem charakteristischen „Pluralismus der Konzepte“ (Neuner 2007: 230) als fachwissenschaftliche und lerntheoretische Antwort auf die strukturellen Mängel seiner didaktischen Vorläufer betrachtet werden.

3.1.6 DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ

Das Ziel des kommunikativen Ansatzes bestand darin, dass sich die Lerner die alltagsprachliche Sprachkompetenz eines Muttersprachlers aneignen, wobei „the primacy of speech, the centrality of the connected text as the kernel of the teaching learning process, and the absolute priority of an oral

³⁴ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Elemente der audiovisuellen Methode, ähnlich wie die der Grammatik-Übersetzungsmethode, in der Fremdsprachendidaktik überlebt haben und weiterhin wichtige Impulse liefern (Edmondson/House 2006: 119).

classroom methodology“ (Howatt 2004, zitiert nach Butzkamm/Caldwell 2009: 243) als seine didaktischen Konkretionen zu betrachten sind. Roche (2008: 24) ordnet die Bedeutung des kommunikativen Ansatzes in doppelter Weise historisch ein, wenn er sagt, dass die kommunikative Didaktik „als wichtigster Ansatz der Periode von 1970-2000 gilt“ und „erst mit ihr schließlich auch die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts umgesetzt [wurden]“. ³⁵ Roche (2008: 25) veranschaulicht darüberhinaus, wie der sozialphilosophische Kompetenzbegriff nach Habermas, der für die eigenverantwortliche Haltung der Bürger einer Gesellschaft steht, auf den Sprachunterricht übertragen wurde:

Der Lerner ist also „kein leerer Behälter“ mehr, der gefüllt oder konditioniert werden muss. Er ist ein eigenständiges, mündiges Wesen, das seine Bedürfnisse selbst artikulieren und steuern kann. Der Lehrer ist folglich auch nicht der Allwissende, der sämtliche Prozesse zu steuern hat, also vorschreibt, was, wie und in welcher Zeit zu lernen ist, und der alles entscheidet, was richtig und falsch ist. Auch das Lehrbuch verliert seinen elitären Charakter. Es ist nicht mehr die einzige und nicht in jeder Hinsicht Norm gebende Quelle des Lehrmaterials.

Vielau (2007: 240-241) konkretisiert diesen „Paradigmenwechsel“ (Wolff 1994: 407), indem er für diesen, Wolff dabei folgend, die kognitiv-konstruktivistische Spracherwerbstheorie verantwortlich macht. Neuner (2007: 231) differenziert diese Ansicht zusätzlich. Er fächert die Veränderung des neuen didaktischen Ansatzes in verschiedene Teilbereiche auf, von denen die besagte Abwendung von der Lehrperspektive bzw. Lehrstoffvermittlung und die Hinwendung zum Lernenden und dem Lehrprozess bloß einer ist. Neuner verweist zudem auf „eine Grund legende Neuorientierung der Sprachauffassung und –beschreibung durch die Pragmalinguistik (Sprache als Aspekt menschlichen Handelns) und die Kategorisierung, die sie vornahm (Sprechakte, insbesondere Sprechintentionen)“ (2007: 231). Als einen weiteren Bereich führt er die Pragmatik an, die sich mit der Funktion und der Bedeutung von Alltagskommunikation in relevanten Rollen und Situationen auseinandersetzt. Durch ihre Beiträge seien wertvolle Impulse für die „Auswahl von sprachlichen „Bausteinen“ und der Anlage einer Lehrstoffprogression gesetzt“ (S. 231) worden.

Diese fehlende methodische Fokussierung, die sich nicht nur im Bereich der Wortschatz- und Grammatikarbeit zeigt, wurde in der Folge scharf kritisiert. Sie hat laut Neuner (2007: 231) sowohl mit einem strukturellen Defizit als auch mit dem Selbstanspruch der kommunikativen Didaktik zu tun:

Dieser Wechsel der didaktischen Perspektive – vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und zu den Lernenden – sowie das konsequente Eingehen auf zielgruppenspezifische Faktoren als Grundlage der curricularen Planung des Unterrichts machen deutlich, dass die Festlegung allge-

³⁵ Der Genauigkeit halber muss gesagt werden, dass diese Äußerung Roches in dieser Form zu einer unsachgemäßen Abwertung vorheriger Bemühungen führt, denn in diesen wurde neben der Textarbeit auch eine weitgehende Einsprachigkeit ins Auge gefasst und zum Teil umgesetzt.

mein verbindlicher Lehrmethoden dem Selbstverständnis der Kommunikativen Didaktik zuwider läuft, dass sie kein in sich geschlossenes, universell gültiges Methodenkonzept zu entwerfen sucht, sondern sich darum bemüht, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Ausformulierung von Curricula (Grundlagen, Ziele, Lehr- und Lernverfahren/Medien, Lern-erfolgskontrollen) bereitzustellen“.

Butzkamm (2002:58) kritisiert dabei den unreflektierten Umgang mit dem Konstruktivismus-Begriff im Allgemeinen und den von Wolff im Besonderen und stellt den diesbezüglich postulierten Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik in Frage: „Dass es bei allem Wahrnehmen, Erkennen und Lernen einen Eigenbeitrag des Individuums gibt, ist grundlegend, aber nicht neu und zu unspezifisch, um Fremdsprachenerwerb zu charakterisieren.“ Ferner sagt er:

Was trägt der Konstruktivismus an neuen Einsichten zu den Brennpunkten des Unterrichts bei, die in diesem Buch erörtert werden: Wie viel Grammatik und welche braucht der Schüler? Braucht er überhaupt grammatische Erklärungen? Brauchen wir eine grammatische Progression? Wie wird richtig geübt? Wie schaffe ich eine fremdsprachliche Unterrichtsatmosphäre? Kann die Muttersprache dabei helfen? [...]

In diesem Kapitel wurde die konstruktivistische Komponente im Verstehensprozess hervorgehoben, um ein praktisches Problem aufzuklären: die vielen im Unterricht produzierten Missverständnisse, etwa bei der Bedeutungsvermittlung, Übungsanweisungen, grammatischen Erklärungen. Und um ein traditionelles Argument zu entkräften, nämlich dass Übersetzen das Original verfälsche. Daraus ergibt sich aber beileibe kein „neues Paradigma“. (Butzkamm 2002: 59)

Unabhängig von der Diskussion um die Auslegung des Konstruktivismus-Begriffs ist die Rolle der Grammatik innerhalb des kommunikativen Ansatzes nicht eindeutig geklärt. Laut Edmondson/House (2006: 121) ist „explizite Grammatikvermittlung nicht auszuschließen, spielt aber keine zentrale Rolle“, ein Zitat, das in seinem Abwägen diese fehlende konzeptionelle Geschlossenheit bereits in sich vor Augen führt.

Was die Wortschatzarbeit betrifft, präsentiert sich der kommunikative Ansatz ebenfalls uneinheitlich. Hohmann (1985: 150) kritisiert an dem erweiterten Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht - sowohl auf dessen Grammatik- und Wortschatzarbeit bezogen -, dass dieser

[...] häufig so ausschließlich mit der Realisierung von Kommunikation befasst [ist], daß die Erarbeitung, Einübung, Einprägung und Reaktivierung der sie voraussetzenden sprachlichen Mittel darüber vernachlässigt wird...Der Glaube an ein automatisches Wachsen der Sprachkompetenz durch kommunikative Abläufe als solche [...] ist im schulischen Fremdsprachenunterricht der Aufbaustufe mit drei oder vier Wochenstunden naiver Wunderglaube [...].

Speziell in Bezug auf die Wortschatzarbeit prangert Butzkamm (2002: 260) deren radikale Ablehnung an, wenn er konstatiert, dass es „einigen Reformern [gelingt], in ihrem Kampf gegen falsches Vokabellernen das Kind zugleich mit dem Bade auszuschütten. Das Vokabellernen wurde ersatzlos gestrichen“. Dieser Kritik schließt sich auch Schmitt in neuerer Zeit an (2000: 14):

In any meaning-based approach, one would expect vocabulary to be given a prominent place. Once again, however, vocabulary was given a secondary status, this time to issues of mastering functional language (e.g., how to make a request, how to make an apology) and how language connects to-

gether into larger discourse. CLT gives little guidance about how to handle vocabulary, other than as support vocabulary for the functional language use mentioned above. As in previous approaches, it was assumed that L2 vocabulary, like L1 vocabulary, would take care of itself (Coady, 1993).

Was den Umgang mit Wortschatzarbeit in der jüngsten Zeit betrifft, so hat sich dieses Bild erheblich gewandelt. Auch wenn man zu Beginn der 80er Jahre vielleicht noch allzu enthusiastisch von einer „Wortschatzwende“ (Zöfgen: 1987: 5) sprach, so hat sich doch gezeigt, dass diese kontinuierlich an Bedeutung gewinnen konnte. Vor allem „lexikologische und lexikographische Untersuchungen haben [...] zu einer Neubewertung lexikalischen Lernens geführt“ (De Florio-Hansen 2009: 181). Heute ist das lexikalische Lernen in der Mehrzahl der Klassenzimmer mindestens ein ebenso wichtiger Bestandteil wie die mehr und mehr auf induktiven Verfahrensweisen beruhende Vermittlung von grammatischen Strukturen (vgl. dazu Kapitel 3.2).

3.1.7 ABSCHLUSSBETRACHTUNG DER METHODENGESCHICHTE

Edmondson/House (2006: 128-129) schließen ihren geschichtlichen Abriss der Methodenbeschreibung im Fremdsprachenunterricht mit einer Problematisierung des Methodenbegriffs ab. So möchte ich es ebenfalls handhaben. Sie betrachten es als falsch, einer Methode den Rang eines alleinigen Strukturierungs- und Organisationsprinzips zuzusprechen. Diese Einschätzung korrespondiert auf anderer Ebene mit den Spracherwerbshypothesen, derer es zwar viele gibt, aber anerkanntermaßen keine, die den Spracherwerb allein zu erklären für sich beanspruchen könnte (vgl. dazu Kapitel 2.1). Wir erinnern uns in diesem Zusammenhang an die Worte Bleyhls (2009: 23): „Das Zusammenspiel von Sprache und Denken ist unfassbar“.

Zum einen weisen Edmondson/House (ibid: 129) darauf hin, dass ein umfassender Anspruch an der „realen Komplexität fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse“ scheitert. Eine Methode allein könne niemals leisten, was durch zusätzliche, das heißt außerunterrichtliche Aktivitäten (Reisen, das Internet, bilingualer Sachfachunterricht, etc.), unterstützt werden müsse. Weiter sei es so, dass die Fixierung auf die Suche nach einer solchen Methode davon ablenke, sich auf die vordringliche Frage zu konzentrieren, „wie Fremdsprachen von verschiedenen Lernern unter verschiedenen Bedingungen gelernt werden“ (2006: 128-129), wenngleich dies, so ließe sich an dieser Stelle umgekehrt argumentieren, auch ein Gütekriterium für die Beurteilung einer Methode sein könnte: Lässt die Konzeption genügend Spielraum für unterschiedliche Lerner und Lehrsituationen?

Roche (2008: 27) schließt seine methodologischen Betrachtungen ebenfalls mit einer Forderung ab. Sie zielt anders als bei Edmondson/House nicht auf eine Kritik und Umgestaltung des bisherigen Methodenbegriffs, sondern auf die Schaffung einer „kohärente(n) und komplexe(n) Gesamtsystema-

tik“, die es bisher trotz vieler gut ausgearbeiteter Einzelansätze nicht gebe. Der derzeitig vorherrschende willkürliche Methodenmix sei „im Kontext der Entwicklung von europäischen Lern- und Lernstandards und Verfahren der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements“ unangemessen und nicht zielführend. Hier scheint eine Methodenkonzeption vor Augen zu sein, die es so wohl auch in Zukunft nicht geben wird. Man könnte vielmehr den gegenwärtigen Stand der Dinge auch positiv sehen, nämlich die Fülle der zur Verfügung stehenden Übungsvorschläge, Arbeitsformen und Arbeitsmaterialien, die sich ja alle auch in bestimmten Kontexten bewährt haben. Allerdings gälte es noch diese Kontexte und damit die Reichweite der jeweiligen Unterweisungstechniken genauer zu ermitteln.

Wie sich als *blueprint* durch die Darstellung der Methodengeschichte zeigte, hat die explizite Grammatikvermittlung in doppelter Weise an Dominanz eingebüßt. Sie befindet sich, überspitzt formuliert, seit der Etablierung eines einheitlichen fremdsprachlichen Methodenbegriffs in einer „Rezession“ oder „Sinnkrise“. Denn zum einen gibt es eine klar erkennbare Tendenz zur induktiven Arbeit mit grammatischen Inhalten bis hin zum Konzept des *language awareness*, einem aus Großbritannien stammenden Verfahren, den Fremdsprachenunterricht durch Bewusstmachung sprachlicher Phänomene allenfalls zu ergänzen. Wo weiterhin die Vermittlung expliziten Sprachwissens bejaht wird, beschränkt man sich auf einen Minimalismus, der zudem der Hilfe muttersprachlicher Spiegelungen, Erklärungen und halbkommunikativer Strukturübungen bedarf (vgl. dazu Butzkamm 2002: 101-102, 245). Zum anderen vollzog sich im Schatten dieser Abwertung eine - zunächst unbemerkte - Aufwertung der Wortschatzarbeit, wenngleich man hier mitnichten von einem „linearen Siegeszug“ auf Kosten der Grammatik reden kann. Die Anerkennung der Wortschatzarbeit benötigte Zeit und befindet sich immer noch in einem Entwicklungsprozess.

Aus der Nachschau betrachtet lässt sich dieses wissenschaftliche Ab- und Aufwerten der Grammatik- bzw. Wortschatzarbeit jedoch auch in einem diametral entgegengesetzten Sinne auffassen, nämlich so, dass sich keine vertikale Bewegung zweier (von jeher und fälschlicherweise als getrennt voneinander eingestuft) sprachlicher Bereiche voneinander weg, sondern eine horizontale Bewegung zweier durchaus gleichbedeutender (weil strukturell zusammengehörender) Bereiche zueinander hin vollzog. Die Beschreibung dessen ist Thema des folgenden Kapitels.

3.2 FREMDSPRACHLICHE GRAMMATIK- UND WORTSCHATZVERMITTLUNG HEUTE

Im Sinne einer weiteren, vorläufigen Annäherung an die Konzeption des *Lexical Approach* baut dieses Kapitel vor allem auf Ergebnissen korpuslinguistischer Untersuchungen auf, die immer mehr

als Forschungswerkzeug zur Beschreibung von Sprache eingesetzt werden. Diese geben eindeutig der Lexik den Vorrang. Ebenso stark, und im didaktischen Kontext noch relevanter, macht sich nun aber auch die Spracherwerbsforschung bzw. Psycholinguistik geltend, als *construction grammar* oder auch *usage-based model*, die den Vorrang und die Vorgängigkeit des Lexikons vor der Grammatik postulieren. Nach Auffassung dieser Sprachforscher spricht nur wenig für die Annahme einer Universalgrammatik im Sinne eines separaten, genetisch vorfixierten Grammatikmoduls. Für die ontogenetische wie auch phylogenetische Entwicklung der Sprache genüge die Annahme menschlicher Symboltätigkeit und einer Reihe von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten zur kategorialen Wahrnehmung, Begriffsbildung, Analogiebildung und Mustererkennung. Erst auf der Grundlage gelingender vorsprachlicher wie sprachlicher, aber noch grammatikloser Kommunikation glückt dem Kleinkind der Einstieg in die Grammatik. Man spricht oft von einer „kritischen Masse“ an Vokabular, die den Grammatikerwerb anstößt. Außerdem gehen bei Sprachbehinderungen grammatische Defizite jeweils mit Defiziten im Wortschatz einher entgegen früheren Annahmen. Unsere Kinder treten dabei ein kulturelles Erbe an, das kommunizierende Menschen in unzähligen Generationen entwickelt haben. Dieser Prozess der Grammatikalisierung von Sprache ist in geschichtlicher Zeit ablesbar und dauert auch wohl heute noch an (vgl. dazu Butzkamm/Butzkamm 2004: 210 ff.).

Unabhängig von der Frage, ob Lexis auch im Fremdsprachenunterricht den Vorrang vor Grammatik haben sollte, legen Korpus basierte Erkenntnisse in überzeugender Weise nahe, dass die getrennt aufgefassten Bereiche Grammatik und Wortschatz in einem eminent strukturellen Sinn zusammengehören und dieses Verhältnis „nicht länger als Dichotomie gedacht werden kann“ (Doff/Klippel 2007: 50). Die Häufigkeit, mit der diese These mittlerweile vertreten wird (vgl. u. a. Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2004: 95-99, R. Ellis 1999: 87, Edmondson 1999: 235-243; Nunan 1999: 101, Langacker 1999: 18, Ellis 2008: 4), weist darauf hin, dass sie sich in einem Prozess weitest gehender didaktischer Anerkennung befindet.

Kritisch gilt allerdings anzumerken, dass Wortschatz und Grammatik durchaus verschiedene Bereiche bleiben, auch wenn die Grammatik sowohl phylogenetisch wie ontogenetisch aus verbaler Kommunikation erwächst. In der didaktischen Diskussion – vielleicht auch in wissenschaftlichen Diskussionen überhaupt – besteht die Tendenz, die jeweils neue Sichtweise, in anderen Worten: den Fortschritt, größer zu machen, als er tatsächlich ist. Schon seit langem zeigen Wörterbücher anhand von Beispielsätzen den grammatischen Gebrauch der Wörter im Satz an, umgekehrt gibt es keine Grammatik ohne Beispielsätze, d.h. die Wörter sind immer dabei. Und eine Phraseologie gab es auch schon vor dem Aufkommen computergestützter linguistischer Korpora.

Dennoch ist klar, dass es dank der Korpuslinguistik heute relativ problemlos gelingt, die strukturelle Verbindung zwischen Elementen einer Sprache statistisch zu erfassen und zu exemplifizieren. Als eine aus fremdsprachlicher Sicht sehr wertvolle Erkenntnis gilt dabei der hohe Grad an Verwandtschaft zwischen lexikalischen und grammatischen Einheiten. Dazu Schmitt (2000: 14):

One of the most important current lines of thought is the realization that grammar and vocabulary are fundamentally linked. Evidence from large corpora (language databases) shows that there is more lexical patterning than ever imagined, and that much of what was previously considered grammar is actually constrained by lexical choices. In effect, this makes it difficult to think of vocabulary and grammar as separate entities. Rather, one must conceptualize them as partners in synergy with no discrete boundary, sometimes referred to as lexicogrammar.”

Wie hat man sich das konkret vorzustellen?

Sprachwissenschaftler betonen die hochgradige Vernetzung der einzelnen Teile des mentalen Lexikons. Dieser Tatsache trägt jeder Englischlehrer Rechnung, wenn er zum Beispiel eine *mind map* zu einem Begriff erstellen lässt oder wenn Wortsemantisierung anhand ganzheitlicher Verfahren wie der Arbeit mit Synonymen oder Umschreibungen vermittelt werden. Interessant ist nun, dass das mentale Lexikon nicht nur die Verbindungen zwischen einzelnen Lexemen herstellt, sondern dass dort offenbar ganze Wortbündel (so genannte *chunks*) gespeichert sind, die, je nach pragmatischer Notwendigkeit, mit anderen in Beziehung treten. Es steht zu vermuten, dass der Grund darin liegt, dass man beim Erwerb des betreffenden Wortes nicht nur das betreffende Lexem lernt, sondern gleichzeitig dessen andere grammatische Qualitäten (z.B. Kollokationen, syntaktische Eigenheiten, etc.), aber auch Haltungen dazu entwickelt (z.B. die Beantwortung der Frage, ob ich *schwarze Hunde* mag, wenn es um das übergeordnete Thema *dogs* geht) und diese sprachlich simultan „mitformt“. Schmitt (2000: 106) spricht deshalb von einem „spiderweb of grammatical and semantic relationships between a large number of words“. Grammatisch ist diese *lexical cohesion* insofern, als dass die Verzahnung der einzelnen Elemente dieser *chunks* sprachlichen Regeln gehorcht. Nattinger (1988: 5), den man als einen der Pioniere der didaktischen Nutzbarmachung von *chunks* bezeichnen kann, konkretisiert den mentalen Verarbeitungsprozess von Vokabeln bzw. *chunks*, indem er sagt, dass „Vocabulary is stored redundantly, not only as individual morphemes, but also as parts or phrases, or even as longer memorized chunks of speech, and that it is oftentimes retrieved from memory as these preassembled chunks“.

Man war sich zwar auch schon zuvor über die Existenz, Funktion und Bedeutung von *chunks* im Klaren (z.B. Butzkamm 2002: 116, 266), aber erst die Ergebnisse der Korpuslinguistik haben der Sprachwissenschaft vor Augen geführt, wie weitreichend und umfangreich *chunks* in unserem Gedächtnis verankert sind und operieren (vgl. dazu Bleyhl 2009: 32). Dies hatte in der Folge, auch darauf wird in Kapitel 3.4 noch ausführlich Bezug genommen werden, erhebliche Auswirkungen auf

die Einschätzung des Sprachprozesses bzw. der Sprachproduktion, die Schmitt (2000: 105) wie folgt zusammenfasst:

If we step back to get an overview, we find that this kind of thinking forces a totally different perspective of the makeup of language. The old view relied on the traditional categories of grammar and semantics to form creative language, with fixed expressions being placed in a peripheral category on the side.

Old view

grammar and semantics	fixed expressions
-----------------------	-------------------

Sinclair's view is radically different. He sees structures like those in the *so sorry* example making up the bulk of language. Although syntagmatically structured, these organized strings allow enough variation to fit the many contextual situations we might need them in, thus his term variable expression. Grammar and semantics can still be used to compose totally creative language, but Sinclair believes this is likely to comprise only a small percentage of language overall. Likewise, the number of fixed expressions that are totally frozen is also likely to be limited. Thus, variable expressions are the major category in this perspective of language.

Sinclair's view

grammar and semantics	variable expressions	fixed expressions
--------------------------	-------------------------	----------------------

Abb. 3-1: Sichtweisen auf die Rolle von *variable expressions* nach Schmitt (2000: 105)

Die Vertreter der *lexico-grammar* sehen sich allerdings mit zwei Problemen konfrontiert:

Das eine betrifft die Ungewissheit bezüglich der Zeit, die seine Umsetzung braucht. Schmitt (2000: 113) gibt sich diesbezüglich keinen Illusionen hin: „[...] it will probably take considerable time for this research insight to filter down into mainstream teaching methodology“.

Das andere Problem ist umfassender, behandelt es doch nichts Geringeres als die Frage, wie sich dieser neue *research insight* in konkretes unterrichtliches Arbeiten einbinden lässt. Dabei gehen die Meinungen, wie die Vergangenheit gezeigt hat, nicht unwesentlich auseinander.

3.3 PHRASEOLOGISMEN ODER: WAS SIND *LEXICAL CHUNKS*?

3.3.1 – *LEXICAL CHUNKS* – TERMINOLOGIE

In der englischen Forschung gibt es eine verwirrend große Anzahl von Begriffen, die das sprachliche Phänomen der Phraseologismen zu kennzeichnen suchen. Eine ausführliche Auflistung dieser Bezeichnungen stammt von Wray (2002: 9):

amalgams – automatic – chunks – clichés – co-ordinate – constructions – collocations – complex lexemes – composites – conventionalized forms – F[ixed] E[xpressions] including I[dioms] – fixed expressions – formulaic language – formulaic speech – formulas/formulae – fossilized forms – frozen metaphors – frozen phrases – gambits – gestalt – holistic – holophrases – idiomatic – idioms – irregular – lexical simplex – lexical(ized) phrases – lexicalized sentence stems – listemes – multiword items/units – multiword lexical phenomena – noncompositional – noncomputational – nonproductive – nonpropositional – petrifications – phrasemes – praxons – preassembled speech – precoded conventionalized routines – prefabricated routines and patterns – ready-made expressions – ready-made utterances – recurring utterances – rote – routine formulae – schemata – semipreconstructed phrases that constitute single choices – sentence builders – set phrases – stable and familiar expressions with specialized subsenses – stereotyped phrases – stereotypes – stock utterances – synthetic – unanalyzed chunks of speech – unanalyzed multiword chunks – units

Ich werde mich in der Folge an die Bezeichnung von Michael Lewis (1993, 1997) halten, der Phraseologismen als *lexical chunks* oder verkürzend nur als *chunks* bezeichnet, was wörtlich übersetzt der deutschen Bezeichnung „Sprachbrocken“ (Butzkamm 2008: 7) am nächsten kommt. Ursprünglich wurde dieser Begriff von dem Psychologen G. A. Miller (1956) geprägt, der damit die kognitiven Einheiten beschrieb, die ein Mensch auf einmal verarbeiten beziehungsweise erinnern kann. Aufgrund der Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses, so seine berühmt gewordene Formel, ist der Mensch nur in der Lage „sieben plus/minus zwei“ Einheiten zu verarbeiten, also, je nach Lern disposition und Lernumständen, zum Beispiel sieben (plus-minus zwei) Zahlen, sieben (plus-minus zwei) Silben oder sieben (plus-minus zwei) Wörter. Diese Zahl gilt jedoch auch dann, wenn es einem gelingt, die Größe zusammenhängender Grundeinheiten zu erhöhen, weshalb man zum Beispiel auch in der Lage ist, sieben Sprichwörter oder eben *chunks* auswendig zu lernen. Was zählt ist offenbar, was das Gedächtnis ‚auf einen Schlag‘ lernt, und nicht die Größe der Information als solche.

3.3.2 – *LEXICAL CHUNKS* – DEFINITION

Die verwirrende Terminologie innerhalb der Forschung und, eng damit verknüpft, die Existenz unterschiedlicher Definitionen hat drei Gründe.

1. Unter dem Begriff *lexical chunks* werden naturgemäß mehrere Formen mehr oder weniger fester Sprachbausteine subsumiert, aber, je nach Autor, durchaus unterschiedliche bzw. unterschiedlich vie-

le. Hier sei als Beispiel angeführt, dass Moon (1997: 44-47) mehr Kategorien auflistet als Lewis (1997: 8-13). Lewis (1997: 42) führt diese Uneinheitlichkeit auf die Tatsache zurück, dass die Beschäftigung mit dem Thema der Phraseologie erst noch in den Anfängen steckt: „This book treats lexical items as belonging to four categories, but there is nothing definite about these categories, which are no more than a convenient tool. Sinclair has remarked that we are only just beginning to understand lexis [...]”.

2. Was die Klassifizierung bestimmter Formen fester Sprachbausteine als solche betrifft, besteht ebenfalls keine allgemeine Übereinstimmung. Handl (2008: 46), zum Beispiel, legitimiert ihre Forderung nach einem präziseren Umgang mit Kollokationen (und das von ihr entworfene System ihrer strukturellen Erfassung) in schulischen Wörterbüchern damit, dass die Klassifizierung bzw. die Definition von Kollokationen als solche nach wie vor ein ungelöstes Problem darstellt. Und Moon (1998: 19) stellt mit Bezug auf Klassifizierungsnormen von *idioms* fest: „There is no generally agreed set of categories, as well as no generally agreed set of terms”.

3. Für die Klassifizierung von *lexical chunks* werden differente Bezugsnormen als Maßstab herangezogen (vgl. dazu Kapitel 3.3.3). Wray/Perkins (2000: 4-9) und Wray (2002: 44-66) widmen sich ausführlich dieser Problematik und legen sehr stichhaltig dar, dass die in der Forschungsliteratur gängigen Definitionen, unabhängig vom Ausgangspunkt ihrer Klassifizierung, unzureichend sind. Beide kommen dabei zu folgendem Schluss:

While parts of the ground have been laid for an inclusive and integrated explanatory model of formulaic language, no single account to date has offered more than part of the story. Although there are many useful descriptive accounts, the variation between them in both content and approach underlines the complexity of the phenomenon. (2000: 9)

[...] the neat definitions of this chapter, already creaking at the seams, are unable to cope with some of the specific features of particular data types... (2002: 66)

Ich möchte mich der Einfachheit halber an diese Beschreibungsformate von *lexical chunks* halten, wissend, dass diese im streng wissenschaftlichen Sinn defizitär sein mögen. Diese Haltung wird auch durch die Tatsache gerechtfertigt, dass es für die Belange dieser Arbeit zwar nicht unbedeutend, aber eher von theoretischem Rang ist, ob die nachstehend aufgeführten deskriptiv orientierten Definitionen alle Grundlegenden Charakteristika von *lexical chunks* abdecken oder ‚lediglich‘, und das ist sicherlich der Fall, die wichtigsten.

Wray (2002: 9) nutzt folgende Arbeitsdefinition für *lexical chunks*, die ihre mentale Verarbeitungsweise in den Fokus rückt: „A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar”.

Burger (2003: 12) versteht im Allgemeinen unter Phraseologismen oder phraseologischen Einheiten feste Wortverbindungen in Abgrenzung zu freien. Burger/Buhofer/Sialm (1982: 1) konkretisieren diese Definition:

Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist.

Beispiele weiterer Definitionen von *lexical chunks* finden sich unter anderem bei Moon (1997: 44) und Edmondson (1999). Letzterer richtet seine Definition nach allgemein anerkannten Kriterien von Phraseologismen aus:

Firstly, the expression may be linguistically complex, but its elements cannot be used freely, in terms of re-ordering or restructuring them, or substituting structural components – it is a fixed collocation as they say in the trade. Secondly, there is a rather clear link between the expression and its communicative or social function. Thirdly, the fixed expression is stored in the system as a unit, and does not have to be composed internally each time that the expression is used. Three characterizations, therefore: a linguistic one, a pragmatic one, and a psycholinguistic one. (Edmondson 1999: 235)

Diese drei Kriterien stellen laut Edmondson keine absoluten Größen dar, sondern wirken während des Gesprächs als Variablen zusammen. Zusätzlich verstärkt ein phonologisches Kriterium *chunks* in der Hinsicht, dass sie dem Zuhörer als *single tone units* erscheinen.

In ähnlicher Weise definiert Fiedler (2007: 28) *lexical chunks*, die sie *phraseological units (PU)* nennt:

A phraseological unit (PU) is a lexicalized polylexemic linguistic unit which is characterized, in principle, by semantic and syntactic stability, and to a great extent by idiomaticity. Because of its optional connotative features, a PU may fulfill various pragmatic functions in discourse. PUs cover both word-like and sentence-like fixed expressions.

Fiedler (2007: 17-33) bewertet folgende Aspekte als zu *phraseological units* dazugehörig: *polylexemic structure*, *stability*, *lexicalization*, *idiomaticity*, *connotations*, *transformational deficiencies* (*passivization* und *topicalization*) und *anomalies* (*grammatical ill-formedness* und *fossilized constituents*).

Vergleicht man die letzten vier Auflistungen miteinander und auch mit weiteren, dann ergeben sich als Schnittmenge folgende Merkmale, die gemeinhin in der Literatur als Hauptmerkmale von Phraseologismen betrachtet werden:

1. Polylexikalität/ Mehrgliedrigkeit: bei Phraseologismen handelt es sich um Gebilde aus mindestens zwei oder mehr Wörtern.

2. Lexikalität / Reproduzierbarkeit: ein Phraseologismus wird in dem mentalen Lexikon als Einheit gespeichert, was man als Lexikalisierung bezeichnet. Diese lexikalische Einheit wird dann als ganze wieder reproduziert. Der Begriff Reproduzierbarkeit bedeutet somit das Wiederabrufen des Phraseologismus.
3. Stabilität / Fixiertheit / Festigkeit: die semantische und syntaktische Struktur der Sprachbausteine ist stabil, das heißt im Gegensatz zu ad hoc Konstruktionen sind *chunks* „conventionalized in content and structure. Only over considerably long periods of time will PUs (*chunks*, Anm. von mir), if ever, change their meanings“ (Fiedler 2007: 19).
4. Idiomatizität in unterschiedlicher Ausprägung: die Bedeutung eines *chunks* lässt sich nicht immer durch die Bedeutung der einzelnen Worte erschließen, aus denen es besteht.

3.3.3 – *LEXICAL CHUNKS*: KLASSIFIKATION

Auf die Problematik hinsichtlich der Klassifikation von *lexical chunks* wurde bereits in Kapitel 3.3.2 hingewiesen. An dieser Stelle werde ich diese etwas eingehender schildern, damit sich die Klassifikation von Michael Lewis im Anschluss besser einordnen lässt.

Granger (2005: 68) erklärt die Uneinheitlichkeit bezüglich der Klassifizierung von *chunks* durch das Vorhandensein von zwei Traditionen innerhalb der linguistischen Forschung. Auf der einen Seite gebe es die Auffassung eines phraseologischen Kontinuums

along which word combinations are situated, with the most opaque and fixed ones at one end and the most transparent and variable ones at the other (Cowie 1998: 4-7; Howarth 1998: 168-171; Gross 1996: 78). One of the main preoccupations of linguists working within this tradition has been to find linguistic criteria to distinguish one type of phraseological unit from another (e.g. collocations vs. idioms or full idioms vs. semi-idioms) and especially to distinguish the most variable and transparent multi-word units from free combinations, which only have syntactic and semantic restrictions and are therefore considered as falling outside the realm of phraseology (Cowie 1998: 6).

Auf der anderen Seite existiere die etwas jüngere Tradition

which originated with Sinclair's pioneering lexicographic work (Sinclair 1987) and is usually referred to as the statistical or frequency-based approach (Nesselhauf 2005), has turned phraseology on its head. Instead of resorting to a top-down approach which identifies phraseological units on the basis of linguistic criteria, it uses a bottom-up corpus-driven approach to identify lexical co-occurrences. This inductive approach generates a wide range of word combinations, which do not all fit predefined linguistic categories (Moon 1998: 39).

Wray/Perkins (2000: 4-8) bedienen sich in ihrer ausgezeichneten Arbeit einer differenzierteren Taxonomie und liefern gleich dazu eine Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen (hier schematisch vereinfacht dargestellt):

Klassifikation	Beispiel	Bewertung
----------------	----------	-----------

form-based (z.B. Becker [1975])	<ul style="list-style-type: none"> - polywords (the oldest profession) - phrasal constraints (by sheer coincidence) - meta-messages (for that matter) - situational utterances (how can I ever repay you?) 	<ul style="list-style-type: none"> - suffers from difficulties in teasing apart form and function. - does not focus directly on the potential of formulaic sequences to tolerate grammatical and semantic oddity
semantic irregularities	<ul style="list-style-type: none"> - idioms 	<ul style="list-style-type: none"> - variability in the transparency of sequences makes it superficially attractive to use idiom as a defining variable in characterising formulaicity - the scope of formulaic sequences is, however, much wider than idioms, as even the most basic taxonomies indicate
syntactic irregularity	-	<ul style="list-style-type: none"> - seems to be a natural, though not a necessary, consequence of a sequence becoming formulaic - as with semantic irregularity, and for essentially the same reasons, it is restricted to only one part of the much larger set of formulaic sequences, the idioms, and, as such, has only limited value as a measure of the phenomenon as a whole
continua of formulaicity (z.B. Howarth [1998])	<ul style="list-style-type: none"> - functional expressions such as openers, proverbs, slogans - composite units retaining a syntactic function - lexical collocations consisting of two open class items - grammatical collocations consisting of one open and one closed class item (in advance) 	<ul style="list-style-type: none"> - categorisation of formulaic sequences according to the extent of their fixedness (continuum from non-idiomatic to idiomatic) - fundamentally descriptive and focusing on defining a given sequence of words as more or less formulaic, according to certain criteria, such as those mentioned above. A shade closer to an explanatory model would be a continuum that identified stages of the journey that a given sequence makes across time in the mouth of a given speaker
focus on word frequency	-	<ul style="list-style-type: none"> - there is undoubtedly some sort of relationship between frequency and formulaicity, however, it may be premature to judge frequency as a defining feature of formulaicity. It has yet to be established that commonness of occurrence is more than a circumstantial associate
function-based accounts of formulaic sequences (Nattinger & DeCarrico [1992])	<ul style="list-style-type: none"> - social interactions: - necessary topics - discourse devices 	<ul style="list-style-type: none"> - a lengthy and detailed function-based description of formulaic sequences in English as a target language for L2 learners - typology both gains and loses usefulness as a descriptive tool by having a large number of sub- and sub-sub-types

Abb. 3-2: Klassifikationen von *chunks* nach Wray/Perkins (2000: 4-8)

Granger (2005: 77) legt ebenfalls Vor- und Nachteile der jeweiligen Tradition dar. Sie ruft im Sinne einer effektiveren Handhabung des didaktischen Potentials von *chunks* zu einer ‚Versöhnung‘ der ideologisch getrennten Lager auf:

If phraseology is to be successfully integrated into both theoretical second language acquisition (SLA) studies and pedagogical applications, the most promising avenue would seem to be one that combines the benefits of the two approaches: the fine-grained linguistic analysis of the traditional approach and the heuristic value of the statistical approach.

Alle Gruppen, worunter Sprachwissenschaftler, Vertreter der Schulbuchverlage, Lehrer und Schüler zu verstehen sind, “would benefit from a good understanding of the major categories and accessible terminology” (2005: 77).

3.3.4. *LEXICAL CHUNKS*– KOMMUNIKATIVE FUNKTION

In der Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass *chunks* im Rahmen menschlicher Kommunikation zwei grund legende Funktion erfüllen.

Vollmer (2005: 239) weist zum einen auf die Funktion der Initiierung und Gestaltung von Interaktionsprozessen hin. *Chunks* zeigen dem Sprecher unmittelbar an „dass ihr Sprechen etwas bewirkt, dass es beim Gegenüber etwas in Gang setzt, dass es „Handlungspotential“ besitzt [...]“.³⁶

Die zweite Funktion von *chunks* besteht in der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses. Wenn ein Sprecher keine mentale Energie auf die sprachliche Korrektheit seiner Äußerung verwenden muss, weil er in der Lage ist, auswendig gelernte Versatzstücke ‚ohne Be-Denken‘ aneinander zu reihen, dann entlastet dies sein Arbeitsgedächtnis erheblich. Wray (2000: 475) unterscheidet genauer in a) „processing short-cuts“, b) „time-buyers“ und c) „manipulation of information“ als Konkretionen dieser Funktion (vgl. dazu auch Kapitel 3.4.1).

3.3.5 *LEXICAL CHUNKS* ALS ELEMENT DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Die Verwendung von *chunks* oder *lexico-grammar* ist bereits in der Vergangenheit Gegenstand didaktischer Auseinandersetzung gewesen. Aber die Reichweite ihrer Rolle war unscharf und hing zudem ab von der ideologischen Ausrichtung der betreffenden Methode:

„Naturalistic“ methods condone their (chunks, Anm. von mir) acquisition because they allow the learner to enter into further conversation; “Audiolingual” methods promote practice of structured collections of such patterns so that learners might abstract structural regularities from them. Whatever the motivation, most methods encourage learners to pick up such phrases. (N. Ellis 1997: 129)

Die heutige Meinung innerhalb der Fremdsprachendidaktik über den Nutzen von *chunks* ist differenzierter, wenngleich weiterhin geteilt. Es lassen sich im Groben drei Richtungen ausmachen:

³⁶ Wie eng dabei wissenschaftliche Information mit Aussagewert und Selbstredendes beieinander liegen, zeigt die Spezifizierung von Wray (2000: 476) in Anlehnung an Wray und Perkins. Diese spaltet das angesprochene Handlungspotential in drei Kategorien auf, um dazulegen, dass die besondere Funktion von *chunks* im Rahmen sozialer Interaktion in a) „manipulation of others“, b) „asserting separate identity“ und c) „asserting group identity“ bestehen. Manipulativ aber ist jede sprachliche Äußerung, also zum Beispiel auch Einwortäußerungen. Diese aber sind per definitionem keine *chunks*.

Richtung 1: Es gibt eine - zunehmend kleiner werdende - Gruppe derer, die für eine enge funktionale Nutzung der *chunks* in dem Sinne plädieren, wie sie oben beschrieben wurde. *Chunks* sollen auswendig gelernt werden, wobei es ausschließlich um die Nutzung ihres pragmatischen, nicht ihres etwaigen grammatischen Potentials geht. Namhafte Vertreter dieser Gruppe sind unter anderem Krashen/Scarcella (im Folgenden zitiert nach R. Ellis 1999: 87-99). Sie sind der Auffassung, dass *chunks* einen bestimmten Teil von Sprache ausmachen, aber dieser sei vergleichsweise unbedeutend. Zudem seien *chunks* unbeteiligt an der auf Regelwissen beruhenden Sprachproduktion, da Fremdsprachener L2-Regeln bereits durch gewöhnlichen *input* internalisierten.

Richtung 2: In stets wachsender Zahl erkennen die Befürworter dieser Richtung die Tatsache der strukturellen Verknüpfung von Wort- und Grammatikebene an und verlangen ihre didaktische Berücksichtigung in Form einer Überwindung der „starre[n] Trennung von Wortschatzarbeit und Grammatik“ (De Florio-Hanzen 2009: 184, vgl. dazu auch Westerman 2003: 344-345), die weit über die Nutzung im Rahmen der audiolingualen Methode hinausgeht. Aber die Anerkennung dieser Tatsache ist der einzige Nenner, auf den man sich zu einigen weiß, denn wie diese Trennung konkret überwunden werden soll, wird sehr unterschiedlich eingeschätzt.

Die einen favorisieren eine Gleichstellung, indem die *chunk*-Vermittlung den beiden Schwerpunkten Wortschatz- und Grammatikarbeit sozusagen als drittes Standbein beigeordnet wird, denn „instruction relies as much on teaching useful stock phrases as it does on teaching vocabulary and grammar“ (Nick Ellis 1997: 128-129). Hier geht es also zum einen nicht um den Ausschluss eines Elements oder eine Revision des Sprachunterrichts, sondern um gleichberechtigte Koexistenz. Zum anderen bleibt es hier bei der Nutzung von *chunks* auf rein lexikalischer Ebene, da sie wie das einzelne Wort auswendig gelernt werden sollen.

Andere, unter anderem Wong-Fillmore (1976), Peters (1983) und Mitchell/Martin (1997), sprechen sich ebenfalls und schon seit geraumer Zeit für die Nutzung von *chunks* im Unterricht aus, weil sie aus psycholinguistischer Sicht eine Auffassung vertreten, die neuerdings von Tomasello (2003: 40) bekräftigt wird: „From a more functional point of view, children are learning and producing whole utterances, and their task is to break down an utterance into its constituent parts and so to understand what functional role is being played by each of those parts in the utterance as a whole“.

Auch Butzkamm/Caldwell (2009) sprechen sich in Anlehnung an den Mutterspracherwerb für eine Verwendung von *chunks* im Unterricht aus.³⁷ Die Schüler sind angehalten die *chunks* „aufzubre-

³⁷ Die Übertragung von muttersprachlichen Erwerbsprinzipien auf den Fremdsprachenunterricht sehen einige Forscher allerdings ebenso kritisch wie das generative Potential, das ihr unterstellt wird. Dazu Granger (2008): „In fact, there are very good reasons for doubting that L2 acquisition functions in the same way as child acquisition in this respect. One

chen‘, indem deren funktionale Segmente identifiziert und fortan als *phrase pattern* oder *sentence pattern* generativ für neue Sprachproduktion verwendet werden. „Fission“ (Segmentierung von *chunks* in funktionale Bestandteile) und „Fusion“ (Zusammenführung zu neuen *chunks* zwecks erweiterter Sprachproduktion) sind „complementary strategies“ (Peters 1983, zitiert nach Butzkamm/Caldwell 2009: 59), die in unserem Gehirn koexistieren. Dazu Butzkamm/Caldwell (2009: 57):

New linguistic information is often initially stored as whole chunks or routines. These expressions may be linguistically complex but their constituent parts cannot yet be used freely. Bit by bit the child begins to break down the formula and perceives a pattern with open slots in it allowing language to become productive.

Hiervon unterscheidet sich der Ansatz von Edmondson (1999) in zwei entscheidenden Aspekten: In den Fragen nämlich, ob alle *chunks* aufgebrochen werden sollen und wann dieses *unpacking* stattfinden soll. Machen Butzkamm/Caldwell (2009: 116) deutlich, dass „learners must unpack or unstick these chunks (almost) as soon as they occur“, so vertritt Edmondson in seiner *Routines-to-Grammar Hypothesis* (1999: 235-237; 319, vgl. dazu auch Kapitel 2.2.8) die Auffassung, dass in einem ersten Schritt exemplarische *chunks* eingehend geübt werden, damit – und das auch nur in Abhängigkeit von der Komplexität des *chunks* – erst zu einem späteren Zeitpunkt die „interne Analyse dieser in der Zwischenzeit gespeicherten, möglicherweise automatisierten und integrierten Formeln durch eine explizite analytische Lern- und Lehrstrategie gefördert werden“ (1999: 319). Edmondson lässt bei seiner Hypothese jedoch Fragen offen: Betrachtet er seine Hypothese als ein Verfahren unter anderen oder als ausschließlichen Vermittlungsweg? Sollen alle grammatischen Phänomene auf diese Art behandelt werden oder nur eine Auswahl? Welche Übungen erachtet er dabei als zielführend? Wenn man so konkret nachfragt, wird deutlich, wie unsicher eine bloße Übertragung von Lernstrategien aus dem natürlichen Spracherwerb auf den Unterricht ist.

Richtung 3: Diese dritte Gruppe setzt *chunks* ganz explizit in das Zentrum ihrer Arbeit und ihre Vertreter gehen bei der Überwindung der Wortschatz-Grammatik-Dichotomie am weitesten. Baigent (1999: 51) macht dies ganz deutlich, indem sie dazu auffordert „to refocus our attention away from ‘grammar rules‘ and ‘words‘ and more on the real blocks of words“. *Chunks* sind das ausschließliche Medium, anhand dessen der Fremdsprachenlerner sowohl seine lexikalische als auch seine grammatische Kompetenz erwirbt. Es gibt innerhalb dieser Gruppe allerdings auch gemäßigte Haltungen.

major reason is that L2 learners do not usually get the amount of exposure necessary for the ‘unpacking’ process to take place. In her overview of findings on formulaicity in SLA, Wray (2002: 148) notes that formulaic sequences do not seem to contribute to the mastery of grammatical forms. While lexical phrases are likely to have some generative role in L2 learning, I would be foolhardy gamble to rely primarily on the generative power of lexical phrases.”

So schränkt Porto (1998: 1-2) für sich die grammatische Reichweite ein, indem sie *chunks* als sprachliches Vehikel lediglich für ausgewählte grammatische Phänomene gelten lässt.³⁸

Es verwundert nicht wenig, dass der seit geraumer Zeit wachsenden Bedeutung von *chunks* auf unterrichtspraktischer Ebene nur drei Vermittlungsansätze gegenüberstehen, die in der Forschung Beachtung gefunden haben. Es handelt sich dabei um die Arbeiten von Willis (1990), Nattinger/DiCarrico (1992)³⁹ und Lewis (1993, 1997). Alle drei Ansätze eint die Überzeugung, dass erfolgreicher Fremdsprachenerwerb insbesondere der Beherrschung von *chunks* verpflichtet ist, und dass sich lexikalische und grammatische Kompetenz durch ihre Vermittlung in effizienter Weise erreichen lässt. Scheinbar ist es so, dass die Welle neuer Einsichten in das Verhältnis von Wort und Struktur durch die Erkenntnisse der Korpuslinguistik zu Beginn der 90-er Jahre auch die Didaktik erfasste und sich in diesen drei Ansätzen niederschlug. Die Tatsache, dass seither keine weiteren Ansätze folgten, lässt vermuten, dass die didaktische Arbeit derzeit stagniert, ein Eindruck, der, wie die Gegenwart zeigt, nicht ganz falsch ist, wie die Ausführungen in Kapitel 3.4.2 beweisen.

Willis (1990: 38) geht es bei seinem Ansatz zum einen darum, die Aufmerksamkeit von Lernenden in Bezug auf *chunks* an sich zu erhöhen. Zum anderen zielt er darauf ab, besonders „part-fixed, part-variable strings“ zu vermitteln, die häufig benutzt werden: „The commonest patterns in English occur again and again with the commonest words in English. If we are to provide learners with language experience which offers exposure to the most useful patterns of the language, we might as well begin researching the most useful words in the language“.

Der Ansatz von Nattinger/DiCarrico (1992) konzentriert sich auf pragmatische Funktionen von Sprache, die jeweils durch bestimmte, als repräsentativ betrachtete *chunks* realisiert werden. Die unterrichtlichen Aktivitäten hinsichtlich ihrer Vermittlung folgen einem methodischen Dreischritt:

[...] Pattern practice drills could first provide a way of gaining fluency with certain basic fixed routines (Peters 1983). The challenge for the teacher would be to use such drills to allow confidence

³⁸ Dieser Kategorisierung in drei Gruppen nicht eindeutig zuzuordnen ist Butzkamm. Zum einen fordert er auf, *lexico-grammar* „stärker“ (2002: 266) zu beachten und sie „bevorzugt“ (2007: 210) einzuprägen und nutzt sie deshalb sogar in einem größeren funktionalen Kontext, wenn er grammatische Funktionen anhand idiomatischer Übersetzungen klären lässt (2007: 127-131), andererseits besteht auch er auf einer strikten Trennung von Lexik und Grammatik (2002: 95).

³⁹ Bereits zuvor formuliert Nattinger (1988) seine unterrichtsmethodischen Vorschläge zur Arbeit mit *chunks* anhand eines Dreischritts, die in seine Zusammenarbeit mit DiCarrico einfließen. Dieser Dreischritt vollzieht sich zunächst durch das Einüben von „certain basic fixed phrases“ und deren anschließender Variation durch „substitution drills“, um abschließend eine Erweiterung der Variation zwecks tiefer gehender Analyse anzubahnen. Zusätzlich formuliert Nattinger eine Kategorisierung, indem er alle *chunks* gemäß ihrer „specific speech functions“ in drei Gruppen einordnet (1988: 78-79).

and fluency, yet not overdo them to the point that they become mindless exercise, as has often been the unfortunate result in strict audiolingualism. The next step would be to introduce the students to controlled variation in these basic phrases with the help of simple substitution drills, which would demonstrate that the chunks learnt previously were not invariable routines, but were instead patterns with open lots. [...] The range of variation would then be increased as students become more adept at using the phrases, allowing them to analyze the patterns further. The goal would not be to have students analyze just those chunks introduced in the lessons, of course, but to have them learn to segment and construct new patterns of their own analogy with the kind of analysis they do in the classroom. (1992: 116-117)

Lewis, dessen Ansatz im Anschluss detailliert beschrieben wird, geht es bei der Auswahl von *chunks* stattdessen um eine Balance zwischen relativ seltenen Wörtern mit großem Bedeutungsumfang und relativ offenen und häufigen *patterns* mit geringem Bedeutungsgehalt (vgl. dazu 1993: 106-107). Auch er bedient sich eines Dreischritts, den er „Observe-Hypothesise-Experiment cycle“ (1997: 52) nennt.

Was *chunks* in ihrer Rolle als Katalysator grammatischer Kompetenz betrifft, so lassen sich die Ansätze mitunter nicht klar voneinander trennen. Am besten fasst Wray (2000: 469-470) die Überschneidungen und Unterschiede zusammen:

While Willis' approach deliberately associates numerous common word-strings to their shared possession of a word, Lewis and Nattinger and DeCarrico identify the word as the key to grammar. Lewis focuses on the value of 'word grammar (collocation and cognates)' as opposed to 'structure' as the teaching currency (1993: 3) and favours the view of 'grammar as a receptive skill, involving the perception of similarity and difference' (p. vii), as opposed to traditional rule-based approaches. Nattinger and DeCarrico point to Oller's notion of a 'grammar of expectancy' (p. 34), whereby knowledge of a language derives in part from being able to gauge accurately the measure of variation in any given sequence, something achieved by experience, rather than the application of grammatical rules. Indeed, they perceive no solid distinction between the domain of the lexical item and that of the grammatical rule in determining acceptable sequences (pp. 22f.). Most significantly, Nattinger and DeCarrico specifically claim that adult second language learners can be supposed to use formulaic sequences as input for their analysis of the language, out of which they will derive grammatical and morphological rules (pp. 27ff.). In similar vein, Lewis states that: 'grammar will, to some extent at least, be acquired through generalizing, and learning the restrictions on the generalization from the sentences' (1993: 100). Willis (1999) suggests that: 'we need to encourage learners to analyse the language they have experienced in such a way to facilitate development and to inculcate productive approaches to learning' (pp. 117-18).

Lewis (1997: 42-43) definiert als kleinsten Nenner der drei Ansätze, dass

- a) *chunks* weitaus größer und zahlreicher sind als angenommen,
- b) eine Kategorie von „semi-fixed items“ existiert, die sich zwischen den Polen „fixed words“ und „generative grammar“ befinden und vermutlich zentral für das Verständnis von Spracherwerb ist,
- c) diese neuen Erkenntnisse die Defizite bisheriger Ansätze sehr deutlich offen legen.

Wie in Kapitel 1 erläutert, basiert eine zentrale These dieses Projektes auf der Annahme, dass sich die Arbeit mit *chunks* im Rahmen dramapädagogischer Verfahrensweisen als besonders fruchtbar auf die Förderung mündlicher Kompetenzen von Schülern auswirkt. Bei der konkreten Projektplanung ging es deshalb um die Frage, welcher der hier kurz angerissenen Ansätze als Grundlage für das Pro-

jekt dienen könnte. Neben inhaltlichen Aspekten war ein nicht unwesentliches Kriterium das der Praktikabilität.

Was die inhaltliche Ausrichtung betrifft, so wurde bereits deutlich, dass es neben durchaus vorhandenen Unterschieden (z. B. die Rolle des Wortes oder des expliziten grammatischen Lernens) auch bedeutsame Parallelen gibt. Diese beziehen sich auf die zentrale Rolle von *chunks* sowohl für Wortschatz- als auch Grammatikarbeit, aber auch auf die Art und Weise der Vermittlung in Form des angesprochenen methodischen Dreischritts. Insofern wäre die Wahl des ein oder anderen nur bedingt folgenreich für die Gesamtanlage des Projektes gewesen.

Was den Aspekt der Umsetzung betraf, so sprach ein Argument eindeutig für die Wahl des Ansatzes von Lewis: Anders als Nattinger/DiCarrico und Willis arbeitet Lewis mit zahlreichen Beispielen für die unterrichtliche Anwendung, um auf vielfältige und durchaus anregende Weise seine theoretischen Ausführungen zu stützen. Aus meiner Sicht hätte es einen zu großen Aufwand erfordert, die beiden anderen Ansätze neben ihrer inhaltlichen Durchdringung auch noch „fit für die Praxis“ zu machen.

Noch ein weiteres wichtiges Argument sprach für Lewis: Man kann sagen, dass er mit seinem Ansatz die meiste Rückmeldung aus den Reihen der Forschung erhalten hat. Er hat für ein großes Echo gesorgt, das der Diskussion über Stärken und Schwächen (s)eines *Lexical Approach* sehr zuträglich war. Dieses Echo war, das muss hier auch gesagt werden, nicht nur positiv. Doch wie auch immer es ausfiel, die Beiträge bewirkten eine Schärfung des Ansatzes, eine Pointierung der Stärken und Schwächen und sie hatten zur Folge, ihn im Prozess didaktischer Ausgestaltung zu halten, sodass er meines Erachtens von allen dreien derjenige war, mit dem zu arbeiten am ergiebigsten erschien. Dazu Granger (2008): “Although there are several versions of the lexical approach, Lewis’ model is undoubtedly the one that has been most extensively described. [...] it is also the most influential [...]”. Als Beleg dieses dynamischen Prozesses mag die Tatsache dienen, dass seinem Erstwerk *The Lexical Approach* (1993) kontinuierlich Fortsetzungen folgten: *Implementing the Lexical Approach* (1997) und *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (2000).

3.4 DER *LEXICAL APPROACH* NACH MICHAEL LEWIS

Das überaus Problematische, das sich bei der Auseinandersetzung mit dem *Lexical Approach* von Lewis ergibt, ist die Verquickung unterschiedlicher Inhaltsebenen in seinen Schriften. Lewis vermittelt seinen Ansatz sozusagen nicht linear oder themenzentriert. Er vermischt seine Schwerpunkte häufig, sodass zum Beispiel in einem Kapitel über Übungstypologien Angaben von grundsätzlicher

Bedeutung in Bezug auf Grammatikarbeit zu finden sind (vgl. dazu z. B. 1997: 102) oder sprachwissenschaftlich ausgerichtete Kapitel ausgiebig methodischen Fragen nachgehen (vgl. dazu z. B. 1997: 38 ff.), die sich in Bezug auf den spezifischen Aussagegehalt an anderen Stellen nicht finden lassen. Vor diesem Hintergrund ist die – bewusst gewählte – thematische Weitläufigkeit der beiden folgenden Kapitelüberschriften zu verstehen, deren Inhalte im wahrsten Sinne des Wortes Sammlungen zu den Schwerpunkten aus allen Teilen des jeweiligen Werkes und der verschiedenen Werke insgesamt repräsentieren.

Die nachfolgende Beschreibung befasst sich zunächst mit kognitionspsychologisch-sprachwissenschaftlichen (Kapitel 3.4.1) bzw. didaktisch-methodischen (Kapitel 3.4.2) Schwerpunktsetzungen des *Lexical Approach*.⁴⁰ Im Anschluss daran geht es um eine kritische Auseinandersetzung (Kapitel 3.4.3) und, daraus resultierend, um didaktisch-methodische Folgerungen (Kapitel 3.4.4) für dieses Unterrichtsprojekt in Bezug auf Integration und Anwendung des *Lexical Approach*.

3.4.1 DER *LEXICAL APPROACH* NACH MICHAEL LEWIS: KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHES UND LINGUISTISCHES

Lewis reiht seinen Ansatz in die Tradition des *Communicative Approach* (1997: 15) ein und plädiert vehement für eine grammatisch-methodologische Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts.⁴¹

Von zentraler Bedeutung innerhalb seiner theoretischen und praktischen Überlegungen ist dabei die Aufhebung der Trennung zwischen Grammatik und Wortschatz, an der – sehr zu seinem vielfach geäußerten Bedauern – nach wie vor vielerorts festgehalten wird:

Language teaching was based on the assumption that students first needed to master particular sentence frames – structures. The assumption was that once they had mastered these, they could subsequently learn how to ‘fill the gaps’ in structurally correct sentences, by expanding their vocabulary and simply inserting new words into slots within the sentence. The structures which were, and to a large extent still are, perceived as central to language teaching were precisely, and exclusively those of well-formed English sentences. [...] Structure is still equated with grammar, and grammar is still equated with sentence grammar. (1993: 3)

Many ‘bits’ of language (lexical items) do not consist of a single word (by the way, the day after tomorrow, coffee table, I’ll see you later) but precisely because the grammar/vocabulary dichotomy seems so straightforward, there is a tendency to simplify what is, in fact, one of the most complex and revealing aspects of language analysis. (1993: 8)

⁴⁰ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Trennung der Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 nur zum Teil gerechtfertigt ist, da es Themenfelder gibt – zum Beispiel das der *learning strategies* oder des *Observe-Hypothesize-Experiment circle* – die sowohl dem einen als auch dem anderen zugerechnet werden könnten.

⁴¹ Wie später noch zu sehen, lässt sich die Frage, ob es sich bei dem *Lexical Approach* von Michael Lewis tatsächlich um einen Ansatz im wirklichen Sinne handelt, durchaus unterschiedlich beantworten.

Die Rolle der *lexis*

Lewis betrachtet diese Trennung als überholt. Sie basiert auf einem Verständnis von Sprache im Allgemeinen und der Rolle des Wortes im Besonderen, die er als “out of fashion” (1993: 3) bezeichnet:

[...] the Lexical Approach places communication of meaning at the heart of language and language learning. This leads to emphasis on the main carrier of meaning, vocabulary. The concept of a large vocabulary is extended from words to lexis, but the essential idea is that fluency is based on the acquisition of a large store of fixed and semi-fixed prefabricated items ... (1997: 15)

Dem Begriff *lexis* kommt dabei eine zentrale Funktion zu. Unter dem Begriff *lexis* subsumiert Lewis die Summe aller *chunks*. Er ordnet sie in vier *form-based categories* (1997: 8-13) ein:

1. *words* (im Sinne von *lexical items*)
2. *collocations*
3. *fixed-expressions*
4. *semi-fixed expressions*

Das Verhältnis von *grammar* und *lexis*

Lexis stellt auf funktionaler Ebene das Pendant zu den „variable expressions“ Sinclairs dar. Sie bildet laut Lewis das Gerüst der gesprochenen und geschriebenen Sprache.⁴² Um das zu untermauern, definiert er an mehreren Stellen das Verhältnis von *lexis* zu Grammatik, dessen Schwerpunkt er eindeutig auf Seiten der *lexis* sieht, denn „language consists of grammaticalised lexis“ (1997: 102) und nicht umgekehrt:

Grammatical knowledge permits the creative re-combination of lexis in novel and imaginative ways, but it cannot begin to be useful in that role until the learner has a sufficiently large mental lexicon to which grammatical knowledge can be applied. (1997: 15)

Broadly, we may say that grammar helps us to use novel language – (relatively) new combinations of lexical items – to talk about (relatively) unusual situations, while lexis helps us handle highly probable events fluently and effortlessly by providing us with prefabricated ways of dealing with them. (1997: 41)

Was Lewis hier eher beiläufig thematisiert, ist seit langem eine der strittigen Fragen der Sprachwissenschaft: Wie entsteht Sprache bzw. wie funktioniert der Sprachproduktionsprozess?

Lange herrschte die Ansicht Chomskys vor, dass alle Sprachen auf einem Inventar gemeinsamer grammatischer Prinzipien aufbauen, welches jedem Menschen angeboren sei. Durch die Anwendung dieser Regeln anhand immer neuer Wortkombinationen sei unbegrenzte Sprachproduktion möglich.

⁴² Eine im Übrigen verbreitete Meinung, wenngleich einige Forscher diese Bedeutung einschränken. So weisen Handwerker/Mladener (2009: 9-10) – in Anlehnung an Pawley/Syder und Sinclair – auf die Bedeutung ritualisierter und routinisierter Sprache vor allem in der mündlichen Kommunikation hin.

Mittlerweile wird diese Sicht relativiert. Die Forschung glaubt heute zwar auch, dass es ein grammatisches System gibt, dem es zukommt, diese *novel language* zu produzieren, aber sie postuliert die Existenz eines zweiten, gleichberechtigten Systems, das sich vorgefertigter Sprachbausteine bedient:

Grammar enables us to construct language when we are unable to find what we want ready-made in our mental lexicons. But so much of the language of the effective language user is already in prefabricated chunks, stored in their mental lexicons just waiting to be recalled for use. (M. Lewis 2000: 15)

Wray (1992) also proposes a dual-system solution. Analytic processing entails interaction of words and morphemes with grammatical rules, to create, and decode, novel, or potentially novel, linguistic material. Holistic processing relies on prefabricated strings stored in memory. The strategy preferred at any given moment depends on the demands of the material and on the communication situation, and so, importantly, holistic processing is not restricted to only those strings which cannot be created or understood by rule, such as idioms. It can also deal with linguistic material for which grammatical processing would have rendered exactly the same result. (Wray 2002: 14-15)

As Pawley and Syder have shown, the task facing the learner is not just acquiring a rule system but also mastering a set of lexicalized sentence stems that will enable them to process language efficiently. The development of target-like L2 ability, then, requires the memorization of a large set of formulaic chunks and patterns. (R. Ellis 1999: 88)

Es lohnt an dieser Stelle diese Koexistenz etwas eingehender zu betrachten. Lewis (1993: 5) modifiziert dieses Verhältnis in nicht unerheblichem Rahmen, plädiert er doch eindeutig für ein Primat von *lexis*: „The Lexical Approach suggests a more central, even defining, role for lexis“. Er konkretisiert seine Vorstellungen, indem er strukturalistische Auffassungen auf den Kopf stellt:

Structuralism asserted the learner mastered the ‘rules’ of the system, and was thereby able to generate correct sentences. It now seems plausible that an important part of language acquisition is the ability to produce lexical phrases as unanalysed wholes or ‘chunks’, and that these chunks become the raw data by which the learner begins to perceive patterns, morphology, and those other features of language traditionally thought of as ‘grammar’. Within such a model, phrases acquired as wholes are the primary resource by which the syntactic system is mastered.” (1993: 95)

Lewis (1997: 41) betont mehrfach, dass der geforderte Stellenwert der *lexis* Grammatik nicht per se in Frage stellt: „The Lexical Approach suggests the content and role of grammar in language courses needs to be radically revised but the approach in no way denies the value of grammar, nor its unique role in language“. Ihm geht es jedoch um eine Verlagerung bisheriger Schwerpunkte: Die zentrale Rolle der Grammatik als *organizing principle* von Sprache soll ersetzt werden durch die Arbeit mit *chunks*: „The organization is lexical, not structural“ (1997: 39). Ein interessantes Beispiel dafür, dass Lewis seinen eigenen Aussagen häufig widerspricht, bezieht sich auf eben diese Rolle der *lexis* als sprachliches Organisationsprinzip. Wird in dem oben genannten Zitat eindeutig die Ausschließlichkeit betont, so relativiert Lewis diese an anderer Stelle, wenn er sagt:

The Lexical Approach embraces all that the communicative approach suggested. Its principal addition is a recognition of lexis as well as, or sometimes instead of, structure as an organising principle affecting both content and methodology. (1993: 32)

Da diese Rollenzuweisung von integraler Bedeutung für den Ansatz als solchen ist, habe ich versucht, die verschiedenen linguistischen, lernpsychologischen und inhaltlichen Fragestellungen, die davon berührt werden, anhand der folgenden Aufzählung zu ordnen. Lewis neigt leider auch hier dazu, diese zu vermischen.

Chunks als organizing principle des Fremdsprachenunterrichts I: implicit learning vs. explicit learning

In der Vermittlung von *chunks* als tragendem Gerüst des Fremdsprachenunterrichts geht es Lewis vor allem darum, explizites Lernen anhand dekontextualisierter *pattern practise drills* auszuschließen. Er verneint deren Wert - er rekurriert nicht nur in diesem Zusammenhang auf Krashens *Natural Approach* – mit der Begründung, dass man Sprache in erster Linie über Sprachrezeption und nicht über bewusstes Lernen und Instruktion erwirbt (1997: 53). Lewis sieht sich grundsätzlich in der Tradition von Krashen (vgl. dazu 1997:15 ff.), obwohl er sich sehr kritisch mit dessen Ansatz auseinandersetzt. Neben großen Übereinstimmungen, so lehnt auch er das Einfordern von Sprachproduktion und eine Fehlerkorrektur in den Anfängen der Vermittlung ab, gibt es auch Aspekte, bei denen sich Lewis deutlich von Krashens Ansatz distanziert, z.B. in Bezug auf *noticing* (vgl. dazu 1997: 52), der Fragwürdigkeit der Formel ‚i+1‘, die er als „pseudo-scientific“ (1993: 26) bezeichnet oder der Rolle des Lehrers als sprachlicher Instanz zur Vermeidung von „over-generalisations“ (1997: 53-54). Statt der expliziten Vermittlung wirbt er für eine andere Form der Vermittlung:

[...] the Lexical Approach encourages the introduction of powerful patterns as lexical items – that is without analysis of their internal structure – and appropriately early in the syllabus. (1997: 50)
In short, correctly identified lexical phrases can be presented to L2 learners in identifiable contexts, mastered as learned wholes, and thus become an important resource to mastering the syntax. (1993: 96)

Um diesen Zusammenhang deutlich zu machen, benutzt Lewis das Beispiel der Vermittlung der Zukunftsformen *will* und *going to*:

Traditionally, students ‘learned’ the difference between, for example, the ‘I’ll and going to futures and then ‘practiced them’, often using single sentence de-contextualized examples. As is widely acknowledged, this fundamentally flawed methodology did not work, yet it remained, implicitly and explicitly, in many textbooks and classroom procedures. It is far more likely that students will be helped by being presented with a sufficiently large number of adequately contextualized (situation and co-text), archetypical examples of, for examples, the ‘I’ll forms and, in due course, a similar range of well chosen examples of going to forms. Students can be encouraged to use these without any formal verbalization of the ‘the difference’. (1993: 96)

In der Literatur gibt es sowohl Befürworter als auch Gegner dieser Auffassung. Handwerker und Mladener (2009) liefern ein interessantes (wenngleich recht aufwändiges) Unterrichtsbeispiel dafür,

wie kontextuell eingebettete *chunks* – dargeboten in Form von Animationen und Videos – für die Entwicklung der Lerner-Interimsgrammatik in Richtung zielsprachlicher Kompetenz/Performanz nutzbar gemacht werden können. Auch sie vertreten die Auffassung, „dass im Fremdsprachenunterricht implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen Diskursen gelernten Sequenzen erworben wird [...]“ (2009:8).

Ein weiterer namhafter Vertreter ist Nick Ellis (1997: 36), der anhand seines Beispiels darlegt, dass sich *chunking* nicht nur für die typischen Domänen der Zeitenbildung oder der Konditionalsätze eignen, sondern auch für scheinbar weniger gebräuchliche Infinitivkonstruktionen:

A high proportion of these (=chunks representing complete grammatical clauses of out to ten words, *Anm. des Verf.*) clauses, particularly the longer ones, are entirely familiar memorized clauses and clause sequences which are the normal building-blocks of fluent spoken discourse and at the same time provide models for the creation of (partly) new sequences which are memorable and in their turn enter the stock of familiar usages – for example ‘I’m sorry to keep you waiting’, ‘Mr Brown is so sorry to have kept you waiting’, etc. can allow the creation of a lexicalized sentence stem ‘NP be-tense sorry to keep-tense you waiting’

Butzkamm/Caldwell (vgl. dazu 2009: 131-132) hingegen sprechen sich eindeutig für die Verwendung von *chunks* oder ganzen Sätzen auch ohne kontextuelle Einbettung aus:

But even in the absence of a context of situation, disconnected sentences, if understood, inevitably take on meaning because the listener can immediately imagine fitting communicative contexts. Take the ‘all-I-want’ construction above. Wouldn’t we all know without giving it a moment’s thought, where and to what intents and purposes we could use these sentences? This is because the sentences express common concepts familiar to us via the MT. All dictionaries operate with illustrative disconnected sentences because we can make those sentences real for ourselves”.

Man beachte: Lewis lehnt jedwede Form der Kognitivierung des sprachlichen Regelsystems im traditionellen Sinne ab. Das heißt für ihn aber nicht, dass kein grammatisches Lernen stattfinden darf, sondern dass die übliche Praxis formaler Instruktion ersetzt werden muss. Diese Forderung nach „exploration over explanation“ (1993: 150) enthält sowohl materielle (veränderte Lehrwerkkonzeption) als auch unterrichtsmethodische Implikationen:

If students are exposed to natural language data (receptive skills), presented with appropriate tasks and questions (awareness raising) and their perception of differences heightened (effective monitoring), the ‘explanations’ which students will generate will be intensely personal, and fully internalized. The proposed procedure may, indeed, be a step towards grammar for acquisition, rather than a grammar for learning. (1993: 151)

Die Wahl von *noticing*- und *awareness raising*-Übungen in der Vermittlung grammatischer Regeln entspricht im Übrigen dem, was man als didaktisches Prinzip in den gängigen Lehrwerken vorfindet. Es geht demnach im modernen Fremdsprachenunterricht nicht um eine „radikale Absage an die ‚Grammatik‘“, wie Butzkamm es formuliert (2002: 102), sondern um eine – je nach spracherwerbstheoretischem Hintergrund gefärbte – spezifische Form impliziten Lehrens und Lernens.

Zu dieser gehört sicherlich auch die Frage der Organisation der *lexis* durch *lexis*. Das für zahlreiche Unterrichtende Angenehme an der traditionellen Grammatik-Vermittlung stellt die strukturelle Progression anhand des Lehrwerkes dar. Lehrer müssen nicht Sorge tragen, wie der neue sprachliche *input* zu strukturieren ist, weil dies dadurch geschieht, dass um diesen herum – meist in Form einer Unit – das sprachliche Material konzipiert wird. Lewis, für den diese Form der sprachlichen Organisation unhaltbar ist, steht folglich in der Pflicht, Alternativen anzubieten:

The traditional perception is that grammar organises the chaos of the lexicon. If we want lexis to be accessible to learners we must find helpful and accessible ways of organising it. [...] There is no attempt to find a single organising principle to describe the language; we look for a set of principles which are appropriate to different lexical areas. (1997: 67)

Lewis nennt 10 Prinzipien: *Topic, Situation, Collocation, Notion, Narration, Metaphor, Person, Phonological Chunking, Keywords* und *Grammar* (sic!).⁴³

Chunks als organizing principle des Fremdsprachenunterrichts II: comprehension before production

Im engen Schulterschluss mit Krashen und dessen Ausführungen über die zentrale Rolle des *input* warnt Lewis vor der Forderung vieler Fremdsprachendidaktiker, die Lerner schon zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts zur Sprachproduktion anzuhalten (vgl. dazu besonders 1993: 24-29).⁴⁴

Im Rückgriff auf Prinzipien des muttersprachlichen Lernens, die zwar nicht in ihrer Gesamtheit, so doch aber in einigen Aspekten auf den Fremdsprachenerwerb übertragbar seien, mahnt Lewis vor allem bei den unteren Stufen zur diesbezüglichen Zurückhaltung (vgl. 1993: 8-10, 1997: 60 ff.). Dahinter verbirgt sich die Auffassung, dass die Herausbildung rezeptiver Fertigkeiten die Grundlage für die Entwicklung produktiver Fertigkeiten schafft, denn „it is input which aids acquisition“ (1997: 50). Die Kommunikation stiftende Transformation von *input* zu *intake* erhofft sich Lewis deshalb durch die Ablehnung der *present-practise-produce (ppp)* Methodik und wichtiger Grundsätze, die – das ist sicherlich nicht frei von einem Widerspruch – gemeinhin mit dem kreativen Potential des *Communicative Approach* assoziiert werden:

This is an important methodological shift, with which teachers need to feel comfortable. It certainly does not mean a return to chalk-and-talk teacher-dominated classrooms, but some sacred cows are

⁴³ Vgl. dazu die 3 Prinzipien Nattingers (1988: 78-79), die dieser in Anlehnung an Wilkins aufstellt, und die mit spezifischen Sprechhandlungsfunktionen korrespondieren 1. *social interactions*, 2. *necessary topics*, und 3. *discourse devices* bzw. den *topic-by-topic approach/task-by-task approach* von Baigent (1999: 53).

⁴⁴ Zu einer äußerst sinnvollen Kritik bzw. Erweiterung des Input-Begriffs vgl. Butzkamm (2002: 131-132). Zu dem Primat der Rezeption vor der Produktion, der dem „Überhang des Verstehens“ geschuldet ist, vgl. ebenfalls Butzkamm (2002: 157 ff.).

slaughtered on the way. Increase student talking time is dismissed as a principle; learners are encouraged to participate fully in lessons, but we recognize that although they may participate through speaking, they can also do so, perhaps sometimes more effectively, by listening, noticing and reflecting. (1997: 49)

Chunks als organizing principle des Fremdsprachenunterrichts III: noticing, repetition and the 'Observe-Hypothesise-Experiment cycle'

Anstelle der üblichen Strukturübungen möchte Lewis vor allem das didaktische Potential von *noticing*, *Consciousness Raising (CR)* und *language awareness* nutzen (vgl. dazu auch 1993: 9-10). Verfechter dieser wenig trennscharfen Konzepte gehen davon aus, dass nur der *input*, auf den L2 Lerner ihre vollständige Aufmerksamkeit richten, auch zum *intake* führt. Daher gilt es, etwa durch Steigerung der Frequenz bestimmter *chunks* oder durch deren visueller Hervorhebung, diese Aufmerksamkeit von Lernern gezielt auf die betreffenden *chunks* zu lenken. Diese Aufmerksamkeit ließe sich, so Lewis (vgl. dazu 1997: 52-53), in Anlehnung an Dave/Willis besonders effektiv durch folgende Taxonomie von *CR* Aufgaben herstellen, von der Lewis ausgiebig Gebrauch macht (vgl. dazu Kapitel 3.4.2):

1. Students search to identify a pattern or a usage and the forms associated with it.
2. Students classify according to similarities and differences.
3. Students are asked to check a generalization about language against more data.
4. Students are encouraged to find similarities and differences between patterns in English and those of their own language.
5. Students manipulate language designed to reveal underlying patterns.
6. Students recall and reconstruct parts of a text, chosen to highlight a significant feature.
7. Students are trained to use reference works.

Diese unterschiedlichen Übungen bindet Lewis in einen Lernzyklus ein, den er *Observe-Hypothesise-Experiment* (1997: 52) nennt und bei dem es neben dem Schwerpunkt des *noticing* vor allem um die permanente Wiederholung in freilich immer neuen Kontexten geht:

Teaching helps, precisely when it encourages the transition from input to intake. Meaning and message are primary, but Exercises and Activities which help the learner observe or notice the L2 more accurately ensure quicker and more carefully-formulated hypotheses about L2, and so aid acquisition which is based on a constantly repeated Observe-Hypothesise-Experiment cycle. (1997: 52)

In the short term, mistakes must be tolerated as students recall correctly, recall incorrectly, begin to experiment, and, over a period of time, converge toward standard use. (1993: 96)

Baigent (1999: 52) schlägt, obgleich grundsätzlich Befürworterin des *Lexical Approach*, die Modifikation dieses Lernzyklus vor, „to allow for more emphasis on conscious learning (as against acquisition) and accuracy“. Sie behält die Dreiteilung des Lernprozesses bei, nennt diesen aber *Identify-Explore-Consolidate* und betont *conscious learning* dadurch, dass sie diesbezügliche Aktivitäten in noch intensiverem Umfang und expliziter anwendet als Lewis. In dem ersten Schritt - praktischerweise geht sie von typischer Lehrwerkarbeit aus - sollte der Lehrer vorab die in Frage kommenden *chunks* identifizieren, um in dem nächsten Schritt anhand von *consciousness raising activities*

sicherzustellen, dass Lerner „observe and explore their range and limits more closely and to perceive their communicative potential.“ (1992: 52). Ähnlich wie Lewis betont sie für die dritte Phase die große Bedeutung der Wiederholung, unterscheidet sich von ihm aber in zwei Punkten: Zum einen weiß sie darum, dass es sich in dieser Phase lediglich um „accuracy-focused activities“ oder bestenfalls „guided fluency practice“ (1992: 53) handelt. Sie betont das Desiderat von Lernformen, durch die Lernernde es vermögen „to recall necessary chunks more readily“ (1992: 53). Zum anderen lässt sie die Frage der mündlichen und schriftlichen Korrektur offen, was heißt, dass sie anders als Lewis von einem grundsätzlichen Verbot absieht (vgl. dazu S. 54).

Chunks als organizing principle des Fremdsprachenunterrichts IV: processing, accuracy and fluency

Ein weiteres Bestimmungsstück der Rolle von *chunks* als Organisationsprinzip betrifft ihre Verarbeitung und, als Folge daraus, Sprechgeschwindigkeit, –flüssigkeit und –richtigkeit der Lernenden.

Wenn als Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts die interkulturelle mündliche Handlungskompetenz definiert wird, dann wirft das auch immer wieder die Frage des Grades der Beherrschung dieser Fremdsprache auf. In der Literatur gibt es unterschiedliche Haltungen zu diesem Thema, deren Pole ich hier nur skizzenhaft anführen möchte. Auf der einen Seite gibt es die Verfechter, die als Kompetenzniveau *native speaker* oder zumindest *near-native speaker (N-bound approach)* ansetzen. Auf der anderen Seite gibt es die Kritiker dieser Forderung, die zu recht darauf hinweisen, dass nur die wenigsten Fremdsprachenlerner jemals diesem Anspruch genügen werden, weshalb sie nicht zuletzt aus motivationalen Gründen für eine pragmatische Lösung plädieren (*C-bound Approach*). Das *C* steht in diesem Fall für *communication, culture* und *comprehensibility*. Es verweist auf ein Niveau, das in erster Linie kommunikativen Aspekten gerecht werden soll. Sprecher/Lerner unterschiedlicher Sprachen sollen auf Englisch ihre Bedürfnisse mitteilen können, sie sollen sich in einem englischsprachigen Land problemlos zu Recht finden, aber es steht nicht im Mittelpunkt didaktischen Interesses, dass dies in sprachlicher Perfektion geschehen soll. Unabhängig von dem spezifischen Anspruch ist ein Merkmal der Beherrschung von Sprache die Sprechflüssigkeit (*fluency*). Lewis (1993: 19) vertritt die Auffassung, dass es *chunks* sind, die diese ermöglichen: „Recently researchers have sought to explain native speaker fluency. Fluent natural speech is very rapid, and it seems unlikely that it is constantly created *ab initio* from a knowledge of the underlying grammatical system“.

Auch Nattinger/DeCarrico (1992: 32) führen ein hohes Sprechtempo auf die Beherrschung von *chunks* zurück:

It is our ability to use lexical phrases that helps us speak fluently. This prefabricated speech has both the advantages of more efficient retrieval and of permitting speakers (and hearers) to direct their at-

tention to the larger structures of the discourse, rather than keeping it narrowly focused on individual words as they are produced. All this fits very neatly with the results of computational and language acquisition research.

In der Zwischenzeit haben sich zahlreiche Forscher (vgl. unter anderem Bleyhl 2009: 32, N. Ellis 1997: 129, Hill 2000: 55, Porto 1998: 2) diesem Verständnis angeschlossen. Wray verweist auf deren Vielgestaltigkeit und – interessanterweise – auf die evolutionären Implikationen bei der *chunk*-Genese:

Prefabricated time-buying sequences [...] promote fluency and protect the speaker's turn during planning. The pace and rhythm of an utterance can be fine-tuned by using word-strings which are semantically equivalent to single words (e.g. make a decision: decide; draw a conclusion: conclude/realise). Other time-buyers are fillers, turn-holders, discourse shape markers and repetitions [...]. (Wray 2000: 17)

Wray (1998, in preparation a) views the processing-related functions of formulaic sequences as secondary, and of much later origin in evolutionary terms. They relate to the nature of grammar, which was late-appearing, and represent an attempt to square an over-powerful analytic system that developed for reasons other than communication, with the inadequate working memory which is its forum. (Wray 2000: 17)

Neben dem Sprechtempo entscheidet auch sprachliche Richtigkeit (*accuracy*) über die Güte der Sprachbeherrschung. Verfechter des Lernens durch *chunks* argumentieren überzeugend, dass ihre Kenntnis grammatische Fehler vermeiden hilft. Dazu Morgan Lewis:

[...] the fewer collocations students are able to use, the more they have to use longer expressions with much more grammaticalisation to communicate something a native speaker would express with a precise lexical phrase and correspondingly little grammar. Notice too, that if native speakers usually express an idea lexically with a collocation the non-native speaker, not knowing the lexical item, has to use grammar to express the idea in a way which they have not heard in the context – they have no model to guide them. [...] This means the more collocations learners have at their disposal, the less they have to grammaticalise. This in turn means more brainspace is available to generate and process content. (M. Lewis 2000: 16)

It is major change of mindset for teachers to realise that many grammatical errors are caused by lexical deficiencies, and that the best response to many of these errors at intermediate and advanced levels is to do more lexical work in place of grammatical correction. (M. Lewis 2000: 17)

Im Zusammenhang mit *fluency* wiederholt Lewis die Bedeutung des phonetischen Lernens. Dieses stellt er sogar auf eine Stufe mit den Schwerpunkten *words* und *grammar*:

In other words, the 'bits of which speech is constructed are frequently, though not invariably, identical with the bits which are noticeable on a purely phonological level. This serves to emphasise even more the importance of recognizing stress and intonation patterns as having an important role to play within the Lexical Approach. (1993: 145)

Lexis brings together elements of language learning previously usually treated separately – grammar, words and pronunciation. (1997: 58)

Chunks als organizing principle des Fremdsprachenunterrichts V: learning strategies

Dass die Bedeutung von Lernstrategien zunimmt, wie man allenthalben lesen kann, ist so vermutlich falsch. Nicht die Bedeutung von Lernstrategien nimmt zu, denn deren Bedeutung ist seit jeher groß. Was stattdessen zugenommen hat, ist unser Verständnis von Lernen, und, als Teil davon, die Einsicht in die Notwendigkeit der Vermittlung von Lernstrategien. Vor dem Hintergrund einer sich immer schneller verändernden Welt, deren Wahrheiten heute stimmen und morgen bereits in Frage gestellt werden, mit mehrfachen Brüchen in der beruflichen Vita (die heutzutage üblich, wenn nicht gar gefordert werden, früher jedoch eher Ausdruck von Orientierungslosigkeit waren), vor dem Hintergrund all dessen ist es heute wichtiger denn je zu wissen, wie sich Wissenslücken schließen und Probleme selbstständig lösen lassen.

Lewis hat die Bedeutung von Lernstrategien in das Konzept des *Lexical Approach* einbezogen. Gleichwohl geht es ihm um kognitive Lernstrategien, also um solche, die direkten Einfluss auf die Informationsverarbeitung haben und nicht um metakognitive, die das „Lernen lernen“ thematisieren und bewerten.

Es existiert bereits seit längerem eine umfassende Literatur, die eine effektivere Kultivierung von Lern- und Lehrmethodik als *conditio sine qua non* einfordert, aber durchaus konsequenter als andere verleiht Lewis dieser Forderung ein konkretes Gesicht. Die Spanne der Maßnahmen, die das Lernen sicher stellen sollen, reicht dabei von der Nutzung der *chunks* als Lernmedium (da das Lernen von *chunks* an sich gehirnfreundliches, weil natürliches Sprachenlernen ist), über die regelmäßige Einbindung von Wörterbüchern, die Entwicklung eigener, auf den *Lexical Approach* ausgerichtete Übungsformate bis hin zu einem Wechsel des Rollenverständnisses von Lehrenden zu so genannten „Lernmanagern“. Lewis (1993: 84) selbst, der mit seinen Vorschlägen teilweise Anforderungen an einen modern-konstruktivistischen Unterricht einlöst (vgl. dazu Blehyl 2009: 26, 32, Timm 2009: 55-59), subsumiert folgende Konkretionen unter dem Begriff *learning strategies*:

- Don't worry if you don't understand everything when listening or reading; a lot of listening and reading, partially understood, will help you much more than a small quantity where you have understood every word.
- Don't worry about mistakes; they are a positive sign that you partly understand, not a negative one that you didn't understand everything.
- If you make some 'grammar mistakes' because you don't know enough vocabulary; if you want to avoid grammar mistakes, building your vocabulary will help you more than lots of grammar practice.
- Try to learn whole expressions containing useful words, rather than just the words, even though that seems much more difficult.
- When you record a new lexical pattern in your notebook, consciously try to think of other examples similar to those of the pattern. It is not wasting time to explore certain words slowly and carefully.

3.4.2 DER *LEXICAL APPROACH* NACH LEWIS: DIDAKTISCHES UND METHODISCHES

Im Folgenden werden die aus meiner Sicht wichtigsten didaktisch-methodischen Thesen, Prinzipien und Vorschläge zur praktischen Umsetzung zusammengefasst, die durch den *Lexical Approach* offeriert werden. Auch hier verhält es sich so, dass diese Zusammenfassung lediglich ein Konglomerat darstellt, das sich aus den recht verstreuten Angaben zu den thematische Schwerpunkten zusammensetzt. Als Darstellungsprinzip habe ich mich für das der zunehmenden Konkretisierung entschlossen, das heißt ich beginne mit den theoretischen Prinzipien in Bezug auf didaktisch-methodische Fragestellungen, leite sodann über zu allgemeinen Fragen der unterrichtlichen Umsetzung und beschäftige mich abschließend mit konkreten Aspekten der Unterrichtspraxis.

Ideelle und methodische Rahmenbedingungen des *Lexical Approach*: *The teacher's mind-set and methodological implications*

Lewis verfasst mehrere Aufzählungen, die in apodiktischer Reihung die neuen Lernziele und Paradigmen beschreiben. Um spezifische Unterrichtsveränderungen zu erwirken, ist jedoch zuallererst eine Veränderung der Denkart (*mind-set*) vonnöten.

One of the most important factors which influences what happens in the classroom is the totality of ideas, knowledge and attitudes which represent the teacher's mind set. This complex of ideas is partly explicit, based on information given to the teacher, formal learning and the like, but much of it is implicit, based on the teacher's self-image, value system and even prejudice. [...] (Lewis 1993: 32)

Lewis' Argumentation an dieser Stelle erinnert sehr an die *BAK networks* nach Woods. *BAK* steht bei Woods für *beliefs-assumptions-knowledge* und bezeichnet die Gesamtheit der Annahmen eines Fremdsprachenlehrers das Lehren und Lernen betreffend. Diese hochgradig biographisch gefärbten Netzwerke sind laut Weskamp (2001: 44-45) „allgegenwärtig in der Planung, Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts. [...] Die Bestandteile von BAK-Netzwerken und ihre Beziehungen untereinander sind Teil der individuellen Persönlichkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers und erweisen sich infolgedessen als sehr stabil“. Lewis (1993: 32-34) beschreibt diese veränderte Denkart thesenartig, was sich wie die Anleitung eines modernen Fremdsprachenunterrichts liest. Er formuliert diese 14 Thesen wie eine Wegbeschreibung, um ihre Prozesshaftigkeit zu betonen. Diese Thesen lauten verkürzt wie folgt (1993: 32-34):

1. From Written Language to Spoken Language
2. From Speaking to Listening
3. From product to Process
4. From Short-Term to Long-Term Aims
5. From Answers to Questions
6. From Explanations to Exploration
7. From Knowledge zu Skill
8. From Accuracy to Communication
9. From Structure to Lexis

10. From Sentence to Text
11. From (Atomistic) Parts to (Holistic) Wholes
12. From Planned Certainty to Unguided Uncertainty
13. From Teacher-Centred to Learner-Centred
14. From Recipes to Theory

Ich habe diese 14 Thesen aus dem Grunde angeführt, um zu zeigen, dass Lewis nicht, wie es wünschenswert gewesen wäre, hemmende Denkmuster zu verändern sucht – die konkrete Beantwortung der Frage etwa, wie es einem Lehrer gelingen könnte, sich von defizitorientierten Selbstattribuierungen zu lösen -, sondern sich stattdessen lediglich plakativer Setzungen bedient. Konkretisierung ist seine Sache nicht und so induziert er im direkten Anschluss auf dieselbe Weise die methodischen Prinzipien für den Unterricht aus diesem *new mindset*, welche im Folgenden dargestellt sind (vgl. dazu 1993: 35). Ein Zusammenhang zwischen beidem wird dabei nicht hergestellt. Die methodischen Prinzipien lauten im Einzelnen:

1. Early emphasis on receptive skills, especially listening, is essential.
2. De-contextualised vocabulary learning is a fully legitimate strategy.
3. The role of grammar as a receptive skill must be recognized.
4. The importance of contrast in language awareness must be recognized.
5. Teachers should employ extensive, deictic language for receptive purposes.
6. Extensive writing should be delayed as long as possible.
7. Non-linear recording formats are intrinsic to the Lexical Approach.
8. Reformulation should be the natural response to student error.
9. Teachers should always react primarily to the content of student language.
10. Pedagogical chunking (see page 121) should be a frequent classroom activity.

Noch irritierender als seine inkonsistente Argumentation ist, dass Lewis an anderer Stelle diese Prinzipien zu „methodischen Implikationen“ (1993: 194-195) umbenennt, nachdem er zuvor andere Leitsätze zu „methodischen Prinzipien“ (1993: 193) erklärt hat. Die Grenze zwischen *implications* und *principles* ist dabei nicht trennscharf, da sich die Inhalte zum Teil deutlich überschneiden.

Allgemeine Rahmenbedingungen des *Lexical Approach*: *weak vs. strong implementation*

Lewis plädiert für eine radikale Kehrtwende in der Fremdsprachendidaktik. Aus diesem Grund schließt er eine „weak implementation“ (1997: 13) seines Ansatzes zwar nicht aus, doch favorisiert er deutlich das Gegenteil. Er stellt es jedem frei, über den Umsetzungsmodus zu entscheiden, diskreditiert aber die schwache Version als eine weitere Form von Vokabelarbeit, während nur die starke Implementierung die Sprengkraft eines radikalen Wechsels in sich berge.

Lewis bleibt, was die Frage der Gestaltung des Unterrichts im Rahmen einer *weak implementation* betrifft, eine klare Antwort schuldig. Das ist vor allem vor dem Hintergrund unverständlich, dass die Mehrzahl interessierter Kollegen aus praktischen Gründen – z.B. setzt *strong implementation* ein nach den besprochenen Ordnungsprinzipien strukturiertes Lehrwerk voraus, das derzeit nicht exis-

tiert – zunächst eher das Unterfangen *Lexial Approach* in kleinen Schritten wagen würden. Der einzige Hinweis, der sich diesbezüglich finden lässt, bezieht sich auf die Anreicherung des Lehrwerks durch zusätzliche *chunks* (1997: 47).

In Bezug auf eine *strong implementation* greifen die besprochenen 10 Ordnungsprinzipien, für die sich der Lehrende entscheiden kann. Diese Strukturierung von Inhalten bzw. *lexis* würde technisch unterstützt durch besonderes Augenmerk auf Übungs- und Aufgabenformate, die Lewis zum Teil eigens für den Lexical Approach entwickelt hat.

Konkrete Rahmenbedingungen des *Lexical Approach*: notebooks, formats, lexical drilling and chunk selection

Genauso wenig wie Lewis die bisherige Konzeption von Lehrwerken unterstützt, lehnt er für die Umsetzung des *Lexical Approach* auch die bisherigen Formate von Vokabelheften (*two-column vocabulary books*) ab. Seine von ihm ebenfalls als grundlegend betrachtete Fähigkeit der Schüler mit Wörterbüchern zu arbeiten (vgl. dazu 1997: 31) findet auf der Wertigkeitsskala ihr Pendant in so genannten *lexical notebooks* (1997: 75-77). Diese lösen den Anspruch des *lexical learning* insofern ein, als dass sie die entsprechende *chunk* Form entsprechend entlasten:

- Words, strong collocations and Fully Fixed Expressions, with L1 equivalents
- Collocation patterns with, for example, a noun plus a group of collocating verbs or adjectives
- Semi-fixed Expressions with several similar examples listed to emphasise a pattern
- Prototypical grammar examples, of the kind mentioned in Chapter 9, often in the form of high frequency Expressions
- Miscellaneous language, chosen by individual learners, in a separate section, away from the more organised language

Der rezeptive Sprachumsatz soll besonders durch spezifische Aufgabenformate und –typen gewährleistet werden. Mit ersteren sind vor allem Kollokationsboxen wie die folgende gemeint:

Five verbs	Five adjectives	+ noun
attract	adverse	criticism
to be subject to	blunt	
deserve	constant	
react to	helpful	
provoke	severe	

Abb. 3-3: Collocation box nach Lewis (1997: 77)

Unter Aufgabentypen versteht Lewis in Anlehnung an Dave/Willis (vgl. Kap. 3.4.1) Formate, die unterschiedliche kognitive Leistungen erfordern. Seine Typologie umfasst 6 Kategorien: *identifying*

chunks, matching, completing, categorising, sequencing und *deleting*. Diese Aufgabentypen werden in Zusammenhang mit dem Unterrichtsprojekt eingehend thematisiert.

Wie in Kapitel 3.4.1 erwähnt, stellt Üben im Rahmen des *Observe-Hypothesise-Experiment cycles* ein wichtiges Merkmal des *Lexical Approach* dar. Lewis ist ein Verfechter des *lexical phrase drillings*, dessen Anwendung er wie folgt umschreibt: „Such drilling has a value, but only if it is used briefly, in a light-hearted way, with no pressure on individual learners to ‘get the right answer’; the target is absolutely not stimulus response formal learning” (Lewis 1997: 129, vgl. auch 1993: 127-128).

Didaktisch am bedeutsamsten weil am häufigsten genutzt, ist für ihn die Gruppe der *semi-fixed expressions* (1997: 11). Diese Kategorie umfasst ein großes Spektrum von sehr kurzen (*It’s/me/her-Peter*) bis sehr langen (*There are broadly speaking two views of/...*), von sehr begrenzten (*It’s / That’s not my fault*) bis sehr freien (*What was really interesting / annoying / surprising was...*) *chunks*. Diese Signifikanz ist der Grund dafür, dass sich die meisten Aufgabenformate und –typen auf die Arbeit mit ihnen beziehen.⁴⁵

Was die Auswahl von zu vermittelnden *chunks* betrifft, so bleiben Lewis’ Angaben zum Teil un- deutlich. Er räumt zwar die Problematik ein, die mit der Beantwortung der Frage nach der Anzahl zu vermittelnder Worteinheiten einhergeht (1993: 102), aber daraus folgt nicht eine genaue Angabe oder der Umriss einer Zielsetzung, sondern bloß die Vorgabe, dass man die Dominanz von Nomen bei dieser Vermittlung beenden müsse, denn „an effective vocabulary involves knowledge of a sufficient number of verbs (with their collocational ranges), adjectives, and adverbs.“ (1993:102). Aus meiner Sicht ergiebiger und wesentlich praxisnäher setzt sich Hill (2000: 58-60) mit dieser Problematik auseinander. Zwar formuliert auch er mitunter recht ungenau („do not ‘milk’ every text for the last drop of lexis“), aber seine Angaben zu Anzahl und Art der zu wählenden Kollokationen sind konkreter.

Diese Ungenauigkeit hinsichtlich der „Vermittlungsmasse“ ist offensichtlich kein Zufall. Wie im nächsten Kapitel zu sehen, ist eine Schwachstelle des *Lexical Approach* nach Lewis die ungelöste Frage des Behaltens und (Auswendig) Lernens von *chunks*, die wesentlich mit ihrer Quantität zusammenhängt.

3.4.3 DER *LEXICAL APPROACH* NACH LEWIS: KRITISCHES

⁴⁵ Interessanterweise ist es so, dass Lewis’ letztes Werk (2000) die Arbeit mit Kollokationen thematisiert, was auf eine Bedeutungsverschiebung schließen lässt. Die Autoren zumindest, die er darin zu Wort kommen lässt, bezeichnen Kollokationen eindeutig als den Schwerpunkt ihres lexikalischen Arbeitens (vgl. dazu die Aufsätze von Hill und Conzett).

Eine strikte Trennung zwischen Grammatik und Wortschatz scheint aufgrund der erdrückenden Beweislast aus der Korpuslinguistik nicht länger vertretbar und fortzufahren mit dem, was Wray (2000: 463) überspitzt als typischen Umgang mit *chunks* beschreibt, ebenso wenig: „In its narrowest sense, formulaicity has always been a useful entrance point for the learner, with the ‘phrase-book’ approach providing a few pre-learned utterances for asking the way to the station or ordering a cup of coffee“.

Es wird kaum ausreichen, der Arbeit mit *chunks* „stärkere Beachtung“ (Butzkamm 2002: 266) zu schenken. Wenngleich in der Sache richtig, bedarf es sicherlich einer präziseren Einfassung und einer genaueren programmatischen Vorstellung von dem, was die Arbeit mit *chunks* leisten und wie sie aussehen soll. Nur dann, so glaube ich, wird man ihrer Bedeutung gerecht und werden *chunks* nicht weiterhin auf die Funktion reduziert, die Wray pointiert dargestellt hat.

Doch die Ablehnung eines Extrems bedeutet nicht, dass die Lösung im Gegenteil liegt. Die Geschichte zeigt deutlich, dass sich Entwicklung gemeinhin in Pendelschwüngen vollzieht. Deshalb ist davon auszugehen, dass der allzu geringen Beachtung von *chunks* nun eine Phase folgt, in der man ihr womöglich zu viel Beachtung schenkt. Nicht wenige Forscher halten den *Lexical Approach* für einen solchen Pendelschwung in dieses andere Extrem, welcher am radikalsten durch das folgende Zitat von Sinclair (2005: 19) zum Ausdruck gebracht wird: „The phrase, the whole phrase and nothing but the phrase.“ Es ist sicher klug, sich dem Ratschlag von Granger (2008) anzuschließen, die für eine moderate Haltung eintritt:

At all stages, it is advisable to keep in mind Gabriolato’s (2005b) apt observation that “English language teaching is vulnerable to pendulum swings, and has a propensity for the marketing and uncritical acceptance of ‘miracle methods’”. With respect to the lexical approach, the pendulum appears to be swinging back to a more balanced position.

Fasst man die Kritik an dem *Lexical Approach* zusammen, so geht es um 4 ungeklärte Fragen bei der Umsetzung des *Lexical Approach*. Sie sollen hier kurz beleuchtet werden:

3.4.3.1 DIE UNGEKLÄRTE FRAGE DER ANALYTICITY

Lowe (2003:6) demonstriert anhand des Beispiels einer chinesischen Schülerin, die zwar zahlreiche *chunks* des Englischen beherrschte, aber nicht in der Lage war, diese syntaktisch adäquat zu verknüpfen, wozu es führen kann ein „lexical nut“ (2003: 8) zu sein, der jedwede grammatische Regelkenntnisse ablehnt:

The lexical view of language is not ‘the answer’ – at least not the whole answer – because, even if we use Michael Lewis’ taxonomy of phrase types [...], and even if these phrase-types incorporate the majority of the words of the language, this does not account for how we put these together into

communicative strings. In other words it does not offer any kind of organizing principle. [...] I still believe in a grammar core. And I believe in it because I think that is what the students want. A grammar rule is not a controlling device. Or a regulation to be adhered to. It is a reference point. It is a rule of thumb. (2003: 8)

Andere Forscher wehren sich ebenfalls gegen den völligen Ausschluss von Strukturarbeit (Skehan 1998: 228, Harwood 2002: 148). Auch Granger/Meunier (2008: 250), zwei exponierte Forscherinnen im Bereich der Phraseologie, teilen diese Bedenken, wenn sie sagen, „[...] we would consider it wrong to equate this emphasis [on phrases, *Anm. des Verf.*] with an absence of focus on grammar.“⁴⁶ Infolge des *input-poor environment*, der – im Vergleich zum L1-Spracherwerb - naturgemäß die Regel im L2-Unterricht darstellt, fordern sie offen auch den gezielten Einsatz grammatischer Instruktion:

[...] increased awareness raising activities, more focus on form or forms, and more explicit and sometimes even intrusive approaches to learning. Given the limited numbers of hours devoted to foreign language teaching in schools, it would be utopian to expect grammar and phraseology to somehow take care of themselves.” (2008: 250)

Thornbury (1998: 10) weist ebenfalls auf Schwächen in der Argumentation von Lewis hin:

What he is less clear on is whether, as Peters (1983) claimed was the case for first-language acquisition, these multi-word units play a part in the restructuring of the learner's internalized second-language grammar, through subsequent processes of segmentation and analysis. In other words, Lewis seems more concerned about improving the fluency of the learner's output than increasing the complexity of the learner's developing language system [...].

Wray (2000: 480) betrachtet den Widerspruch zwischen Methode und Ziel, der von Thornbury nur angedeutet wird, genauer, und kommt dabei zu einem Schluss, der auch die Ansätze von Willis und Nattinger/DeCarrico einschließt:

Yet research into the nature of formulaic sequences indicates that their form often preludes, and their function specifically circumvents, such internal inspection, for their value resides in the bypassing of the analytical processes which encode and decode strings. Thus, Willis, Nattinger and DeCarrico, and Lewis are all pursuing native-like linguistic usage by promoting entirely unnatural-like processing behavior. (463)

It is, in short, not native-like voluntarily to activate awareness of the internal structure of a formulaic sequence [...] to emulate in adult language teaching the processes of first language acquisition.

⁴⁶ Porto (1998: 2), durchaus eine Verfechterin des phraseologischen Ansatzes, löst das Problem pragmatisch und flexibel, indem sie das Prinzip der Vermittlung abhängig macht von der Natur des jeweiligen *chunk*: „The fact that lexical phrases may be analyzed by the rules of syntax should not lead teachers to assume that analysis is always convenient. Sometimes a phrase is most efficiently treated as a whole rather than broken down in constituents. For instance, a phrase like *if I were (you/the headmaster/the president/etc.)* may be available for ready access since it is associated with certain situations and has a particular function (expressing advice). By contrast, an expression like *if I were the person chosen to deliver the speech* would be handled differently because the associated functional use is lost“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lewis „radikale“ Neuerungen innerhalb des bisherigen Verständnisses der *grammar-lexis dichotomy* verlangt und ankündigt, bei der inhaltlichen Ausgestaltung den interessierten Leser allerdings enttäuscht, weil diese zu vage bleiben und sich lediglich in Andeutungen erschöpft. Er definiert nur ungenügend, welchen Raum er der Grammatik zugesteht und versäumt es, den Umgang mit dieser „Rest-Grammatik“ in Form von Übungen oder Szenarien zu konkretisieren oder diesen durch empirische Vergleichsstudien zu stützen.⁴⁷ An keiner Stelle wird daher deutlich, worin genau der eigentliche Lernvorteil seiner Auffassung zur Grammatik besteht. Dass Grammatik, freilich eingebunden in einer modernen Lerntheorie und (Fremd)Sprachendidaktik, ausgebauten Sprachen überhaupt erst lernbar macht, wird ebenso verschwiegen wie die Tatsache, dass – zumindest gilt dies für komplexere *chunks* – *dual comprehension* im Sinne Butzkamms und das generative Prinzip für den Fremdsprachenunterricht unabdingbare Tatsachen bzw. Mittel zum Lernen sind, damit Schüler anhand eines Beispielsatzes sowohl dessen Inhalt verstehen als auch seine strukturellen Konstruktionsmechanismen auf neue Sprechabsichten übertragen können.

3.4.3.2 DIE UNGEKLÄRTEN FRAGEN DER *RETENTION* UND *SELECTION*

Lewis bleibt nicht nur die Frage des *organizing principle* von *lexis* in dem Sinne schuldig, wie ihn Lowe (vgl. oben) einfordert, sondern auch in einem anderen, recht profanen Sinn: Wie sollen die Massen von Wörtern, die die *chunks* konstituieren, gelernt werden? Granger/Meunier (2008: 249) sprechen von einem „atomizing character of a phraseological approach to language which presents every word as having its own meaning, collocations, collogations, etc depending on the context it is used [...]“, der das Gedächtnis des Lerner vor eine kaum lösbare Aufgabe stellt. Auch Lowe (2003: 8) thematisiert den „issue of memory“ und stellt die provokante Frage: „If there is all this extra stuff to learn as fixed expression, are we implying that repetition and rote-learning may regain a place in the pantheon of teacher’s tools?“ Thornbury (1998: 11) problematisiert diesen Aspekt, wenn er einräumt, dass der *Lexical Approach* zwar die „item-learning capacity“ schult, aber der Preis „formidable demands on the reader’s memory“ sei. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass selbst Verfechter des *Lexical Approach* nach Lewis die Bedeutung dieses Problems anerkennen (ohne allerdings ihrerseits zu einer konstruktiven Lösung beizusteuern). So konzidiert Hill (2000: 68): „The largest learning load and the one which is never complete – even for native speakers – is mastering the lexicon.“

⁴⁷ Auch bleibt Lewis die Antwort auf den im Alltag häufig auftretenden Fall schuldig, dass Schüler im Englischunterricht nach Regeln und Strukturen verlangen (vgl. Harwood 2002: 147, Lowe 2003: 8) bzw. deren Vermittlung im KLP Englisch (2007: 27, 33, 40-41) eingefordert wird.

Lewis macht keine Angaben darüber, wie diese große Anzahl an *chunks* und *words* gelernt werden soll. Seine vorgestellten Lernstrategien sind allgemeiner Natur und stellen keine Antwort auf diese zentrale Frage des Fremdsprachenunterrichts schlechthin dar. Es liegt die Vermutung nahe, dass er *input*, *exposure* und *immersion* als die Mittel und Ressourcen betrachtet, die diese Aufgabe bewältigen sollen. Das ist aus meiner Sicht unrealistisch, vor allem vor dem Hintergrund des *poor-input environment*, den schulischer Englischunterricht aus strukturellen Gründen bietet (3-4 Unterrichtsstunden pro Woche).⁴⁸ Man gewinnt den Eindruck, dass ihm die Tragweite der (An)Forderung an den Lerner, den sein Ansatz mit sich bringt, nicht klar ist. Das wird auch aus der nächsten ungeklärten Frage deutlich.

Lewis legt sich, was die Auswahl der *lexis* betrifft, nur insofern fest, dass er 10 *organizing principles* angibt (vgl. Kapitel 3.4.1). Darüber hinausgehende Angaben liefert er nicht. So bemängelt Coxhead (2008: 153) sein Versäumnis „to specify how such texts and discourses would be selected and organized [which] makes it difficult to see how the Lexical Approach is operationalised in the long term“.⁴⁹ Sinnvoll, ja sogar notwendig wäre es jedoch, anhand eines Beispiels zu erfahren, wie sich Lewis diese Selektion konkret vorstellt oder wie diese auf eine bestimmte Stufe/Klasse bezogen aussähe: Welche *chunks* erachtet er z.B. für das Thema *friendship* als unverzichtbar? Wie legitimiert er diese Selektion? Welche Anzahl an *chunks* schlägt er vor? Wie ausführlich und umfassend soll das jeweilige *collocational field* bearbeitet werden? In welchem proportionalen Verhältnis stehen die vier *chunk*-Kategorien zueinander?

Dabei gibt es durchaus Ansätze für den Umgang mit dieser Frage. Harwood (2002: 143-145) verweist bei der Frage „How corpus data is selected and manipulated“ im Gegensatz zu Lewis auf drei konkrete Möglichkeiten der Selektion. Er schlägt, wie andere Forscher im Übrigen auch, die Wortfrequenz als erste Wahlmöglichkeit vor. Desweiteren macht er die Auswahl abhängig von der Textart und Textsortenanalyse (*work on text type* und *genre analysis*) und der Einbindung der Schüler in den Entscheidungsprozess. Porto (1998: 3-4) nennt neben den der Frequenz zusätzlich den Aspekt der geringen Fixiertheit, denn „more general, less fixed, more productive lexical phrases allow different degrees of analyzability and act as a catalyst to encourage the acquisition of new phrases.“ Conzett (2000: 80) beschreibt die Vermittlung von *chunks* sogar auf Basis herkömmlicher Lehrwerkarbeit. Das folgende Modell von Granger (2008) ist meiner Meinung nach das theoretisch überzeugendste:

⁴⁸ Vgl. dazu besonders die Ausführungen von Lowe (2003: 8).

⁴⁹ Vgl. dazu auch Thornbury (1998:11).

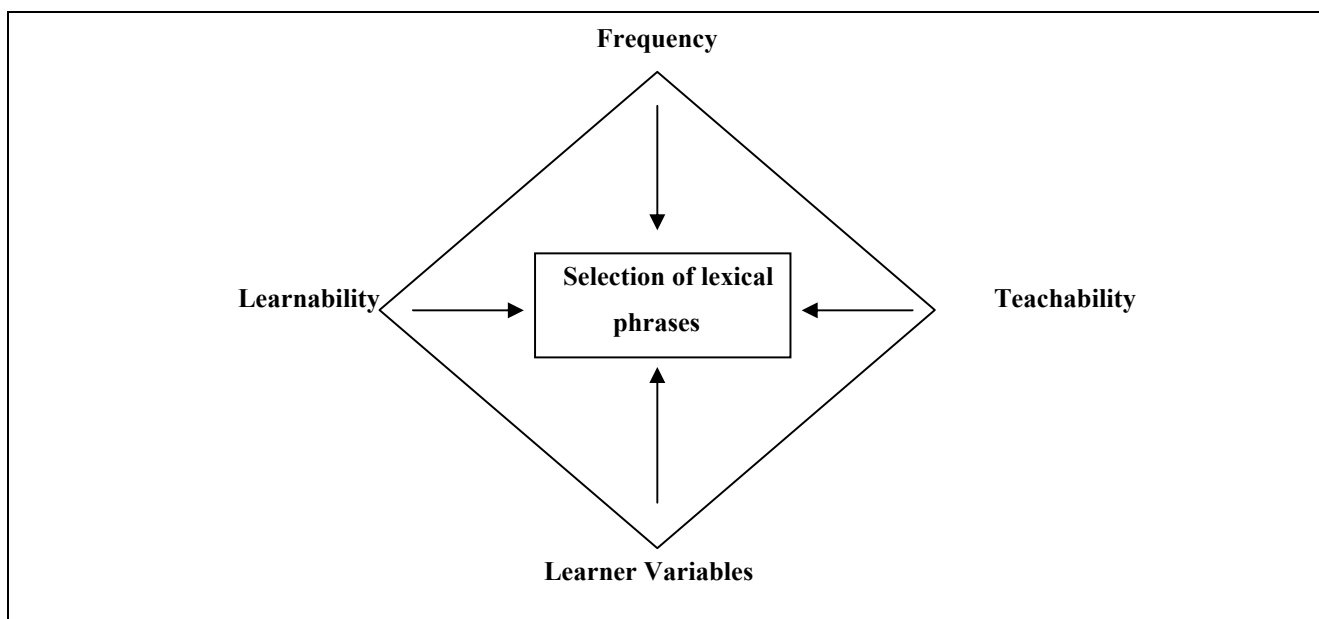


Abb. 3-4: Auswahlkriterien von *lexical phrases* nach Granger (2008)

Als polyfaktorielles Modell integriert es neben dem zweifelsohne wichtig(st)en Aspekt *frequency* auch *learner variables* (u.a. Alter, Motivation, Begabung), *learnability* (Lernbarkeit) und *teachability* (Vermittelbarkeit).

Diesen Ansätzen liegen allerdings aktuell noch keine empirischen Vergleichsstudien zugrunde.

3.4.3.3 DIE UNGEKLÄRTE FRAGE DER *PRACTICABILITY*

Es wurde im 1. Kapitel dieser Arbeit ausführlich der Aspekt der Praktikabilität als notwendige Voraussetzung für schulische Veränderung erörtert. Thornbury (1998) spricht dem Ansatz von Lewis ab, dass er diese Forderung erfüllt. Er spezifiziert seine Bedenken anhand der angesprochenen *methodological implications* des *Lexical Approach* und weitert seine Überlegungen zu einer grundsätzlichen Beantwortung der Frage aus, ob es sich bei dem *Lexical Approach* um einen Ansatz im eigentlichen Sinne handelt: „Is the Lexical Approach, then, an approach? And, if coherent, how useful is it? Because practicing teachers will have little interest in a set of principles that have few or no clear implications for classroom practice, or that can only with difficulty be operationalised” (Thornbury 1998: 10).⁵⁰

Harwood (2002) schließt sich dieser Kritik an:

[...] it is only when the same principles can be applied to classroom situations that their worth is

⁵⁰ Lewis (1997: 129) beantwortet die Frage im Übrigen selbst, wenn er sagt, sein Ansatz sei keine „new all-embracing method, but a set of principles based on a new understanding of language“.

evident. Given the lack of guidance available in the literature at present as to how a Lexical Approach should be implemented, then, the approach is unlikely to be adopted until it is seen by teachers as operationalizable. So although Lewis (1993) gives us insight into the kind of syllabuses he does *not* favour and a range of classroom activities which bring lexis to the fore (Lewis 1997), we are never presented with a comprehensive syllabus based around a Lexical Approach that Lewis does approve of (Thornbury 1998: 148)

Neben dieser grundsätzlichen Kritik erinnert Harwood auch an das Problem, dass keine auf die Konzeption des *Lexical Approach* ausgerichteten Lehrwerke existieren, auf die Lehrer zurückgreifen könnten. Granger und Meunier (2008: 248) wissen um die Notwendigkeit schnellen Handelns und rascher Informationsbeschaffung für Lehrkräfte und beleuchten dieses Problem ebenfalls. Sie warten mit einer interessanten Prognose auf:

Teachers and learners should find the information they are looking for rapidly and easily, and here, the limits of paper and ink seem to have been reached. We believe that the phraseological (r)evolution in language learning and teaching will be electronic or will simply not be. [...] In electronic dictionaries, the linear restrictions and unique access key of the paper dimension can be overcome via improved look-up processes and hypertext functionality.

Ich teile diese Bedenken. Bei der Lektüre der Literatur von Lewis wird einem erfahrenen Lehrer schnell klar, dass sich sein Ansatz in dieser Form nicht in der täglichen Arbeit umsetzen lässt. Das gilt für die *weak implementation*, und sicherlich weit mehr noch für die *strong implementation*. Zu amorph wirkt der gedankliche Apparat, zu unsystematisch die Verknüpfung der didaktischen und methodischen Inhalte, zu unausgegoren der Übertrag theoretischer Überlegungen auf die schulische Praxis. Es muss bei der Frage der Vermittlung von *chunks* anhand des *Lexical Approach* also um die Frage der Modifikation gehen.

3.4.4 DER *LEXICAL APPROACH* NACH LEWIS: SCHLUSSBEMERKUNGEN

Ich kehre am Schluss zu einem Autorenpaar zurück, deren Zitat eingangs dazu diente, die Bedeutung der Arbeit mit *chunks* zu unterstützen. Ich tue dies deshalb, weil Doff und Klippel neben den Möglichkeiten auch die Grenzen einer Arbeit mit ihnen sehen und sich gegen eine „unreflektierte Überbetonung der Idiomatizität im Englischunterricht“ (2007: 50) aussprechen. Die Ausführungen des letzten Kapitels bestätigen die Richtigkeit dieser vorsichtigen Haltung. Für die Belange dieser Arbeit wirkt sich der Umgang mit ihr auf zwei Ebenen aus: In der Frage der Vermittlung von Phraseologismen im Allgemeinen und in der Frage der methodischen Vermittlung durch den Ansatz von Michael Lewis im Besonderen.

Was die erste Frage betrifft, sollte bei der Annäherung der Arbeit mit *chunks* in erster Linie um Integration statt Verabsolutierung gehen. Die Arbeit mit *chunks* muss verstärkt in die englischen Curricula und Lehrwerke eingearbeitet werden, aber sie darf nicht zur ausschließlichen Beschäftigung der

Schüler mit diesem Aspekt von Sprache führen. Grundsätzlich notwendig ist ein Methodeneklektizismus im Sinne Butzkamms (1978: 184): „Keine Methode kann mit Alleingültigkeitsanspruch auftreten. In ihre praktische Umsetzung muß mehr eingehen, als zur Zeit in theoretischen Modellen erfaßbar ist“. Das folgende Zitat von Granger und Meunier (2008: 251) spezifiziert dies in Bezug auf die Arbeit mit *chunks*:

Phraseology is a key factor in improving learner's reading and listening comprehension, alongside fluency and accuracy in production. However, its role in language learning largely remains to be explored and substantiated and it should therefore not be presented as the be-all and end-all of language teaching. Teachers have to do a "delicate balancing act" (Harwood 2002) which consists in exposing learners to a wide range of lexical strings while at the same time ensuring that they are not overloaded with them and are also able to abstract key concepts and useful rules of grammar.⁵¹

Was die Bestimmung des methodischen Ansatzes betrifft, so geht es hier nicht nur, um es frei nach Shakespeare zu formulieren, um die Beantwortung der Frage: *To Lewis or not to Lewis?* Es geht, um genauer zu sein, um die Beantwortung der Frage: *To only Lewis or not to only Lewis?* Auch hier scheint mir eine Verabsolutierung abwegig.⁵² Dies umso mehr vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Lewis' Ansatz strukturell äußerst defizitär ist (vgl. Kapitel 3.4.3). Die Antwort auf die Frage der methodischen Vermittlung besteht demnach in einem „principled eclecticism“ (Granger und Meunier 2008: 250), der sowohl auf Elementen des Lewischen Ansatzes als auch auf anderen methodischen Zugangsweisen beruht, der auf der einen Seite ein fundiertes Arbeiten mit *chunks* sicher stellt und andererseits eine sinnvolle Anpassung an die Bedingungen vor Ort vornimmt. In diesem Zusammenhang verweist Granger (2008) auf neuerliche Ansätze, die diesen Anspruch in die Praxis umsetzen:

Finally, as regards integration into teaching practice, I would advocate 'localizing' the lexical approach, i.e. implementing it in small-scale classroom studies and adapting it in function of learner needs and the overall teaching context. [...] In a recent article, Cullen (2008) revisits Widdowson's (1990) notion of grammar as a "liberating force" and shows how it can be integrated into ELT practice. This view of grammar "as a construct for the mediation of meaning" (Widdowson *ibid*: 95) is perfectly compatible with the lexical approach. Cullen's article and other recent ones like Timmis (2008) are a clear indication that lexis and grammar are slowly beginning to fall into place for the mutual benefit of both teachers and learners.

Die Einbindung des *Lexical Approach* nach Lewis oder Teile dieses Ansatzes innerhalb meines Projektes wird Teil einer ausführlichen Beschreibung in Kapitel 5 sein.

⁵¹ Vorsicht bzw. Ausgleich sind nicht zuletzt auch deshalb geboten, weil zu viele inhaltliche Fragen im Rahmen der Arbeit mit *chunks* noch ungeklärt sind (vgl. dazu Kennedy 2008: 41, Coxhead 2008: 155, 158) und die empirische Beweislage unzureichend ist (vgl. dazu Granger und Meunier 2008: 249, Schmitt 2000: 112-113, Kennedy 2008:40 und Thornbury 1998: 13).

⁵² Kennedy (2008: 37) kommt bei der Analyse und Bewertung bestehender Vermittlungsansätze im Bereich der Phraseologie zu dem Schluss: „There is no tried and true 'method' for teaching phraseology.“

4. KAPITEL: DRAMAPÄDAGOGIK IM RAHMEN DES FREMDSPRACHEN- UNTERRICHTS

4.1 DIE DRAMAPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD DER FACHDIDAKTISCHEN BE- ZUGSWISSENSCHAFTEN

Die Dramapädagogik ist ein Ansatz, der sich die darstellerischen Mittel der Theaterwissenschaft beziehungsweise der Theaterpädagogik zunutze macht, um fremdsprachliche Unterrichtsziele zu erreichen (*Applied Theatre*). Dabei steht – im Kontrast zum regulären Theaterspiel (*Devised Theatre*) – nicht das vorzeigbare Ergebnis als vielmehr der Lernprozess als solcher im Vordergrund:

Im dramapädagogischen Unterricht nutzen Lehrer und Schüler bis zu dem Grade, der ihnen möglich ist, das methodische Know-how einer Dramatikerin, Regisseurin und Schauspielerin zur Inszenierung von Lernprozessen. Im Vordergrund stehen dabei nicht – wie im Theater bzw. theaterpädagogischen Projekten – die künstlerische Qualität einer Aufführung, sondern die pädagogische Qualität von Lernprozessen (Schewe 1993: 112).

Tselikas (1999: 22-23) erweitert diese Beschreibung, indem sie gleichzeitig die Funktion des Theaters im Fremdsprachenunterricht definiert:

Im Rahmen der Theaterpädagogik ist das Theaterspiel mehr als ein Mittel, um Sprachkontexte zu simulieren oder zu schaffen. Seine Wirkung beruht darauf, dass es die Möglichkeit bietet, die Beziehung zwischen Sprechen, Denken, Handeln sowie persönlicher und sozialer Identität herzustellen. [...] Über das Theaterspiel wird eine herausfordernde Repräsentation der Realität geschaffen, die die Grundlage für das Lernen darstellt. Hierzu müssen die Lernenden von der Alltagsrealität in die so genannte dramatische Realität, in die fiktive Welt des Theaterspiels steigen.

Bei der Dramapädagogik handelt es sich um einen vergleichsweisen jungen Ansatz (vgl. dazu Kap. 4.2), obwohl es zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem darstellenden Spiel seit jeher eine enge Verbindung gibt. Schüler haben zum Zwecke des Spracherwerbs immer schon das didaktische Potential von Rollenspielen und dergleichen genutzt, aber erst seit dem Ende der siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts hat die Dramapädagogik eine wissenschaftliche Schärfung und Ausdifferenzierung erfahren. Schewe kann man als den dramapädagogischen Pionier im deutschen Sprachraum bezeichnen.⁵³ Schewe (2007: 2) umschreibt diese Entwicklung wie folgt:

⁵³ Schewes Leistung im Bereich der Dramapädagogik verdient zweifellos Anerkennung. Er ist durch seine Veröffentlichungen maßgeblich daran beteiligt, dass in Deutschland die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema initiiert und aufrecht erhalten wurde. Sein Werk *Fremdsprache inszenieren* aus dem Jahr 1993 gilt vielen zu Recht als Grundlagenwerk, weil es erstmals eine fundierte historische Einordnung genauso liefert wie eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Räumen und Grenzen dramapädagogischer Arbeit. Der Kritikpunkt, der nicht unwesentlich zum Ent-

Während es sich bei den Veröffentlichungen der 70er und 80er Jahre vornehmlich um Spielesammlungen und unterrichtspraktische Ratgeberliteratur handelt, findet seit Anfang der 90er Jahre eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/Zweitsprachenunterricht statt. Die Veröffentlichung *Fremdsprache inszenieren* (Schewe 1993), eine gründliche Auseinandersetzung mit Geschichte, Theorie und Praxis von 'Drama-in-Education', trägt den Untertitel „zur theoretischen Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.“ Die Untermauerung dieser Lern- und Lernpraxis erfolgt anhand von Erkenntnissen aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik und verschiedenen Bezugsdisziplinen, z. B. Lernpsychologie, Neuropsychologie, Sozial- und Individualpsychologie, Psycholinguistik, Psychophysiologie.

Schewe (2007: 5) ist es auch, der sich vehement dafür einsetzt, die Dramapädagogik als ranggleiche Disziplin innerhalb der fachdidaktischen Bezugswissenschaften zu etablieren. Dies geschieht zum einen auf Grundlage einer - vergleichsweise pauschalen und daher wenig überzeugenden – Ableitung bzw. Gleichsetzung: Weil sich die Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin mit den Grundfragen „wer, was, wann, mit wem, wo, wie, womit, warum und wozu lernen soll“ beschäftige und sich die britische Dramapädagogik als eine allgemeindidaktische Disziplin um Antworten auf „solche Fragen [kümmert]“ (1993: 115), mache das die letztere attraktiv. Die Frage ist da natürlich, welche allgemeindidaktische Disziplin das nicht tut. Nur scheinbar substanzieller ist sein zweites Argument:

Die britische Dramapädagogik hat sich nicht mit dem Kopieren von Methoden, die im professionellen Theater angewendet werden, begnügt, sondern die Anwendung bzw. (Weiter-)Entwicklung von Methoden stets gekoppelt an den Inhalts- und Zielaspekt von Unterricht. Auf diese Weise hat sie eine eigenständige pädagogische Methodik hervorgebracht, die dem Fachunterricht allgemein - besonders aber auch dem Fremdsprachenunterricht Impulse geben kann. (Schewe 1993: 115)

Es wird im Rahmen dieser Arbeit kritisch zu prüfen sein, inwiefern die fremdsprachliche Dramapädagogik tatsächlich allen Anforderungen gerecht wird, die der Fremdsprachenunterricht stellt. Gerade mit Bezug auf die systematische Erweiterung der mündlichen Kompetenz im Allgemeinen und für die von Sprachanfängern im Besonderen hege ich Zweifel, denn bisher fehlen – bis auf ganz wenige Ausnahmen (z. B. Wettemann 2007) – Arbeiten, die diesbezüglich eine überzeugende Verknüpfung leisten. In zahlreichen Fällen werden Projekte beschrieben, die in einem regulären Unterrichtsbetrieb nicht durchführbar sind.⁵⁴

stehen der vorliegenden Arbeit beigetragen hat, ist die Tatsache, dass Schewes Lehr- und Lernpraxis die differenzierte Beschreibung des Umgangs mit Sprachanfängern ebenso schuldig bleibt wie die für eine Umsetzung im Berufsalltag, wenn man diesen – und das scheint mir deutlich der Fall zu sein - als einen maßgeblich durch den Gebrauch des Lehrwerks definierten betrachtet. Dessen ungeachtet werde ich mich, vor allem im folgenden Kapitel, häufig auf Schewe beziehen.

⁵⁴ So beschreiben zum Beispiel Even und Huber in ihren sehr lesenswerten und einflussreichen Arbeiten dramapädagogische Projekte im Rahmen ihrer Arbeit an Hochschulen oder es stehen dramapädagogische Aktivitäten im Vordergrund, deren spezifisch fremdsprachlicher Schwerpunkt nicht ersichtlich ist, außer dass die Übungen in der Fremdsprache erfol-

Auch hier lässt sich fragen, ob a) die Inhalts- und Zielorientierung der britischen Dramapädagogik allein hinreichendes Kriterium für die Legitimation seiner Forderung sein kann und worin b) die – aus fremdsprachendidaktischer Sicht – spezifische Weiterentwicklung dieser Methoden besteht. Es steht zu vermuten, dass es Einwände dieser Art sind, die – zumindest in Deutschland – eine breitere Anerkennung der fremdsprachlichen Dramapädagogik verhindern. Sicherlich ist es so, dass „der dramapädagogische Lehr- und Lernansatz trotz aller Vorbehalte, die unkonventionellen Methodenkonzepthen entgegengebracht werden, in der gegenwärtigen Fachdiskussion mehr und mehr Boden [gewinnt]“ (Even 2003: 53), doch kann man aus meiner Sicht - im Gegensatz zu Großbritannien - bisher nicht davon sprechen, dass in Deutschland die Dramapädagogik als Bezugsdisziplin innerhalb der Fremdsprachendidaktik anerkannt ist (vgl. dazu auch Haß 2006: 10).

4.2 GESCHICHTE DER DRAMAPÄDAGOGIK

Das folgende Kapitel beschreibt in chronologischer Reihenfolge die Entwicklung des darstellenden Spiels im schulischen Kontext. Während das erste Kapitel seine Anfänge skizziert, die weit in die Zeit des Mittelalters zurückreichen, liegt der Fokus in der Folge auf der Zeitspanne zwischen Reformpädagogik und kommunikativer Wende. Erstere hat dem Fremdsprachenunterricht, nun Teil des Fächerkanons der höheren Schulen, wertvolle Impulse in Bezug auf dramapädagogische Inhalte gegeben, während letztere für eine weitere Belebung sorgt, dabei jedoch nicht über eine bloße quantitative Erweiterung von Spielsammlungen hinauskommt. Erst zum Ende der 70-er Jahre vollzieht sich in Form des britischen *Drama in Education* auch ein struktureller Wandel, denn nun werden zusätzlich Erkenntnisse moderner Bezugswissenschaften wie der Lernpsychologie oder der Psycholinguistik in die inhaltliche Auseinandersetzung zur Schaffung eines tragfähigen theoretischen Fundaments einbezogen. Das Kapitel schließt ab mit einer kurzen Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation in Deutschland beziehungsweise einem Ausblick auf die Zukunft der hiesigen fremdsprachlichen Dramapädagogik.

gen (z. B. *hot seat*). Im letzteren Fall aber stellt sich für mich die Frage, was genuin fremdsprachlich an einer solchen Methodik ist (vgl. dazu Kap. 4.4.3). Auch Schewe (1993: 422) weist auf das Desiderat der Mikro Ebene (= konkretes unterrichtliches Handeln) in der Dramapädagogik hin.

4.2.1 ANFÄNGE

Friedrich Paulsen beschreibt auf sehr lebendige und detaillierte Weise die schulische Vermittlung der klassischen Sprachen ausgehend vom Mittelalter bis zur Reform der höheren Schulen des 20. Jahrhunderts. Als Vorläufer der modernen Schule war dieser „gelehrte Unterricht“ in vielerlei Hinsicht prägend. In Bezug auf das darstellende Spiel betont Paulsen (1919: 363-364) die hervorgehobene Bedeutung dramatischer Aufführungen in lateinischer Sprache, weil

sie dem Schüler einen Vorgeschmack der Leistungen [gaben], zu denen der Unterricht ihn vorbereitete: der öffentlichen Rede in prosaischer und metrischer Sprache. Sie machten die Schulübungen zugleich zu einem Stück des öffentlichen Lebens und gaben ihm dadurch in den Augen der Schüler und Lehrer die Wichtigkeit, wovon ihr Gedeihen in so hohem Maße abhängig ist. Dramatische Aufführungen bilden seit der humanistischen Schulreform einen wichtigen Bestandteil des ganzen Schulbetriebs. Sie dienen vor allem der Einübung der Sprache, der Lösung der lateinischen Zunge; zugleich aber gewöhnen sie zum öffentlichen Auftreten und Üben in der Aktion, geben dem Redner Zuversicht und gute Manieren; und endlich bringt er dabei noch einen Schatz an Moral und Lebensklugheit mit davon, für den der spätere Beruf im geistlichen oder weltlichen Amt wieder vielseitigste Verwendung hat.

Sicherlich sind sowohl die allgemeinsprachlichen als auch die dramapädagogischen Ziele, die man dem Fremdsprachenunterricht in der heutigen Zeit zuweist, gänzlich andere als die von Paulsen benannten. Aber es gibt auch Parallelen: Zum einen ist da das Ziel der Kommunikation, des Sich-Mitteilens, das als Hauptmotivation für das Lernen der anderen Sprache identifiziert wird: Früher das aufführende Spiel als Vorbereitung zum öffentlichen Reden, heute als Mittel zur Kommunikation im Zielland. Zum anderen geht es auch um pädagogische Zielsetzungen: Früher und heute erhofft(e) man sich einen pädagogischen Mehrwert von Aufführungen im großen oder kleinen Rahmen.

Die Aufführungen in lateinischer Sprache erfreuten sich bei den Beteiligten großer Beliebtheit und zunehmend auch bei dem öffentlichen Publikum, da mehr und mehr Aufführungen jedem Interessierten zugänglich waren. Das Interesse war zum Teil so groß, dass, beispielsweise in Straßburg auf dem Schulhof dauernde Bühnen errichtet wurden. Ein Grund für das wachsende öffentliche Interesse war neben der Tatsache, dass die Schulen sich öffneten auch, dass es deutsche Prologe gab, die über den Verlauf der Handlung informierten und dass es zu einer Abkehr von römischen Komödien zugunsten eigens für Schulzwecke oder aktueller Themen angefertigter Stücke kam.⁵⁵

Paulsen (1919: 366 f.) beschreibt in der Folge in knappen Worten den Niedergang des lateinischen Schuldramas, dessen Gründe er in „dem Absterben der humanistischen Poesie und Eloquenz“ und in der Entwicklung des Berufsschauspielertums sieht.

⁵⁵ Schewe (2009) nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel des Klosters Einsiedeln (Schweiz), dessen Schüler ein Jahr nach dem Großbrand Londons im Jahre 1667 das Stück „*Incendium Londoni*“ in lateinischer Sprache aufführen.

4.2.2 REFORMPÄDAGOGIK UND KOMMUNIKATIVE WENDE

Der Niedergang hatte sicherlich noch weitere Gründe. Neben politischen waren sicherlich zunehmende Bemühungen, das deutsche Schulwesen zu reformieren, ausschlaggebend. Als einer der geistigen Väter auch der deutschen Reformpädagogik kann man den französischen Fremdsprachenpädagogen Francois Gouin bezeichnen, dessen Hauptwerk *Über die Kunst, Sprachen zu lehren und zu lernen* 1887 publiziert wird. Gouin entwickelt eine Sprachlehrmethode („Gouinsche Reihen“), die darauf abzielt, Spracherwerb durch physische Handlungen zu begleiten. Dies geschieht anhand einer typischen Schrittfolge, deren Modell Gouin im kindlichen Spiel seines Sohnes findet und abstrahiert:

1. der Lehrer erklärt in seiner Muttersprache den allgemeinen Inhalt einer Szene bzw. eines Themas;
2. er führt nacheinander die entsprechenden einzelnen Handlungen in der Muttersprache der Lerner aus;
3. ein Schüler wiederholt – mit Unterstützung der Mitschüler – die Handlungen des Lehrers;
4. der Lehrer geht noch einmal die Handlungen (in der Muttersprache der Lerner) durch; das die jeweilige Handlung charakterisierende Verb übersetzt er – mit besonderer Betonung – in der Fremdsprache. (Schewe 1993: 125)

Nun ist diese Art des Vorgehens weit davon entfernt, als dramapädagogisch bezeichnet werden zu können. Doch so selbstverständlich die Verknüpfung von Sprachproduktion und Körperbewegung aus heutiger Sicht auch anmutet, sie stellt eine große Veränderung der Unterrichtsmethodik in Bezug auf Ganzheitlichkeit und Schüleraktivierung dar und wirkt als Initialzündung für deren Öffnung. In Deutschland wurde Gouins Ansatz besonders von Max Walter aufgegriffen, wenngleich dieser auch kritische Töne für die Methode Gouins fand:

Die „Gouinschen Serien“ sind sehr wertvoll für den Unterricht, dürfen diesem aber nicht ausschließlich zu Grunde gelegt werden, wie dies Gouin wünschte, da es zu einförmig wäre, die ganze Spracherlernung in Reihenbildungen aufzulösen. Im Unterricht ist vielmehr eine gesunde Abwechslung nötig, da sie die Schüler belebt und erfrischt und sie vor Ermüdung bewahrt. (Walter 1908: 15-16)

Walters Kritik richtete sich also gegen eine zu einseitige Anwendung der Gouinschen Reihen, in der Sache aber übernahm er das Prinzip der aktiven Sprachimitation und erweiterte es sogar zu einem Plädoyer für die Erarbeitung dialogischer Szenen, Dramatisierung von längeren Texten und Aufführung von Theaterstücken:

Bei dem den Kindern eigenen Vergnügen am Theaterspiel sollten wir ihnen auch diesen Genuss öfters in der Schule gönnen, und dies um so mehr, als das Sichhineinleben in eine bestimmte Rolle und der ausdrucksvolle fließende Vortrag, den das Spiel verlangt, für den Sprachunterricht gleichzeitig höchst vorteilhaft und förderlich sind. [...] Sie sollten sehen, wie da die Jungen ganz anders aus sich herausgehen und ihre wahre Natur offenbaren. Ja, selbst die schwächsten Schüler nehmen lebhaften Anteil und zeigen, wie ihnen „bei dem vollen Herzen“ der Mund aufgeht, ja überfließt. (Walter 1908: 20)

Neben Walter ist es vor allem Ernst Otto, dessen Arbeit *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* (1921) die Idee ganzheitlichen Unterrichtens aufgreift. Sein Fokus liegt dabei auf

einem aus heutiger Sicht sehr fortschrittlichen Schwerpunkt, der das zentrale Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts definiert: Interkulturelles Lernen. Otto vertritt die Auffassung, dass sich die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur dann am gewinnbringendsten erreichen lässt, wenn Schüler in fiktiven, die fremde Lebenswelt repräsentierenden Kontexten Handlungserfahrungen machen. Dieser Weg stelle zudem sicher, dass die Motivation der Schüler besonders hoch sei.

Gegen Ende der 20-er Jahre forcieren drei weitere Fremdsprachenpädagogen dramabezogene Aktivitäten. Einer von ihnen, Walter Domann (1927), entdeckt das didaktische Potential von *one act plays*. Diese zu jener Zeit noch junge Gattung eignet sich aus seiner Sicht besonders für den Unterricht, weil sie zum einen tagesaktuelle Themen aufgreift und zum anderen Alltagssprache verwendet. Schewe (2007: 3) moniert jedoch:

Wie man sich allerdings den methodischen Einsatz des Hilfsmittels vorzustellen hat, bleibt vage. Leuchten auch Domanns Gründe für die Auswahl von kurzen dramatischen Texten/Einaktern durchaus ein, so bleibt er doch konkrete Inszenierungsideen für eine skriptbezogene Unterrichtsarbeit schuldig. Klassisch-dramatischen Unterrichtsstoff durch modernen zu ersetzen, bedeutet noch keine methodische Innovation. (Schewe 2007: 3)

Obwohl Schewes Kritik in der Sache richtig ist, lässt er zu sehr außer Acht, dass Domanns Vorschläge zu jener Zeit schon recht weit gingen. Liest man beispielsweise Schubels einflussreiches Werk *Methodik des Englischunterrichts*, das 1963 in der dritten Auflage veröffentlicht wird, dann findet man, was die Bereitstellung methodischer Anleitungen oder Hilfsmittel betrifft, ebenfalls keine Angaben. Obwohl seither 30 Jahre didaktischer Entwicklung ins Land gegangen sind, gibt Schubel (1963: 46, 77) lediglich den (aus heutiger Sicht ebenfalls unsachgemäßen) Rat, „das wünschenswerte Dramatisieren geeigneter Prosastücke besser erst in der zweiten Hälfte der Unterstufe durchzuführen“.

Die beiden anderen Fremdsprachenpädagogen, Georg Albrecht (1929) und Karl Mathes (1929), konzentrieren sich in ihrer Arbeit auf das Stegreifspiel. Albrecht betrachtet das skript- und aufführungsbezogene Arbeiten, wie es unter anderem Otto und Domann fordern, für Sprachanfänger als zu schwierig. Stattdessen plädiert Albrecht für einen Fremdsprachenunterricht,

in dem spontan auf Gegenstände gezeigt wird und Verben handelnd dargestellt werden. In fortgeschrittenen Klassen liefern Vorlagen (Lehrbuchtexte, Märchen, Geschichten) die Grundideen für ein Stegreifspiel [...]. Ziel ist nicht die textgetreue Darstellung, sondern die Schaffung eines textbezogenen Handlungsrahmens, innerhalb dessen mit verteilten Rollen improvisiert wird. (Schewe 2007: 3)

Auch Mathes setzt sich mit dem Stegreifspiel auseinander, formuliert jedoch Unterrichtsziele sowohl für Sprachanfänger als auch für Fortgeschrittene. Während erstere sich im freien, ungelenkten Stegreifspiel üben, führt der Weg von dort aus

organisch zur Darstellung eines Stückes mit vorgeschriebenen Rollen, aber das Auswendiglernen von Rollen soll erst in der Oberstufe geschehen. Und dies betrachtet er [Albrecht, Anm. von mir] als „kein wirkliches Erarbeiten und wird immer im Gegensatz stehen zu dem natürlichen, kindertümlichen, von dem Schülerdarsteller selbst geschaffenen Ausdruck des Stegreifspiels“, (ibid: 34) ... „Der im Stegreif auftretende Schüler soll von innen heraus, aus dem Erfassen des Zusammenhangs heraus sprechen. Das Wort, das er formt, ist die Hauptsache. Angelerntes ‚Schauspielen‘ darf nicht vorkommen“ (ibid. 36). (Schewe 2009: 3)

Anders als Domann konkretisiert Mathes seine Vorstellungen des Stegreifspiels zumindest auf grobe Weise:

a) die Schauplätze der Handlung werden bestimmt, und damit erfolgt eine Unterteilung in zu spielende Szenen; b) die Handlung einer Szene wird nochmals mündlich rekonstruiert; c) ein paar Schüler spielen die Szene; d) die Schüler, die zugeschaut haben, machen Verbesserungsvorschläge; e) ein 2. Spielversuch wird von den gleichen Spielern gemacht, und „kleine Fehler“ werden gemeinsam verbessert; f) andere Schüler spielen die ‚polierten‘ Szenen vor. (Schewe 1993: 134-135)

Schewe (1993: 135) betont die relative Fortschrittlichkeit des Stegreifspiels, das eine Inszenierungsform darstelle,

die der Grundidee eines Fremdsprachenunterrichts als gestaltete Szenische Improvisation entspricht. Der Unterschied zwischen diesen Inszenierungsformen liegt allerdings darin, daß im „Stegreifspiel“ eher das (ungeformte) freie Spiel im Vordergrund steht, hingegen ein Unterricht als Gestaltete Szenische Improvisation voraussetzt, daß Lehrer und Schüler sich um eine besondere Beziehung zur Kunstform Drama bemühen.⁵⁶

Nach den 20-er Jahren folgen für die Dramapädagogik jedoch lange Jahrzehnte der Bedeutungslosigkeit. Dies lag zum einen an der Existenz des Dritten Reiches (und, in der Folge, des Zweiten Weltkriegs), das zahlreiche Bewegungen innerhalb der (Reform-)Pädagogik blockierte bzw. Schulunterricht unmöglich machte. Doch auch in der Zeit nach dem Wiederaufbau und der wirtschaftlichen Erholung der Bundesrepublik sollte es noch eine geraume Zeit dauern, bis das darstellende Spiel wieder an Bedeutung gewann. Es existiert eine sehr beeindruckende Zahl, die diesen Sachverhalt belegt. Hoppe (1984: 289) analysiert die thematischen Schwerpunkte der Zeitschrift *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* von 1954 bis 1978 und stellt fest:

In den 25 Jahrgängen, die bis 1978 erschienen sind und in dem auf mehr als 5000 Seiten fachdidaktische Themen behandelt werden, finden sich nicht mehr als drei kleinere Beiträge ... oder rund zwanzig Seiten, in denen vom Spiel bzw. vom darstellenden Spiel als Bestandteil und Mittel des Fremdsprachenunterrichts die Rede ist.

Für die Veränderung, die sich dann am Ende der 70-er und Anfang der 80-er Jahre vollzog, nennt Schewe verschiedene Gründe.

⁵⁶ Im Zentrum von Schewes dramapädagogischer Lehr- und Lernpraxis steht die offene „Inszenierungsform der Gestalteten Improvisation, in die Elemente von anderen (eher geschlossenen) Inszenierungsformen integriert werden können“ (vgl. Schewe 1993: 282).

Zum einen machen im Rahmen der kommunikativen Wende Kontextualismus und Pragmalinguistik „den Weg (wieder) frei für das didaktisch-methodische Prinzip der Handlungsorientierung von Fremdsprachenunterricht“ (Schewe 1993: 137), denn die seit den 50-er Jahren herrschende Dominanz der Vermittelnden Methode und, in der Folge, audiolingualen bzw. –visuellen Methode „widersprechen eher dem Gedanken, den Schülern im Unterricht Spielraum zu geben“ (Schewe 1993: 136). Esselborn (1988: 388) spezifiziert diese neue Sicht auf Sprache im Hinblick auf ihre Eignung für das darstellende Spiel (bzw. umgekehrt), indem er betont, dass die Sprecherintentionen sich „gerade auch über para- und außersprachliche Elemente wie Intonation, Sprechrhythmus, Körpersprache, Gestik und Mimik“ realisierten.

Einen weiteren Grund sieht Schewe in der Wirkung von

Publikationen aus dem englischsprachigen Sprachraum [...], erklärt sich aber auch, so Esselborn (1988), auf dem Hintergrund der in diesen Jahren intensiv diskutierten ‚alternativen Sprachlehr- und Lernmethoden‘ (z. B. Total Physical Response [Asher 1986], Suggestopädie, Community Language Learning), die bewusst Aspekte wie Körperlichkeit, Gefühl, Gestik und Mimik integrieren. (Schewe 2007: 4; vgl. auch 1993: 205-206)

Zwar gab es auch in Deutschland – und zum Teil bereits deutlich vor den englischen Beiträgen – Publikationen zu dem Thema darstellendes Spiel im Unterricht, deren wohl bekannteste Löfflers (1979) *Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel* und Machts (1977) *Das darstellende Spiel im Englischunterricht* sind, doch handelt es sich bei diesen allenfalls um „unterrichtspraktische Ratgeberliteratur“ (Schewe 2007: 4), denen jedwede wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen den Bereichen Drama/Theater und den Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik fehlt. Erst die Theorie und Praxis des britischen *Drama-in-Education* sollte die Dramapädagogik zu einem neuen Bezugsfeld der Fremdsprachendidaktik machen.

4.2.3 MADE IN BRITAIN: *DRAMA IN EDUCATION*

Schewe (1993: 81-119) beschreibt ausführlich die Geschichte und Gegenwart der britischen Dramapädagogik, nach deren Anfängen in den frühen 20er Jahren des letzten Jahrhunderts es vor allem Peter Slade mit *Child Drama* (1954) und Brian Way mit *Development through Drama* (1967) in den 50-er und 60-er Jahren sind, die die theoretische Grundlage der Unterrichtspraxis im ‚Schulfach Drama‘ legen. Schewes historischer Abriss erfolgt nicht zuletzt deshalb, um seiner Forderung nach einem ‚Schulfach Drama‘ in deutschen Schulen nach englischem Vorbild mehr Nachdruck zu verleihen. Im Rahmen seines Exkurses über die dramatische Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft fasst er zusammen:

Diese kurze Einblende sollte verdeutlichen helfen, dass ‚Drama‘ in den Überlegungen deutscher Erziehungswissenschaftler durchaus schon länger, und insbesondere seit der Jahrhundertwende, eine mehr oder weniger große Rolle spielt. [...] Doch die Selbstverständlichkeit, mit der Drama als Unterrichtsmethode bzw. als Schulfach in Großbritannien seit der Jahrhundertwende immer wieder einen Platz im schulischen Curriculum einnimmt, findet hierzulande keine Parallele. (Schewe 1993: 101-101)

Wenngleich in der Sache richtig und nicht zu vergleichen mit deutschen Curricula, in denen das Darstellende Spiel allenfalls in Randbereichen existiert, muss hier erwähnt werden, dass das Fach Drama in Großbritannien keinesfalls zu den Kernfächern zählt:

Heute ist Drama in Education aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs in Großbritannien nicht mehr wegzudenken. Allerdings gehört das Fach Drama nicht wie andere künstlerische Fächer zu den festgeschriebenen core bzw. foundation subjects des National Curriculum und teilt so mit anderen, fakultativen Fächern das Los der Marginalisierung. (Even 2003: 146-147)⁵⁷

Slade fordert die Anwendung seines auf entwicklungspsychologischen Prinzipien beruhenden Modells, das er *dramatic playing* (Freies Spiel) nennt. Es soll sicher stellen, dass den „Lernern ihrer Entwicklungsstufe gemäß im freien Spiel Raum zur individuellen Entfaltung“ (Schewe 1993: 83) gegeben wird, ein Modell jedoch, das, obwohl sehr anerkannt zu seiner Zeit, in der heutigen Zeit eher kritisch betrachtet wird, denn „the activity of Child Drama appeared to be without content and without form and the drama lesson without structure apart from a loose sequence of relaxing and releasing activity followed by unfettered dramatic playing“ (Bolton 1984: 35).

Way betrachtet den Ansatz von Slade bereits damals kritisch und stellt ihm eine ganzheitliche Lernauffassung in Form des *creative drama* entgegen, mit der „vor allem die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern gefördert werden soll“ (Schewe 1993: 83), wobei Bolton ebenfalls anmerkt, dass die von Way angewendeten Übungsformen eher den Oberbegriff „Training in Life Skills“ (zitiert nach Schewe 1993: 83) als *drama* verdienen, da keinerlei Orientierung mehr an dramatischen Kunstformen zu beobachten seien.

Es sind besagter Bolton und Heathcote, die zum Ende der 70-er Jahre mit ihren Publikationen für einen Wendepunkt innerhalb der britischen Dramapädagogik sorgen, weil sie den Unterschied zwischen dem professionellem Theater als Kunstform und dem *Applied Drama and Theatre* als Mittel zur Umsetzung pädagogischer oder anderer Absichten am deutlichsten konturieren. In Boltons *Towards a Theory of Drama in Education* (1979) und *Drama as Education* (1984) sowie Heathcotes *Drama as a Learning Medium* (1979) werden erstmalig Theorie und Praxis des Drama in Education-Ansatzes publiziert. Beiden Autoren sind nicht nur für seine Entstehung verantwortlich, sondern be-

⁵⁷ Vgl. dazu auch Huber (2003: 327).

einflussen in der Folgezeit auch seine Entwicklung in entscheidender Weise. Sie zählen zu den einflussreichsten Dramapädagogen unserer Zeit. Sie entwickeln einen Ansatz, dem es zu verdanken ist,

dass in den 70er/80er Jahren die in der theatralen Kunstform Drama angelegten Möglichkeiten – kreative, kognitive, emotionale, soziale, ästhetische, (senso) motorische – ins pädagogische Bewusstsein gelangen. (Schewe 1993: 87)

Man findet in der Literatur unterschiedliche Standpunkte, wenn es darum geht, den inhaltlichen Kern des äußerst einflussreichen *Drama in Education* Ansatzes zu bestimmen. Schewe (1993: 118) sieht - setzt man das Unterrichtskonzept der britischen Dramapädagogik in Beziehung zu allgemein-didaktischen deutschen Modellen – eine „Verwandschaft am ehesten mit dem Konzept eines erfahrungsbezogenen Unterrichts (vgl. Scheller 1981) bzw. Handlungsorientierten Unterrichts (vgl. Jank/Meyer 1991)“.

Für Huber (2003: 334) hingegen steht eher die Idee der persönliche Entwicklung im Vordergrund der *Drama in Education* Konzeption, denn

die schwerpunktmäßige Fokussierung der prozesshaften Qualität von Abläufen und Persönlichkeitsentwicklungen ist sowohl für die Ansätze, die sich auf das Psychodrama berufen, wie für die in der Tradition des Drama in Education stehenden Konzepte der gemeinsame Nenner: ‚Prozessorientierung‘ ist der verbindende und verbindliche Schlüsselbegriff [...].⁵⁸

Unabhängig davon, wie man den Kern des Ansatzes genau bestimmt: Primär geht es Bolton und Heathcote darum, die Mittel des Darstellenden Spiels zu nutzen, um pädagogische Ziele zu erreichen. Meines Erachtens aber verhält es sich so, dass sich bestimmte methodische Zugriffe auch sehr effektiv auf den systematisch ausgerichteten und auf der Arbeit mit dem Lehrwerk beruhenden Spracherwerbsprozess anwenden lassen. Ich werde deshalb im Folgenden den *Drama in Education* Ansatz kurz umreißen, um dabei besonders auf jene Aspekte einzugehen, die sich für den Fremdsprachenunterricht als in außergewöhnlicher Weise fruchtbar erweisen und den Grund dafür liefern, dass sie in das vorliegende Unterrichtsmodell integriert werden.

Erwähntermaßen spielt das „Produkt“ bei der britischen Dramapädagogik eine untergeordnete Rolle. Ging es im Schultheater bis dato immer um die Aufführung als Ausdrucks- und Zielform, so ist nun „der Weg das Ziel“, das heißt die persönliche Entwicklung des Darstellers bzw. die Entwicklung der Figur in der Auseinandersetzung mit einem Thema, bei dem die Prozesse des Darstellens mit de-

⁵⁸ Der Begriff ‚Psychodrama‘ beschreibt eine Methode der Gruppenpsychotherapie, Beratung und Sozialforschung, mithilfe derer der Protagonist seine Konflikte durch die Unterstützung eines Spielleiters und Hilfs-Ichs bearbeitet. Ziel dieser Methode ist die Hinterfragung und das Bearbeitbarmachen von problematischen Selbstattributionen durch spontanes Handeln.

nen der Reflexion in regelmäßigen Schleifen alternieren. Von zentraler Bedeutung ist hier der Begriff der Improvisation:

Improvisation is the heart of Process Drama. Through improvisation fictional worlds are created and maintained where participants explore deep personal connections to themes and issues. The improvisations provide the impetus of questions as participants take on fictional roles answering who, what, when, where and why that fictional character exists in the fictional world. In this case, however, the character traits, actions and justifications for actions are not predetermined or defined by some outside source. Instead, the actions characters take in a Process Drama are determined solely by the participants themselves. The characters lives in a Process Drama can only develop in direct relationship to the lived experiences of the participants themselves. (Weltsek-Medina 2008)⁵⁹

Vor dem Hintergrund eines derartigen Rollen-, Prozess- und Methodenverständnisses wird auch verständlich, warum es beim *Drama in Education* nicht um Darstellung im herkömmlichen Sinne gehen kann: Während bei letzterem ein Stück seine Wirkung durch die Güte der Textvorlage, den Inszenierungsideen eines Regisseurs und der Darstellungskraft der Schauspieler gewinnt (*Devised Theatre*), entfaltet das *Drama in Education* seine Dynamik umgekehrt durch die darstellerische Freiheit der Teilnehmer, keinen Vorgaben folgen zu müssen, eine Dynamik, die selbstredend keine Voraussage über den Verlauf des Prozesses gestattet.

Neben dem Prinzip der Improvisation werden besonders 6 weitere Techniken mit dem *Drama in Education* Ansatz assoziiert:

1. *Questioning*: Bei dieser spezifischen Fragetechnik geht es nicht um das Abfragen von Wissen, sondern darum, den Grad der Auseinandersetzung mit einer Rolle zu intensivieren, indem Fragen „critical thinking skills“ (Weltsek-Medina 2008) fördern und Empathie und Wahrnehmung trainieren.
2. *Problem Solving*: Am Anfang eines jeden Prozesses im Rahmen der Arbeit des *Drama in Education* steht die Frage nach einem Problem, das, von den Schülern vorgeschlagen, als Ausgangspunkt dient und das dadurch bewältigt werden soll, dass die Schüler darstellerisch in die Rolle von Experten (*mantle of the expert*) schlüpfen.
3. *Working as-if, in role*: Durch intensives Fragen vor dem eigentlichen Darstellungsprozess wird eine fiktionale Welt kreiert, die, je präziser sie konstruiert wird, die Lösung des Problems umso wahrscheinlicher werden lässt, weil eine gelungene Identifikation mit der Rolle effektivere Lösungswege ermöglicht.

⁵⁹ Wie Even (2004: 149) betont, ist „Process Drama ein weitgehend, aber nicht völlig deckungsgleicher Terminus für *Drama in Education* in den Vereinigten Staaten und Australien (Kao/O'Neill 1998: 12).“ In der vorliegenden Arbeit werden die beiden Begriffe jedoch synonym verwendet.

4. *Stepping out of Role to Reflect*: wiederholte, den Darstellungsprozess unterbrechende Reflexionsphasen dienen dazu, den persönlichen und darstellerischen Prozess zu hinterfragen und ggf. in eine andere Richtung zu lenken.

5. *Teacher in Role*: Der Lehrer besitzt als *teacher in role* entweder die Möglichkeit, lediglich ein weiterer, gleichberechtigter Darsteller neben anderen zu sein (*teacher as equal participant*) oder die Geschehnisse zu lenken, wenn es so sein sollte, dass die Gruppe die eigentliche Problemstellung aus den Augen verliert. In dieser Funktion ist er eher *guide* als *director* und kann das Geschehen zu jedem Zeitpunkt unterbrechen und Fragen stellen.

6. *Reflection*: Im Gegensatz zu dem *stepping out of role to reflect* dienen diese Reflexionsphasen der Klärung allgemeiner Fragen bzw. Fragen, die das gesamte Ensemble betreffen, wie sie dann anstehen, wenn zum Beispiel die grundsätzliche Herangehensweise an ein Problem in Frage gestellt wird. Oft ist es jedoch so, dass sich beide Phasen bedingen und nicht eindeutig voneinander zu trennen sind.

Während alle Techniken – und das gilt selbstredend für alle Formen Darstellenden Spiels – einen Einfluss auf den sprachlichen und darstellerischen Verarbeitungsprozess von Schülern zeitigen, scheinen mir Techniken 3 und 5 besonders geeignet dafür zu sein, speziell den systematischen Spracherwerbsprozess zu fördern. Durch eine gezielte Rollenarbeit – die aufgrund einer anderen inhaltlich-sprachlichen Schwerpunktsetzung und einer Anpassung an schulische Rahmenbedingungen freilich nicht so umfassend erfolgen kann wie beim *Drama in Education* Ansatz – und durch die Interventionsmöglichkeit des Lehrers als *teacher in role*, eröffnen sich Möglichkeiten der Steuerung von Lernprozessen, deren didaktischer und lernpsychologischer Wert nicht unterschätzt werden darf.

4.2.4 FORSCHUNG HEUTE: FREMDSPRACHLICHE DRAMAPÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Huber (2003: 327) beschreibt die schwierige Situation der fremdsprachlichen dramapädagogischen Forschungsdidaktik in Deutschland: „Im Vergleich zu Drama in Education, das im Schulsystem der englischsprachigen Länder traditionsgemäß eine wichtige Stellung einnimmt, ist die fremdsprachliche Theaterpädagogik [in Deutschland, *Anm. des Verfassers*] ein kleines Forschungsgebiet [...]“.

So attestieren Hallet und Hebel (2007: 5) eine „besondere Eignung“ von *short plays* für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, beklagen aber – und diese Klage lässt sich ebenso auf die fremdsprachliche Theaterdidaktik übertragen –, dass diese Eignung „ihre Vernachlässigung in der Literaturdidaktik [...] nicht verhindert [hat]“ und dass „die Fülle an Kurzdramen verschiedenster theatraler Gestaltungsformen in Kontrast zur fachwissenschaftlichen Aufarbeitung des Forschungsgebiets [stehen]. Es liegen vergleichsweise wenige theoretische und umfassende Darstellungen vor.“ Die Rich-

tigkeit dieser Aussage vermag man auch daran abzulesen, dass die Theater- oder Dramapädagogik als Eintrag in wichtigen Referenzwerken fehlt. So sucht man vergeblich nach einer Information zu diesem Thema im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von Bausch/Christ/Krumm (2007). In *Metzlers Lexikon Fremdsprachendidaktik* hingegen findet sie sich. Dieses wurde jedoch bezeichnenderweise in dem Jahr 2010 verlegt, wodurch es beweist, dass dieser Teil der Fremdsprachendidaktik erst in jüngerer Zeit wahrgenommen und entsprechend gewürdigt wird. Anders sieht das im englischsprachigen Bereich aus. Das renommierte Referenzwerk *Language Teaching and Learning* führt bereits in seiner Auflage aus dem Jahr 2000 einen ausführlichen Eintrag *drama*, was seinerseits auf die gehobene Bedeutung des *Drama in Education* zurückzuführen ist.

Auch lesenswerte Veröffentlichungen, zu denen man neben Schewe (1993) sicherlich auch Tselikas (1998), Even (2003), Huber (2003) und Müller (2008) zählen muss, ändern wenig an diesem Sachverhalt.⁶⁰ Haben diese Autoren auch erfolgreich dazu beigetragen, den Fokus auf dieses Thema zu richten, symbolisiert die kleine Zahl dieser Veröffentlichungen doch genauso das geringe akademische Interesse, das man diesem Thema bisher noch entgegenbringt.

Neben diesen Monographien veröffentlichen Schewe und Even die Internet-Fachzeitschrift *Scenario*, die einmal im Quartal Beiträge zum Thema fremdsprachliche Dramapädagogik veröffentlicht. Schewe (2009) verweist zudem auf internationale Konferenzen, auf die Gründung von Fachverbänden und der zunehmenden Anzahl von fachdidaktischen Handbüchern oder Beiträgen zu diesem Thema.

4.3 BESCHREIBUNG DER DRAMAPÄDAGOGIK

Das Gebiet der Theaterpädagogik, als dessen „schulischer Arm“ die Dramapädagogik betrachtet werden muss, hat ungeachtet der noch recht überschaubaren Entwicklung in Deutschland gesellschaftlich eine Größe angenommen, die eine inhaltliche Einordnung schwer macht. Einen Eindruck davon vermittelt folgendes Zitat von Huber (2003: 327):

Als Ganzes jedoch ist Theaterpädagogik ein nahezu unüberschaubar weites Feld: Ihre Praxisgebiete umfassen ein Spektrum von der Psychiatrie/Psychotherapie über den Strafvollzug und die Resozialisierung, Sprach- und Sonderpädagogik, allgemeine Didaktik, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung bis zur Friedenserziehung.

⁶⁰ Deutsch als Fremdsprache (DaF) stellt ein Forschungsgebiet dar, dem auch die (englische) Fremdsprachendidaktik nicht wenige Impulse zu verdanken hat. Sie nimmt aber innerhalb der kleinen fremdsprachlichen Forschungsgemeinde ihrerseits nur den Rang einer Minorität ein (vgl. dazu Huber 2003: 327).

Die Flexibilität, die sie so attraktiv macht für all diese Bereiche, verdankt die Theater- und Dramapädagogik ihrem schier unerschöpflichen Repertoire an Methoden und Inhalten, die sich wiederum aus dem offenen Charakter des Mediums selbst ergeben, geht es doch um nichts Geringeres als das Leben, dem man sich durch die Theater- und Dramapädagogik sprachlich und darstellerisch annähern möchte. Das Leben aber ‚verträgt‘ keine Reduktion, weshalb es auf der anderen Seite zum Problem gerät, möchte man das Wesen dieses pädagogischen Fachgebietes, seine Räume und Grenzen näher beschreiben. Aus diesem Grund soll, was die Beschreibung der Dramapädagogik als didaktisches Handlungsfeld betrifft, eine Konzentration auf folgende 3 Aspekte erfolgen: Den Organisationsformen (Kap. 4.3.1), ihren Instrumenten und Verfahren (Kap. 4.3.2) und dem Begriff der Rollenarbeit (Kap. 4.3.3). Mit Hinblick auf die Gestaltung meines Unterrichtsmodells werden am Ende der jeweiligen Gliederungspunkte vorausschauend mögliche Einwände gegen bzw. Möglichkeiten für die Einbindung in mein Modell anvisiert, die in Kapitel 5 aufgegriffen und vertieft werden sollen.

4.3.1 ORGANISATIONSFORMEN: DRAMATISCHE SPRACHSPIELE BZW. -AKTIVITÄTEN UND SZENISCHE UNTERRICHTSARBEIT

Bezogen auf den für das anvisierte Projekt relevanten dramapädagogischen bzw. dramagrammatischen Schwerpunkt besteht ein sinnvoller Weg der Beschreibung in der Herstellung einer Opposition von dramatischen Sprachspielen und -aktivitäten auf der einen und szenischer Unterrichtsarbeit auf der anderen Seite. Diese beiden Begriffe bilden die Pole eines Feldes, innerhalb dessen sich dramapädagogische Arbeit bewegt und abbilden lässt. Um das Spektrum der Sprachspiele zu verdeutlichen, beziehe ich mich im Folgenden auf die Ausführungen von Even (2003: 56-65). Was das Kriterium der gestalteten Unterrichtsarbeit betrifft, so halte ich mich an die sehr differenzierten Erläuterungen von Schewe (1993: 279-299 und 421-424), die nach meinem Kenntnisstand den einzigen systematischen Versuch in der deutschsprachigen Literatur darstellen, dramapädagogische Arbeit mit unterrichtstheoretischen Modellen und Überlegungen zu verknüpfen, um daraus ein Lehr- und Lernkonzept zu entwickeln.

Maley/Duff (1982: 6) definieren in ihrem Standardwerk *Drama Techniques in Language Learning* diese Drama-Aktivitäten wie folgt: „They are activities which give the student an opportunity to use his or her personality in creating the material on which part of the language class is to be based. These activities draw on the natural ability of every person to imitate, mimic and express himself or herself through gesture”.

Im Gegensatz dazu sind Grammatikspiele mit dramatischen Elementen durch ihren Wettbewerbscharakter, Regeln und ein eindeutiges Ziel definiert. Ein bekannter Vertreter der Spieldidaktik ist

Rinvoluceri, dessen *Grammar Games – Cognitive, affective and drama activities for EFL students* erschienen im Jahre 1984 bzw. dessen Folgewerk aus dem Jahre 1995 *More Grammar Games – Cognitive, affective and movement activities* mittlerweile den Rang von Klassikern innehaben.

Even (2003: 57 ff.), deren Fokus auf dramapädagogischer Grammatikvermittlung liegt, identifiziert zum einen so genannte ‚Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht‘ und zum anderen ‚Grammatikspiele mit dramatischen Elementen‘ (2004: 60 ff.), welche trotz ihrer Unterschiede drei wichtige Parallelen aufweisen:

- Der Lernprozess: mehrdimensionale Wissensverarbeitung soll durch die Einbeziehung vielfältiger Sinnesleistungen unterschiedliche Lernwege und Verarbeitungsmöglichkeiten bereitstellen.
- Die Sprachverarbeitung: durch bewusste Steuerung der Aufmerksamkeit werden Sprachphänomene im Kontext durchschaut und gefestigt.
- Die Unterrichtsgestaltung: verändertes Rollenverständnis von Lehrenden, die sich als Spielleiter, Informationsquelle und Berater verstehen und Schülern, die sich zunehmend als Team erleben und so die Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Schülern kompensieren.

Wenngleich beide Formen von großem Wert für den Fremdsprachenunterricht seien, sieht Even (2003: 64) auch strukturelle Defizite:

Der Großteil von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen umfasst kürzere, gezielt einsetzbare Spiele ohne größeren Zusammenhang zur Einführung, Wiederholung oder Verstärkung grammatischer Strukturen als Aufwärmungs- oder Entspannungsübungen in bestimmten Unterrichtsphasen (Lückenfüller, Vertretungsaktivität, Stundenabschluss usw.). [...] Eine dramagrammatische Unterrichtspraxis sollte Grammatiksequenzen bereitstellen, deren spezifische Methoden nicht nur Mittel zum Zweck sind, den Grammatikunterricht ansprechender zu gestalten, sondern die eine übergreifende Auseinandersetzung mit Grammatikphänomenen zum integralen Bestandteil des Unterrichts machen [...].

Diese Forderung halte ich für sehr berechtigt. Das vorliegende Projekt versucht ihr gerecht zu werden, indem sprachliches Lernen eingefügt wird in einen übergreifenden Lern- und Arbeitsprozess, dessen Konstituenten nicht isoliert und zweckentfremdet verwendet werden, sondern durchgängig organisch verbunden sind und in einem Bezug zueinander stehen. Nichtsdestotrotz vertrete ich die Auffassung, dass auch Raum für Aktivitäten bestehen muss, die nicht immer einem ‚lehren Ziel‘ verpflichtet sind oder deren Einbindung aus didaktisch-methodischer Sicht nicht immer sofort ersichtlich ist. Der Raum für Improvisation und Einbindung des Unerwarteten, wie er sich zum Beispiel häufig in Diskussionen oder Konflikten artikuliert, muss bestehen. In meinem Projekt kommen daher beide Auffassungen zu ihrem Recht: Die erste, die so genannte Textzuwendungsphase, enthält spielerische, voneinander mitunter unabhängige Anteile, während die zweite, die so genannte Textloslösungsphase, mit Bezug auf die dramapädagogische Arbeit von größerer Kohärenz und Stringenz geprägt ist.

Der andere Pol dramapädagogischer Arbeit ist die szenische Unterrichtsarbeit. In Anlehnung an Hilbert Meyers 1987 erschienenem Standardwerk *Unterrichtsmethoden* und dessen Einteilung methodischen Handelns in fünf Ebenen überträgt Schewe (1993: 275-299) diese zum Zweck ihrer didaktischen Legitimierung auf die dramapädagogische Arbeit. Von besonderem Interesse sind dabei seine Ausführungen, die sich auf Meyers zweite Ebene - den so genannten ‚Handlungsmustern‘ -, beziehen, die Verfahren und Formen der von Schülern und Lehrern geleisteten Arbeit erläutern. Als Beispiele für diese Ebene führt Meyer (1987: 115) unter anderem das *Rollen- und Planspiel*, die Arbeit mit *Standbildern* oder das *Lehrgespräch* an. Für Schewe (1993: 282) bedarf es für diese Handlungsmuster, d. h. in sich geschlossene Formen szenischer Unterrichtsarbeit, die er als ‚Inszenierungsformen‘ bezeichnet, einer weiteren Differenzierung, die sich unter anderem aus der notwendigen Anwendung so genannter ‚Inszenierungstechniken‘ ergibt:

Für die Planung von konkretem Unterricht bedarf Hilbert Meyers Schema der weiteren Differenzierung der Handlungsmuster- bzw. Inszenierungsformen-Spalte. Nötig ist eine Sensibilisierung von Lehrer und Schülern für die Feinheiten dieser Handlungsmuster bzw. Inszenierungsformen. Denn die Praxis zeigt, daß Rollenspiele etc. im Unterricht oft verflachen, weil die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht (souverän genug) über die Techniken verfügt, mit denen ein Rollenspiel wirksamer gestaltet werden kann (Rollengespräch, Rollenbiographie, Hot-Seating etc.), oder das Bedeutungspotential der Inszenierungsform Standbild kann mittels verschiedener Inszenierungstechniken ausgeschöpft werden (vgl. z.B. Scheller 1989).⁶¹

Anders als die hier verwendete Pol-Metapher, die die dramapädagogische Arbeitsweise als ein durch zwei Extrempunkte markiertes Feld nur grob zu erfassen vermag, stellen Kao und O'Neill (1998: 6) in ihrer viel beachteten Arbeit *Words Into Worlds* drei Inszenierungs-Großgruppen auf einem Kontinuum zunehmender Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortlichkeit dar. Diese drei Gruppen nennen sie im Einzelnen ‚*closed and controlled approaches*‘, ‚*semi-controlled approaches*‘ und ‚*open approaches*‘:

⁶¹ Im Zentrum von Schewes didaktischen Überlegungen steht die Inszenierungsform der so genannten ‚Gestalteten Improvisation‘, die sich von den anderen Inszenierungsformen durch ihren höheren Grad an Offenheit unterscheidet und in die „Elemente von anderen (eher geschlossenen) Inszenierungsformen integriert werden können“ (1993: 282, vgl. auch S.116). Zu dem von Meyer bereits erwähnten Plan- und Rollenspiel zählen für Schewe dazu auch die Simulation, das Sozio- und Psychodrama, das szenische und darstellende Spiel sowie das Readers' Theatre. Bei der Gestalteten Improvisation gehe es, anders als etwa beim Rollenspiel und seiner Einübung in bestimmte Spielformen gesellschaftlichen Handelns, um die „Konstruktion von neuem (dramatischen) Sinn, um ein – für den ästhetischen Bereich typisches – Experimentieren im nicht nur seienden, sondern auch möglichen Raum menschlicher Erfahrung. Bei diesem Experimentieren im Freiraum der Fiktion werden unzählige Situationen geschaffen, in denen sprachlich in intensiver Weise gehandelt wird“ (1993: 284).

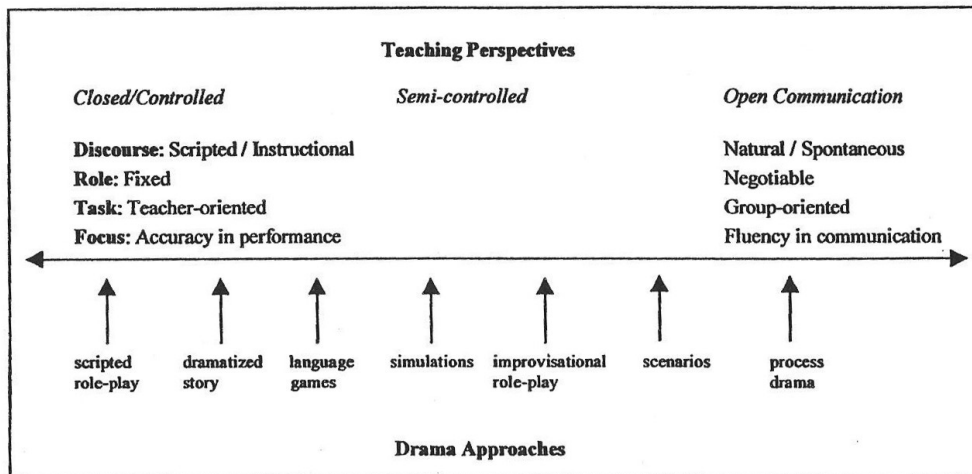


Abb. 4-1: A continuum of different drama approaches for L2 teaching and learning nach Kao/O'Neill (1998: 6)

Während sich dabei die stark gelenkten Inszenierungsformen (*closed and controlled drama approaches*) wie Sprachlern- oder Rollenspiele aufgrund der vorgegebenen Handlung und einzuübender sprachlicher Strukturen (vgl. dazu Kao/O'Neill 5 ff.) eher für den Anfängerunterricht eignen, stellen teilweise gelenkte Inszenierungsformen (*semi-controlled drama approaches*) wie improvisierte Rollenspiele und Szenarios Handlungssituationen bereit, deren Verlauf und Ende tendenziell offen ist, in denen aber „kein bestimmtes sprachliches Ziel erreicht werden soll“ (Even 2003: 158). Somit verlagert sich bei letzteren der Fokus von der Sprachbeherrschung auf den Sprachgebrauch und von der Vorhersagbarkeit auf die Öffnung einer Situation, wie sie typisch ist für fortgeschrittene Lerner. Die Öffnung wird reguliert durch folgende Interventionen:

[...] the contexts are partly determined by the teacher and further developed by the students in consultation with the teacher as the activity moves forward. Students may function as group members, spokespersons for the group, or may take on individual roles in the activity. Decisions are determined by students' responses. The teacher functions as an initiator, challenger and resource provider. The tension arises from the social dynamic rather than from a focus on linguistic theory. (Kao/O'Neill 1998: 12)

In den weitgehend un gelenkten Inszenierungsformen (*open drama approaches*), als deren extremste Form nach Kao/O'Neill das *process drama* gilt, wird diese Öffnungsbewegung fortgesetzt, indem vor allem die Identifikation der Darsteller mit der Rolle und einem aushandlungsbedürftigen Interessenkonflikt erhöht wird. Daneben erfordert das *process drama* mit seinem hohen improvisatorischen Anteil

language to be used in meaningful, authentic situations, where the focus is on problem posing and resolution. Teachers are co-creators of the dramatic world, and the roles they adopt within this world enable them to diagnose the students' language skills and understanding, support their communicative efforts, model appropriate behaviors within the situation, question their thinking and extend and challenge their responses. (Kao/O'Neill 1998: 12-13)

Aus den Ausführungen von Kao/O'Neill wird in Bezug auf die Zielsetzung meines Unterrichtsprojektes zweierlei deutlich:

1. Es geht den Autoren eindeutig nicht um die Arbeit mit Sprachanfängern. Für eine gegenteilige Auffassung finden sich zum einen zu wenige Hinweise auf Fremdsprachenarbeit und -erwerb innerhalb eines dramapädagogischen Lernkontextes. Eine Ausnahme bildet folgende Bemerkung:

From the viewpoint of effective teaching, it is important to prepare learners for unplanned discourse in a direct and explicit manner before they get involved in their roles in drama. For example, the teacher can discuss necessary vocabulary and certain language structures that are needed for a particular episode with the class. This preparation process need not be formal. It can be embedded within the context of the drama [...]. (Kao/O'Neill 1998: 117)

Wie in Kap. 1 bereits erwähnt, lassen auch Schewes Arbeiten die Frage des sprachlich systematisierten und gewinnbringenden Einsatzes für Anfänger weitgehend ungeklärt (vgl. dazu Schewe 1993: 417). Zum anderen fokussieren die Autoren zu sehr auf das *process drama*, das, wie gesehen, bereits einen sehr hohen Grad sprachlichen Könnens voraussetzt.

2. Obwohl sie ihre Überlegungen in ein Kontinuum einbetten, vertreten die Autoren eine recht statische Einschätzung, was die sprachlich-darstellerische Entwicklung von Lerngruppen betrifft. Jeder Lerngruppe wird - gekoppelt an ihrem Könnensstand – ein „Platz“ auf dem Kontinuum zugewiesen und „verharrt“ dort sozusagen für die gesamte Zeit des Projektes.

In der Summe ist es daher nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig zu fragen, ob und wenn ja, inwiefern es nicht auch so sein könnte, dass Sprachanfängern nach der Begegnung mit stark gelenkten der Weg für teilweise gelenkte oder gar weitgehend ungelenkte Inszenierungsformen geebnet werden sollte. So ist aus meiner Sicht ein mehrstündiges Unterrichtsmodell denkbar, in dem eine systematisch gesteuerte sprachliche Progression einhergeht mit einer behutsamen, sukzessiven Öffnung der Inszenierungsformen.

4.3.2: INSTRUMENTE UND VERFAHREN

Schewe bezeichnet die Instrumente oder Verfahren, das heißt die konkreten Methoden dramapädagogischer Arbeit als „Inszenierungstechniken“ (1993: 282). Diese haben die Funktion, Inszenierungsformen effektiv zu gestalten, indem sie zum Beispiel eine Rolle schärfer konturieren und ihr einen größeren plastischen Gehalt verleihen. Schewe nennt in diesem Zusammenhang das „Rollengespräch, Rollenbiographie, Hot-Seating“ (1993: 282) oder „teacher in role“ (1993: 297). Er greift bei der Nennung dieser Techniken häufig auf Scheller zurück, der der szenischen Unterrichtsarbeit in Deutschland vor allem in den Jahren danach durch seine Arbeiten *Szenisches Spiel* (1998) und *Szenische Interpretation* (2004) wertvolle Impulse gegeben hat.

Scheller geht es bei seiner Arbeit mit Jugendlichen in erster Linie um Interpretationsarbeit an der literarischen Vorlage, die auf Bereitstellung von biographischen Anknüpfungspunkten basiert. Hierbei überlagern sich theater- und schauspielpädagogische Ansätze mit sozio- und psychodramatischen:

Da Inszenierungen im Kopf und die damit verbundenen Projektionen, Identifikationen und Stimmungen begrifflich nicht abgebildet werden können, müssen sie szenisch so dargestellt, kontrastiert, verfremdet und diskutiert werden, dass nicht nur die Handlung und die Figuren eines Textes, sondern auch die inneren und äußeren Haltungen der Interpreten sichtbar und bewusst werden können. (Scheller 2004: 7)

Bei seinem zentralen Begriff der *szenischen Interpretation* geht es daher vor allem um Kontextualisierung. Die Szene eines Stückes könne nur dann erschöpfend interpretiert werden, wenn es zuvor zu einer ausreichend intensiven Auseinandersetzung mit den betreffenden Charakteren und dem Handlungsverlauf gekommen sei. Aus diesem Grund beginnt sein Verlaufsmodell für die szenische Interpretation (vgl. 2004: 160-162) auch mit Bildern und Projektionen einzelner Szenen, die Schüler als besonders anregend und diskussionswürdig empfinden. An diese Phase schließt sich eine intensive Auseinandersetzung mit den Figuren an, die sowohl die Erkundung der Lebenszusammenhänge einschließt als auch deren individuelle Haltungen. Erst dann erfolgt die szenische Interpretation, nach deren Ende sich als Abschluss des gesamten Prozesses eine Reflexion, Rekonstruktion und Deutung anschließt.⁶²

Scheller (1998: 34 und 37 ff.) klassifiziert Instrumente und Verfahren nach Übungen für die Schulung der Wahrnehmung, der Vorstellung, der Körper- und inneren Haltung und der des Sprechens.

Während zum Beispiel Beobachtungs- oder Höraufträge gezielt die Wahrnehmung schulen, beflügeln Phantasiereisen die Vorstellung der Schüler. Das laute Sprechen (Scheller nennt es „Kneten“) ist ein probates Mittel, um „Bedeutungsschichten“ freizulegen, „die auf mögliche zu Grunde liegende Haltungen, Intentionen und Beziehungen verweisen“ (1998: 45). Für die Erkundung der inneren Haltung einer Figur bietet Scheller zahlreiche Verfahren an, was mit der großen Bedeutung zusammenhängt, die er diesem Aspekt beimisst. Neben Möglichkeiten der schriftlichen Annäherung, dem ‚Rollenschreiben‘, das sich unter anderem anhand von ‚Rollenbiographien‘, ‚Tagebucheinträgen‘ oder ‚Stellungnahmen‘ umsetzen lässt, gibt es den Weg der mündlichen Annäherung in Form so ge-

⁶² Es muss von einer vollständigen Darstellung des szenischen Arbeitsprozesses nach Scheller abgesehen werden, was ebenso für die Gestaltete Improvisation nach Schewe und auch für Kao/O’Neill gilt. Diese Darstellung würde zu viel Raum und Zeit in Anspruch nehmen, weshalb hier lediglich auf Beispiele der Autoren verwiesen sei: Scheller (2004: 191ff.), Schewe (1993: Kap. VIII) und Kao/O’Neill (1998: 13ff.). Des Weiteren ist es so, dass der szenische Arbeitsprozess in Kapitel 5 – freilich in eigener Färbung und Schwerpunktsetzung – noch einmal thematisiert wird, wodurch es zwangsläufig wieder zu einer Berührung mit dem Gedankengut Schewes und Schellers kommen wird.

nannter ‚Rollengespräche‘. Der Unterschied zu Rollengesprächen, die es auch als schriftliches Format im regulären Unterricht gibt, besteht darin, dass dramapädagogische Rollengespräche mit einem „Spielleiter geführt werden, der in diesem Fall unterschiedliche Rollen einnehmen kann: die Rolle eines Hilfs-Ichs, eines inneren Dialogpartners, einer Vertrauens- oder einer Konfrontationsperson“ (Scheller 1998: 51). Effektive Verfahren sind unter anderem der ‚Rollenmonolog‘ oder das ‚Einführungsgespräch‘. Beim Rollenmonolog spricht der Darsteller die Selbstgespräche öffentlich aus der Rolle heraus. Bei dem Einführungsgespräch beobachtet der Spielleiter zunächst das Handeln des betreffenden Darstellers um Schlüsse zu ziehen. Dann begibt er sich hinter ihn, nimmt in Form eines Handauflegens Kontakt mit ihm auf und „tastet sich fragend an das heran, was die Person gerade beschäftigt. Er beginnt mit Fragen darüber, was die Person gerade tut und wahrnimmt, welche Bedeutung dies im Moment hat und welche Gedanken und Gefühle sie dabei beschäftigen“ (Scheller 1998: 53).

Das bekannte Instrument des ‚Hilfs-Ichs‘ kann der Lehrer nutzen, indem er das Geschehen einfriert (*freeze*) und dem betreffenden Spieler durch Anregungen und Fragen aus dessen Perspektive zu neuen Einsichten verhilft. Es entstammt dem Bereich des Psychodramas und sollte nur verwendet werden, wenn die Rolle dem Spieler genügend Schutz gewährt und wenn es um das Ausagieren blockierter Gefühle geht.

Neben diesem figurenzentrierten Arbeiten geht es Scheller (1998: 68) naturgemäß auch um die Darstellung und Verarbeitung von Beziehungen. *Standbilder* als bildliche Darstellung von sozialen Situationen bzw. *Statuen* als deren abstrakte Manifestation können dazu beitragen „Beziehungsstrukturen, generelle Haltungen oder Begriffe sichtbar [zu] machen“. Das leistet auch das Mittel der *szenischen Improvisation*, das Scheller (1998: 70) anwendet, „wenn Spieler mit wenigen Rollen- und Situationsvorgaben und –vorstellungen ins Spiel einsteigen und spontan handelnd nach und nach Szenen und Haltungen entwickeln“. Scheller (1998: 71) unterscheidet dabei zwischen der *offenen Improvisation* (*spontaneous improvisation*), bei der

die Spieler das Spielgeschehen nach ihren Rollen- und Situationsvorstellungen spontan im Wechselspiel der Aktionen [entwickeln]: Sie legen den Ort fest, bauen ihn andeutungsweise auf, agieren und reagieren ihren Rollenvorstellungen entsprechend spontan auf die Handlungen der anderen Personen.

Bei der *geführten Improvisation* (*prepared improvisation*) tritt im Gegensatz dazu die Lehrperson mehr in den Vordergrund und steuert als Spielleiter

von außen die Entwicklung der Rollen- und Situationsvorstellungen und die Handlungen der Spieler. Er setzt immer wieder neue Rahmenbedingungen, führt neue Personen ein, gibt neue Handlungssituationen vor und zwingt dadurch die Spieler, ihre Vorstellungen zu überarbeiten, zu differenzieren und zu präzisieren. Dabei kann er dort, wo das Spiel auf der Stelle tritt oder er die Spieler in ih-

ren Rollen mit neuen Situationen konfrontieren will, selbst eine Rolle übernehmen und handelnd ins Geschehen eingreifen [...]. (1998: 71)

An diesem Beispiel lässt sich sehr anschaulich die für die Dramapädagogik insgesamt geltende uneinheitliche Terminologie verdeutlichen: Für Schewe stellt dieses Selbstverständnis der Lehrperson eine eigene Technik dar (vgl. 1993: 297), während sie für Scheller lediglich ein Element einer geführten Improvisation verkörpert.

Auch auf der nächst höheren Ebene, der Bezeichnung für Organisationsformen („Inszenierungsformen“ nach Schewe), zeigt sich, dass zum Beispiel Hayes (1984: 65 ff.) „role-play“ nennt, was Schewe (1993: 161) aufgrund des undifferenzierten Rollenbegriffs lieber mit „unvorbereiteter szenischer Improvisation“ bezeichnet. Um die Konfusion noch zu erhöhen, unterscheidet Hayes zwischen „spontaneous role-plays“ (1984: 67) und „imaginative role plays“ (1984: 83), eine Differenzierung, die wiederum bei Schewe nicht existiert.

Evens Kritik (2003: 150) geht sogar noch darüber hinaus. Sie bemängelt, dass weder „eine genaue Abgrenzung und Inbeziehungsetzung von Inszenierungsmustern, -formen und -techniken“ bei Schewe selbst existieren (vgl. dazu auch Schewe 1993: 35 und 185) noch dass die dramapädagogische Literatur im Allgemeinen „terminologische Überschneidungen“ (2004: 158) zu verhindern weiß und führt als Beispiel die fehlende Abgrenzung der Begriffe Simulation und Rollenspiel an. Huber (2003: 325) deutet diese Problematik in Anlehnung an O’Toole historisch:

O’Toole nimmt im späteren Werk *The process of Drama. Negotiating art and Meaning* (1993) nochmals genauer Bezug auf den unspezifischen Gebrauch des Rollenbegriffs und führt ihn auf Goffman, schließlich auf Aristoteles und die antike Vorstellung eines umfassenden *theatrum mundi* zurück [...].

Mit Hinblick auf mein Projekt und in bewusster Abgrenzung zu Schellers Interpretationsfokussierung gilt es vor allem auf die Bedeutung der Improvisation hinzuweisen, denn sie ist ein unverzichtbares Verfahren, wenn es um die Schulung der Fähigkeit zur spontanen Kommunikation geht. Die besondere Stellung der Improvisation innerhalb meines Vorhabens wird dadurch gewürdigt, dass sie in dessen zweiter Phase (Textloslösungsphase) das zentrale Verfahren darstellt. In ihr wird es allerdings um eine Mischform aus geführter und offener Improvisation gehen. Das liegt an der angesprochenen Öffnung der Inszenierungsformen: Geht es zu Beginn der Textloslösungsphase um „simple scripted role-plays“ nach Kao/O’Neill (1998: 5-6) als kurze, sprachlich maximal eingegrenzte Rollenspiele, verlagert sich der Fokus in der Folge zunächst auf geführte und am Ende auf offene Improvisationen mit dem Ziel größtmöglicher Redefreiheit.

4.3.3: ROLLENARBEIT

Wie Schellers Ausführungen belegen, fällt der Rollenarbeit im dramapädagogischen Prozess eine grundlegende Rolle zu, die sich in erster Linie aus Negativverfahren in der Zeit vor ihrer Integration erklären lässt, denn da (und auch noch oft genug heute) sah darstellendes Spiel im Fremdsprachenunterricht wie folgt aus:

Towards the end of a section there is usually a dialogue to practise or an invitation: "Now role-play the situation". The dialogue often consists of a drilled repetition of the grammar or vocabulary studied while the role-play is the bare bones of an action or, more usually, a discussion. (Butterfield 1989: 32)

Es soll nicht behauptet werden, dass diese Form keinen Reiz auf Schüler ausübt. Schüler spielen gern (und durchaus auch fremdsprachliches) Theater und akzeptieren diese Form des Rollenspiels, wenn man sie darum bittet. Doch spätestens dann, wenn die Pubertät einsetzt, gelingt es nur noch selten, die Schüler für darstellendes Spiel zu begeistern, ein Trend, der mithin bis zum Ende der Sekundarstufe anhält.

Um das zu verhindern, integriert die Dramapädagogik professionelle Methoden der Rollenarbeit aus den Theaterwissenschaften. Dies verhindert zum einen eine als stereotyp und daher als langweilig empfundene Figurencharakteristik und schafft stattdessen Dynamik, zum anderen schränkt sie den Raum sprachlicher Überforderung ein, weil die Auseinandersetzung mit Gefühlen und Gedanken von Figuren die verbale Ausdrucksfähigkeit des Darstellers eindeutig fördert. Es herrschen in der Literatur allerdings unterschiedliche Auffassungen darüber vor, wie intensiv diese Rollenarbeit erfolgen soll und folglich gibt es, je nach Instruktion und Handhabung durch den Lehrer, verschiedene Ausgestaltungsgrade von Rollen.

Anders als Even (2003: 161), die die individuelle Auseinandersetzung mit der Rolle abhängig macht von dem Grad der Geschlossenheit oder Öffnung einer Inszenierungsform, glaube ich, dass jede Inszenierungsform eine Auseinandersetzung erfordert. Auch die Bedeutung, die man Aufwärmsequenzen (*warm ups*) beimisst, verdeutlicht diese Divergenzen. Nicht alle Dramapädagogen finden es notwendig, diese *warm-ups* auch der Rollenarbeit vorzuschalten, obwohl erstere unstrittig „den Einstieg in die eigentliche dramapädagogische Arbeit“ (Tselikas 1999: 60) bilden, weil sie „bei den Lernenden die Spiellust und Spontaneität weckt, Sprachhemmungen und Ängste abbaut“, denn „je besser die Gruppe aufgewärmt, d.h. körperlich, stimmlich und geistig ins Thema eingeführt wird, desto lustvoller und kreativer wird sie sich an die Lösung der danach gestellten Aufgaben begeben.“ (ibid: 35). Unter *warm ups* bezeichnet man in der Regel non-verbale, körperliche Aktivitäten zu Beginn dramapädagogischer Arbeit wie z.B. durch den Raum gehen und dabei die Mitschüler auf ver-

schiedene Arten grüßen, aus dem Weg gehen usw., aber auch Vertrauensübungen wie *leading the blind* gehören dazu. Nach Hayes (1984: 16) sollten *warm-ups* etwa 5-10 Minuten dauern und in ihrer Anzahl abhängig sein von der Gruppe, dem Zeitkontingent und/oder dem Thema.

Unter Berufung auf Morgan/Saxton (1987) unterscheidet Schewe (1993: 159-160) mit Bezug auf das Handeln in der Fiktion grundsätzlich fünf Inszenierungstypen mit jeweils unterschiedlichem Identifikationsgrad:

1. Dramatic Playing: Die Lerner handeln zwar in der fiktiven Situation, handeln aber als sie selbst, d.h. sie nehmen keine fiktive Identität an.
2. Mantle of the Expert: Die Lerner bekommen als Gruppe eine „allgemeine Rolle“, d.h. sie reagieren in einer fiktiven Rolle aus dem Blickwinkel eines Teams von Spezialisten. Sie handeln wiederum als sie selbst, denn die Mitglieder des Teams bekommen keine individuell unterschiedlichen fiktiven Identitäten.
3. Role Playing: Die Lerner bekommen jeweils eine (eher vage) Rollenvorgabe, z.B. wird ein Lerner zum fiktiven Dr. Hirsch, Leiter der Orthopädischen Abteilung im Krankenhaus X. Zur Aufgabe der Lerner wird es, sich mittels der Vorgabe in eine konkrete Figur hineinzusetzen und entsprechend ihrer Vorstellung von dieser Figur einen Standpunkt zu vertreten.
4. Characterizing: Die Lerner repräsentieren in der fiktiven Handlungssituation möglichst bewusst und umfassend die Identität der fiktiven Figur, d.h. sie bewegen sich, sprechen etc. in einer Weise, die ihrer Vorstellung gemäß zu der Rolle passt.
5. Acting: Die Lerner arbeiten bewusst mit Symbol, Bewegung, Gestik und Stimme, um die jeweilige Figur vor anderen (möglichst überzeugend) darzustellen.

Schewe kritisiert zu Recht, dass sich die Inszenierungstypen im Fremdsprachenunterricht meist den Kategorien 1-3 zuordnen lassen, Kategorien mithin, die eher eine geringe oder gar keine Identifikation mit der Rolle ermöglichen. Die Folge ist, dass die Inszenierungsformen keine Dynamik entfalten, da a) die Kommunikation häufig nach den ersten Sätzen verflacht, weil Schüler nichts mehr zu sagen wissen oder b) die Kommunikation unecht und künstlich wirkt:

Die Lerner sollen im Rollenspiel oft in Rollen schlüpfen, ohne dass sie die Möglichkeit hatten, sich wirklich mit der Figur der Rolle zu identifizieren. Die Rollenfiguren sind dann verschwommen und besitzen keine eigene Dynamik, um wirklich zu handeln, und es entstehen langweilige, heruntergebetete, wie auswendig gelernt klingende Rollenspiele. (Dufeu 2009: 101)

Es muss also im Gegenteil um die Steigerung der Identifikation mit der Rolle gehen. Dies wird erreicht dadurch, dass man so genannte *Rollenaspekte* berücksichtigt. Schewe (vgl. 1993: 161, 163 und 165-166) fasst die diesbezüglichen Ausführungen von O'Toole/Haseman und Scheller zu fünf Rollenaspekten zusammen⁶³:

⁶³ Schewes Darstellung erweckt den Eindruck, dass die drei Rollenaspekte *Handlungsabsicht*, *Status* und *Haltung* O'Tooles und Hasemans auch von ihnen stammen. Doch gerade das *concept of status* ist originär mit dem Namen Keith Johnstones verbunden, welches dieser in seiner Arbeit *Improvisation und Theater* eingehend beschreibt und zum zentralen Ausgangspunkt seiner Improvisationen macht (vgl. Johnstone 2004: 66 ff.). Johnstone ist bekannt für seine Auffassung, dass dramatische Interaktionen und Wirkung prinzipiell auf einem Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Rangordnungen basieren, die er *Hochstatus* und *Tiefstatus* nennt. Darauf wird in Kapitel 5 zurückzukommen sein.

A. Biografische Details

- Wo, wann und wie bin ich aufgewachsen?
- Gab es für mich je Existenzprobleme? Habe ich je Existenzängste gehabt?
- Habe ich selber einen Krieg miterlebt? Kenne ich Personen, die einen Krieg miterlebt haben?
- Wie sieht mein (Arbeits-)Alltag aus? Was mache ich in meiner Freizeit?

B. Äußere Haltung

- Wie sehe ich aus? Welche Kleidung trage ich (heute)? Mache ich damit eher einen formellen oder informellen Eindruck?
- Halte ich mich für gutaussehend? Schlank? Zu dick?
- Ist irgendetwas an mir auffällig, wenn ich mich bewege, z.B. mein Gang oder die Art und Weise, wie ich mich hinsetze?
- Rede ich viel oder bin ich eher zurückhaltend/schweigsam?
- Wie reagiere ich, wenn jemand unfreundlich zu mir ist? Platze ich z.B. aus mir heraus oder überlege ich mir genau, wie ich darauf reagiere?

C. Innere Haltung

- Welche allgemeine Einstellung zum Leben habe ich?
- In welcher Grundstimmung befinde ich mich gerade heute?
- Welches Verhältnis habe ich zu Personen, die der Kriegsgeneration angehören?
- Was für eine Bedienung erwarte ich in einem Restaurant?

D. Status/Beziehung

- Muss der Ober automatisch zu Diensten sein?
- Fühle ich mich dem Ober überlegen, weil ich mich für gebildeter und/oder vornehmer halte?

E. Handlungsabsicht

- Mit welcher Absicht bin ich gerade in dieses Restaurant gegangen (aus Langeweile/zufällig/zu einem Rendezvous/als regelmäßiger Gast)?
- Wie werde ich in dieser Handlungssituation verbal und nonverbal reagieren?
- Welche Konsequenzen soll mein Handeln haben?

Der Erarbeitung dieser Fragen sind methodisch wenig Grenzen gesetzt und kann zum Beispiel durch Rückgriff auf die in Kapitel 4.3.2 geschilderten Techniken Schellers erfolgen. Auch die Sozialform ist frei bestimmbar, denn Rollenarbeit kann sowohl in Einzelarbeit, mit dem Lehrer (ggf. als *teacher in role*) oder in der Auseinandersetzung mit anderen geschehen.⁶⁴

Schewe, der den Inszenierungstypen 1-3 (*dramatic playing*, *mantle of the expert* und *role playing*) zwar ihr Recht einräumt, sie aber als wenig zielführend für den Darstellungs- und Sprachlernprozess betrachtet, fordert langfristig „eine dramapädagogische Handlungskompetenz [...], in der die Typen 1-3 als Vorstufen für die Typen 4-5 eingesetzt werden“ (1993: 170). Diese Forderung nach einem höheren Identifikationsgrad blieb zu Recht nicht unwidersprochen. So gibt Butterfield (1989: 14) zu Bedenken: “Dramatic situations do not always benefit from lengthy discussion about character, plot, attitudes before embarking on the piece”. Und obwohl auch Dufeu (2009: 101) den Mangel an schulischer Rollenarbeit kritisiert, unterlässt er es, ähnliche hohe Anforderungen an sie zu formulieren wie Schewe. Es ist daher nicht nur vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Zeit, sondern

⁶⁴ Vgl. dazu Even 2004: 162-166 und Kap 5 dieser Arbeit.

auch aus inhaltlichen Erwägungen zu überlegen, wie intensiv Rollenarbeit tatsächlich sein muss und ob strategisch immer Inszenierungstypen 4 und 5 anvisiert werden müssen.

Mit Hinblick auf die Rahmenbedingungen schulischen Arbeitens – damit ist in erster Linie der zeitliche Faktor gemeint - und die Zielsetzung dieses Unterrichtsprojektes soll Rollenarbeit Methoden bereit stellen, die den Schülern einerseits eine ausreichende Identifikation mit ihren Rollen ermöglichen, andererseits aber nicht den Anspruch erheben, die Figur nach den kriterialen Rollenvorgaben der Inszenierungstypen 4 und 5 zu durchdringen. Aus meiner Sicht ist eine Rollenarbeit möglich, die sich sozusagen unterhalb dieser Forderung bewegt, ohne deshalb Gefahr zu laufen, zu einem „undramatischen Verbalgefecht“ (Schewe 1993: 160) zu mutieren, eine Ansicht freilich, die Schewes Kategorisierung in Frage stellt und die Notwendigkeit einer feineren Strukturierung impliziert.

4.4 DRAMAPÄDAGOGIK AUS LERNTHEORETISCHER, SPRACHLICHER UND PRAKTISCHER SICHT

Nachdem Geschichte und Organisationsformen der Dramapädagogik skizziert wurden, geht es in diesem Kapitel um das didaktische Potential der Dramapädagogik. Um dieses genauer zu bestimmen, wird nicht nur die lerntheoretische (Kap. 4.4.1) und sprachliche (Kap. 4.4.2), sondern auch seine praktische Dimension (Kap. 4.4.3) untersucht. Vorwegnehmend lässt sich sagen, dass die Probleme und Hindernisse, die sich aus dem schulischen Umgang mit der Dramapädagogik ergeben, in erster Linie praktischer Natur sind. Bildlich gesprochen besteht der Kandidat Dramapädagogik die Theorieprüfung mit sehr guten Noten, schwächelt aber bei der praktischen Umsetzung. Ein Unterrichtsmodell, zu dessen Kern dramapädagogische Arbeit gehört, muss deshalb vor allem bemüht sein, diese praktischen Schwächen zu beseitigen, zu denen neben einer fehlenden Systematik in Bezug auf die Integration sprachlicher Schwerpunkte unter anderem auch deutliche Defizite in der Lehrerbildung zählen.

4.4.1 EIGNUNG IM KONTEXT LERNTHEORETISCHER ZIELE

Die Kernfrage, die es in dem folgenden Kapitel zu klären gilt, lautet: Welchen spezifischen Beitrag vermag die Dramapädagogik in lerntheoretischer Hinsicht für den Fremdsprachenunterricht zu leisten? Ich möchte mich dieser Frage zunächst allgemein(didaktisch) annähern, ohne freilich ihre fremdsprachendidaktischen Implikationen aus den Augen zu verlieren. Was den Anspruch an guten

Unterricht betrifft, formuliert Butzkamm (2007: 12): „Schule ist nicht nur Vorbereitung auf das Leben, sie ist das Leben selbst. Sie bildet einen Kommunikationsraum sui generis [...]“.

Neu ist diese Feststellung nicht, doch betont sie Butzkamm sehr vehement. Die Leistung besteht somit darin, Lernen in eine größtmögliche Nähe zum Leben der Schüler zu rücken. Man muss ersteres quasi – idealerweise unbemerkt – mit zweitem ‚verstricken‘ und ‚verweben‘, was auch Little (1991:4) befürwortet, wenn er als Voraussetzung für autonomes Lernen die Überwindung der Barrieren zwischen Leben und Lernen fordert.⁶⁵

Butzkamm (2005: 46) konkretisiert diese allgemeine Forderung nun an anderer Stelle für den Fremdsprachenunterricht:

Es gilt Mittel und Wege zu finden, vom Unterricht selbst und seinen didaktischen Zielen abzulenken. Schüler sollen sich in der Fremdsprache argumentativ engagieren, mit Worten streiten und Streit schlichten, Freude oder auch Enttäuschung beim Spiel oder auch Wettbewerb in der Fremdsprache verbalisieren, interessiert einer Geschichte lauschen statt sie als Sprachlerntext zu verstehen, sowie den Unterricht selbst, alles Organisatorische, alle menschlichen Probleme so früh und so weit wie möglich fremdsprachlich regeln.

Butzkamm befindet sich mit seiner Auffassung in prominenter Gesellschaft, wie nachfolgendes Zitat von John Locke beweist. Diesem dienen Ausführungen über das kindliche Spiel als begriffliche Matrix zur Veranschaulichung der Problematik, die mit erzwungenem Lernen einhergeht. Lernen, so seine Auffassung, könne nur dann erfolgreich sein, wenn Kinder es mit der gleichen Anstrengung verfolgen wie das eigene Spiel:

Der einzige Unterschied ist der: in dem, was wir Spiel nennen, handeln sie in Freiheit und machen sie freien Gebrauch von ihrer Anstrengung [...]; was sie aber lernen sollen, wird ihnen aufgezwungen; man ruft, zwingt und treibt sie dazu. Das ist es, was sie von Anfang an abschreckt und abkühlt; sie vermissen ihre Freiheit. Man bringe sie nur so weit, dass sie ihren Erzieher bitten, er möge sie unterrichten (wie sie ihre Spielkameraden oft bitten), anstatt dass er sie zum Lernen auffordert; und in dem Gefühl der Befriedigung, hier genauso frei zu handeln wie anderswo, werden sie mit ebensoviel Vergnügen auch hier voranschreiten, und es wird kein Unterschied bestehen zu anderem Zeitvertreib und ihrem Spiel. (zitiert nach: Göhlich/Zirfas 2007: 81)

Diese Zielsetzung klingt überzeugend, doch muss man, um sie zu verfolgen, zunächst folgendes Problem lösen: Für nicht wenige deutsche Schüler mutet die eigene Lage im Fremdsprachenunterricht paradox an: Sie sollen sich – obwohl in heimischer, das heißt in einer ‚deutschen‘ Realität lebend - in simulierten fremdsprachlichen Situationen bewegen, die ihnen sukzessive den Erwerb dieser Fremdsprache ermöglichen. Für Even (2003: 133) führt dieses Desiderat zu einer nicht unbedeu-

⁶⁵ Vgl. Lewis (1993: 15-17), der im Gegensatz dazu den ambivalenten Charakter des *classroom English* betont, welchem man am effizientesten durch Übereinkunft gerecht wird: „In the same way the classroom has its conventions and all the participants must be made aware of the accepted conventions if they are to maximise the effectiveness and benefit to themselves of what happens.“

tenden didaktischen Konsequenz: Sie rückt ab von der absoluten Einsprachigkeit, da der „Anspruch ungebrochenen Bedeutungsbezugs und rein ‚authentischer‘ Kommunikation [...]im Hinblick auf die zu einem gewissen Grade immer künstliche Interaktion im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Zweifel gezogen werden[kann]“.

Die Problematik führt nicht selten zu einem inneren Konflikt, den Schüler daher lieber umgehen möchten als ihn sprachlich - und zudem vor anderen Schülern – aufzulösen. Inhalt und Ziele des Unterrichts werden vielfach nicht als echt und notwendig empfunden, und was so nicht empfunden wird, wird weniger gut (oder gar nicht) gelernt. Müller (2010: 14) bezeichnet diesen Sachverhalt mit dem Begriff der „Selbst-Identifizierung“:

Wenn man davon ausgeht, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Verfügbarkeit des fremden Sprachsystems in Kommunikationssituationen ist (=Sprachbeherrschung), dann bedarf es nach allgemeinem Konsens auf dem Weg zu diesem Ziel der Selbst-Identifizierung der Schüler mit der fremdsprachlichen Sprecher- und Hörerrolle. Nur so kann ja die Aufmerksamkeit den Schüler auf Inhaltliches lenken (und das sprachübergreifende semantische Netzwerk aktivieren), während gleichzeitig die Probe auf das Gelernt haben der arbiträren Regelungen stattfindet.

Diese, so Müller im weiteren Verlauf seiner Ausführungen, lasse sich in erster Linie durch Lernerorientierung erwirken. Kommt es nicht zu dieser Selbst-Identifizierung, stellt eine kritische Haltung neben dem Weg der direkten Äußerung („Wieso muss ich Englisch können?“) meiner Erfahrung nach das *code switching* dar. So nutzen Schüler, wenn sie etwas nicht auf Englisch ausdrücken können, häufig und schnell die Möglichkeit, das Problem in ihrer Muttersprache auszudrücken, anstatt es beispielsweise auf Englisch zu umschreiben. Es besteht aus ihrer Sicht einfach nicht die Notwendigkeit ein sprachliches Problem auf Englisch zu lösen, wenn dazu die Muttersprache zur Verfügung steht. Das Fach Englisch und - vielleicht sogar in stärkerem Maße – Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch befinden sich als Folge dieses Sachverhalts in einer permanenten Legitimationssituation. Je nach Güte des erteilten Unterrichts gelingt es dem Lehrer mehr oder weniger dieser defensiven Lage zu entkommen.

Es ist nicht Anspruch dieser Arbeit, das Dilemma der Künstlichkeit von Unterricht aufzuheben, denn wem sollte das gelingen, da der Konflikt immanent und daher nicht schlüssig auflösbar ist?⁶⁶ Aber er lässt sich abmildern, indem man, sofern dies als extrinsische Motivation notwendig ist, in den Schülern das Gefühl evoziert, diese verwickelte Situation annehmen zu können. In diesem Zusammenhang konstatiert Timm (1995: 7) zu Recht:

⁶⁶ Vgl. dazu auch Edmondson/House (1993: 232): „Es kann unserer Meinung nach [...] nicht Zweck des Fremdsprachenunterrichts sein, die Fremdsprache so zu verwenden und darzustellen, als ob kein Fremdsprachenunterricht stattfände“ (zitiert nach Even 2003: 133).

Auch wenn Aufgabenstellungen nicht ihren Alltagserfahrungen entsprechen, können die Schüler in ihnen einen Sinn erblicken, wenn sie ihnen im Spiel begegnen. Es spielt also eine untergeordnete Rolle, ob Handlungssituationen im konkreten Augenblick „real“ oder „fiktiv“ sind; wesentlich für die „Authentizität“ einer Situation ist allein, dass sie von den Kommunikationspartnern als „lebensecht“ akzeptiert wird.

Später erweitert Timm (2009: 6) diesen Gedanken auf sehr interessante Weise, indem er Littlewoods Argumentation zur Stützung der seinen anführt:

Wir können Schülern jedoch helfen, sich auf solche Arrangements einzulassen, indem wir Situationen und Aufgabenstellungen, die nicht ihren Alltagserfahrungen entsprechen, so gestalten, dass sie in ihnen einen Sinn erkennen und sie so als „lebensecht“ akzeptieren können [...]. Darüber hinaus verweist Littlewood, unter Rückgriff auf eine poetische Formel von Samuel Taylor Coleridge, auf die Parallelität zwischen kommunikativem Fremdsprachenunterricht und dem Schauspiel auf der Bühne: Worauf es in beiden Fällen ankommt, ist nicht die objektive Realitätsnähe oder Künstlichkeit der Situationen und Dialoge, sondern ihre subjektiv wahrgenommene Realität, „for which a certain ‚suspension of disbelief‘ is required in order to eliminate inconsistencies“ (Littlewood 1975: 19). Dieser Abbau der „inneren Distanz“ gelingt nach Littlewood umso leichter, je positiver die Schüler der fremdkulturellen Realität gegenüberstehen und je präziser die Vorstellungen sind, die sie von ihr in den Unterricht einbringen [...].

Was befähigt die Dramapädagogik nun in besonderer Weise, diese „innere Distanz“ abzubauen, auch wenn, wie oben gesehen, einige Vertreter der Forschung diese Möglichkeit erst gar nicht in Betracht ziehen möchten? Warum soll es so sein, dass Schüler durch einen dramapädagogisch ausgerichteten Unterricht weniger von der Verknüpfung eigener Bedürfnisse mit didaktischen Zielen spüren, und weshalb sollten sie sich gerne „in der Fremdsprache argumentativ engagieren, mit Worten streiten und Streit schlichten, Freude oder auch Enttäuschung beim Spiel oder auch Wettbewerb in der Fremdsprache verbalisieren“, wie Butzkamm fordert? Hierfür sind zwei Gründe entscheidend.

Der erste Grund liegt im Wesen des Spiels als anthropologischer Grundkonstante. Es war der holländische Kulturphilosoph Huizinga, der vielleicht am nachhaltigsten auf die Bedeutung des Spiels als „zugleich Substanz und formende Kraft der Kultur“ (Rellstab 1994: 20) hinwies. Huizinga beschreibt in seinem Konzept, in dem der Mensch als *homo ludens* (der spielende Mensch) die zentrale Rolle einnimmt, wie sich aus ursprünglich spielerischen Verhaltensweisen über den Zwischenschritt von Ritualisierungen die menschliche Gesellschaft mitsamt ihren kulturellen Subsystemen wie Recht, Religion und Wissenschaft usw. herausbildete.⁶⁷ Dieses Verständnis des Menschen als *homo ludens* wurde in der Folge unter anderem von der Entwicklungspsychologie aufgegriffen, angepasst und erweitert. Jean Piaget beschreibt die Individuation eines Menschen als einen Prozess der spielerischen Assimilierung von Welt, dessen anfänglich simple Formen zunehmend komplexer werden, bis sie Menschen schließlich zu formalem und analytischem Denken befähigen. Auch Vygotsky hat

⁶⁷ Der Begriff *homo ludens* ist zugleich Titel seines 1939 erschienenen Hauptwerkes *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, in dem Huizinga diese Kulturtheorie vorstellt und erläutert.

sich eingehend mit der bedeutsamen Funktion des (Rollen)Spiels in der frühkindlichen Entwicklung auseinandergesetzt. Er kommt wie Piaget zu dem Schluss, dass im kindlichen Spiel höhere psychische Funktionen wie Kreativität und Abstraktion zugrundegelegt werden, indem das Kind die ursprünglich sehr enge Verbindung zwischen Wahrnehmung und Wort, zwischen Objekt bzw. Handlung und Bedeutung, aufricht. So vermag es im Rollenspiel z.B. das Holzstück in eine Puppe zu transformieren oder den Stock in ein Pferd. Mehr und mehr werden so seine Aktivitäten nicht mehr von äußeren Stimuli, sondern durch es selbst bestimmt, was den Weg zur Abstraktion ermöglicht. Das Rollenspiel ermöglicht es dem Kleinkind zudem, seine Wünsche und Phantasien auszuleben, zwingt es aber andererseits zur Selbstkontrolle, da es auf andere Kinder Rücksicht nehmen muss. Es lernt zu verstehen, dass es die eigene Befriedigung vergrößern kann, wenn es mit den anderen zusammenarbeitet. Durch das Erlernen dieser Normen, ihre Generalisierung auf verschiedene Situationen und das Erkennen des Zusammenspiels dieser Situationen wird seine kognitive Entwicklung vorangetrieben.

Die Bedeutung des darstellenden Spiels erwächst folglich aus der Tatsache, dass das menschliche Spiel zur Einordnung und Verarbeitung von Realität als Medium für ästhetische, pädagogische oder auch therapeutische instrumentalisiert wird:

Theaterspiel ist dem Theatermenschen nun noch nachhaltiger der Ausdruck des Wechselspiels der Naturkräfte, des Wesens allen Lebendigen, des Werdens und Seins des Menschen und seines Wirkens in gesellschaftlicher Bindung und der Entwicklung aller Kultur. Der Theatermensch spiegelt diesen Spielcharakter, macht ihn sinnlich wahrnehmbar, erfahrbar und miterlebbar. Indem er sich selber in sich wandelnden Zeiten, Räumen und Situationen bewegt, zeigt er, dass die Welt wandelbar ist, veränderbar und entwicklungsfähig. In dem er für die Zuschauer Frauen und Männer, Alte und Junge, Mächtige und Schwache – also verschiedene soziale Rollen – verkörpert, zeigt er, dass auch die Zuschauer Spieler sind und stets verschiedene Rollen spielen. [...] Indem er seine Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle zeigt und erleben lässt, lässt er andere ihre Wahrnehmungen, ihre Gefühle und Gedanken kennen lernen. (Rellstab: 1994: 29)

Die Instrumentalisierung dieser elementaren menschlichen Disposition erklärt auch, weshalb das darstellende Spiel die Freisetzung großer Mengen emotionaler Energien ermöglicht.⁶⁸ Dazu Rellstab (1994: 24), der in seinem Zitat auch auf das kathartische Potential darstellenden Spiels sowohl für Spieler als auch Zuschauer hinweist:

Spieler und Zuschauer lernen sich selber kennen und in der Welt orientieren, indem sie ihre glücksbehindernden Grundgefühle der Angst, der Trauer und des Zorns, in der Darstellung des Spiels noch einmal erfahren oder erstmals mit ihnen konfrontiert werden. In bildhafter, mehr oder minder abstrahierter Form, erfahren sie noch einmal die Vorgänge, die ihre negativen Gefühle ausgelöst hatten, sie trauern und überwinden damit ihre Trauer, weil sie sie als Bestandteil ihres Lebens erkennen und in den Zuschauern – auch als Teil des Lebens der andern. Wie die Kinder im Spiel noch einmal ih-

⁶⁸ Das geflügelte Wort des großen deutschen Theaterschauspielers Bernhard Minetti „Für mich ist Schauspielen Lebenstrieb“ verweist besonders augenfällig auf die untrennbare Verflechtung von Kunst und Leben.

ren Schmerz durchleben, wenn auch spielerisch und distanziert, und so Trost finden, löst sich ihre Trauer im Spiel, sie wird im Kontext mit anderen gleichsam aufgebraucht.

Wenn es auch im schulischen Kontext sicherlich nicht um eine derart stark affektiv besetzte Auseinandersetzung gehen kann und darf, so macht das Zitat dennoch deutlich, wie sich die emotionale Wirkung des darstellenden Spiels erklärt und warum sie sich besonders für den von Little geforderten Abbau der Barrieren zwischen Lernen und Leben als Voraussetzung für autonomes Lernen eignet: Dank der Herstellung (des von Stanislawski geprägten Begriffes) des „Als-Ob“-Zustands vermag die Dramapädagogik die Bedeutung des Gelernten für die Schüler im „Hier-und-Jetzt“ (Ortner 1998: 148) erfahrbar zu machen. Lernen wird so zu Leben und umgekehrt.

Der zweite Grund trägt lerntheoretischen Charakter und liegt in der vollkommen problemlosen Übertragbarkeit des dramapädagogischen Ansatzes auf die Prinzipien der konstruktivistischen Lerntheorie und der großen Bedeutung, die diese Lerntheorie der Schülerorientierung beimisst. Die konstruktivistische Lerntheorie postuliert bekanntlich in Abkehr zu behavioristischen Lehr- und Lernmodellen, dass das menschliche Gehirn als ein selbstreferentielles System die eigene Wahrnehmung in konstruktiven Operationen selbstständig organisiert:

Aus konstruktivistischer Perspektive sind Individuen durch folgende grundlegende Merkmale gekennzeichnet: Sie sind strukturdeterminiert, selbstreferentiell und nicht-trivial. Einfach gesagt umfaßt diese Auffassung, daß eine Person nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlaßt bzw. determiniert werden kann, sondern daß immer die interne Struktur der Person bestimmt, wie sie sich mit Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Jede Form der Beeinflussung, ob sie nun von pädagogischen, therapeutischen, wirtschaftlichen etc. Interessen abgeleitet wird, muß sich damit auseinandersetzen, daß es keine direkten, instruktiven Interaktionsbeziehungen geben kann. (Werning 1998: 39)

Folglich verschiebt sich, ebenfalls in Abgrenzung zu behavioristischen Positionen, die Einschätzung des schulischen Lernens im Allgemeinen und die der Vermittelbarkeit und Vermittlung fachlicher Inhalte im Besonderen. Dazu Stangl (2010):

Der Sichtweise von Lernen als einem Informationsverarbeitungsprozess wird die Vorstellung von Wissen als der individuellen Konstruktion eines aktiven Lernalters in einem sozialen Kontext gegenübergestellt. Dem Vorwissen des Lernenden kommt insofern entscheidende Bedeutung zu, da neues Wissen stets im Bezug darauf konstruiert wird und die Aktivierung von Vorkenntnissen, ihre Ordnung, Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung und Integration die entscheidende Rolle spielen. Durch Lernen werden individuelle Konstrukte aufgebaut, verknüpft, reorganisiert und modifiziert, und zwar stets unter dem Prinzip der aktuellen und zukünftigen Zweckmäßigkeit. Lernen bedeutet nach dem konstruktivistischen Paradigma aktives Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren.

Voraussetzung dafür, dass der Lerner sein Wissen selbstständig konstruieren kann, ist, dass er im Vorfeld verschiedene Lernmethoden kennen gelernt hat, um die je passende für sich auszuwählen. Erst dann ist sicher gestellt, dass durch Eigenkonstruktion Wissen dauerhaft gespeichert, auf andere Situationen angewandt und Erfahrung generativ genutzt wird.

Folgende didaktische Konzepte, die die konstruktivistische Lerntheorie konstituieren, finden Eingang in der Textloslösungsphase meines Projektes:

- die Handlungsorientierung, die

→ die subjektiven Lernerinteressen zum Ausgangspunkt des Unterrichts macht und die Lernenden von Anfang an der Planung, Durchführung und Evaluation beteiligt, was sowohl in der selbstständigen Wahl der Rollen und ihrer Ausgestaltung als auch in der Entwicklung des Plots zum Ausdruck kommt. Darauf weisen auch Edmondson/House (1999: 320-321) hin, denn „für eine geeignete Textauswahl sind Lehrerfahrung, Kenntnisse einer breiten Palette von Textsorten und die am Anfang dieses Kapitels geforderte Miteinbeziehung der Wünsche und Bedürfnisse der Adressaten unserer Meinung nach sicherlich bedeutsamer als das Kriterium der „Authentizität“. Auch Müller (2010: 14) weiß, dass die

Identifizierung (mit dem Lerngegenstand, *Anmerkung der Verf.*) am ehesten dann eintritt, wenn es sich fürs Sprechen und Schreiben um Äußerungen handelt, die der Schüler nach seinen eigenen Wünschen und Vorstellungen machen möchte. Wenn dem so ist, folgt daraus, dass der für die Sprachbeherrschung effektivste Sachinhalt des Fremdsprachenunterrichts vom erklärten Interesse der Lerner bestimmt sein sollte.⁶⁹

→ die Rolle der Lehrperson auf die Bereitstellung des Materials und des Lernhelfers reduziert, was sich in der Zuweisung lediglich organisatorischer Aufgaben, der Beantwortung von Vokabelfragen oder der Ausübung des *teacher in role* zeigt.

→ auf Ganzheitlichkeit ausgerichtet ist, indem sie auf die Integration möglichst aller Sinne abzielt, was durch die planerische Entwicklung des Plots (kognitive Auseinandersetzung) und das darstellende Spiel (körperlich-sinnliche Auseinandersetzung) sicher gestellt wird: „Dramatischer Fremdsprachenunterricht ist ganzheitlich-handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Er steht unter der Leitformel: Wie lehren und lernen eine Sprache mit Kopf, Herz, Hand und Fuß.“ (Schewe 2000: 72)

→ am Ende des Arbeitsprozesses ein Produkt fokussiert, das in der Präsentation der einzelnen Stücke besteht.

- das kooperative Lernen, das

→ Lernarrangements wie Partner- oder Gruppenarbeit bezeichnet, in der Aktivitäten von Schülern koordiniert werden, um zu einer gemeinsamen Lösung eines Problems zu kommen. Die bewusst zu wiederholende Anwendung des kooperativen Lernens wurde durch eine Aufgabenkonstruktion eingefordert, die sich an der sukzessiven Öffnung von Sprachaufgaben orientiert.

⁶⁹ Vgl. zu der Bedeutung der Schülerinteressen und ihrer Beteiligung an der Themenauswahl auch Nattinger (1988: 78): “To recall Stevick’s words: language is best learned when it connects ‘with our plans, with our most important memories and with our needs’”.

- die Prozessorientierung, die

→ Lernende zu einer kritischen Reflexion über die Verwendung von Rezeptions- und Produktionsstrategien sowie über Arbeits- und Lerntechniken anhält, die die Schüler frei wählen konnten und die in Form einer schriftlichen Bewertung des Unterrichtsvorhabens abgerundet wird.

→ in Abgrenzung zur Produktorientierung weniger auf das Produkt eines Arbeitsprozesses als vielmehr auf den Prozess selber fokussiert, was durch die wiederholte Besprechung von Problemen nach den Präsentationseinheiten und durch eine langsam aufeinander aufbauende Progression von Unterrichtsschritten realisiert wird.

- das autonome Lernen, das,

→ zum Teil in Überschneidung mit dem Begriff der Prozessorientierung, auf die Eigenverantwortlichkeit während des Arbeitsprozesses rekurriert, in Abgrenzung dazu aber auch die Wahl der Lernziele und Inhalte einschließt, was sich aufgrund der programmatischen Anbindung an die Lehrwerkarbeit allerdings nur bedingt umsetzen lässt.

4.4.2 EIGNUNG IM KONTEXT SPRACHLICHER ZIELE

Unbestreitbar ist, dass sich die Dramapädagogik in besonderer Weise dazu eignet, sprachliche Ziele umzusetzen (vgl. dazu besonders Kap. 4.4.3). Wie dies konkret geschehen soll, wird allerdings kontrovers diskutiert. Fasst man die Literatur zusammen, so lassen sich zwei Auffassungen ausmachen:

Die erste Gruppe lehnt darstellendes Spiel als Medium für die Einübung und Automatisierung von Wortschatz und sprachlichen Strukturen ab. Neben anderen betonen Hamilton, McLeod und Fawkes (2003: 30), dass

the purpose behind the activities [simulations, improvisations and creative role play, *Anmerkung des Verf.*] we are about to describe is not to practice particular structures, vocabulary or topics. Inventing role plays, improvisations and the like becomes relatively easy once language teachers abandon the notion of ‘teaching the language’ – i.e. vocabulary and structures of the language – as their only goal.⁷⁰

Stattdessen geht es den Vertretern dieser Ansicht darum, dass die Lerner die Sprache in „a natural manner“ (Hamilton et al. 2003: 29) nutzen, um so mündliches Kommunizieren zu fördern. Sie argumentieren, dass der dramapädagogische Lehransatz

die Entwicklung der Sprech- und Kommunikationsfähigkeit [besonders fördert], indem er diese auf

⁷⁰ Vgl. dazu auch Maley/Duff (1986: 6) und Doff/Klippel (2007: 286), die ebenfalls davon abraten, dass in Dramaaktivitäten „isoliert eine grammatische Struktur oder ein Wortfeld geübt werden“ soll.

komplexere Weise, d.h. nicht nur durch kognitive, sondern auch durch die Einbeziehung emotionaler, stimmlicher, körperlicher und kultureller Elemente lehrt. Durch die starke Betonung pragmatischer Komponenten, also des „was, Wo, Wann, Warum und Wie“ von Sprache und des Zusammenspiels von Körpersprache und verbaler Sprache, wird die fremdsprachliche Kommunikation authentischer und, interessanter und weniger steif. (Ronke: 107)

Meine Erfahrung zeigt mir allerdings, dass sich die Unbestimmtheit dieser Aussage, die eine klare sprachliche Zielsetzung vermissen lässt, allzu häufig mit dem Eindruck deckt, dass Schüler ohne vorhergehende sprachliche Vorbereitung zum mündlichen Kommunizieren in Rollenspielen oder anderen dramapädagogischen Arrangements nur sehr unzureichend in der Lage sind. Meist verebbt die Kommunikation recht schnell und die Schüler suchen nach Wörtern, fallen aus ihren Rollen und wissen sich aus diesen für sie mitunter emotional anstrengenden Situationen nur durch *code switching* oder Gekicher zu befreien.

Die zweite Gruppe vertritt eine gegenteilige Auffassung. Nach ihrer Ansicht schließen sich darstellendes Spiel und eine bewusste Stützung neuer Wörter oder Strukturen nicht aus, sondern werden vielmehr als notwendige Enden ein und desselben Prozesses betrachtet. Es ist von Interesse, dass diese zweite Gruppe sich ihrerseits in zwei Untergruppen unterteilen lässt. Zum einen gibt es die Vertreter einer „Zweitaktpädagogik“, wie Dufeu (2009: 100) sie nennt. Sie benutzen die soeben gelernte Struktur in Form eines „Rollenspiels oftmals am Ende einer Lerneinheit“. Auch hier, die ironisch gefärbte Bezeichnung von Dufeu deutet es an, ist es mehr als fraglich, ob eine sprachliche Verarbeitungstiefe erzielt wird, die die Schüler in besonderer Weise zum mündlichen Sprechen führt.

Daneben gibt es eine zweite Gruppe, zu denen unter anderem Butzkamm und Caldwell zu zählen sind, die das dramapädagogische Arbeiten bewusst an größere Einheiten des Spracherwerbsprozesses anbinden:

Dialogue work falls into three phases: (1) present/practice/perform – (2) manipulate/analogue/generalize – (3) apply/create/improvise. [...]

Phase 1: The goal is for the students to end up performing the model dialogue fluently and accurately in a natural manner, not simply reading and reciting. Here students are role-taking.

Phase 2: Sentence variations, bilingual structure drills.

Phase 3: In groups, pupils write and produce their own dialogues, using the dialogue just practised as a point of departure: role-making. The pupils' playlets can be followed by "question time", which is characterised by spontaneous and unpredictable exchanges. Advanced pupils may engage in dialogue improvisations in pairs. (Butzkamm/Caldwell 2009: 142)

Dieses Zitat dient nicht dazu, die hintergründige Struktur des PPP Unterrichtsmodells (*presentation – practice – production*) in besonderer Weise gutzuheißen, denn diesem kann man, wie die Autoren selber betonen, durchaus kritisch gegenüberstehen. Ebenso dient das Zitat nicht dazu, der Verwendung von *bilingual structure drills* das Wort zu reden oder einen notwendigen Zusammenhang zwischen ihnen und der Verwendung dramapädagogischer Verfahrensweisen herzustellen. Bei dem Zitat geht es lediglich um den Nachweis darüber, dass einige Autoren erkannt haben, dass dramapädagogi-

sches Arbeiten und sprachliches Lernen in einen Zusammenhang zu bringen sind und dass diese Verschmelzung in Form eines sich öffnenden Sprachlernprozesses eingebracht werden muss. Schatz (2001: 40) betont in diesem Zusammenhang, dass es drei Übungsformen zur Förderung von Kommunikationsfähigkeit gibt, die alle praktiziert werden müssen. Übungen des Typs 1 bereiten die Kommunikation vor. Typ 2 sind Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren, während Typ 3 die Kommunikation simuliert. Diese recht griffige Beschreibung führt dem Betrachter klar vor Augen, dass im Unterricht häufig genug lediglich einer der drei Typen fokussiert wird. Auf das vorliegende Projekt bezogen bedeuten diese Ausführungen: Ausgehend von einer vergleichsweise geringen sprachlichen und darstellerischen Freiheit der Schüler in der Aneignungs- und Verarbeitungsphase neuer Strukturen und des neuen Wortschatzes, ist eine sukzessive Zunahme beider Freiheiten im weiteren Verlauf geplant, so dass am Prozessende das Ziel mündlicher Kommunikation unter Einbeziehung der neuen Strukturen in improvisierten Rollenspielen anvisiert werden kann (vgl. dazu besonders Dufeu [2009] und Wettelman [2007]).

4.4.3 EIGNUNG IN PRAKTISCHER HINSICHT

Wendet man sich der Frage nach der Alltagstauglichkeit dramapädagogischen Arbeitens zu, so wird eines sehr deutlich: So sehr die besondere lerntheoretische und sprachfördernde Qualifikation der Dramapädagogik auch überzeugt, so unübersehbar sind die Probleme, die durch ihre Anwendung im Alltag verursacht werden. Lehrer scheuen dabei vor ihrer Anwendung aus den unterschiedlichsten Gründen zurück:

1. Die Frage der Projektgröße:

Dramapädagogik wird gemeinhin für eine Lehrperson lediglich in drei Formen greifbar:

- I. Als dramapädagogische Literatur, die vorrangig den Umgang mit großen Projekten in der Sekundarstufe II beschreibt (zum Beispiel Vorschläge zur Umsetzung eines Dramas als Abschlussaufführung eines Literaturkurses oder eines *short plays* im Rahmen einer fundierten Analyse im Leistungskurs).
- II. Als Option im Umgang mit Lehrwerktexten der Sekundarstufe I und II, wenn dort zum Beispiel für eine kurze Unterrichtsphase das Spielen einer Dialogsequenz vorgeschlagen wird.
- III. Als „group drama project“, wie es z.B. Hayes (1984: 98) - ohne thematische Anbindung an das Lehrwerk – vorschlägt.

Die erste Form verbietet sich mit dem Hinweis auf die Alltagstauglichkeit, einem zentralen Begriff dieser Arbeit: Die wenigsten Lehrer betrifft eine dramapädagogische Arbeit in dieser Form (was

selbstredend nichts daran ändert, dass zum Beispiel eine Abschlussaufführung sinnvoll ist und in jedem Fall professionell durchgeführt werden muss). Die Folge ist die vielerorts anzutreffende und abwegige Einschätzung, dass eine dramapädagogische Arbeit nur dann sinnvoll ist, wenn sie auch eine große Aufführung zum Ziel hat: “Nor do we want students to feel that dramatic activities are part of the preparation for some great final performance. Their value is not what they lead up to, but in what they are, in what they bring out right now” (Maley/Duff 1982: 6).

Die zweite Form muss mit Hinsicht auf ihre Effektivität in Frage gestellt werden: Es steht zu bezweifeln, ob das kurze Aufführen eines Rollenspiels zum Ende einer Stunde ohne weiter gehende Verknüpfung an sprachliche oder darstellerische Schwerpunkte lernspezifischen Mehrwert besitzt (was andererseits nicht heißt, dass dies gelegentlich nicht vorkommen kann. Wichtig ist: Es darf nicht die einzige Option sein).

Die dritte ist abwegig eingedenk der Tatsache, dass viele Lehrer ihre Arbeit wie gesehen nahezu ausschließlich am Lehrwerk ausrichten.

Dabei ist es nicht so, dass es keine Alternativen gäbe. Schewe (2000: 72-73) beschreibt diese durchaus:

Dramapädagogisch unterrichten kann, je nach gegebenen Rahmenbedingungen, Verschiedenes bedeuten:

- a) den gewohnten Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz dramapädagogischer Techniken und Übungsformen zu ergänzen,
- b) wie im vorliegenden Fall mehrstündige Unterrichtssequenzen nach dramapädagogischen Prinzipien zu gestalten oder auch
- c) ganze Sprachkurse in diesem Sinne zu konzipieren.⁷¹

Während Punkt a) der zweiten Form entspricht und c) in etwa dem Aufwand der ersten Form, stellt Punkt b) eine interessante Alternative zu ihnen dar, die, ausgerichtet auf die Arbeit mit dem Lehrwerk, sowohl alltagspraktischen als auch lerntheoretischen Anforderungen standhält.

→ Forderung an die Praxistauglichkeit eines dramapädagogisch fundierten Unterrichtsmodells:

⁷¹ Schewes Vorschläge sind in dem Punkt der Sequenzierung nicht konsistent. An anderer Stelle (2000) klassifiziert er die Optionen dramapädagogischer Arbeit in ‚Groß- und Kleinformen‘. Als Beispiel für ‚Großformen‘ nennt er unter anderem die Aufführung eines Stückes in einer Fremdsprache, was in etwa der ersten Form entspräche, auch wenn man solch einem Vergnügen sicherlich seltener wird beiwohnen können als einer Literaturkursaufführung in deutscher Sprache. Unter ‚Kleinformen‘ subsumiert er sodann Inszenierungstechniken wie die ‚Gestaltete Improvisation‘, das ‚Standbild‘ oder ‚pantomimische Szenen‘. Diese Techniken ließen sich entweder in a) kurzen Unterrichtsphasen, b) ganzen Unterrichtsstunden oder in c) mehrstündigen Unterrichtseinheiten realisieren. Wichtig ist hierbei Punkt b, der im oben aufgeführten Zitat nicht vorkommt, meines Erachtens aber den Handlungsraum einer Lehrperson auf fruchtbare Weise erweitert und deshalb als notwendig erachtet wird.

Dramapädagogisches Arbeiten in der Schule muss in weitaus größerem Maße auf die Bedürfnisse des Alltags ausgerichtet werden dahingehend, dass es auf eine mehrstündige Sequenzierung abzielt – und somit als Bindeglied zwischen einem Großprojekt und einem Anhängsel am Stundenende fungiert - und dabei das Lehrwerk als Ausgangsbasis heranzieht. Ein derartiges Unterrichtsmodell ist längst überfällig. Dieses Unterrichtsmodell müsste sich an dem Anspruch messen lassen, die Lücke sinnvoll zu schließen zwischen der Anwendung kurzer, sprachdidaktisch fragwürdiger dramapädagogischer Einschübe wie Standbilder bauen und dramapädagogischen Großprojekten, die allenfalls für eine sehr kleine Minderheit der unterrichtenden Kollegen von Interesse sind. Die Alternative in Form von ein- bis mehrstündigen Unterrichtssequenzen, wie sie Schewe vorschlägt, muss hierzu als zeitlicher Referenzwert dienen.

Ein mehrstündiges Unterrichtskonzept würde zudem die Chance eröffnen, dass auf Grundlage von Lehrwerkarbeit der dramapädagogischen Vernachlässigung der Mikro-Ebene im Fremdsprachenunterricht entgegengewirkt werden könnte. Makro-, Meso- und Mikroebene im Unterricht finden in Bezug auf die Dramapädagogik laut Schewe (1993: 422) allenfalls in der Makro-Ebene eine Entsprechung. Die Meso-Ebene, die den curricularen Rahmen absteckt für zielgruppenspezifisches Lehren und Lernen, bleibt „fremdsprachendidaktisches Desiderat“ (ibid: 422) und auch die Mikro-Ebene, die sich mit der Frage nach der konkreten unterrichtlichen Ausgestaltung von Lehr-Lernsituationen befasst, „wurde in der Fremdsprachendidaktik bislang eher vernachlässigt“ (ibid: 422). Um die Adaptierbarkeit des Konzeptes für jedes Lehrwerk sicher zu stellen, bedarf es daher einerseits eines ausreichend offenen, modularen Aufbaus, der ausschließt, dass die je spezifischen inhaltlichen oder sprachlichen Schwerpunkte der Unit vernachlässigt werden, andererseits aber genügend Geschlossenheit, damit er das Lehrpersonal nicht durch ein Überangebot an Möglichkeiten verunsichert. Gerade letzteres ist vor dem Hintergrund der Tatsache, dass zahlreiche Kollegen sich zwar gerne der dramapädagogischen Arbeit öffnen möchten, sich aber noch unsicher fühlen, ein nicht zu unterschätzender Faktor.

2. Die Frage der mündlichen Lernziele:

Die Vernachlässigung explizit sprachlichen Lernens in Bezug auf effektive und systematische Wortschatz- bzw. Grammatikarbeit im Bereich der mündlichen Kommunikation in der dramapädagogischen Literatur ist vollkommen unverständlich und inakzeptabel.⁷² Der Grund liegt sowohl in der Priorisierung inhaltlicher Fragestellungen und Aspekte als auch in der häufig anzutreffenden

⁷² Allzu häufig wird das sprachliche Lernen sogar gänzlich ausgeklammert (vgl. Butterfield 1989: 14, Doff/Klippel: 2007: 247, Dufeu 2009: 101, Nünning/Surkamp 2009: 164-167).

Forderung, dass das „darstellende Spiel von der Anlage her nicht primär auf Selbsterfahrung, Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten usw. zielen, sondern als kommunikativer Akt gesehen werden [sollte]“ (Thiering 1996: 154).

Die Folge ist, dass die Schüler zwar sprechen, dabei aber auf Kosten des sprachlichen Lernzuwachses sehr häufig auf jene Kompetenzen zurückgreifen, die sie bereits besitzen. Eine andere Folge ist, dass es bei genauerem Hinsehen nicht mündliche, sondern eher schriftsprachliche Kompetenzen sind, die gefördert werden. Das folgende Beispiel steht *pars pro toto*: Heckert (1998) beschreibt ein Unterrichtsvorhaben zur szenischen Umsetzung von Shakespeares *Romeo and Juliet* und verweist im Rahmen der Förderung sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten darauf, dass „in allen Phasen des Unterrichtsgeschehens Eingabe, Umwälzung und Fixierung von relevantem Wortschatz besondere Berücksichtigung finden [sollen]“ (Heckert 1998: 36). Liest man den Aufsatz, dann trifft dies jedoch nur mit einer großen Einschränkung zu: Durch Wortfeld-Bearbeitungen und der Vorgabe von *useful expressions* bei dem selbstständigen Verfassen eines Tagebucheintrags werden lediglich schriftsprachliche Kompetenzen erweitert. Das große Potential dramatischer Inszenierungsformen für die Steigerung mündlicher Kompetenzen wird so nicht ausgeschöpft. Die Vernachlässigung von Spracharbeit in der Dramapädagogik lässt sich jedoch nicht nur hier und da in einzelnen Aufsätzen feststellen. Sie scheint eher die Regel als die Ausnahme zu sein. So setzen sich zum Beispiel alle Aufsätze in der Ausgabe des *Fremdsprachlichen Unterrichts* (2007: 85/86) zum Thema *Short Plays* mit inhaltlichen Fragestellungen auseinander, doch berührt keiner sprachrelevante Fragen oder thematisiert diese im Sinne einer systematischen Einbindung. Wohlgemerkt: Es geht nicht darum auszuschließen, sich in bestimmten Fällen auf einer rein inhaltlichen Ebene zu bewegen und die Automatisierung sprachlicher Strukturen auszublenden. Beide Schwerpunkte ermöglichen sicherlich - je auf ihre Weise - Lernzuwachs und verkörpern vollkommen akzeptable Lernziele, aber ebenso wenig wie das Rollenspiel in seiner „Kurzversion am Stundenende“ als einzige Form dramapädagogischen Arbeitens hinnehmbar ist, dürfen es diese beiden Formen sein. Es geht vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des Unterrichtsalltags vielmehr darum, auch ein Lern- und Lehrkonzept zur Verfügung zu stellen, das dem Anspruch systematischer, mündlicher Lernzielvermittlung auf Grundlage des Lehrwerks gerecht werden kann. Ein solcher Kompetenzzuwachs durch eine bewusste Steuerung der aktiven mündlichen Verwendung neuen Wortschatzes oder grammatischer Strukturen scheint im Rahmen der dramapädagogischen Auseinandersetzung bisher nicht im Zentrum des Interesses gestanden zu haben.⁷³

⁷³ Fundierte Ausnahmen bilden nach meinem Kenntnisstand lediglich die Arbeiten von Even (2003), Wettemann (2007), Butzkamm/Caldwell (2009) und - mit Abstrichen - Kurtz (2001). Es muss allerdings einschränkend hinzugefügt werden,

→ Forderung an die Praxistauglichkeit eines dramapädagogisch fundierten Unterrichtsmodells:

Dazu gehört vor allem die Fokussierung auf die mündlichen Lernziele des Faches als zentrale Operatoren des Fachauftrages. Das vorgelegte Konzept muss daher die Förderung explizit mündlich definierter Lernziele durch eine zügige aktive Verwendung neuen Wortschatzes oder grammatischer Strukturen auf Lehrwerkbasis in systematischer Weise sicher stellen.

3. Die Frage der Prozessorientierung

Der bedeutsame Begriff der Prozessorientierung im Rahmen schulischer Arbeit deutet die Notwendigkeit an, Lernen als eine mehrere Stufen und Ebenen umfassende Tätigkeit anzusehen, deren Erfolg nicht nur durch das „Was“ (man lernt) sondern auch durch das „Wie“ (man lernt) definiert wird. Je mehr prozedurales Wissen man verinnerlicht hat und beherrscht, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass man die Inhalte tatsächlich auch lernt und versteht. Dubs (2009: 37-38) unterscheidet bei dem prozeduralen Wissen (Verfahrenswissen) sechs Formen, geht dabei aber von einem erweiterten Leistungsbegriff aus. Dies sind im Einzelnen ‚Arbeitstechniken, Lernstrategien, Denkstrategien, metakognitive Strategien, affektive Strategien und soziale/kommunikative Strategien‘. Während die Frage des Umgangs mit prozeduralem Wissen im Spracherwerbsprozess bereits hinlänglich erörtert wurde, gilt es dieses nun auch im Licht dramapädagogischer Arbeit zu betrachten. Es wurde in Kapitel 4.3.3 zum Thema Rollenarbeit bereits angesprochen, dass in zahlreichen Fällen das Lehrwerk weder eine Einstimmung auf das Spielen noch eine weiter gehende Rollenarbeit, noch einen Ausklang anboten (vgl. dazu Schewe 1993: 145-153). Aus Zeitgründen kommt es bei der Anwendung dramapädagogischer Methoden häufig zu einer Reduktion, die der intendierten Passung auf ein inhaltliches Ziel geschuldet ist. Doch ebenso wenig wie eine gelungene Textarbeit kommt dramenpädagogischer Fremdsprachenunterricht ohne gute methodische, das heißt prozessorientierte Vorarbeit aus. Bezugslos eingeforderte Formen darstellenden Spiels („Sandra, you are the doctor, and, Peter, you are the patient. Now act out the scene in the hospital after the accident!“) als Folge einer fehlenden Einbettung in einen dramapädagogischen Gesamtprozess mit *warm-ups*, Ein- und Hinführung zur Rolle, Darstellung, *cool-downs* und Reflexion sind weder lerntheoretisch noch motivational hinreichend. Abbildung 4-2 veranschaulicht den idealtypischen Aufbau einer dramapädagogischen Unterrichtsstunde:

dass lediglich Wettemann und Butzkamm/Caldwell das Lehrwerk als Grundlage für ihre Arbeit nutzen. Kurtz kommt das Verdienst zu, Improvisationstechniken für den Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht zu haben.

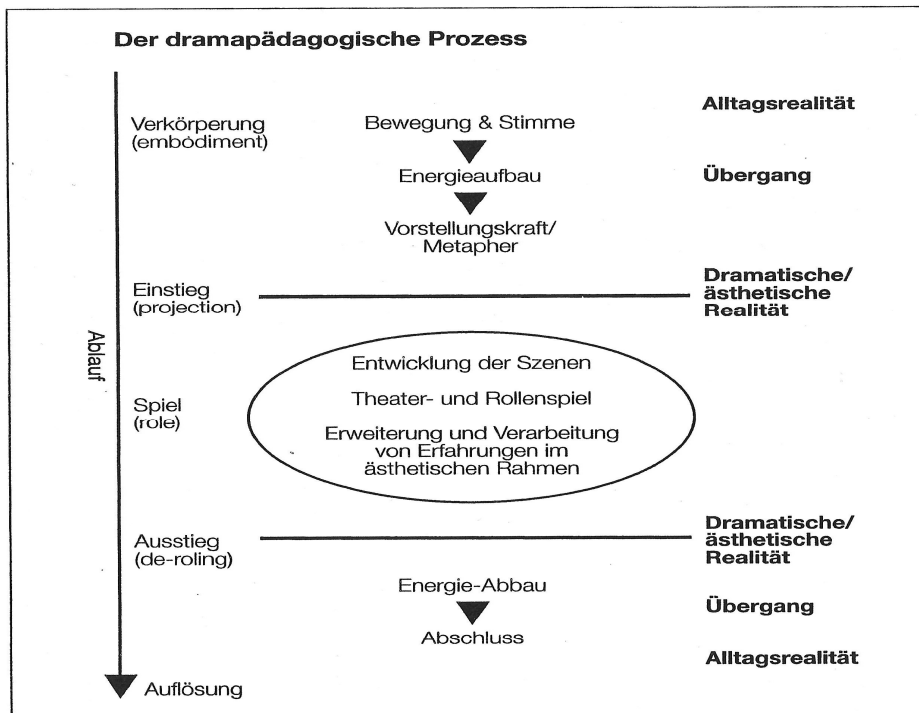


Abb. 4-2: Aufbau eines dramapädagogischen Treffens nach Tselikas (1999: 24)

Andererseits darf man enge zeitliche Rahmenvorgaben nicht ausblenden und allein das Herrichten einer bespielbaren Fläche für eine kleine Gruppe, ganz zu schweigen von einem ganzen Klassenraum für Massenübungen, ist zeitaufwendig genug und verhindert mit dem abschließenden Wiederherstellen der Tischordnung in den meisten Fällen den Vollzug des Gesamtprozesses. Die Bedeutung der Schaffung von Ritualen wird in der dramapädagogischen Literatur zwar angesprochen, aber gerade im Hinblick auf die Berücksichtigung nachteiliger Rahmenbedingungen – enge Klassenräume mit einer hohen Schülerzahl sind vielerorts die Regel – nicht ausreichend weit gefasst. Meist geht es bei den angesprochenen Ritualen um Einstimmungstechniken oder Ähnliches. Gerade mit Hinblick auf das Argument räumlicher Defizite fehlt eine konkrete Anleitung, wie sich durch Trainieren und Automatisieren von Verhaltensroutinen angemessen schnell akzeptable Umstände herstellen lassen, damit darstellendes Spiel ermöglicht wird.

→ Forderung an die Praxistauglichkeit eines dramapädagogisch fundierten Unterrichtsmodells:

Es muss zunächst sicher gestellt werden, dass die Schüler darstellendes Spiel als einen Prozess kennen lernen und verinnerlichen. Dies heißt konkret, dass die Schüler im Idealfall den Gesamtprozess, wie er oben geschildert wurde, durchlaufen. Dies würde in jedem Fall Doppelstunden voraussetzen. Eingedenk der Tatsache, dass Englischunterricht in der Regel eher einstündig erteilt wird, wird dies jedoch nicht immer möglich sein. Deshalb sollte als Daumenregel gelten, dass die Schüler

so oft wie möglich zumindest mehr als nur einen oder zwei Prozesse durchlaufen. Dazu gehört auch die Einübung des Schaffens beispielbarer Flächen. Dazu Oelschläger (2004: 29):

Der Aspekt des Raums spielt im Theater eine große Rolle. Wo ein Geschehen stattfindet, ob drinnen oder draußen, in beengtem oder großem offenem Raum bestimmt die Spielmöglichkeiten mehr als die Frage nach der Zeit, in der das Geschehen sich abspielt. Von daher eignen sich Räume ohne Bestuhlung und Tische am ehesten. Am besten wäre ein großer offener Raum mit möglichem Mobiliar an den Seiten, so dass sich die einzelnen Gruppen die für ihre Szene nötigen Elemente selbst aufstellen können. Meist sind wir aber auf Klassenzimmer angewiesen, wo sich jedoch durch schnelles Rücken der Tische und Stühle eine veränderte Raumsituation ergibt, die dann besonders dazu anregt, alternative Unterrichtsformen auszuprobieren.

4. Die Frage der Lehrerbildung

Lehrer lehnen die eigene Teilnahme am darstellenden Spiel sehr häufig ab. Über die Gründe darf spekuliert werden. Fehlt der Mut, fremde Rollen zu übernehmen? Oder besitzt man ihn, aber betrachtet es nicht als Teil des fachlichen Auftrags? Versucht man zu große Nähe und Intimität zu vermeiden? Was auch immer die Gründe sind: Es wirkt auf Schüler widersprüchlich. In seinem Mathematikunterricht rechnet der Lehrer seinen Schülern an der Tafel vor und begründet dadurch unter anderem seine fachliche Autorität. Fremdsprachenlehrer, die von ihren Schülern das darstellende Spiel einfordern, aber nicht mitwirken, sind nicht überzeugend. Zu Recht sagen Doff/Klippel (2007: 287): „Will man Spiele, ganz gleich ob Lernspiele oder darstellendes Spiel, erfolgreich im Sprachunterricht verwenden, muss man selbst davon überzeugt sein [...]. Wer gerne etwas darstellt, wird auch die Schüler mitziehen und ihnen dadurch eine weitere Dimension des Sprachenlernens eröffnen“.

Das angesprochene Defizit hat mehrere Gründe. Es ist zum einen eine Persönlichkeitsfrage, ob man sich vor anderen darstellerisch öffnen möchte. Weiterhin mag nicht jeder die schützende Lehrerrolle aufgeben. Ob und wie sehr gerade letzteres die Ursache des Problems darstellt, hängt sicherlich nicht wenig davon ab, wie authentisch man als Lehrkraft seinen Beruf verrichtet. Als wichtiger Grund lässt sich in jedem Fall die unzureichende Lehrerbildung anführen. Schewe (1993: 424-429) und Thiering (1996: 152) weisen zu Recht auf strukturelle Defizite vor allem im zweiten Teil der Lehrerbildung hin.

→ Forderung an die Praxistauglichkeit eines dramapädagogisch fundierten Unterrichtsmodells:

Alltagstauglichkeit aus Lehrersicht bezeichnet immer das optimale Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Wenn der Aufwand als Lehrer (z.B. durch die emotionale Anspannung, die durch die eigene Teilnahme entsteht) in einer dramapädagogischen Einheit größer ist als der Nutzen, den er oder die Klasse daraus ziehen, wird der Lehrer vermutlich von einer eigenen Teilnahme absehen. Das gleiche wird er tun, wenn ihn die emotionale Anspannung der Klasse überfordert, die sich unter anderem durch eine höhere Lautstärke oder auch Übersprungshandlungen ausdrücken kann. Doch erfahrene

Lehrer wissen, dass “during the preparation of the playlets the classroom gives the appearance of organized chaos, with groups standing or sitting in various parts of the classroom. The noise level is of necessity higher than in normal teaching conditions, but then so is the work intensity” (Butzkamm/Caldwell 2009: 159).

Ich vertrete die Auffassung, dass durch eine entsprechende Schulung verhindert werden kann, dass Lehrer sich derart schnell überfordert fühlen. Reiss (2004: 301) erweitert den Kompetenzbegriff, den eine entsprechende Ausbildung bewirken würde, über den Tellerrand des jeweiligen Faches hinaus⁷⁴:

Theaterprojekte im Lehramtsstudium könnten

- die didaktische Grundauffassung beeinflussen;
- zur Entwicklung eines performativen Bildungsbegriffs beitragen
- das methodische Repertoire immens erweitern
- schärferes Methodenbewusstsein erzeugen und damit die Fähigkeit, das Lernklima zu beeinflussen und Inhalte zu vermitteln, verbessern und
- die Lehrerpersönlichkeit ausbilden, erweitern und stärken.

Hinzu kommt – last but not least - ein rein sprachliches Argument: Wenn man das Ziel des Englischunterrichts – Förderung der interkulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit der Schüler - im Sinne Thierings (1996: 154) als „kommunikativen Akt“ auffasst, der neben der verbalen Ebene ebenfalls die der non- und paraverbalen Ebene einschließt, dann reicht es nicht, lediglich als sprachliches Rollenvorbild hinter dem Lehrerpult zu fungieren, sondern dann ist man per se als Vorbild auf allen diesen Ebenen menschlicher Verständigung gefordert.

→ Forderung an die Praxistauglichkeit eines dramapädagogisch fundierten Unterrichtsmodells:

Plädoyer für die Verankerung theaterpädagogischer bzw. dramapädagogischer Elemente in beide Teile der Lehrerausbildung.

⁷⁴ Vgl. dazu auch Schewe (1993: 424 – 429) und Lutzker (2007: 50-51).

5. KAPITEL: DARLEGUNG DES UNTERRICHTSKONZEPTE: EXEMPLARISCHE LEHRWERKARBEIT ANHAND DRAMA- PÄDAGOGISCHER VERFAHRENSWEISEN UND DES *LEXI- CAL APPROACH*

5.1 DARLEGUNG DES UNTERRICHTSKONZEPTE

In dem vorliegenden Kapitel wird der Versuch unternommen, die Ergebnisse der 3 vorhergehenden Kapitel mit bisher unbehandelten Aspekten zu verknüpfen. Aus der Schnittmenge von Lehrwerkarbeit (Kap. 5.2.1), übergreifenden didaktischen Gestaltungsprinzipien (Kap. 5.2.2) und einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zur Psycholinguistik und Sprachpsychologie (Kapitel 5.2.3), der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf den *Lexical Approach* (Kapitel 5.2.4) und der Dramapädagogik (Kapitel 5.2.5) wird der Versuch unternommen, ein stimmiges Gesamtkonzept zu entwickeln.

5.2 LEHRWERKARBEIT, ÜBERGREIFENDE GESTALTUNGSPRINZIPIEN UND EINBIN- DUNG DER ERGEBNISSE DER KAPITEL 2–4

Es muss innerhalb des Konzeptes unterschieden werden in obligatorische und optionale Prozesse. So ist zum Beispiel die Unterteilung des gesamten Lernprozesses in eine Textzuwendungs- und Textloslösungsphase von integraler Bedeutung, während die diversen sprachfördernden Aktivitäten in der Textzuwendungsphase austauschbar sind. Es wird im Einzelnen darauf hingewiesen, welche Prozesse ich als optional betrachte und welche nicht.

Die in der Überschrift genannten Schwerpunkte dieses Kapitels sind selbstredend als organisch miteinander verbundene Prozessebenen aufzufassen, was zwangsläufig zu Überschneidungen bei der Beschreibung führt. Ich versuche jedoch, diese Redundanzen möglichst gering zu halten.

Die Reihenfolge der drei Kapitel „psycholinguistische Grundlagen“ (Kap. 5.2.3), „Fremdsprachenunterricht - *Lexical Approach*“ (Kap. 5.2.4) und „dramapädagogische Grundlagen“ (Kap. 5.2.5) orientiert sich im Groben an dem Ablauf des Gesamtkonzeptes. Das hat zur Folge, dass die Verarbeitung psycholinguistischer Grundlagen und die Anwendung des *Lexical Approach* schwerpunktmäßig in der ersten Phase zum Tragen kommen, während die dramapädagogischen Grundlagen das unterrichtstheoretische Gerüst der Textloslösungsphase bilden.

5.2.1 LEHRWERKARBEIT

Der Lehrwerkarbeit kommt in diesem Konzept eine besondere Bedeutung zu. Es soll der Nachweis erbracht werden, dass sich anspruchsvolles dramapädagogisches Arbeiten und moderner Sprachunterricht durchaus in das Alltagsgeschäft von Lehrenden einbinden lassen, auch wenn dieses in besonderer Weise durch die Nutzung des Lehrwerkes charakterisiert wird. Aus diesem Grund wurde bei der Konzeptionierung darauf geachtet, den Mehraufwand möglichst gering zu halten und ein hohes Maß an Modularität anzuvisieren. Folgende 2 Leitfragen helfen bei der Auswahl des Textes und der Umsetzung des Konzeptes:

1. Schritt: Vorherige Sachanalyse des Lehrwerktextes: Was ist sprachlicher und inhaltlicher Schwerpunkt?

Die Umsetzung des Konzeptes stellt keine besondere Anforderung an den Umgang mit dem Lehrwerk, und so eignet sich grundsätzlich jeder Text dazu. Bei der Auswahl des Textes sollte allerdings bedacht werden, dass mehrere Figuren als Handlungsträger sinnvoller sind als einer oder zwei, da andernfalls – um auf die erforderliche Gruppengröße von vier bis fünf Schülern zu kommen - zusätzliche Figuren erfunden werden müssen. Auch sollte die Thematik für die Jugendlichen ansprechend sein. Als besonders positiv für den erfolgreichen Verlauf von dramapädagogischen Unterrichtsprojekten haben sich Probleme oder Konflikte bewährt, die ein hohes identifikatorisches Potential besitzen. Was die Auseinandersetzung mit dem Lehrwerktext als Kern des Unterrichtsgeschehens betrifft, so wird diese ausführlich und auf exemplarische Weise in den Kapiteln 5.2.3 und 5.2.4 erläutert.

2. Wie erfolgt die Gestaltung von Übungen im Sinne des *Lexical Approach*?

Da die Übungen, die Lewis im Rahmen seiner Ausführungen zum *Lexical Approach* anführt, gemeinhin nicht Teil deutscher Lehrwerke sind, ist man angehalten, diese selber herzustellen. Ich habe mich in dem Projekt auf die Darstellung einiger weniger, leicht herzustellender Übungen beschränkt, die in Kapitel 5.2.4 beschrieben werden. Die Verwendung solcher Übungen schließt keineswegs lehrwerkeigenes Übungsmaterial aus, das der Integration und Automatisierung der neuen sprachlichen Strukturen dient. Dieses kann und soll unbedingt als zusätzliches Stützinstrumentarium verwendet werden. Ausgenommen sind hiervon nur jene Übungen, die sich auf den von der Lehrperson ausgewählten grammatischen Schwerpunkt beziehen. Solche Übungen sollten erst nach der Vermittlung einer entsprechenden bewusst machenden Übungsmethodik von den Schülern im Unterricht oder als Hausaufgabe in Angriff genommen werden.

Voraussetzung für die Umsetzung des Konzeptes ist weiterhin Erfahrung im Umgang mit Wörterbüchern.

5.2.2. ÜBERGREIFENDE DIDAKTISCHE GESTALTUNGSPRINZIPIEN DES VORLIEGENDEN UNTERRICHTSKONZEPTES

5.2.2. 1 MODULARITÄT

Das Unterrichtskonzept wird erwähnenswertenmaßen strukturiert durch eine modulare Zweiteilung. In der Textzuwendungsphase liegt der Schwerpunkt bei der Lehrwerkarbeit bzw. der inhaltlich-sprachlichen Auseinandersetzung mit dem zu bearbeitenden Lektionstext. Die Textloslösungsphase fokussiert auf die dramapädagogische Weiterbearbeitung des in Phase 1 erreichten Lernstandes.

Der Grund dieser Aufteilung ist zunächst der Tatsache geschuldet, dass die Lehrwerkarbeit im Zentrum steht. Lehrern, die ihr unterrichtliches Wirken bisher ausschließlich auf die Nutzung des Englischbuches ausgerichtet haben, kann so einsichtig werden, dass das vorliegende Unterrichtskonzept keine Abkehr von bekannten Ritualen und Praktiken fordert und tatsächlich unter dem Druck des Unterrichtsalltags zu greifen vermag. Es löst den allseits bekannten Anspruch ein, ‚im Buch voranzukommen‘ und stellt zudem sicher, dass die vermittelten Inhalte als Grundlage für die anstehende Leistungsüberprüfung dienen können. Es ist bewusst als Modul konzipiert, sodass es – mit der zusätzlichen Hilfe der lehrwerkeigenen Impulse zur vertiefenden Sprachanwendung - auch ohne die 2. Phase diesen Ansprüchen genügt. Es bietet aber darüberhinaus in Phase 2 für den interessierten Lehrer die Möglichkeit der handlungsaktivierenden Vertiefung und Erweiterung hinsichtlich der Förderung mündlicher Kompetenzen. Auch diese zweite Phase lässt sich als Modul nutzen und kann theoretisch als dramapädagogische Grundlage für jeden Text herangezogen werden, vorausgesetzt, diese Nutzung setzt keine einleitende Spracharbeit voraus.

5.2.2.2 AUSRICHTUNG AUF DEN PROZESS DER SPRACHVERARBEITUNG

Beide Phasen bilden eine Einheit insofern, als dass sie der Sprachverarbeitung untergeordnet werden. Immer noch ist unklar, wie sich der Prozess der Sprachverarbeitung genau vollzieht (vgl. Edmondson/House 2006: 260, 275 und 289). Unstrittig ist jedoch, dass die Fremdsprachenentwicklung „entlang dreier Dimensionen variiert: inwiefern das gespeicherte Wissen 1. analysiert, 2. integriert und 3. automatisiert wird.“ (Edmondson/House 2006: 288). ‚Analyse‘ bezeichnet dabei die Vermittlung von Regelwissen und -kenntnis durch die Anwendung bewusst machender Prozesse, wobei Edmondson/House (2009: 286) betonen, dass – wie im Falle zunächst nur auswendig gelernter *chunks* – auch aus nichtanalysiertem Wissen neues Sprachwissen entstehen kann. Unter ‚Integration‘ versteht man die Einordnung von neuem Sprachwissen in bestehende kognitive Kategorien bzw. dessen Verknüpfung mit anderen Systemen wie dem sozialen und pragmatischen Wissen anhand

sprachbezogener Übungen. Der Begriff der ‚Automatisierung‘ meint ebenfalls die fortführende Umwälzung des neuen Sprachmaterials, doch im Gegensatz zur Integration ist jetzt bereits ein Kompetenzniveau erreicht, das die adäquate Anwendung in vorrangig mitteilungsbezogene Sprachphasen ermöglicht. Gängige Formate hierfür sind *tasks* im Rahmend des *Task-Based Approach* oder auch Improvisationstheater. Weiterhin scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass „alle Variablen fließend sind – wir haben es hier nicht mit Entweder-oder-Kategorien, sondern mit Mehr-oder-Weniger-Kategorien zu tun“ (Edmondson/House: 288), und dass „diese drei Verarbeitungsschritte nicht getrennt voneinander oder in einer festen Reihenfolge [ablaufen] – das Gehirn verarbeitet Informationen parallel und nicht sequentiell.“ (ibid: 288). Die Strukturierung meines Unterrichtskonzeptes und seine theoretische Ausrichtung orientieren sich an dieser Einschätzung des Sprachverarbeitungsprozesses und seiner drei Variablen. Phase 1 dient dabei - schwerpunktmäßig - der Sprachaufnahme und –verarbeitung, während Phase 2 – ebenfalls mit Anteilen auf der Sprachverarbeitung – die konkrete Sprachanwendung zum Ziel hat.

In Phase 1 (Unterrichtsstunden 1.1+1.2) werden die Schüler mit dem Sprachmaterial des Lektionstextes erstmalig in Kontakt gebracht (Sprachaufnahme).⁷⁵ Sie durchlaufen dabei den Prozess der Semantisierung, der zum Beispiel durch die Strategie der kontextuellen Einbettung oder des Rückgriffs auf das Weltwissen vollzogen wird, und der mehrfachen Umwälzung spezifischer *chunks* (Automatisierung bzw. Sprachverarbeitung in den Unterrichtsstunden 1.3+1.5), die in Form der *semi-communicative pattern drills* nach Butzkamm eine spezifische, an den Mutterspracherwerb orientierte Form der Bewusstmachung neuer grammatischer Strukturen einschließt. Wie in Kapitel 2 und 3 ausführlich geschildert, ist die „Rolle des Erklärens und Bewusstmachens sprachlicher (vor allem grammatischer) Eigenschaften im Fremdsprachenunterricht nach wie vor heftig umstritten“ (Butzkamm 2002:78), nicht zuletzt deshalb, weil immer noch offen ist, wie explizite grammatische Kenntnisse bzw. „die Rolle der Grammatik beim Fremdsprachenlernen empirisch überprüft werden kann“ (Edmondson/House 2006: 289). Diese wenig befriedigende Erkenntnis, die eine klare Information über das Vorgehen im Unterricht letztlich vorenthält, erfordert deshalb eine eigene didaktische Entscheidung, die im Rückgriff aus Erkenntnissen des Erstspracherwerbs zweierlei umfasst:

1. Den behutsamen und auf Sprachanwendung ausgerichteten Einsatz von formbezogenen Strukturübungen, die „die Fähigkeit zur Analogiebildung nutzen und ein spielerisches Ausreizen des kom-

⁷⁵ Erläuterung zu meinem Zahlensystem: Die Zahl vor dem Punkt bezeichnet die Phase, während die Zahl nach dem Punkt die Unterrichtsstunde bezeichnet. Die Zahl 1.1 bedeutet demnach die 1. Unterrichtsstunde in der 1. (Textzuwendungs-)Phase, die Zahl 2.3 folglich die 3. Unterrichtsstunde in der 2. (Textloslösungs-)Phase.

munikativen Potentials von Strukturen (das generative Prinzip) ermöglichen“ (Butzkamm 2002: 133).

2. Die mit Hinsicht auf die Bedeutung unbewusster Kognitionsprozesse beim Grammatikerwerb sparsame und vorsichtige Nutzung von expliziten Regeln (vgl. Butzkamm 2002: 100-101 und 133), die eine Verwirrung und Abschreckung der Schüler verhindern soll. Beides lässt sich meines Erachtens sehr sinnvoll durch die Anwendung von *semi-communicative pattern drills* nach Butzkamm einlösen (vgl. dazu auch Kapitel 5.3.2). Notwendig scheint mir vor dem Hintergrund meiner tendenziell problematischen Erfahrungen in Übungs- und Automatisierungsphasen die zusätzliche Nutzung motivationssteigernder, spielerischer Spracharbeit (vgl. dazu Haß 2006: 124), die sich mit Hinblick auf die Anwendung des *Lexical Approach* als dem sprachlichen Leitansatz sehr zielführend durch Aktivitäten wie dem *collocation bingo* oder *spaghetti matching* durchführen lässt.

Phase 2 dient – vorrangig am Ende - der freien Sprachanwendung, während in den ersten Stunden noch die Integration im Vordergrund steht. Der didaktische Schwerpunkt liegt hierbei auf der sukzessiven Öffnung sprachlicher und darstellerischer Freiheiten. Wird das Sprechhandeln im Rahmen von einem *controlled approach* in den Stunden 2.1 – 2.2 stark gelenkt - die Schüler automatisieren vorgegebene *chunks* anhand kurzer, selbstständig zu verfassender und auswendig zu lernender Dialoge, deren Anfang und Ende ebenfalls vorgegeben ist-, kommt es im Anschluss sowohl darstellerisch als auch sprachlich zu einer weitgehenden Öffnung: Diese Öffnung vollzieht sich auf einer inhaltlichen Ebene - zunächst wird nicht mehr der Anfang (Stunde 2.3), später nicht mehr das Ende (Stunden 2.4. – 2.5) der Rollenspiele vorgegeben, als auch auf einer sprachlichen Ebene - den Schülern wird in Stunde 2.5 die Verwendung des neuen Sprachmaterials frei gestellt, was diese Form des darstellenden Spiels de facto in den Rang von Improvisationen hebt.

Zu Recht ist in der Literatur zur Unterrichtsdidaktik sehr oft die diskreditierende Bezeichnung der „Zweitaktpädagogik“ gefallen, die, die Sprachverarbeitung verkürzt, indem sie nicht selten innerhalb einer Unterrichtsstunde neues Sprachmaterial einführt, umwälzt und anwendet (vgl. Kap. 1.2.2.4). Aber ein derartiges Tempo kann kontraproduktiv sein. Andererseits muss sich der Fremdsprachenunterricht an institutionelle Rahmenbedingungen anpassen und die sehen von den Klassen 7-9 in der Regel lediglich 3 Wochenstunden Englisch vor. Aus diesem Grunde stellt das vorliegende Konzept allenfalls einen Kompromiss zwischen einem legitimen fachdidaktischen Anspruch und der Unterrichtsrealität dar.

5.2.2.3 PROZESSORIENTIERUNG

Bei der Gestaltung und zeitlichen Strukturierung des Unterrichtskonzeptes orientiere ich mich, wenn möglich, an dem Phasierungsprinzip, das Lehrern noch aus ihrem Vorbereitungsdienst erinnerlich sein mag: Einstiegs-, Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase („die 3 Es“). Dies geschieht vor dem Hintergrund kognitionspsychologischer Prozesse, deren Transfer auf die Konzeption von Unterrichtsstunden auf der Hand liegen. Dubs (2009: 236-237) beschreibt den unterrichtsbezogenen Erwerb prozeduralen Wissens nämlich wie folgt:

Auszugehen ist von einer Problemstellung (komplexes Lehr-Lern-Arrangement), welche zu interpretieren ist, um das deklarative und das prozedurale Vorwissen zu aktivieren. Dann folgt die Wissensentwicklung durch die Prozeduralisierung des deklarativen Wissens, d.h. das verfügbare deklarative Wissen wird interpretativ angewandt, um im ablaufenden Denkprozess eine erweiterte (Assimilation) oder eine neue (Akkomodation) Wissensstruktur zu gewinnen. Dieser Denkprozess erweitert das prozedurale Wissen, das durch die Anwendung an Aufgabenstellungen in vergleichbaren aber variierten Situationen zu verstärken ist. Schließlich ist zu überprüfen, ob mit dem neu gewonnenen deklarativen und prozeduralen Wissen das Problem gelöst ist (Rückmeldung und Selbstkontrolle) sowie eine metakognitive Reflexion vorzunehmen (Nachdenken über die gewählten Lösungswege, Abklärung der Ursachen von Fehlern usw.).

Es versteht sich von selbst, dass die Anwendung einer solchen Strukturierung nicht immer möglich ist. Man kann nicht, zumal in einem länger angelegten Unterrichtsvorhaben, in jeder Stunde eine neue Problemstellung generieren. Dennoch bin ich bestrebt, die Doppelstunden mit einem motivierenden Unterrichtseinstieg zu beginnen und die Phase einer möglichst alle Schüler aktivierenden Erarbeitung mit einem Reflexionsprozess abzuschließen.

5.2.3 PSYCHOLINGUISTISCHE GRUNDLAGEN

Psycholinguistische Erkenntnisse legen erwähnenswertenmaßen nahe, für den Fremdsprachenerwerb von einem polyfaktoriellen Erklärungsmodell auszugehen. Dies erschwert es jedoch, den Grad von Bedeutung, die eine Theorie gegenüber der anderen in Bezug auf den Fremdsprachenerwerbsprozess einnimmt, klar zu bestimmen. Für die Darlegung innerhalb dieses Konzeptes hat dies zur Folge, dass ich mich auf die aus meiner Sicht bedeutsamsten Theorien und ihren Konkretisierungen beschränke.

Strukturierendes Prinzip der Textzuwendungsphase, und darin folgt das Unterrichtskonzept eindeutig Krashens Input-Theorie, ist die angemessene Vermittlung von verständlichem Input, wobei die Forderung Krashens, dass der Input minimal über der Sprachkompetenz liegen müsse, praktisch nicht umsetzbar erscheint und deshalb zurück gestellt wird. Dieser Input wird aus meiner Sicht jedoch genau dann verständlich, wenn er durch Bildimpulse visuell vorentlastet, deutlich artikuliert vorgetragen, in genügender Quantität und ausreichend oft wiederholt wird und für die Schüler relevant ist. Das Verstehen der neuen inhaltlichen und sprachlichen Information wird zunächst dadurch

gefördert, dass sich die Schüler auf die Bedeutung des Neuen konzentrieren sollen und nicht auf dessen Form. Der zu bearbeitende Lehrwerktext wird daher mindestens zwei Mal von der Lehrperson oder, falls günstigerweise vorhanden, auf CD vorgetragen, wobei nach dem ersten Mal eine Grobverständnisüberprüfung (*skimming*) durch den Lehrer erfolgt, die sich bewusst nicht auf grammatische oder sprachliche Schwerpunkte bezieht. Diese zweifache Textpräsentation erfolgt nicht ohne Text, was der Forderung von Hill/Lewis (2000: 56) nach einem „no unseen reading“ entspricht und auch gestützt wird durch die Tatsache, dass eine mehrkanalige Informationsaufnahme das Lernen effektiver gestaltet.⁷⁶ Ganz im Sinne des Hörverstehens im Allgemeinen und des *Lexical Approach*, der es in besonderer Weise betont, kann dadurch auch die lexiko-syntaktische Zusammengehörigkeit von *chunks* intonatorisch hervorgehoben werden.⁷⁷ Der Fokus liegt in dieser Phase der Textbegegnung eindeutig auf der Textrezeption.

Nach dem zweiten Vorlesen schließt sich eine zweite Verständnisüberprüfung an, die nun Detailinformationen (*scanning*) fokussiert. Dazu eignet sich zum Beispiel die Ampelmethode, bei der ein Schüler in Bezug auf eine selbst gewählte Textinformation eine korrekte oder eine falsche Aussage anbietet, was die restlichen Schüler je nach Einschätzung durch das Anzeigen mit einer grünen Karte für „korrekt“ oder einer roten Karte für „falsch“ kommentieren.

In der Erweiterung der Input-Interaktions-Hypothese folgert Swain, dass a) verständlicher Input für den Spracherwerbsprozess allein nicht ausreicht und, b) dass die Aufforderung zum Sprechen, wodurch vorhandene Sprachkompetenzen aktiviert, neue mit alten vernetzt und automatisiert werden sollen, per se ebenfalls nicht genügt, um zielsprachliche Strukturen zu festigen. Aus diesem Grund prägte sie das Konzept des *pushed output*, bei dem der Lehrer, anders als bei sonst üblichen Formen der Umwälzung, bewusst und wiederholt den korrekten Gebrauch neuen Sprachmaterials einfordert, auch wenn, oder besser: gerade wenn dieses noch nicht den gesamten Sprachverarbeitungsprozess durchlaufen hat. Gestützt auf diese Hypothese zielen sowohl 1. und 2. Phase auf die Umwälzung des neuen Sprachmaterials, wobei der Fokus gleichermaßen auf produktiven und rezeptiven Kompetenzen liegt. Dies geschieht in der zweiten Phase vor allem durch die wiederholende und variierende Auseinandersetzung mit sprachlichem Zielmaterial, das - zunächst auswendig gelernt – sukzessive selbstständig angewendet werden soll. Die Schüler werden dabei zunächst angehalten, das neue Sprachmaterial selber anzureichern, indem mit einer neuen grammatischen Struktur, einer neuen Phrase oder auch nur einem neuen Wort ein Satz zu bilden ist. Dies geschieht in Gruppenarbeit von max. 4-5 Mitgliedern mit dem Ziel der Herstellung eines gemeinsamen Dialogs mit gleichen Redean-

⁷⁶ Vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 5.2.2.

⁷⁷ Einen Sachverhalt, den Lewis (1997: 74) mit „phonological chunking“ umschreibt.

teilen, anschließender Aufführung und Besprechung. In der Folge wird der sprachliche Umsatz erhöht, indem der Umfang des neuen sprachlichen Zielmaterials pro Schüler erhöht und von auswendig zu lernenden Sequenzen mehr und mehr in Richtung freier Sprachverwendung, somit vom gebundenen zum freien Sprechen geführt wird.

Der Output-Ansatz im Allgemeinen und der des *pushed output* im Besonderen ist in der Literatur vor allem von Krashen (1998) scharf attackiert worden:

[...] there is additional evidence that "pushing" students to speak is unpleasant for them. When asked what aspects of foreign language classes are the most anxiety-provoking, students put "talking" at the top of the list (Young, 1990). Laughrin-Sacco (1992) reported that for students in beginning French classes, "for nearly every student ... speaking was the highest anxiety-causing activity" (p. 314).

[...] These results suggest that it is "pushed output," having to utilize structures they have not yet acquired, under demanding conditions, that students find uncomfortable. Methods based on comprehensible output put students in this situation constantly.

Auch wenn es an dieser Stelle sicherlich interessant und notwendig wäre zu fragen, unter welchen Umständen der Unterricht erfolgte, der das Sprechen für die Betroffenen zu der „highest anxiety causing activity“ gemacht hat, so kann das Argument sicherlich nicht gänzlich abgetan werden. Unabhängig von den psycholinguistischen Bedenken, die Krashen dem Output-Ansatz als solchen entgegenbringt, gilt es daher in *pushed output phases* darauf zu achten, die Schüler zwar in angemessener Form mit dem neuen Sprachmaterial zu konfrontieren und zu „pushen“, andererseits aber ein Klima der Fehlerfreundlichkeit zugrundezulegen.

Lewis (1997: 48) rät beim Auftreten von Fehlern - recht unbestimmt - zur Ruhe, denn „confusion and mistakes; they are a positive sign that you partly understand, not a negative one that you didn't understand everything.“ Butzkamm (2002: 123) plädiert bei entwicklungsbedingten Fehlern für Gelassenheit, weil Fehler dort auftreten, „wo viel frei kommuniziert wird“, was ein sicherer Indikator dafür ist, „dass sich unbewusste Erwerbstrategien am besten in natürlichen Kommunikationssituationen entfalten“. Der Lehrer solle in diesem Fall „so lebendig und kommunikativ wie möglich weiterunterrichten, dabei auch „sanft“ korrigierend Schüleräußerungen aufgreifen und ihnen die richtige Form zurückspielen“. Doff/Klippel (2007: 204) fordern zur Korrektur auf, weil erst durch „kommunikativen Misserfolg oder eine explizite Korrektur Lernende erkennen [können], dass bestimmte Formen und Regelmäßigkeiten falsch, unvollständig oder nicht übertragbar sind.“ Sie betonen aber als Voraussetzung für ein professionelles feedback ein „entspanntes und angstfreies Lernklima“ (2007: 203). Fehlerkorrektur muss situationsabhängig erfolgen. Vor allem mit Hinsicht auf sensible Phasen, in denen die Schüler sich im darstellenden Spiel vor der Klasse präsentieren, betrachte ich ein Insistieren auf korrektem Sprachgebrauch als kontraproduktiv. Für diese Situationen gilt der von Timm (1996: 182 ff.) geprägte Leitsatz des „message before accuracy“. Während der Durchführung

von Übungen oder während sonstiger Kommunikation halte ich das Vorgehen von Butzkamm und Doff/Klippel nicht nur für angebracht, sondern auch für notwendig.⁷⁸

Wie oben erwähnt, besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Output-Theorie und der Interaktionstheorie. Letztere postuliert, dass sich sprachliches Lernen vor allem aus der Interaktion mit anderen generiert. Diese Theorie erfährt durch das vorliegende Unterrichtskonzept eine besondere Beachtung, weil bewusst auf Phasen des gegenseitigen Verständigens auf sprachliche (Phase 1) und darstellerische Inhalte (Phase 2) Wert gelegt wird.

Voraussetzung für die Umsetzung interaktionistischer Phasen im Hinblick auf die Spracharbeit mit *chunks* ist die wiederholte und strukturell verankerte Verwendung spezifischer Partner- und Gruppenarbeiten.

Bevor ich jedoch auf diese Phasen näher eingehe, möchte ich der großen Bedeutung halber auf den grundsätzlichen Umgang mit *chunks* bzw. Kollokationen in diesem Projekt eingehen. Ich beschränke mich bei dem Umgang mit neuem Sprachmaterial aus Gründen der didaktischen Reduktion ausschließlich auf die Arbeit mit Kollokationen, auch wenn Lewis (vgl. 1997: 11) *semi-fixed expressions* didaktisch den höchsten Wert zuspricht. Innerhalb des Bereichs des Umgangs mit Kollokationen wiederum, deren Spektrum sich „from fully fixed [...] through relatively fixed, to totally novel“ (Lewis 1997: 8) erstreckt, und das er ganz auszunutzen anrät (vgl. 1997: 48), konzentriere ich mich auf den Umgang mit *fully-fixed collocations*. Meine Entscheidung erfolgt vor dem Hintergrund, dass lediglich die Beschäftigung mit Kollokationen einen gangbaren Weg darstellt, das neue Sprachmaterial, das in Lehrwerken verbindlich, doch lediglich in Form singulärer Lexeme vermittelt wird, systematisch mit dem *Lexical Approach* auf Grundlage der Arbeit mit Kollokationswörterbüchern zu verknüpfen. Ausnahmen stellen lediglich die jeweils neuen sprachlichen Strukturen dar, die ich als *chunks* zu vermitteln versuche bzw. *chunks*, die als solche bereits als Teil des neuen Wortmaterials im Lehrwerk ausgewiesen werden. Infolgedessen wird im weiteren Verlauf vorrangig mit *fully-fixed* Kollokationen operiert, wohl wissend, dass dieser nur einen vergleichsweise kleinen Teil des lexikalischen Spektrums abdeckt, den der *Lexical Approach* anvisiert.

In Phase 1 erfolgt das in der Weise, dass im Partnerverband intensiv mit der *read-and-look-up-technique* (vgl. Siebold 2004: 37-41) gearbeitet wird. Darüberhinaus wird das im Lehrwerk angegebene Wortmaterial von den Schülern eigenständig bearbeitet. In arbeitsteiliger Gruppenarbeit und auf Grundlage der Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuches und, vorrangig für die Kollokationsarbeit, eines *collocation dictionary* tauschen sich die Schüler darüber aus, anhand welcher *chunks*

⁷⁸ Aus Gründen der Ökonomie kann ich hier nicht auf die umfangreiche Literatur zum Thema ‚Fehlerkorrektur‘ eingehen.

sie die bestehenden *word entries* gern erweitern möchten, welche dann im Anschluss dem gesamten Klassenverband zur weiteren Nutzung zugänglich gemacht werden. Dieses Vorgehen setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial voraus, deren Grundlage die Diskussion über Häufigkeit und Bedeutung des anvisierten Sprachmaterials darstellt. Des Weiteren ist die Nutzung von Informationslücken (*information gap activities*) wichtiger Bestandteil der ersten Phase.⁷⁹ In Form von *jumbled sentences*, die sich zu großen Teilen aus den neu erarbeiteten *chunks* zusammensetzen, verhandeln Schüler auf spielerische Weise die richtige Wortfolge und vollziehen so sprachliches Lernen.

In Phase 2 wird im Rahmen des darstellenden Spiels ebenfalls auf besondere Weise interagiert. Das geschieht zunächst planerisch, indem die Arbeitsgruppen Dialoge auf Grundlage des Lehrwerktextes verfassen, die als Grundlage für ihr darstellendes Spiel fungieren. Die Aktivierung und der hohe Anteil ‚echter Lernzeit‘ für jeden Einzelnen wird durch die Maßgabe gleicher Sprechanteile sicher gestellt. Durch Improvisationsanteile am Schluss der Phase 2 wird dem Anspruch authentischer Sprachinteraktion in ganz besonderer Weise entsprochen, weil sich die Schüler nun nicht mehr durch den Rückgriff auf auswendig gelernte Textsequenzen im sprachlich gesicherten Raum befinden, sondern spontan auf unvorhergesehene Äußerungen reagieren müssen.

Ebenfalls von Bedeutung für das vorliegende Konzept ist die Routinen-zu-Grammatik-Hypothese, die besagt, dass der traditionelle Dreischritt der Sprachverarbeitung Analyse – Automatisierung – Integration dahingehend verändert werden kann, dass der Analyse-Schritt entfällt (vgl. Lewis 1993) oder erst nach der Automatisierungsphase erfolgt (vgl. dazu Edmondson/House 2006) anstatt - wie bisher – vor ihr stattzufinden. Meines Erachtens lässt sich die Frage der Bewusstmachung von Regeln und Regelbildungen nicht ohne den Blick auf das konkrete Sprachphänomen beantworten. Das Ablehnen von Bewusstmachung ist dann vertretbar, wenn sich die Bildung und Anwendung der neuen Struktur nicht signifikant von der Bildung und Anwendung der muttersprachlichen Struktur unterscheidet und problemlose Transferleistungen für die Schüler möglich sind. Tatsächlich ist es jedoch so, dass nahezu alle grammatischen Strukturen in den Lehrwerken thematisiert werden. Ich stimme daher mit Lowe (2003) überein, explizite Grammatikarbeit zu reduzieren, aber eine grundsätzliche Abkehr von Bewusstmachung fremdsprachlicher Zusammenhänge, wie sie von Lewis aufgrund der

⁷⁹ *Information gap activities* gehören seit den 80er Jahren zu den Grundlagen des *Communicative Language Teaching*, weil sie - aus Lehrersicht besonders einfach herzustellen - sehr authentische Gesprächssituationen kreieren, die auf dem Austausch von Informationen beruhen. „Als kommunikationsauslösend bzw. –motivierend fungiert bei *information gap* (oder *opinion gap*) eben diese „Lücke“. S (oder S-Paar) erhält Teilinformationen oder von denen der Partner/innen abweichende Informationen. Der Austausch dieser Information führt zur Lösung der Gesamtaufgabe. (Siebold 2004: 53)

intensiven Beschäftigung mit *chunks* gefordert wird, abzulehnen. Es gilt stattdessen die Mithilfe der Muttersprache wieder mehr in den Fokus zu rücken. Statt Bewusstmachung abzulehnen oder, in ihrer extremen Form, das Auswendiglernen abstrakter Regeln von den Schülern zu fordern, sollte man sich vielmehr um eine funktionale Einbindung muttersprachlicher Strukturen mit dem Ziel der Generierung des Doppelverstehens (situatives und struktureles Verstehen von Sprache) bemühen. Butzkamm/Caldwell (2009: 124 ff.) konkretisieren anhand von sieben Schritten, wie dies gehen könnte. Im ersten Schritt (*presentation and clarification*) wird die Zielstruktur muttersprachlich übersetzt, wobei im Falle eines strukturellen Unterschieds das so genannte *mirroring* hilft, Grad und Art der Abweichung durch eine vollkommen wörtliche Übersetzung besser hervorzuheben. Schritte 2 und 3 sehen einfache Substitutionsübungen vor, die vom Lehrer im 4. Schritt zunehmend komplexer und variantenreicher gestaltet werden (*loaded sentences and contextual diversity*). Schritt 5 verlangt die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler mit der neuen Struktur, die in Schritt 6 als Grundlage für kurze Dialoge zwischen den Schülern und der Lehrperson dient. Überzeugend ist aus fremdsprachendidaktischer Sicht die Forderung an den Lehrer, die Schüler in dieser Phase geschickterweise immer wieder in Sprachanwendungssituationen zu verwickeln (*communicative interludes*), die diese zur Automatisierung und Umwälzung der neuen Struktur herausfordern. Auf dieser Weise wird der Forderung nach einem Pendelschwing zwischen *focus on message* und *focus on form* auf elegante Weise entsprochen und der Sprachlernprozess effektiv und motivierend gestaltet. Die *semi-communicative drills* nach Butzkamm/Caldwell schließen ab mit kreativen Schreibaufträgen, die das neu Gelernte auch im Bereich der Textproduktion festigen sollen. Die *semi-communicative drills* sind wichtiger Teil meines Konzeptes in der Textthinwendungsphase. Ihr Einsatz erfolgt allerdings erst, wenn zuvor genügend „kritische Masse“ an Sprachbegegnung (*language exposure*) mit der neuen Struktur gesammelt worden ist, was eine Verortung nicht vor der 3. Stunde nahelegt.

Neben dieser Phase, in der die Muttersprache als Lernunterstützung Verwendung findet, wird von ihrem weiteren Gebrauch weitestgehend abgesehen. Dies geschieht vor dem Hintergrund meiner Erfahrung, dass Schüler, sofern sie frühzeitig und konsequent mit dieser Maßgabe konfrontiert werden, Englisch bereitwillig als alleinige Unterrichtssprache akzeptieren. Dies gilt im Übrigen auch für den erhöhten Anspruch der Anwendung des Englischen als Gruppenarbeitssprache, wie sie als Forderung im KLP Englisch (MSWWF 2004: 29, 36 und 43) formuliert wird. Weitere Voraussetzung für diese Akzeptanz von Schülerseite ist, dass die Lehrperson als überzeugendes fremdsprachliches und kommunikatives Rollenmodell auftritt, das Unterrichtsziele wie didaktische Fragen oder *display communication*, welche lediglich dem Vorweisen inhaltlichen oder sprachlichen Könnens dient, an den ent-

scheidenden Stellen auszublenden weiß und stattdessen *meaningful communication* fokussiert.⁸⁰ Gelingt es der Lehrperson, dass Englisch als Konversationsmedium genau in diesen Phasen von den Schülern als selbstverständlich angenommen wird, dann wird im Sinne Hilbert Meyers und gemessen an modernen fremdsprachendidaktischen Ansprüchen in der Tat sehr viel ‚echte Lernzeit‘ erzielt.

5.2.4 FREMDSPRACHENDIDAKTIK – *LEXICAL APPROACH*

Aufgrund einer unzureichenden Systematik bei der Beschreibung des didaktischen Konzeptes und unterrichtlicher Prozesse innerhalb des *Lexical Approach* durch Lewis, worauf in Kapitel 3 eingehend hingewiesen wurde, halte ich mich bei den Ausführungen zu diesem Kapitel an die von mir aufgestellte Strukturierung, die in dieser Reihenfolge die drei Punkte *analyticity*, *retention & selection* und *practicability* umfasst.

5.2.4.1 ANALYTICITY

Lewis' Ausführungen stellen kein kohärentes didaktisches Konzept dar, was besonders an dem Punkt der Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen offensichtlich wird. Einerseits fordert er die Abkehr von traditioneller Grammatikarbeit: "The Lexical Approach encourages the introduction of powerful patterns as lexical items – that is without analysis of their internal structure - appropriately early in the syllabus" (Lewis 1997: 50). Andererseits stellt er fest:

The Lexical Approach suggests more time to devoted multi-word items, awareness-raising receptive activities and efficient recording of new language; this does not mean ignoring attention to form, traditional grammar or underevaluating novel and creative use of language. (Lewis 1997: 45)

Drills which practise single de-contextualised sentences have long been taboo. They are condemned as mechanistic and uncommunicative. This does not, however, mean that all drilling can be dismissed in the blanket way which tends to be current. Many multi-word items need to be noticed and remembered so as to be available for production as the prefabricated chunks which they are. The usefulness of lexical drills is explicitly not that they teach language of the drill, but that they in-

⁸⁰ Butzkamm (1997: 182 ff.) hat eine Prüfliste verfasst, die vergleichsweise einfach eine Bestimmung der kommunikativen Qualität von Unterrichtsgesprächen zulässt. Die Liste umfasst gut ein Dutzend Fragen, von denen aus meiner Sicht besonders folgende geeignet sind, (wenngleich nur) grobe Aussagen über die Güte unterrichtlicher Kommunikation zu treffen: •Wo, wie und wie oft wird die fremde Sprache zum Medium für *meaningful utterances*? •Wäre das Gespräch/die Aufgabe noch interessant und wichtig, wenn es in der Muttersprache erfolgte? •Kann ich unerwartet auftauchende reale Sprechanlässe nutzen und Probleme fremdsprachlich regeln? •Wann stört eingeschobenes sprachliches Korrigieren und Üben den Gesprächsfluss? Geht die Mitteilungsabsicht darüber verloren? •Umgekehrt: Wann ermöglichen solche Einschübe erst die sichere Fortführung des Gesprächs? •Wann, wo und wie oft wenden sich S in der Fremdsprache direkt an andere S? •Tonfall, Mimik, Gestik: Wann sprechen die S so natürlich, wie sie es in der Muttersprache tun?

crease awareness of the real structure of the target language. Such drilling has a value, but only if it is used briefly, in a light-hearted way, with no pressure on individual learners to 'get the right answer'. (Lewis 1997: 129)

Beide Standpunkte werden nicht in ein gegenseitiges Bedingungsgefüge eingespeist, sodass seine Argumentation - nicht nur in diesem Punkt - widersprüchlich bleibt bzw. so unscharf ist und sich als Anleitung zu unterrichtlichem Handeln nicht eignet. Dieser Umstand macht daher die begründete Darlegung einer eigenen Haltung und Vorgehensweise zum *Lexical Approach* sowohl in übergeordnet konzeptioneller als auch sprachreflektorischer Hinsicht notwendig.

Als Gesamtkonzept kann der *Lexical Approach* nach meinem Dafürhalten nur in der „weak implementation“ umgesetzt werden, worunter Lewis „a comparatively modest affair, involving little more than changing conventional vocabulary teaching activities to take account of the wider concept of lexis“ versteht (1997: 13, vgl. dazu auch Kapitel 3.4.2.), eine Haltung, die auch von Granger (2008) geteilt wird. Lewis' Vorstellung einer „strong implementation“ würde unter anderem curriculare und lehrwerktechnische Veränderungen erforderlich machen, deren Umsetzung zum jetzigen Zeitpunkt vollkommen unrealistisch sind.

Die eigene Positionierung hinsichtlich einer sinnvollen Spracharbeit im Rahmen dieser schwachen Version des *Lexical Approach* kann nur in der Verknüpfung expliziter Strukturarbeit mit *awareness-raising (receptive) activities* zielen, denn es lassen sich diese beiden Bereiche gar nicht eindeutig voneinander trennen:

Language-Awareness-Konzeptionen beschäftigen sich auch mit Sprachphänomenen, die nichts oder nur wenig mit Grammatik zu tun haben wie zum Beispiel Grußformeln in der Zielsprache. Die Behandlung von Grammatik in Language-Awareness Konzeptionen stellt grammatische Themen oft in größere oder andere, neue Zusammenhänge. [...] Durch die Einbeziehung von Language-Awareness-Konzeptionen in den fremdsprachlichen Unterricht ist eine erweiterte Terminologie metasprachlicher Kommunikation erforderlich, da es nicht in erster Linie um sprachliche Strukturen, sondern vor allem um sprachliche Funktionen, Kommunikation, Sprachpragmatik oder auch Sprachmanipulation geht. [...] Language-Awareness-Konzeptionen im Bereich Grammatik ersetzen also den Grammatikunterricht nicht, fördern jedoch das Interesse der Lernenden auch an sprachlichen Strukturen, indem sie auf deren inhaltliche Bedeutung und ihre Funktionen in Texten oder in Kommunikationsakten verweisen. (Luchtenberg 2009: 372-373)

Während in diesem Projekt daher die explizite Grammatikarbeit durch *semi-communicative drills* nach Butzkamm/Caldwell geleistet wird, ziehe ich, neben entsprechenden Übungen im Lehrwerk, zusätzliche, ebenfalls wie die *semi-communicative drills* auf den spezifischen Gebrauch von Kollokationen ausgerichtete *awareness-raising receptive activities* heran, die ich mangels ausreichender Vorlagen in den Lehrwerken entwickeln bzw. verändern musste. Moderne Lehrwerke enthalten zwar Übungen mit *chunks* (vgl. dazu als Beispiel *English G21 A3*: 80), aber diese werden weder im Sinne Lewis als *grammaticalised lexis* verwendet, in der Form, dass anhand eines *chunks* die gesamte

Struktur quasi exemplarisch präjudiziert wird, noch wird der neue Wortschatz formal gerecht in *collocation boxes* vermittelt.

Die von mir gewählten Übungsformen sind spielerischen Charakters und genügen dennoch dem Anspruch, vorwiegend die rezeptiven Kompetenzen zu schulen, wie es Lewis im Einklang mit der Input-Theorie fordert. In diesem Projekt wurden dazu und je auf Basis der neun Strukturen bzw. des neuen Wortschatzes neben zwei Formen von *jumbled sentences*, einer *bingo* Variante (die ich *chunk bingo* genannt habe), auch das Worträtsel *collocation search* und *spaghetti matching* entwickelt. Diese sollen nun kurz beschrieben werden:

Bei *jumbled sentences I und II* (eine Verfahrensweise, die auch als *jumbled words* existiert), die ich in den Stunden 1.3 und 1.4 platziert habe, geht es darum, dass Schüler die richtige Reihenfolge von Satzbestandteilen herausfinden, die bewusst durcheinandergeworfen wurden.

Bei *Typ I* wird dabei der Satz an die Tafel geschrieben und die Schüler müssen über die richtige Reihenfolge nachdenken und sie äußern, wenn sie sie herausgefunden haben. Die ausgewählten Sätze entstammen dabei dem zu behandelnden Lehrwerktext, sind aber „angereichert“ worden durch die in den Stunden 1.1 und 1.2 gemeinsam erarbeiteten neuen Kollokationen bzw. *chunks*.

Typ II stellt eine wesentlich höhere Anforderung dar. Die Klasse wird dazu in 3-5 Gruppen aufgeteilt, wobei darauf zu achten ist, dass jeder Gruppe ein Satz zugeteilt wird, dessen Einzelwörter der Anzahl der Gruppenmitglieder entspricht (etwas Spielraum lässt sich durch Satzzeichen erzielen). Jeder Schüler erhält sein Wort auf einem kleinen Zettel. Durch Aushandeln in englischer Sprache müssen die Schüler nun die richtige Wortreihenfolge herausfinden. In einem weiteren Durchgang wird das gleiche Prozedere ohne die visuelle Hilfe eines Zettels durchgeführt. Nun wird jedem Schüler sein Wort nur mitgeteilt, was eine weitaus größere Anforderung an das mentale Lexikon darstellt als die erste Version und den sprachlichen Aushandlungsprozess sehr intensiviert.

Bei der Übung *chunk bingo*, die ich in Stunde 1.4 integriert habe, werden statt der Arbeit mit einzelnen Wörtern, wie dies bei *Bingo* üblicherweise der Fall ist, *chunks* verwendet. Das geschieht in der Weise, dass alle in Frage kommenden *chunks* zunächst an der Tafel oder auf dem Overheadprojektor fixiert werden, wobei ein Bindestrich die gedachte Mitte des *chunks* markiert. Eine bestimmte Anzahl von diesen ‚ersten Teilen‘ dieser *chunks* werden nun von den Schülern ausgewählt und auf einem Arbeitsblatt in einer Bingo-Tabelle niedergeschrieben. Dieser Teil wird dann abgeglichen mit dem zweiten Teil, den ein Schüler an der Tafel auswählt, sodass als Voraussetzung für den Sieg eine bestimmte Anzahl von vollständigen *chunks* notwendig ist.

Collocation search ist ein Worträtsel, das sich anhand moderner Computertools leicht generieren lässt. Dazu werden die gemeinsam erarbeiteten *chunks* in eine große Wortmatrix eingearbeitet und müssen von den Schülern identifiziert und mit einem Stift markiert werden.

Ebenso wie das *chunk bingo* basiert die Übung *spaghetti matching* (vgl. Lewis 1997: 115) auf dem Prinzip der Auftrennung der Kollokationen durch die Lehrkraft und ihrer Zusammenführung durch die Schüler, wodurch auf spielerische Weise das konstitutive Merkmal der arbiträren Zusammengehörigkeit von Kollokationen erschlossen wird. Bei *spaghetti matching* werden die betreffenden Kollokationen getrennt und ihre Konstituenten in Kreisform auf unterschiedlichen Punkten positioniert. Die Schüler sollen nun mit Linien, die - wenn man so möchte - Spaghettifäden ähneln, diese Konstituenten korrekt verbinden.

Als mögliche Alternativen seien hier *collocation memory* und *collocation ball* genannt.

Bei der Übung *collocation memory* teilt man die Lerngruppe in zwei Gruppen, die nacheinander einen ‚Wettstreit‘ ausführen: In den 4 Ecken des Klassenraumes werden in gleicher Anzahl die ‚getrennten‘ Kollokationen auf Stühlen niedergelegt. Die Schüler der ersten Gruppe dürfen sich je eine Kollokation nehmen und müssen deren Bedeutung den anderen pantomimisch nahebringen. Das Ziel besteht wie in dem bekannten Memory-Spiel darin, in möglichst kurzer Zeit den Kollokations-Partner zu finden bzw. alle Kollokationen aufzulösen und zusammenzufügen. Ein Nachteil dieser Übung ist allerdings ihre zeitliche Dauer.

Bei *collocation ball* geht es vorrangig um die Arbeit mit Nominal-Kollokationen. Dazu wird die Klasse in mehrere Gruppen unterteilt. Wenn die eigene Gruppe an der Reihe ist, bilden die Schüler spontan eine assoziative Wörterkette, wobei ein Ball von Schüler zu Schüler geworfen wird, so dass am Ende jeder Schüler den Ball einmal in seinem Besitz hatte. Es folgen zwei Durchgänge aufeinander: Im ersten Durchgang darf pro Schüler nur das Nomen der Kollokation verwendet werden. Im zweiten Durchgang, der rückwärts verläuft, muss jeder Schüler seinem Nomen das dazugehörige Attribut zuordnen. Damit keine Nachteile entstehen und sich die eine Gruppe länger auf das Wort vorbereiten kann als die andere, wird der jeweilige Begriff der Gruppe erst unmittelbar vor Beginn der ersten assoziativen Kette mitgeteilt, z. B. 1. Gruppe „Being a Movie Star“, 2. Gruppe „Being a Sing Star“ und 3. Gruppe „Being a Sport Star“. Als zusätzliche Möglichkeit der Arbeit mit längeren *chunks* und als sinnvolle Fortführung zu *collocation ball* bietet sich eine Drillübung an, deren besonderer Reiz in der Verknüpfung von akustischem und visuellem Input liegt. Um bei dem oben zitierten Beispiel von berühmten Persönlichkeiten zu bleiben, würde ich dazu ein Bild von einem bekannten Schauspieler zeigen und sagen: „It was his good looks that made Brad Pitt a movie star.“ Nachdem ich diesen Satz als Muster an die Tafel schreiben habe, zeige ich Fotos von diversen Stars und

Persönlichkeiten, wobei die Schüler den Berühmtheiten die passenden Attribute zuordnen müssen. Das Vorteilhafte dieser Übung ist neben dem hohen Grad an Motivation, die sie auslöst, dass sich eingebunden in einem *chunk* gleichermaßen grammatische Phänomene (hier entspräche das dem Einüben einer relativ häufigen Relativkonstruktion, so genannter *cleft sentences*) mit Kollokationen (hier durch das *good looks* repräsentiert) bearbeiten bzw. substituieren lassen.

Obligatorischer Abschluss der Textzuwendungsphase stellt eine Übung dar, die ich, da bisher namenlos, nach ihrem Erfinder „Butterfield-Szenario“ genannt habe. Butterfield (1989: 28-29) beschreibt sie wie folgt:

Students are paired and sit alongside each other but with one facing the ‘acting area’ and the other, unsighted, with their back to it. A perfect ‘Information gap.’ [...] The teacher explains that he will depict a situation and the watcher should describe the action to their blind partner, as it happens. The scene is played: A person comes downstairs one morning, stiff and yawning. They take the daily newspaper from the mat. They read it in a desultory fashion but soon come across a piece which grabs their full interest. [...] The students will have worked in the present continuous as the action unfolds. But now the ‘blind’ partner has to repeat what was told them. They will function in a past tense. Finally, each pair is asked to explain what “should have been done” or “should have been avoided”.

Ich halte diese Übung aus mehreren Gründen für hochgradig geeignet, als verbindliche Übung am Ende der ersten Phase verortet zu werden.

Zum einen markiert sie den Übergang von *rezeptive* zu *active activities*. Die Schüler sind nun gefordert, sprachlich aktiv zu handeln. Wichtig finde ich jedoch, dass in der Mitte des Szenarios eine kleine Pause eingeschoben wird, die zum einen den Austausch der Informationen und zum anderen - anders als von Butterfield beschrieben - einen Rollentausch der Partner ermöglicht, sodass tatsächlich alle Schüler die Rolle des Beobachtenden und Mitteilenden einnehmen können. Durch ausgewählte *chunks*, die sich auf die Titelseite der Zeitung platzieren lassen, kann man den Output der Schüler bequem und zielgerichtet steuern, so wie die gesamte Übung einfach und effektiv umsetzbar ist. Die Übung, das zeigen die möglichen Aspekte ihrer temporalen Einbindung durch Butterfield, lässt sich zudem für grammatische Schwerpunkte einsetzen, wenn dies gewünscht wird. Weiterhin markiert diese Übung den Übergang in das nunmehr durch das Spielen dominierte Unterrichtsgeschehen der 2. Projektphase. Die Lehrperson fungiert als Darsteller, indem sie quasi die ‚Spielsaison‘ für die Lerngruppe eröffnet. Sie ist den Schülern positives Rollenvorbild für das Kommende, wodurch auch das Lernklima enorm profitiert, denn „there is little fear of ‘losing‘ any natural authority when acting for and with students but there is a chance to establish essential contact which creates a productive learning partnership” (Butterfield 1989: 30).

5.2.4 .2 SELECTION & RETENTION

Eine zentrale Frage innerhalb des *Lexical Approach* betrifft die Auswahl des Sprachmaterials. Dieses ist durch das Lehrwerk bekanntlich vorgegeben und wird, je nach Lehrwerk mag das ein wenig differieren, sowohl fremdsprachlich als auch muttersprachlich entlastet. Die fremdsprachliche Entlastung erfolgt dabei in den meisten Fällen anhand einer kontextuellen Einbettung des jeweiligen Wortes innerhalb eines Beispielsatzes oder definitorisch. Diese Form der Begegnung mit dem Sprachmaterial stellt in Bezug auf die Anwendung des *Lexical Approach* ein Problem dar: Begutachtet man die Vokabelanhänge unterschiedlicher Lehrwerke genauer, dann fällt auf, dass die überwiegende Zahl neuer Lexeme - bis auf wenige *chunks* – einzeln dargestellt werden. Das heißt, der Fokus liegt inhaltlich weder auf Kollokationen oder Phrasen als Kerneinheit und Ausgangspunkt grammatischen Verstehens, noch formal auf den von Lewis präferierten *collocation boxes*, welche dem *headword*, in der Regel einem Nomen, mehrere Verben oder Adjektive als Bezugswörter beistellen (vgl. dazu Lewis 1997: 78-81). Diese Form der Vermittlung dennoch zu ermöglichen, halte ich aus praktischer und fremdsprachendidaktischer Sicht für unangemessen. Zum einen wäre es für die Lehrperson zu aufwendig, vorbereitend sowohl die Auswahl der Kollokationen als auch deren didaktische Einkleidung sicher zu stellen. Zum anderen wäre es lernpsychologisch unsachgemäß, jedes neue Lexem auf diese Art und Weise zu vermitteln. Dadurch ginge das wertvolle didaktische Potential kontextueller Einbettung - oder anderer Formen der Semantisierung und Wortvernetzung - verloren und würde, wie in Kapitel 3 beschrieben, eine unzumutbare Überforderung des mentalen Lexikons der Schüler darstellen. Vor diesem Hintergrund lässt sich mein Entschluss, eine ‚eigene‘ Form der Wortschatzarbeit zu kultivieren, rechtfertigen, welche bemüht ist, beiden Ansprüchen gerecht zu werden. Diese eigene Wortschatzarbeit setzt bei der Wahl des Organisationsprinzips des neuen Sprachmaterials an. Lewis (1997: 67-75) schlägt 10 Möglichkeiten vor, *lexis* zu ordnen. Nicht zufällig nennt er die ‚Organisation nach einem Thema‘ (*topic related principle*) als erste dieser Optionen, denn sie ist aus drei Gründen die sinnvollste: 1. Sie ist den Schülern bereits durch das Lehrwerk bekannt. 2. Sie ist praktikabel, weil sie auf Lehrwerkbasis durchführbar ist. 3. Sie ist lernpsychologisch am besten zu vertreten.⁸¹

Dennoch bedarf auch sie bestimmter Modifikationen. Anders als Lewis, der seine Organisationsprinzipien und Wortfelder frei zu bestimmen und zu generieren vermag, muss die Lehrperson die Vermittlung des lehrwerkeigenen Vokabulars im Auge haben. Daraus ergibt sich als Folge, dass eine zusätzliche, dem *Lexical Approach* mit seinem Fokus auf Kollokationen bzw. *chunks* Rechnung tra-

⁸¹ Zur Not ebenfalls wäre das Prinzip der Handlungssituationen (*situation related principle*) vertretbar, dass das sprachlich Neue in *lexical areas* gruppiert, während das Prinzip der Metapher vollkommen an den praktischen Möglichkeiten von Fremdsprachenlehrern vorbeizieht.

gende Vermittlung lediglich additiven Charakter haben kann. Auch hebt das Prinzip der *topic relatedness* nicht die lernpsychologisch und mnemotechnisch nachteilhafte Darstellung auf, wie sie den Übungsvorlagen von Lewis eigen ist. Aus den genannten Gründen habe ich ein eigenes Verfahren der Selektion und Anordnung neuen Sprachmaterials entwickelt, das auf bereits erprobte Umgangsweisen des Pilotprojektes zurückgreift und diese sinnvoll miteinander verknüpft. Das Prinzip der Anordnung orientiert sich dabei an dem *mindmapping* Prinzip und setzt eine sachanalytische Durchdringung des Lektionstextes seitens des Lehrers voraus, um ausgehend von der Festlegung eines zentralen Begriffes oder Ausgangsfrage weitere Themenunterpunkte zu bestimmen. Diesen wird dann sowohl der neue Lehrwerk-Wortschatz als auch die in einem *chunk* integrierte neue Struktur zugeordnet.⁸² Diese Vorarbeit des Lehrers wird nach erfolgter Einführung des Textes von den Schülern in Gruppenarbeit selbstständig fortgeführt, indem jede neue Vokabel bzw. Struktur anhand von 4 Kategorien näher bestimmt wird und sich auf, je nach Wortart, eine oder zwei Kollokation zu dem neuen Wort geeinigt wird. Diese 4 Kategorien lauten im Einzelnen: 1. *antonym/synonym*, 2. *definition*, 3. *collocation*, 4. *chunk*. Wie zu ersehen, vereinigt dieses System mit seinen vier Kategorien unterschiedliche Wege der Semantisierung und stellt so sicher, dass die Schüler eigenständig an der Konstruktion und Vernetzung von Bedeutung mitwirken, was der Forderung des KLP (2007: 28-29) nach „selbstständigem und kooperativem Sprachenlernen“ vollauf entspricht.

Diese Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Lehrwerkmaterial bzw. seine Erweiterung erfolgt in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und durch Zuhilfenahme von sowohl zweisprachigen Wörterbüchern als auch Kollokationswörterbüchern. Lewis fordert zwar ein „good L1/L1 dictionary which is one new emphasis in the lexical aproach“ (1997: 47), doch stellen deren einsprachige und äußerst umfangreiche Einträge für Sprachanfänger eine Überforderung dar, vor allem wenn es um die gezielte Suche und Auswahl nach griffigen Kollokationen geht. Kollokationswörterbücher eignen sich dazu naturgemäß besser als andere Wörterbücher, bedürfen aber der gelegentlichen Ergänzung durch zweisprachige Wörterbücher, wenn Kollokate des *headwords* den Schülern nicht geläufig sind.⁸³

Die anhängigen Vokabellisten in den Lehrwerken sind derart strukturiert, dass die *word entries* - von einigen wenigen *chunks* abgesehen - als einzelne Lexeme gedruckt werden, was zu Recht einer der Hauptkritikpunkte von Lewis ist. Dies macht eine Regelung notwendig, die vorgibt, nach welchem didaktischen Prinzip die Schüler auf der Ebene der Themenunterpunkte die Kollokate von

⁸² Als *rule of thumb* gilt gemeinhin, dass man in einer Unterrichtsstunde nicht mehr als 7-10 neue Vokabeln einführen und diese, je nach Schwerpunktsetzung, rezeptiv oder aktiv umwälzen soll.

⁸³ Dazu ist sicherlich notwendig, dass die Lerngruppe zuvor systematisch an den Umgang mit Wörterbüchern herangeführt wurde, wie es in dem KLP Englisch (MSWWF 2004: 29) bereits für die Klasse 6 gefordert wird.

Nomen, Verben und Adjektive auswählen.⁸⁴ Bei der vorausgehenden Beschäftigung mit Kollokationswörterbüchern wurde deutlich, dass Nomen quantitativ die meisten (in der Regel vorangestellte) Kollokate aufweisen, gefolgt von Verben (meist mit nachgestellten Kollkaten) und, bereits mit großen Abstand, Adjektiven (mit gleichermaßen häufig voran- und nachgestellten Kollokaten). Daher ist meine Vorgabe für die Schüler, dass pro Nomen zwei Kollokate (1. *verb+noun* und 2. *adjective+noun*) auszuwählen sind. Die Maßgabe bei Verben besteht in der Auswahl einer Präposition oder eines Adverbs (*verb+preposition/adverb*), während die Distribution der Kollokate bei Adjektiven die Möglichkeit einer Wahl seitens der Schüler bereit hält (*adverb+adjective* oder *adjective+preposition*). Auch scheint es zudem bisweilen sinnvoll, bereits gelernte Vokabeln in die Reihe „neuer“ Wörter aufzunehmen, wenn einem die Unterrichtserfahrungen zeigen, dass den Schülern Kollokationen fehlen.

Was die Vermittlung von Strukturen als *grammaticalised lexis* im Sinne von Lewis (1997: 102) betrifft, so folge ich Lowe (2003), der, wie im dritten Kapitel dargelegt, dieses Vorgehen von der Komplexität der grammatischen Struktur abhängig macht. Je einfacher die zu lernende fremdsprachliche Struktur (syntaktische Komplexität, strukturelle Nähe zum muttersprachlichen Äquivalent) desto sinnvoller ist es, diese als *chunk* zu vermitteln. Lowe (2003: 7) nennt als Beispiele „used to do, need doing, present continuous, past continuous, etc.“, die man in die „lexical arena“ entlassen könne.

Fußend auf meinen Unterrichtserfahrungen, würde ich unter anderem *modals* respektive deren *substitutes*, *will future* und *going to future* in diese Gruppe einbeziehen. Eher skeptisch stehe ich der Anwendung des *Lexical Approach* beim *simple past* gegenüber, was dessen Frageformen und Verneinung betrifft. Diese Strukturen bleiben bis in den Bereich der Oberstufe eine häufige Fehlerquelle und müssen daher explizit behandelt werden.⁸⁵ Auch würde ich die Strukturen *passive*, *conditionals III* und *indirect speech* nicht anhand des *Lexical Approach* vermitteln, da diese Strukturen zu komplex und vielgestaltig sind, um stellvertretend durch das Beherrschen eines exemplarischen *chunks* von den Schülern gänzlich erschlossen und in den aktiven Wortschatz überführt werden zu können. Hier würde ich ausdrücklich auf Formen der Grammatikvermittlung zurückgreifen, deren Anwendung bei den Schülern ein *dual comprehension* im Sinne Butzkamms (vgl. dazu 2002: 132, 183ff.) bewirkt, das heißt ein situatives wie strukturelles Erfassen des fremdsprachlichen Satzes oder *chunks*.

⁸⁴ Ich habe mich in diesem Projekt aus Gründen der didaktischen Reduktion auf diese 3 Wortarten konzentriert.

⁸⁵ Freilich verweist diese Tatsache auch darauf, dass die bisherigen Methoden einer diesbezüglichen Vermittlung, von der ich ausgehe, dass sie ebenfalls über einen expliziten Charakter verfügen, scheinbar auch nicht fruchten.

5.2.4.3 PRACTICABILITY

Ein großer Nachteil, der durch die eingehende Betrachtung des *Lexical Approach* offenbar wurde, ist das Fehlen einer praktischen Handhabbarkeit für *non native* Fremdsprachenlehrer. Lewis konzipiert seinen Ansatz aus der Sicht eines muttersprachlichen Fremdsprachenlehrers für andere muttersprachliche Fremdsprachenlehrer, deren Kompetenz es problemlos ermöglicht, (nahezu) jedem Wort ad hoc mehrere Kollokate zuzuweisen und unterrichtlich spontan zu verwerten. Ich unterstelle einmal, dass das - trotz der sicherlich sehr guten Sprachkenntnisse vieler deutscher Englischlehrer - einem Nicht-Muttersprachler kaum möglich ist. Allein aus diesem Grund ist Lewis Konzept in der beschriebenen Form wenig reizvoll. Hinzu kommt erwähnenswertenmaßen, dass der hiesige Lehrbuchmarkt keine Unterrichtsmaterialien anbietet, die dieses Defizit aufheben. Um diesen gewichtigen Nachteil zu beseitigen, mögen elektronische Lösungen, wie sie von Meunier (2008: 248) vorgeschlagen werden, ein zukünftiger Weg sein, aber diese sind zum jetzigen Zeitpunkt an Regelschulen nicht umsetzbar. Um den *Lexical Approach* praktikabel zu machen, bleibt aus diesem Grund nur der Rückgriff auf das Lehrwerk als unterrichtliches Referenz- und Stützinstrument, dessen Inhalt es im Sinne des *Lexical Approach* jedoch zu erweitern gilt. Dies geschieht, indem der jeweils vorgegebene Bestand an Vokabeln durch *chunks* und Kollokationen erweitert wird, wie im vorigen Kapitel geschildert wurde. Um den Lehrer aus der Pflicht zu entlassen, dies selbst leisten zu müssen und um gleichzeitig die methodische Kompetenz der Schüler dahingehend zu erhöhen, sich eigenständig sprachliches Wissen anzueignen, sieht das Projekt daher bereits schon in der Sprachaufnahme phase diese Form der Schüleraktivierung vor. Die Ritualisierung von Unterrichtsprozessen, in denen der Lehrer sich entlastet und Teile seiner Arbeit als Selbstverantwortung in die Hände seiner Schüler legt, mag hier zwar scheinen, als sei sie aus der Not geboren, doch ist dem nicht so. Sie entspricht meiner Überzeugung, dass eine möglichst früh einsetzende methodische Schulung durch den Lehrer in der Rolle des Lernberaters Grundvoraussetzung für deren späteren Lernerfolg darstellt, ungeachtet der Tatsache, dass durch sie dem Anspruch nach einem ausgewogenen Verhältnis von Instruktion und Konstruktion Rechnung getragen wird, wie er unter anderem von Dubs (2009: 233) gefordert wird. Aus diesem Grund wird der Gedanke des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens während des gesamten Projektes aufrechterhalten und durchzieht so alle Phasen des Spracherwerbsprozesses. Wie dies in der Textloslösungsphase fortgeführt werden soll, wird im Folgenden beschrieben.

5.2.5 DRAMAPÄDAGOGISCHE GRUNDLAGEN

5.2.5.1 STRUKTURIERUNG VON DRAMAPÄDAGOGISCHEN UNTERRICHTSTUNDEN – EXKURS I

Nach Abschluss von Phase 1 folgt die Textloslösungsphase, deren Schwerpunkt die dramapädagogische Arbeit ist. Der Phasenwechsel wird auch dadurch markiert, dass der Klassenverband aufgelöst wird und als Sozialform fortan die Gruppenarbeit dominiert.

Zusätzlich erhält die Stundenstruktur eine charakteristische Färbung. In der Literatur wird, was die Strukturierung von dramapädagogischen Prozessen im Schulkontext betrifft, häufig auf Tselikas (1999: 24-25) rekurriert, die in Anlehnung an Jennings den Aufbau eines dramapädagogischen Treffens in die Phasen 1. Verkörperung (*embodiment*), 2. Einstieg (*projection*), 3. Spiel (*role*), 4. Ausstieg (*de-roling*) und 5. Auflösung unterteilt. Während Phasen 1 und 4-5 Teil der Alltagsrealität sind und als Übergang in den bzw. Ausstieg aus dem Darstellungsprozess fungieren, stellen Phasen 2 und 3 die dramatisch-ästhetische Realität dar, in der Szenen entwickelt und Erfahrungen im ästhetischen Rahmen erweitert werden. Wie auch im folgenden Kapitel am Beispiel von Schellers (2004) Vorstellungen bezüglich der Rollenarbeit zu sehen sein wird, erfordert das enge zeitlich-räumliche Korsett der Regelschulen jedoch die Modifizierung eines solchen Ablaufs. Denn wenngleich ich Tselikas' Vorstellungen aus dramapädagogischer Sicht für sehr redlich halte, ist es unwahrscheinlich, dass der gesamte Ablauf in jeder Stunde durchführbar ist, ja, fraglich ist zudem, ob er in dieser Form immer notwendig ist. Ich würde ihn daher in dreierlei Hinsicht verändern wollen:

1. Nach meinen Erfahrungen verhält es sich so, dass es in länger angelegten Projekten – und bei guter Grundlagenarbeit zu Beginn - in den Folgestunden zum Teil keines oder nur eines sehr kurzen *embodiment* bzw. *projection* bedarf. Der Grund dafür ist, dass die Schüler derart im dramapädagogischen Prozess involviert sind und dessen Abläufe so automatisiert haben, dass es ihnen meist mühelos gelingt, in die fremde Rolle zu schlüpfen und aus ihr heraus aktiv zu werden. Auch kann man das *de-roling* und die Auflösung bei Themen ohne hochgradig emotionale Beteiligung der Schüler unter Umständen ganz aussparen. Wenn man das nicht tut, stößt man mitunter auf Reaktionen, die ausdrücken, dass diese Phase überflüssig ist. Schüler beginnen dann sehr schnell herumzualbern und die ganze Sache nicht mehr ernst zu nehmen. Anstatt daher wie Tselikas prinzipiell die Einhaltung der beschriebenen 5 Phasen anzuregen, plädiere ich eher für eine flexiblere Handhabung, die das Vorgehen abhängig macht von der zur Verfügung stehenden Zeit und von den Bedürfnissen der Gruppe.

2. Inhaltlich ebenso wichtig, aber zeitökonomisch weitaus effizienter ist es, ganz zu Beginn der dramapädagogischen Phase ausgiebig ein Klima des gegenseitigen Respekts und der Rücksichtnahme zu schaffen, das sozusagen als ‚atmosphärisches Rückgrat‘ solide genug ist, für den Rest des Projektes als Fundament zu dienen. Das gelingt anhand von Vertrauensübungen wie *leading the blind*,

roundabouts oder *see-saw*, wie sie Maley/Duff (2001: 38 ff.) beschreiben, auf ganz eindringliche und motivierende Weise.

Die erste Übung (*leading the blind*) stellt eine beliebte Vertrauensübung dar, bei der in Paaren (oder Triaden) gearbeitet wird. A führt Partner B, der seine Augen geschlossen hält, durch den Raum, indem er akustische Signale von sich gibt oder mit ihm auf Englisch kommuniziert. Wichtig ist, dass er B so gut führt, dass dieser anhand seiner Kommentare, Einwürfe oder der Intonation Kollisionen mit anderen Paaren oder Klasseninventar zu vermeiden vermag. Partner B muss lernen, A zu vertrauen, so wie alle in der Klasse lernen müssen, den anderen beim anschließenden Spiel zu vertrauen. *Roundabouts* ist eine Gruppenübung, bei der ein Schüler in der Mitte eines von den Mitschülern gebildeten Kreises steht. Der Schüler in der Mitte muss nun die Augen schließen, die Arme anlehnen oder vor sich erschränken und den Körper anspannen. Dann lässt er sich in eine Richtung fallen und wird von den Mitschülern aufgefangen, senkrecht aufgestellt, was als Impuls für das nächste Fallen dient. Die Partnerübung *see-saw* steigert diesen Effekt, indem A sich mit geschlossenen Augen und angespannter Körperhaltung nach hinten fallen lässt, während B die Aufgabe hat, ihn rechtzeitig aufzufangen. Diese Übungen sind in meinem Projekt fester Bestandteil von Stunde 2.1.

3. Kao/O'Neill (1998: 118) gründen ihre dramatheoretischen Überlegungen auf den „three instructional phases: preparation phase, participating in drama, and reflective phase“. Wessels (1987: 25) konkretisiert ihre Vorstellung bezüglich der Komponenten einer dramapädagogischen Unterrichtsstunden etwas präziser als Kao/O'Neill, indem sie diese in eine Abfolge von 6 Schritten einbindet: „1. Mental and physical preparation. 2. Supply background to situation. 3. Questions on motives and emotions of the characters. 4. Improvisation/mime. 5. Role play: 'Get up and do it'. 6. Feedback“. Beide unterscheiden sich von Tselikas' Ablauf durch die zusätzliche Integration einer Reflexionsphase, die ich ebenfalls als sehr wichtig erachte (vgl. dazu auch Butterfield 1989: 24 und Wettemann 2007), denn diese ermöglicht eine kriterienorientierte Auseinandersetzung mit sowohl sprachlichen als auch darstellerischen Schwerpunkten und sind im Rahmen prozessorientierten Arbeitens unerlässlich. Doch auch in dem Punkt der Reflexion ziehe ich einen flexiblen Umgang einer starren und dogmatischen Regelung vor. Schüler empfinden die im heutigen Unterricht sehr oft eingeforderte Pflicht des Bewertens und Bewertet-Werdens zunehmend als problematisch, weshalb ich bei der Umsetzung von Reflexionsphasen methodisch abwechslungsreich vorgehe und sie nicht nach jeder Einheit bzw. Doppelstunde durchführe.⁸⁶

⁸⁶ Nicht zufällig zirkulieren in Schülerkreisen die Wörter „Bewerteritis“ oder „Evaluationitis“, denn seit der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 gehören Leistungsvergleiche und kriterienorientierte Diagnostik zum Alltagsgeschäft. Das ist – im angemessenen Maße – sicherlich sinnvoll und auch notwendig im Rahmen schulischen Qualitäts-

5.2.5.2 ANFORDERUNGEN AN DEN LEKTIONSTEXT UND ROLLENARBEIT: STUNDE 2.1

Den Ausgangspunkt für jedwede dramapädagogische Arbeit innerhalb meines Projektes stellt der Lektionstext dar. Was die inhaltlichen Voraussetzungen betrifft, so gibt es keine geeigneten oder ungeeigneten Lektionstexte für das darstellende Spiel. Es gibt lediglich Texte, die entweder mehr oder weniger auszugestalten sind. Lektionstexte in der Unter- und Mittelstufe bedienen sich in der Regel eines fiktionalen Settings, das von den bekannten Charakteren mit Leben erfüllt wird. Diese Texte bieten sich besonders an, da sie meist gleich mehrere handelnde Personen enthalten. Doch ist es auch so, dass Texte mit weniger oder nur einer Person vorkommen. Da das Projekt am Ende mit Gruppenpräsentationen abschließt, gilt es in diesem Fall, die Anzahl der Rollen der Anzahl der Gruppenmitglieder anzupassen, was das Erfinden von Charakteren notwendig macht. Das Hinzufügen von Spielpersonal setzt voraus, dass man die Thematik des Lektionstextes zugundelegt und gemeinsam mit der Lerngruppe überlegt, welche weitere Person die Handlung bereichern könnte. Es sind der Phantasie dabei keine Grenzen gesetzt, aber sinnvoll ist es, dass dabei das „Status-Prinzip“ in Betracht gezogen wird: Dramatische Wirkung baut nach Johnstone (2004: 66 ff.) primär auf die Interaktion zwischen Vertretern unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionen auf, die er „Hochstatus“ und „Tiefstatus“ nennt. Eine Lehrperson, die dieses Prinzip berücksichtigt, läuft kaum Gefahr, „langweilige“ Stücke zu initiieren, weil Tragik oder Komik durch diesen Kunstgriff stets auf sehr spannende Weise erhöht werden. Meine Erfahrung zeigt, dass Jugendliche differente gesellschaftliche Positionen primär am Alter festmachen. Je älter eine Person ist, desto größer empfinden sie den Abstand zwischen sich und diesen Personen. Erst von nachrangiger Bedeutung sind für sie Fragen der gesellschaftlichen Reputation, des Bildungshintergrunds oder der öffentlichen Funktionen, die Personen wahrnehmen. Es empfiehlt sich daher im Sinne Johnstones, die Aufmerksamkeit der Schüler auf diesen Punkt zu lenken, denn es hat sich gezeigt, dass die daraus resultierenden Personenkonstellationen in der Tat zu wesentlich dynamischeren *plots* führen als jene, die ausschließlich auf dem Kriterium des Altersunterschiedes aufbauen.

Aus meiner Sicht ist es mit Hinblick auf den erfolgreichen Verlauf gruppendynamischer Prozesse notwendig, dass die Lehrperson/Lerngruppe einen *group moderator* bestimmt, der gleichzeitig als *spokesperson for the group* (Kao/O'Neill 1998: 12) fungiert. Dieser Schüler sollte besonders zuverlässig sein, da er als „verlängerter Arm“ des Lehrers in den Gruppen arbeitet. Seine Aufgaben sind

managements, aber aus Sicht der Schüler stellt es sich so dar, dass Reflexionsphasen nun in jedem Fach und dort unter Umständen wiederholt durchgeführt werden.

vielfältig: Er koordiniert die diversen Gruppenarbeitsprozesse, meldet der Lehrperson etwaige Unklarheiten oder gruppeninterne Konflikte zurück, achtet als *language watchdog* möglichst auf die Einhaltung des Englischen als Verwendungssprache, souffliert bei den Präsentationen oder moderiert diese zum Abschluss des Projektes. Das Einsetzen eines Moderators erfolgt vorrangig - aber nicht nur - vor dem Hintergrund, dass vor allem Lerngruppen ohne Erfahrung mit dramapädagogischen Prozessen häufig überfordert sind. Die Folge ist, dass sie sich die einzelnen Mitglieder aufreihen oder andere Gruppen stören. Selbst Gruppenarbeit im Kontext „gewöhnlichen“ Unterrichts birgt nicht selten hohes Störpotential, was durch die Verwendung eines Moderators, wenn nicht gänzlich beseitigt, so doch auf ein akzeptables Maß reduziert wird.

Nach der Klärung dieser Frage und der Anpassung der Darstellierzahl ist die Frage der Rollenfindung und -arbeit von zentraler Bedeutung dafür, wie motivierend das darstellende Spiel von Schülern empfunden und wie erfolgreich es umgesetzt wird. Es gibt in der Literatur eine schier unendliche Anzahl von Büchern, die sich mit dem Thema der Rollenarbeit beschäftigen. Eingedenk der Zielsetzung des Projektes, die sich primär exemplarischer Lehrwerkarbeit verpflichtet fühlt, und den problematischen zeitlich-räumlichen Rahmenbedingungen von Schule ist zum Beispiel eine Rollenarbeit, wie sie Scheller (2004, vgl. dazu auch Kap. 4) vorschlägt, nicht umsetzbar. Es wäre zeitlich nicht leistbar, durch Einfühlfragen den Fokus der Schüler gleichermaßen auf die Entwicklung der Gestik, Mimik und Gefühle eines Charakters zu richten, zusätzlich Biographiearbeit zu betreiben, während man sprachliche und inszenatorische Ziele ebenfalls nicht vernachlässigen darf. Eine Reduktion ist daher unumgänglich. Aus Gründen der Zeitökonomie teile ich daher Butterfields (1989: 14) Einschätzung, dass „dramatic situations do not always benefit from lengthy discussions about character, plot attitudes before embarking on the piece“, würde aber meinen, dass es in inhaltlicher Hinsicht einer genaueren Betrachtung dessen bedarf, was „lengthy“ ist, denn gänzlich ohne Rollenarbeit kommt dramapädagogisches Arbeiten einfach nicht aus.

Der Sinn der Rollenarbeit besteht gemeinhin in der emotionalen Annäherung an den zu spielenden Charakter, um ihn besser darstellen zu können. Doch jeder Dramapädagoge, der mit Klassen arbeitet, kennt das folgende Dilemma: Es lässt sich feststellen, dass es Schüler – zumal in diesem Alter – mitunter überfordert, eigene oder fremde Gefühle zu erkunden und diese auch noch vor der Klasse darzustellen. Auch ist es, je nach Text, gar nicht immer sinnvoll oder notwendig, dies zu tun. Andererseits macht man es sich zu einfach; wenn man, wie Butterfield (1989: 15), sagt: „The general rule is to allow everything to develop from a single starting point and trust the imagination to take the scenario forward“. Ein solches Vorgehen endet nach kurzer Zeit in der Sprach- und Handlungslosigkeit der Akteure (vgl. auch Hawkins 1993: 71). Es hat sich nicht nur in diesem Zusammenhang als sehr

sinnvoll erwiesen, die Schüler das Dilemma a) selbst und b) auf spielerische Weise lösen zu lassen. Dazu ich wende in Unterrichtsstunde 2.1, die ausschließlich der Rollenfindung und -arbeit dient, folgendes Prozedere an: Die Klasse wird in Gruppen aufgeteilt, die bis zum Projektende nicht mehr verändert werden und selbstständig an der Entwicklung der Rollenspiele arbeiten. Auf Grundlage der intensiven Beschäftigung mit dem Zieltext in Phase 1 und der ggf. notwendigen Anpassung der Darstelleranzahl legt die Gruppe nun selbstständig die Rollenverteilung fest. Anschließend erfolgt der Einstieg in die Rollenarbeit nach dem „Ich packe meinen Koffer“-Prinzip (in England bekannt als *I went to the market and I bought ...* oder *In my grandmother's suitcase is/are ...*), indem die Gruppenmitglieder auf Grundlage des Lektionstextes einem Schüler reihum jeweils ein realistisches Rollenattribut zuweisen. Diese Zuweisungen müssen von den Gruppenmitgliedern sowohl pantomimisch dargestellt als auch mündlich formuliert werden. Dies hat dramapädagogisch die Funktion, alle Schüler auf das Spielen einzustimmen und wirkt zudem als Regulativ insofern, als dass die Eigendarstellung übermütige Gruppenmitglieder davon abhält, unpassende Zuweisungen vorzunehmen.⁸⁷ Die sprachliche Wiederholung dient dazu, etwaige Unklarheiten zu vermeiden, die sich gegebenenfalls aus einer unverständlichen Demonstration eines Gruppenmitgliedes ergeben haben. Die Tatsache, dass diese Form der Interaktion im Rahmen körperlicher Bewegung erfolgt, erhöht ihren fremdsprachendidaktischen Wert, wie die Studien von Sambaninis/Speck (2010) nahelegen, zusätzlich. Als besonders motivierend und zielführend im Sinne der Vermittlung eines „Ankers“, an dem sich die Schüler orientieren können und der sie dabei unterstützt, mit Selbstvertrauen die andere Identität anzunehmen, hat sich interessanterweise die Vorgabe erwiesen, dass jede Rolle eine Eigenart oder gar „eine Macke hat“, die nur gestisch oder mimisch dargestellt wird. Diese kann der betreffende Schüler entweder selbst bestimmen oder durch den Moderator festlegen lassen. Nachfolgend ein denkbarer Rollenzuweisungsablauf:

Gruppenmitglied	Zuweisungstext
Schülerin 1 in der Rolle der Mutter des betreffenden Darstellers, der einen „schwierigen“ Schüler spielen soll:	„You are nervous at times when you talk to me.”
Schüler 2 in der Rolle des Lehrers:	„You are nervous at times when you talk to your mother and you stumble in front of the class.”
Schülerin 3 in der Rolle der Freundin:	„You are nervous at times when you talk to your

⁸⁷ Nichtsdestoweniger gilt auch hier, dass es eines ausreichenden Maßes an Erfahrung seitens der Lerngruppe bedarf, um selbstverantwortlich mit dramapädagogischen Prozessen umzugehen. Von daher dürfen etwaige Rückschläge zu Beginn nicht entmutigen. Das Neue, Andere und Besondere bedarf der Kultivierung, um sich zu alltagspraktischer Routine wandeln zu können.

	mother, you stumble in front of the class, but you write wonderful poems and read them to me.”
Schülerin 4 in der Rolle der Polizeibeamtin:	„You are nervous at times when you talk to your mother, you stumble in front of the class, but you write wonderful poems and read them to your girlfriend, and you lie when you talk to the police.”
Schüler 5 in der Rolle des Moderators	„You are nervous at times when you talk to your mother, you stumble in front of the class, you write wonderful poems and read them to your girl friend, you lie when you talk to the police. Sometimes you cough shyly without a reason.”

Der betreffende Schüler ist angehalten sich diese Zuweisungen zu notieren, einzuprägen und im Anschluss aneinandergereiht vor der Gruppe aufzuführen. An dieser Stelle bietet es sich für unsichere Schüler an, den Einsatz von *cue cards* zu erwägen, wie sie Turecek (2000: 77, 126) vorschlägt. Diese kann der Schüler als Hilfe während der Darstellung entweder selbst verwenden oder sich, als Vorwegnahme späterer Hilfestellungen, deren Inhalt von dem *moderator* soufflieren lassen. Es sollte natürlich nicht unerwähnt bleiben, dass der Schüler seine Rolle im weiteren Verlauf und auf Grundlage der Gruppenzuweisung selbstständig weiterentwickeln kann. Nachdem die Rolle jedes Gruppenmitglieds definiert und vorgespielt wurde, kommt es zum Abschluss der Stunde 2.1 zu einer Demonstration vor der gesamten Lerngruppe. Hier hat sich die rollengleiche Aufteilung als sehr fruchtbar erwiesen. Zu diesem Zweck führen die Gruppen nicht, wie zu erwarten gewesen wäre, nacheinander auf, sondern bilden stattdessen rollengleiche Gruppen, sodass dem Zuschauer abhängig von der Gruppenanzahl vier oder fünf gleiche Rollen vorgespielt werden. Diese variieren durch die je eigenen Zuweisungen in den Gruppen ganz erheblich voneinander und bilden dadurch weitere Möglichkeiten der Inspiration für die weitere Arbeit. Wichtig ist zwecks besserer Verständlichkeit bereits zu diesem frühen Zeitpunkt wiederholt auf bestimmte Vorgaben während des Spielens hinzuweisen, sodass diese in der Folge automatisiert werden. Da zu viele Vorgaben die Schüler irritieren und überfordern (der Akt des Darstellens ist für viele anspruchsvoll genug), mache ich stets lediglich zwei Vorgaben: Eine deutlich hörbare und artikulierte Aussprache und die Zuwendung zum Publikum während der gesamten Darstellung, da Schüler gern dazu neigen, sich dem Publikum mit dem Rücken zu präsentieren. Ein probates Mittel die Deutlichkeit der Aussprache und die Lautstärke der Schüler zu erhöhen, ist die Verwendung von Korken. Die Schüler sind dabei angehalten, ihren Text mit einem Korken im Mund zu sprechen, was sie sofort und konsequent zu einer wesentlich artikulierteren Aussprache zwingt. Ein effektiver Weg die Schüler zum Blickkontakt mit dem Publikum zu bewegen ist es, einen Schüler im Rücken der Gruppe und mit Blickkontakt zum Publikum zu

postieren, sodass dessen Blickkontakt mit dem Darsteller letzterem anzeigt, dass er im Moment dem Publikum den Rücken zuwendet.

5.2.5.3. WORKING WITH CHUNKS AND SCRIPTED ROLE-PLAY: STUNDE 2.2

Mit Stunde 2.2 wird die Arbeit im Rahmen des Spracherwerbsprozesses – freilich mit der Verschiebung von Sprachaufnahme auf Sprachverarbeitung - wieder aufgenommen. Grundlegend für diese und alle folgenden Stunden der Textloslösungsphase ist dabei das „continuum of different drama approaches“ nach Kao/O’Neill (1997: 6, vgl. dazu auch Kap. 4.3.1). Die Autoren beschreiben darin auf einer Skala eine Inszenierungstypologie, die mit „closed/controlled approaches“ beginnt, und über „semi-controlled approaches“ zu „open communication“ führt. Wie die letzte Bezeichnung andeutet, ist das der Skalierung zugrunde liegende Kriterium das der sprachlichen Freiheit, deren Umfang sukzessive zunimmt. Einhergehend damit erweitert sich selbstredend die Freiheit, Rollen und Handlungsverläufe eigenständig zu entwickeln.

Um diese Inszenierungstypologie für mein Projekt fruchtbar machen zu können, betrachte ich stellvertretend deren Anfang in Form von *scripted or rehearsed role plays*, den Mittelpunkt in Form *scenarios* und das Ende in Form des *process drama*, um festzustellen, inwiefern es möglich und/oder sinnvoll ist, die einzelnen Kriterien auf die Projektbedingungen anzuwenden und sie innerhalb des Spracherwerbsprozesses zu verorten. Dies ist notwendig, um daraus einen Handlungsrahmen für das unterrichtliche Vorgehen innerhalb der gesamten weiteren Textloslösungsphase abzuleiten.

Scripted or rehearsed role-plays bilden den Beginn der Skala und zeichnen sich laut Kao/O’Neill (1998: 5-7) durch folgende Kriterien aus:

- use of pre-determined linguistic patterns, structures or vocabulary which are internalized by the learners after repeated practices
- pre-determined roles played within the confines of previously determined “rules” or scenarios
- teacher explains context.
- students practice in pairs to later play in front of the class.
- informal performance with no audience, costumes and props.

Scenarios gehören laut Kao/O’Neill (1998: 6, 9-12) zu den „semi-controlled approaches“ und fördern in besonderer Weise das kooperative Lernen durch den 3-Schritt *rehearsal* (Gruppenarbeit zu Beginn), *performance* (Paardarstellung vor der gesamten Lerngruppe) und *debriefing* (abschließende Diskussion im Plenum). Diese von Di Pietro (1987) entwickelte Inszenierungsform

- is defined as a „thematically cohesive event in which humans perform actions that are purposeful to each of them“ (Di Pietro 1987)
- is partly determined by the teacher at the initial stage and further developed by the students in consultation with the teacher
- stresses fluency over accuracy

- establishes situations that contain genuine challenges, and require students to comprehend the cultural and social attitudes on which these situations are based.

Als idealtypischen Vertreter für „open communication approaches“ gilt nach Kao/O'Neill (1997: 12 ff.) das *process drama*, dessen Charakteristika die Autoren wie folgt zusammenfassen:

1. Its purpose is to generate a „dramatic elsewhere“, a fictional world, which will be inhabited for the experiences, insights, interpretations and understanding it may yield.
2. It does not proceed from a pre-written script or scenario, but rather from a theme, situation or pre-text that interests and challenges the participants
3. It is built up from a series of episodes, which may be improvised or composed and rehearsed.
4. It takes place over a time span that allows this kind of elaboration.
5. It involves the whole group in the same enterprise.
6. There is no external audience to the event, but participants are audience to their own acts. (1997: 15)

Aus meiner Sicht kann es bei Sprachanfängerarbeit - und dazu zähle ich Klassen 5-7 auch im Zeitalter von G8 und bereits in der Primarstufe einsetzendem Englischunterricht - im Rahmen lehrwerkbasierter Projekte mit expliziter dramapädagogischer Zielsetzung nicht darum gehen, bei einem Ansatz zu ‚verharren‘, sondern „die derzeitige Dominanz skriptgebundener Unterrichtskommunikation“ (Surkamp [Hrsg.] 2010: 111) aufzubrechen. Diesem Anspruch genügen *scripted role-plays* nicht, während die Durchführung eines *scenario* oder *process drama* die Messlatte zu hoch legt.

Aus motivationalen und sprachdidaktischen Gründen halte ich es daher für weitaus sinnvoller, die Lerngruppe vorsichtig und innerhalb eines klar definierten Bereichs auf diesem Kontinuum entlangzuführen. Das macht die Konzeption eines eigenen, in sich geschlossenen und sachlogisch kohärenten Ansatzes für die Stunden 2.2 – 2.5 notwendig, der - unter Berücksichtigung der Projektzielsetzung – die je passenden Kriterien aus den drei beschriebenen Ansätzen auswählt, vereint und punktuell sogar erweitert, wie später noch zu sehen sein wird. Die Fragen lauten an diesem Punkt daher:

1. Welche Prinzipien oder Kriterien müssen bei der Festsetzung dieses Weges berücksichtigt werden?
2. Welche ‚Weglänge‘ ist dabei realistisch und didaktisch vertretbar?

Der didaktische Fokus liegt hier eindeutig auf der Schüler- und Prozessorientierung. Alle Abläufe sind so anzulegen, dass die Gruppen so früh wie möglich Einfluss auf die Gestaltung der darzustellenden Stücke nehmen können. Eine andere Vorgehensweise wäre auf Dauer kontraproduktiv und würde zum Verlust der Motivation der Schüler führen. Prozessorientierung meint an dieser Stelle dreierlei: Zum einen bezeichnet sie den steten Rekurs auf den Sprachverarbeitungsprozess, dass heißt die Fortführung der in Phase 1 begonnenen Aufnahme von Sprache über eine nun stattfindende Verarbeitung und freie Anwendung. Zum anderen bezeichnet Prozessorientierung das sprachliche, methodische und inhaltliche Aufeinander-Aufbauen von Stundenschwerpunkten, worüber sich sehr bequem der Grad der Komplexität und des Anspruchs regulieren lässt. Prozessorientierung meint

schließlich auch den Kreislauf der individuellen Erarbeitung und Darstellung auf der einen und deren Bewertung durch Mitschüler auf der anderen Seite, sodass das „Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, dass also Aktion und und Reflexion eng aufeinander bezogen werden“ (Altrichter/Posch 2007: 15).

Scripted role-plays bilden mit Bezug auf die Projektzielsetzung einen äußerst geeigneten Ausgangspunkt, weil sich die Schüler sowohl sprachlich als auch darstellerisch einstimmen können. Nachdem die gemeinsame Rollenauseinandersetzung in Stunde 2.1 erfolgreich durchgeführt worden ist, bestimmen die *scripted role-plays* daher handlungsmethodisch die Arbeit. Durch enge Vorgaben in beiderlei Hinsicht wird die Gefahr erheblich reduziert, dass sich Schüler überfordert fühlen. Zusätzlich leistet die Wiederholung der einzuübenden Struktur wertvolle Arbeit in Bezug auf deren Integration. Dadurch, dass die Strukturarbeit in einen kommunikativen Kontext mit entsprechendem Tonfall und passender Gestik eingebettet wird, erscheint sie den Schülern obendrein nicht als monoton.

Die beschriebenen *scripted role-plays* haben neben diesen Vorteilen jedoch auch didaktische Schwachstellen, die es zu bedenken und ggf. zu beheben gilt. So wird das Auswendiglernen kurzer Dialogsequenzen heutzutage vielfach abgelehnt. Aus meiner Sicht stellt es an sich nichts Nachteilhaftes dar, denn das „Auswendiglernen sinnvoller Spracheinheiten ist eine *conditio sine qua non* jeglichen Sprachenlernens“ stellt Butzkamm (1971: 585) bereits in seinen Ausführungen zur audiovisuellen Methode fest und verweist zusätzlich auf Palmers Auffassung, „dass jeder von irgendeiner Person gesprochene oder geschriebene Satz entweder einmal als Ganzes auswendiggelernt oder aus kleinen Einheiten zusammengesetzt wurde, von denen jeder für sich einmal auswendig gelernt worden ist“ (zitiert nach Butzkamm 1971: 585-586).

Auch vor dem Hintergrund der Arbeit mit *chunks* bzw. *collocations*, deren Arbitrarität es per se erfordert, Wortverbindungen meist ohne logische Rückschlussmöglichkeit auswendig zu lernen, lässt sich ein solches Vorgehen durchaus rechtfertigen. Wichtig ist meines Erachtens jedoch, dass das Auswendiglernen in ein funktionales Setting eingebunden wird. Dazu eignet sich besonders die *read-and-look-up-technique* nach West (vgl. dazu Butzkamm/Caldwell 2009: 162), nach der jeder Gesprächspartner seinen betreffenden Satz auswendig lernt, um ihn dann seinem Gegenüber aufzusagen, während er, und das ist das Bedeutsame, diesen anschaut. Der zuhörende Gesprächspartner macht es ihm im Anschluss nach. Diese Vorgehensweise erhöht den Grad an dialogischer Authentizität beträchtlich und bettet das gemeinhin als ‚stupide‘ bezeichnete Auswendiglernen in eine kommunikative Erfahrung ein.

Ein weiteres Manko von *scripted role-plays* stellt laut Kao/O'Neill (1998: 6) der geringe Gehalt authentischer Kommunikation und Interaktion dar. Auch ist es laut den Autoren so, dass die Flüssigkeit und die Sprachrichtigkeit der vorgeführten Dialogsequenzen nicht beweisen würden, dass es zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz gekommen ist, denn „no self-generated communication is taking place during these activities“ (Kao/O'Neill 1998: 6). Das ist ein wichtiges Argument, das es zu bedenken gilt. Die Konzeption meines Projektes wirkt ihm dadurch entgegen, dass *scripted role-plays* lediglich den Ausgangspunkt der Textloslösungsphase bilden. Zusätzlich haben die Schüler von Beginn an Einfluss auf die Erstellung der zu spielenden Dialoge, welcher sich sukzessive vergrößert. Aus dynamischen und organisatorischen Gründen lehne ich dazu die Sozialform der Partnerarbeit ab und ersetze sie durch Arbeit in kleinen Gruppen von 4-5 Schülern. Die klassische und die gesamte Lerngruppe oft ermüdende Situation, dass identische Dialoge aus dem Lehrwerk von verschiedenen Paaren nacheinander vorgetragen werden, wird dadurch vermieden und zugunsten einer Gruppendarstellung mit redaktionellen Anteilen, die lediglich zu Beginn einige Merkmale von *scripted role-plays* enthält, ersetzt.

Scenarios und *process drama* stellen gegenüber den *scripted role-plays* sprachlich, methodisch und darstellerisch bereits eine erhebliche Weiterentwicklung dar. Das Positive an *semi-controlled drama approaches* und *open drama approaches*, die strukturell mehr eint als unterscheidet, liegt in dem großen Grad der Schülerverantwortung, unterrichtliche Prozesse mitzugestalten. Sie tragen dem Ziel der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit in besonderer Weise Rechnung, wenn kontroverse Ausgangsfragen, von Lehrern angeregt oder von Schülern bestimmt, gemeistert werden sollen, ohne dabei im engeren Sinne auf Maßnahmen des *scaffolding* oder *language support systems* zurückzugreifen. Dies trainiert zudem die Fähigkeit zur Improvisation, wie sie natürlichen Sprechanschlüssen eigen ist, weshalb deren Training und Festigung aus meiner Sicht einen notwendigen Schwerpunkt innerhalb des Projektes darstellen muss.

Es ist nun im Sinne der sprachlichen Progression innerhalb des Projektes nach der Arbeit mit *scripted role-plays* eine Erweiterung der sprachlichen und darstellerischen Rahmensetzung notwendig. Auf der anderen Seite muss bezweifelt werden, ob sich die Anwendung von *semi-controlled approaches* oder gar *open approaches* in dieser Form dazu eignet. Die Zielsetzung beider Ansätze ist mit einem Anfängerunterrichts nicht in Einklang zu bringen, zumal dann nicht, wenn Lehrwerkarbeit strukturell in den dramapädagogischen Prozess eingebunden werden soll, was die freie Themenwahl im Vorfeld ausschließt.⁸⁸ Bei ihren Unterrichtsbeispielen gehen Kao/O'Neill (1998: 13) von Lern-

⁸⁸ Ein weiterer Nachteil von *semi-controlled approaches* bzw. *open approaches* ist laut Kao/O'Neill (1998: 10-11) die hohe Lehrbelastung bei der Durchführung: „Di Pietro clearly understood that to set up this kind of communication en-

gruppen aus, die bereits über ein hohes Maß an fremdsprachlicher Kompetenz verfügen, und die die Lehrwerk-Progression in Bezug auf Struktur- und Wortschatzarbeit abgeschlossen haben. Anders wären die Charakteristika nicht zu erfüllen und es ergäbe sich die Notwendigkeit, zusätzlich sprachliche Ziele in den Kriterienkatalog aufzunehmen. Auf die Richtigkeit dieses Rückschlusses deutet auch die - an sich begüßenswerte - Vorgabe des *fluency over accuracy* beider Ansätze hin, die den Primat der *message-oriented communication* vor der *medium-oriented communication* betont. Sprachlicher Leistung wird demnach nur insofern Beachtung geschenkt, als dass der Redefluss - im weitesten Sinne also die Aufrechterhaltung kommunikativen Austausches - Vorrang hat vor grammatischer, lexikalischer oder intonatorischer Richtigkeit. Dies kann aber aus meiner Sicht nur dann Ziel sein, wenn genügend Sprachkompetenz aufgebaut worden ist, um von anderen Gesprächsteilnehmern tatsächlich auch verstanden zu werden. Es ließe sich an dieser Stelle und unabhängig von der sprachlichen Kompetenz der Schüler natürlich argumentieren, dass das Eintauchen der Schüler in so genannte „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999: 42) dem didaktischen Zweck dient, dass diese dadurch entsprechende Strategien entwickeln (müssen), um sich in ihnen kommunikativ zu behaupten. Gegen eine solche Haltung spricht aus fremdsprachendidaktischer Sicht nichts, man geht bei einem solchen Verständnis allerdings stillschweigend von zwei Prämissen aus: 1. Der Spracherwerbsprozess ist bereits so weit fortgeschritten, dass die Schüler über genügend ‚Überlebensstrategien‘ verfügen um „Sprachnotsituationen“ zu meistern, denn andernfalls endet die Kommunikationssituation abrupt. 2. Man schenkt der systematischen Einbindung von Spracharbeit, wie das bei den meisten Fällen in der Literatur zu Dramapädagogik der Fall ist, eher nachrangig Beachtung und setzt sozusagen ausschließlich auf ‚freie Kommunikation‘ und den ‚Notfallplan‘. In dem vorliegenden Setting allerdings ist das nicht erwünscht, da das Projekt eben eine systematische Vermittlung sprachlicher Kompetenzen auf Lehrwerkbasis beabsichtigt. Eingedenk dieser zum Teil schwer miteinander in Einklang zu bringenden Überlegungen und aufbauend auf der Strukturierung der Stunden 1.1 – 2.1 habe ich mich bei der Konzeption der Stunden 2.2 - 2.5 für folgendes Lernarrangement entschieden:

Stunde 2.2 setzt im Rahmen des Sprachverarbeitungsprozesses die Integration der *chunks* und *collocations* auf Grundlage der Ergebnisse der Rollendarbeit in Stunde 2.1 fort. Dies geschieht in Form eines modifizierten *scripted role-play*, als dessen Konkretion eine Talkshow fungiert. Das Format

environment makes considerable demands on the flexibility and skills of the teacher. He proposed that the teacher's functions should go far beyond that of instructor and should include those of guide, counselor, consultant, coach, observer, commentator, and discussion leader. Although the students have a certain degree of autonomy in deciding how to respond within the scenario, the teacher is very much responsible for the design of the activities and their progress.” Das sehe ich nur teilweise so, denn die Kultivierung dieser Form des Unterrichtens trägt – allerdings erst mit zeitlichem Abstand - deutlich zur Reduzierung des Aufwands bei.

der Talkshow bietet sich deshalb an, da sich infolge seiner inhaltlichen Flexibilität die Thematik jedes Lehrwerktextes leicht aufgreifen und problematisieren lässt. Hinzu kommt, dass den Schülern Talkshows sehr vertraut sind, was den Lebensweltbezug dieses Arrangements erheblich steigert. Um die Motivation zusätzlich zu erhöhen, wird sicher gestellt, dass die einzelnen Gruppen unterschiedliche Themen bearbeiten, die sich selbstredend in dem Kontext des Lektionstextes zu bewegen haben. Zu diesem Zweck erhält jede Gruppe ein anderes Arbeitsblatt, das in weiten Teilen sprachlich vorstrukturierte role-play enthält. Jeder Schüler findet dort einen Rollenbeitrag vor, der eine der in Phase 1 gemeinsam erarbeiteten Kollokationen oder *chunks* enthält. Die Gruppe ist angehalten, für jede Rolle einen weiteren Beitrag zu erfinden, der ebenfalls auf das neue Sprachmaterial zurückgreift, um so die Umwälzung zu erhöhen. Die Rollenbeiträge werden auswendig gelernt und dann anhand der *read-and-look-up*-Lehrtechnik gemeinsam in der Gruppe vorgetragen und spielerisch geprobt. Das Prinzip der Selbstgestaltung der Texte, das in der Folge noch weiter ausgebaut wird, nimmt innerhalb des Konzeptes eine wichtige Funktion ein. Das hat neben motivationalen auch sprachliche und darstellerische Gründe:

They [texts, *Anmerkung des Verf.*] should be written by the teacher or the learners themselves. Even the simple functional situations of the 'sample lesson' could be taped, edited by students and turned into script. The educational thinking behind rehearsing scripts is not simply that performance boosts confidence, that it familiarizes learners with 'ready-made chunks' of modern usage, or even to provide motivation and practice in writing 'frozen speech', all of which are important. The hidden aim is to provide a focus for lively discussion around the text in the target language: the prompting, persuasion, disagreement, the physical demonstration and alternative suggestions generated by the text in rehearsal. (Hawkins 1993: 71)

Die Beschränkung auf letztlich zwei Sätze pro Schüler hat in erster Linie zeitliche Gründe. Das Ziel der Stunde 2.2 liegt in der Aufführung aller Talkshows, um allen Schülern möglichst rasch die Möglichkeit zur Präsentation zu geben. Zusätzlich sprechen mnemotechnische Erwägungen dafür, die einzelnen Beiträge in Form von „bite-size bits“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 165, vgl. auch Hawkins 1993: 71) zu konzipieren. Auch ist es so, dass bei entsprechender Konzentration auf einen zu langen oder zu komplexen Beitrag die Darstellungsleistung in den Hintergrund tritt. Der Aufwand für den Lehrer ist in der Vorbereitung der Stunde 2.2 am größten, denn er muss inhaltlich möglichst distinktive und interessante Szenarien entwickeln und diese sprachlich sinnvoll steuern.

5.2.5.4 *FREEZE FRAMES AND SLIDESHOWS*: EXKURS II

Meine Erfahrungen als Theaterpädagoge haben mir gezeigt, dass eine Lerngruppe selbst bei größter Motivation immer dann überfordert ist, wenn man den fiktiven Raum, den man ihr zu Beginn darstellerischen Arbeitens gibt, nicht begrenzt (vgl. dazu auch Butzkamm Caldwell 2009: 162). Die Grup-

pen gelingt es dann meist nicht einen roten Faden zu entwickeln oder sich auf einen Vorschlag zu einigen. Sie verlieren als Folge die Lust am Spiel. Das korrespondiert auf sprachlicher Ebene mit der von Schewe monierten Überforderung, die sich aus einer mangelhaften lexikalischen oder grammatischen Vorbereitung auf Rollenspiele mit improvisatorischen Anteilen ergibt, und die so recht schnell zum Verstummen der Vortragenden führt (vgl. dazu auch Hawkins 1993: 71). Ebenso wie der *Lexical Approach* lernpsychologisch von der Kraft der Wiederholung zusammengehöriger Einheiten profitiert, profitieren Lerngruppen darstellerisch von der wiederholten Arbeit in definierten, fiktiven Räumen, aus denen man sie erst mit und mit entlassen sollte. Wo aber beginnt dieser fiktive Raum und wo endet er?

Wenn es um den Einstieg in dramapädagogisches Arbeiten mit Lerngruppen geht, wird in der einschlägigen Literatur sehr häufig die Verwendung von Bildern nahegelegt, was mit der Tatsache korrespondiert, dass visuelle Impulse als Medium für motivationale oder interpretatorische (Einstiegs-) Prozesse auch im herkömmlichen Unterricht sehr sinnvoll sind. So schlagen unter anderem Scheller (1998: 91, 115, 121), Rellstab (2003: 37), Oelschläger (2004: 27) und Butzkamm/Caldwell (2009: 153) die Verwendung von Photos, Bildern oder Karten vor, die den Schülern entweder als visuelles Stützinstrument oder als „basis of their invention“ (Kao/O'Neill 1998: 22) dienen können. Leider ist es so, dass ein passendes Bild, wenn es nicht bereits Teil des Lehrwerktextes ist, nicht immer leicht ausfindig zu machen ist, da es den spezifischen Kontext, in dem die Handlung stattfinden soll, nicht genau trifft. Wenn das so ist, bietet es sich an, als Vorlage die Arbeitsgruppe selbst zu instrumentalisieren, in dem man diese anhält, den gewünschten Bildinhalt „eingefroren“, also bewegungslos darzustellen. Dieses „tableau, still picture or freeze frame“ stellt nach Kao/O'Neill (1998: 30) „perhaps the most useful non-verbal technique in process drama“ dar. Wessels (1987: 35 ff.) gibt einen interessanten Überblick über die Möglichkeiten der Einbindung von *freeze frames* als Ausgangspunkt darstellerischen Arbeitens, deren Anwendung auch ich als sehr bereichernd und produktiv erlebt habe. Zum Beispiel zeigt der Lehrer in der Übung *moving pictures* einer halben Klasse ein Bild mit zahlreichen Charakteren, die von ihr in Form eines *freeze frame* dargestellt werden. Der Lehrer erzählt der anderen Hälfte der Klasse im Anschluss die Geschichten der einzelnen Menschen und fordert sie dann in Partner- oder Gruppenarbeit auf, die Geschichten weiterzuerzählen (was der ersten Hälfte, so zumindest habe ich diese Übung gewinnbringend erweitert, im Anschluss an diesen Prozess als Anleitung für die zweite Darstellung dient).

Im Rahmen meiner Arbeit in der Zeit vor dem Projekt habe ich bevorzugt eine ähnliche Improvisationsübung von Wessels angewendet, die sie *Every Picture tells a Story* nennt. Am Beginn legt man dazu 10 Bilder auf dem Lehrerpult aus, die Menschengruppen mit unterschiedlicher Anzahl bei der

Ausübung diverser (beruflicher oder auch sportlicher) Tätigkeiten abbilden. Die Lerngruppe soll sich in Kleingruppen organisieren und für ein Bild entscheiden, dessen Anzahl von Menschen der der Kleingruppe entspricht. Der Arbeitsauftrag an die Gruppe lautete sodann ein 1-minütiges Rollenspiel zu planen und aufzuführen, das in Form einer *freeze frame*-Darstellung des ausgewählten Bildes endet. Ich schildere diese Übung so ausführlich, weil sie, freilich abgewandelt, von zentraler Bedeutung für die 2. Phase meines Projektes geworden ist. Wenn einleitend von Räumen und Grenzen des fiktiven Raums die Rede war, so bildet diese Übung methodisch das strukturbildende Fundament dazu. Ich habe Wessels' Übung funktional in ‚hinführende‘ bzw. ‚wegführende Diashow‘ umbenannt und modifiziert. ‚Hinführend‘ bzw. ‚wegführend‘ bezeichnet dabei die Vorgabe, entweder, wie in der Übung Wessels', darstellerisch zu einem Abschlussbild hinzuführen, oder aber, es als Ausgangspunkt nutzend, von diesem wegzuführen. ‚Diashow‘ (*slideshow*) meint die Sequentialisierung einer Gesamthandlung in mehrere Diaphotos bzw. *freeze frames* oder umgekehrt ausgedrückt: die Schaffung einer Handlung auf Grundlage einer Aneinanderreihung mehrerer *freeze frames*, die durch das Spielen der Übergänge zu einem organischen Ganzen verbunden werden.

Von der darstellerischen und sprachlichen Lenkung des Lernprozesses anhand eines solchen Lernarrangements verspreche ich mir mehrere Vorteile:

- Aus praktischen Gründen überzeugt dieses Arrangement, weil *slideshows* keiner großen Vorbereitung bedürfen. Sie sind spontan und ohne Materialaufwand durchführbar, ermöglichen ganzheitliche Erfahrungen und produzieren Ergebnisse, auf denen sich auch analytische Unterrichtsphasen mühelos und ertragreich aufbauen lassen. Auch lässt sich mit ihnen im Gegensatz zu „starren“ Skripten sehr flexibel auf den Ausfall eines Schülers reagieren. Die Kürze der *slideshows* garantiert zudem, dass auch alle innerhalb einer Unterrichtsstunde präsentiert werden können.
- Inhaltlich ermöglichen *slideshows* von realen Begriffen über abstrakte Zusammenhänge die Darstellung aller Inhaltsebenen, wie sie durch die Beschäftigung mit dem weit gefächerten Themenspektrum der Lehrwerke notwendig wird. Sie sind also sehr flexibel einsetzbar.
- Die Orientierung an ein Ziel-*frame* oder „plausible exit“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 162) wirkt sich lernpsychologisch sehr positiv auf die Motivation jener Gruppen(-mitglieder) aus, für die kreative Aufgabenstellungen eher problematisch und schwer zu bewältigen sind. *Slideshows* nutzen sich zudem und im Gegensatz zu anderen Methoden weitaus weniger ab. Es ist immer wieder erstaunlich, mit welcher Freude sie von den Schülern auch nach längerer Zeit umgesetzt werden. Ihre Kürze garantiert zudem, dass es nicht zu einer Überforderung des Kurzzeitgedächtnisses kommt.
- Sprachlich halte ich die sukzessive Aneinanderreihung mehrerer *frames* zu einer abschließenden *slideshow* im Gegensatz zu dem spontanen Entwurf einer zusammengehörenden, sprachlich unge-

steuerten Spieleinheit, wie sie von Wessels (1987: 45) vorgeschlagen wird für weitaus zweckvoller, denn anders als sie verknüpfe ich *slideshows* mit der Umsetzung bestimmter sprachlicher Ziele und sequenziere den Arbeitsprozess.⁸⁹ Das Ziel für jeden Schüler, einen oder - auf eigenen Wunsch - zwei *chunks* oder *collocations* zu verwenden, ermöglicht mir als Lehrperson eine bequeme Lenkung des sprachlichen *outputs*. Er befähigt die Schüler andererseits, diese in überschaubare Einheiten zu sequenzieren, und - gekoppelt an der darstellerischen Handlung - effizienter zu integrieren und zu verankern, wodurch ein „information overload“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 169) des Verarbeitungssystems verhindert wird. Meine bisherigen Erfahrungen haben mir allerdings gezeigt, dass es nicht bei allen Schülern ausreicht, die erarbeiteten Dialoge bei der Präsentation zu behalten und adäquat vorzutragen. Dies kann durch einen Zwischenschritt jedoch entscheidend verbessert werden. Anstatt Schüler die erarbeiteten Dialoge der gesamten Lerngruppe nach Fertigstellung sofort vorspielen zu lassen, sind sie angehalten, diese in einer ersten Vorführung stumm vorzuspielen und nur von dem *moderator* kommentieren zu lassen, was ich ‚erzählt-hinführende- bzw. erzählt-wegführende *slideshow*‘ genannt habe. Im Anschluss daran wird der Dialog mit Handlung und Text unter realistischen Bedingungen vorgespielt, was ich, analog zum zuvor Gesagten, mit ‚gespielt-hinführende bzw. gespielt-wegführende *slideshow*‘ bezeichnet habe. Der positive Lerneffekt dieses vergleichsweise simplen Handgriffs beruht psycholinguistisch vermutlich - ähnlich wie bei der *read-and-look-up-technique* - auf einer Aufteilung des Gesamtprozesses: So wie bei der *read-and look-up-technique* die individuelle Auseinandersetzung mit dem betreffenden Satz dem kommunikativen Gebrauch vorausgeht und ihn so vorentlastet, stützt das stumme Vorspielen die interne Speicherung der Gesamthandlung vor der anschließenden Herausforderung der sprachlich-handelnden Darstellung. Auch ist es so, dass den Zuschauern durch diese Technik das Verständnis erleichtert wird, denn

understanding the playlets is easier if the performers introduce themselves to the class by giving the names of the characters they are going to play, together with the place of the action. Without such introductory clues the audience might well find it difficult to follow the action. (Butzkamm/Caldwell 2009: 166)

⁸⁹ Butzkamm/Caldwell (2009: 143-166) binden ihr bilinguales Sprachmodell ebenfalls in eine exemplarische dramapädagogische Unterrichtseinheit ein, was mit Hinblick auf die Systematik der Strukturvermittlung so überzeugend dargelegt wird wie sonst nur bei Wettemann (2007) oder Even (2003). Doch würde ich - das wird auch bereits aus dem von ihnen verwendeten Beispiel deutlich (Vermittlung des *present progressive*) – dieses Konzept eher für den Anfängerunterricht der Klassen 5-6 als für den fortgeschrittenen (Anfänger)Unterricht der Klassen 7-8 empfehlen, denn der Grad der hohen Lenkung wird vergleichsweise lange aufrecht erhalten und würde bei älteren Lerngruppen vermutlich zusätzlichen Motivationsbedarf auf Seiten der Schüler voraussetzen.

5.2.5.5: *WORKING WITH CHUNKS – BETWEEN SCRIPTED ROLE-PLAY AND IMPROVISATION:* STUNDE 2.3

Stunde 2.3 verringert im Vergleich zu Stunde 2.2 den Grad der sprachlichen und darstellerischen Lenkung durch den Lehrer bereits deutlich. Diese Zunahme an Freiheit ist notwendig, um der hierarchischen Struktur komplexer Sprachfertigkeiten gerecht zu werden:

The mastery of a complex skill implies the progressive and hierarchical integration of a whole repertoire of sub-skills, based on a careful analysis of the skills and sub-skills that take up mental space and can only gradually build up to the desired final outcome. Tasks have to be broken into small, manageable and measurable steps, and presented systematically, with smooth and harmonious progression from simple reactions to increasingly complex ones. (Butzkamm/Caldwell 200: 169)

Interessant ist nun, dass dieser nächste „manageable and measurable step“ auf dem Weg von einem *scripted role-play* zu einem *semi-controlled approach* - der bei Kao/O'Neill (1998: 6, 9) verwirrenderweise einmal mit *simulations/improvisational role play* und an anderer Stelle mit *scenarios* angegeben wird – in der Literatur selten thematisiert wird. Dies verwundert auf den ersten Blick, denn es ist ja gerade dieser Schritt der entscheidende:

The learning goal of natural reproduction of the textbook dialogue – role taking – is only an intermediate goal. [...] The ultimate goal of course must be for the students to be able to use the words and structures contained in the dialogue in their own contributions to real conversations. (Butzkamm/Caldwell 2009: 158)

Durch die Praxis der letzten Jahre glaube ich den Grund für diese Aussparung zu kennen: Der Übergang von geführter zu freier Sprachproduktion ist dramapädagogisch sehr schwierig zu gestalten, weil er eben eine Mischform aus bereits bestehender Sprachkompetenz und neuem, noch nicht automatisiertem Sprachwissen darstellt. Eine Umsetzung müsste eine sinnvolle Zusammenführung dieser beiden Kompetenzniveaus sicher stellen, was, wie gesagt, diffizil ist.⁹⁰ Die einfachste und eleganteste – gleichwohl aber kaum überzeugendste - Lösung ist daher für zahlreiche Autoren, von den

⁹⁰ Aus diesem Grund, hier wiederhole ich gern meine Kritik, stellt das vielzitierte Kontinuum von Kao/O'Neill (1998: 6) für Sprachanfänger keine sinnvolle Orientierung dar. Wenn auf ihm keine Koppelung von Sprachkompetenzen mit bestimmten Inszenierungstypen erfolgt, wird seine Unterteilung in *closed* – *semi-closed* und *open approaches* zu einer relativen und wenigen aussagekräftigen Typisierung, die den Eindruck erweckt, alle Inszenierungstypen sind für alle Lerngruppen anwendbar. Der fortgeschrittene Anfängerunterricht im Rahmen lehrwerkbasierter, systematischer Strukturarbeit mit dramapädagogischer Schwerpunktsetzung, wie er in diesem Projekt beschrieben wird, bewegt sich aus meiner Sicht jedoch lediglich innerhalb der Pole *scripted role-play* und *improvisational role-play*. Er kann nach der Definition von Kao/O'Neill, obwohl er einige wenige Kriterien erfüllt, nicht gänzlich im Bereich der *semi-open approaches* verortet werden.

stark geführten *scripted role-plays* sozusagen ungeglättet und übergangslos zu sprachlich nunmehr nicht mehr kontrollierbaren und un gelenkten Improvisation überzugehen.⁹¹ Nun ist das

Improvisieren keineswegs eine unerwünschte und förderungsunwürdige Begleit- oder Randerscheinung des Sprachhandelns im Allgemeinen und des fremdsprachlichen Sprechhandelns im Besonderen, sondern ein wesentliches Element der Bewältigung von unvorhergesehenen, plötzlich und unerwartet eintretenden Ereignissen, d.h. ein zentrales Instrument der menschlichen Lebensbewältigung. (Kurtz 2001: 16)

Doch bedeutet die Improvisation in unserem Rahmen nichts anderes als eine Übertragung der sprachlichen Progression auf einen Kontext, der durch ein theaterwissenschaftliches Genre definiert wird. Das aber halte ich aus fremdsprachendidaktischer Sicht für sehr fraglich, weil es nicht wenige Schüler überfordern muss. Aus diesem Grund gingen meine Überlegungen bei der Konzeption des Projektes dahin, diesen Übergang weicher und bruchloser zu gestalten, ihn gleichsam zu glätten, was ich als einen sich von Stunde 2.3 bis 2.5 erstreckenden Prozess angelegt habe.

Stunde 2.3 stellt innerhalb dieses „Glättungsprozesses“ insofern den ersten Schritt dar, als dass das didaktische Prinzip der *scripted role-plays* – Auswendiglernen kleiner überschaubarer Texteinheiten auf Grundlage vorgegebenen Sprachinputs ohne improvisatorischen Anteil - aus Stunde 2.2 beibehalten wird, während die Gruppen nun die inhaltliche Gestaltung anhand von *slideshows* selber bestimmen. Der Typ der *slideshow* ist weiterhin ‚hinführend‘. Dies geschieht im Sinne des *scaffolding* vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es den Schülern mittels eines *closing sentence/frame* leichter fällt, Inhalte und Sprache sowohl zu erfinden als auch miteinander zu verknüpfen. Didaktisch korrespondiert diese Maßnahme mit der Verwendung der wegführenden *slideshow* in den Stunden 2.4/2.5, deren inhaltliche Offenheit des *opening sentence* mit der sprachlichen Offenheit zusammenfällt, die durch die Anwendung von Improvisationstechniken erzielt werden soll. Im Gegensatz zu der Stunde 2.2 ist der vorunterrichtliche Aufwand des Lehrers in den Stunden 2.3 -2.5 vergleichsweise gering. Neben dem *closing sentence/frame* lässt sich der gewünschte *output* des einzelnen Schülers bequem in Form der in Phase 1 gemeinsam erarbeiteten *chunks* und *collocations* steuern. In seiner Rolle als „coach standing on the side-lines“ (Butzkamm/Caldwell 2009: 129) wird der Lehrer in dieser Phase jedoch vermehrt beansprucht:

⁹¹ Unter Improvisation fasse ich im Folgenden eine „unterrichtliche Stehgreifaktivität, die Lernende (1) mit einem SMART-Szenario (vgl. Piepho 2003) konfrontiert (S = *significant*, M = *meaningful*, A = *achievable*, R = *relevant*, T = *time-related*), die sie (2) vor eine in das jeweilige Szenario integrierte, spontan zu bewältigende kommunikative Aufgabe (*task*) stellt, die im Rahmen ihrer fremdsprachlichen Möglichkeiten liegt, und die sie dabei (3) mit einem ihrem Lernniveau entsprechenden kommunikativen Infrastruktur unterstützt (das heißt einem realitätsnahen Skript mit entsprechenden Routinehandlungen, das Raum für spontane Stehgreifhandlungen lässt)“ (Surkamp [Hrsg.] 2010: 111).

Di Pietro clearly understood that to set up this kind of communication environment [scenario, *Anmerkung des Verf.*] makes considerable demands on the flexibility and skills of the teacher. He proposed that the teacher's functions should go far beyond that of instructor and should include those of guide, counselor, consultant, coach, observer, evaluator, commentator and discussion leader. Although the students have a certain degree of autonomy in deciding how to respond within the scenario, the teacher is very much responsible for the design of the activities and their progress. (Kao/O'Neill 1998: 10-11)

Di Pietros Einschätzung, auch wenn sie sich auf die von ihm entwickelte Form des *scenario* bezieht, deckt sich jedoch nur zum Teil mit meinen Erfahrungen. Es stimmt sicherlich, dass das Gesamtarrangement den Wechsel von einem eher instruktional orientierten Lehrerselbstbild zugunsten eines *learning facilitators* notwendig macht, welcher sich konstruktivistisch strukturierten Lernprozessen verpflichtet fühlt. Doch – und unabhängig davon, dass die meisten dieser Rollen bereits von sehr vielen Kollegen auch außerhalb dieses speziellen Lernarrangements bereits eingenommen werden – ist der Bedarf an Information seitens der Schüler – bei entsprechend guter Vorbereitung des Gesamtprozesses und einer entsprechenden Kultivierung durch seine mehrfache Wiederholung – nicht so groß, wie Di Pietros Äußerungen es nahelegen. Sehr häufig ist vielmehr das Gegenteil zu beobachten: Schüler entwickeln einen großen Ehrgeiz, die Aufgaben selbstständig zu erledigen, weil sie verhindern wollen, dass etwas von der spannenden oder lustigen Handlung „durchsickert“. Anstatt nach Vokabeln zu fragen, arbeiten sie dann lieber mit dem Wörterbuch oder nutzen, wenn es die Rahmenbedingungen ermöglichen, das Internet als Informationsquelle.

5.2.5.6 WORKING WITH CHUNKS AND IMPROVISATION: STUNDEN 2.4–2.5

Die Stunden 2.4+2.5 bilden den Abschluss des Konzeptes und sind unbedingt als Einheit zu unterrichten. Im Rahmen des Sprachverarbeitungsprozesses im Allgemeinen und des im vorigen Kapitel beschriebenen „Glättungsprozesses“ im Besonderen kommt ihnen eine exponierte Stellung zu.

Was den ersten Prozess betrifft, so wird die in den Stunden 2.2. und 2.3 aufgenommene Integration des neuen Sprachmaterials zunächst fortgeführt. Nach einem *warm-up* geschieht das abermals anhand einer *slideshow*, doch in dieser Doppelstunde ist diese ‚wegführend‘ und erfolgt unter der Maßgabe, dass jeder Darsteller statt eines *chunks* zwei verwenden soll. Sie beginnt also mit einem *starting sentence* und einer Erhöhung der Sprachproduktion.

Was den Prozess der Glättung von gebundenem Spiel und Sprechen zu freier improvisatorischer Sprachproduktion betrifft, so möchte ich ein Zitat von Kurtz (2001: 17) vorausschicken:

Ein Fremdsprachenunterricht, der den steigenden (nicht nur beruflichen) Erwartungen in Bezug auf das mündliche Ausdrucksvermögen in einer rasant zusammenwachsenden Welt gerecht werden will (vgl. hierzu die Ausführungen von Zydatiß 1998: 15-21), sollte sich daher der Förderung des unvorbereiteten, mündlichen [...] und gedanklichen Spontaneität, Flexibilität, und Kreativität nicht entziehen. [...] Es scheint daher notwendig und sinnvoll, bei der Theoriebildung zur Entwicklung der

zielsprachlichen Sprechhandlungsfähigkeit [...] auf Grundlage der kritischen Auseinandersetzung mit dem Alltagshandeln im Fremdsprachenunterricht ein innovatives Lehr- und Lernkonzept zu entwickeln, das eine bessere Chance haben könnte, den Unterrichtsalltag zu erreichen.⁹²

Wenn es an dieser Stelle auch nicht um die Entwicklung eines spezifisch auf Improvisation ausgerichteten „Lehr- und Lernkonzeptes“ gehen kann, so bleibt dennoch die Frage, wie der Übergang von *scripted role-plays* zu mündlichen Kommunikations- und Darstellungsformen bruchlos geebnet werden kann. Um dieses Problem zu lösen habe ich mich für einen Zwischenschritt entschieden, den ich sowohl aus motivationalen als auch sprachlichen Gründen für sehr zweckmäßig halte, und der sinnigerweise dem Improvisationstheater entliehen ist. Nach der Präsentation der erzählt-wegführenden *slideshow* weise ich die Schüler darauf hin, dass die folgende gespielt-wegführende *slideshow* so zu gestalten ist, dass jeder Schüler individuelle Rollenbeiträge, die ich auf Plakaten für jeden Darsteller vorbereitet habe und während der Präsentation immer wieder hochhalte, unauffällig in den eigenen Beitrag einzubeziehen hat.

Da meine Einwürfe den geplanten Fortgang der *slideshow* naturgemäß verändern, ist es wichtig, dass der jeweilige Schüler nach der Integration meines Beitrags das Gespräch wieder in jene Richtung lenkt, die im Rahmen der Planung vorgesehen war, bzw. dass der nächste Sprecher entsprechend improvisiert. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Schüler diese Improvisationsform sehr mögen, weil sich mitunter sehr lustige oder gar groteske Handlungsverläufe in Gang setzen. Mein *input* besteht entweder aus dem neuen Sprachmaterial oder aus willkürlichen und zum Teil sinnlosen Bemerkungen. Sprachlich stellt dieser Zwischenschritt eine ‚Teilimprovisation‘ dar: Die Schüler besitzen als Orientierung die sprachlich-inhaltlich gesteuerte *slideshow*, müssen aber um auf meine Einwürfe angemessen reagieren zu können, auf beiden Ebenen improvisieren.

Um den Schritt von der Integration zur Automatisierung des neuen Sprachmaterials abzurunden, greife ich während der folgenden Abschlussphase auf das Prinzip *teacher in role* zurück. An die Schüler ergeht im Rahmen des Hinweises auf die Improvisationstechnik mit den Plakaten auch der Hinweis, dass ich nach der *slideshow* als *teacher in role* die Bühne betrete und die Darstellung um maximal 2 Minuten verlängere. Von dieser Intervention verspreche ich mir mehrere Vorteile:

- Sprachlich kann ich den Gang des Gespräches so steuern, dass verhindert wird, was bei der Mehrzahl der Improvisationen leider der Fall ist: Das neue Sprachmaterial wird nur in sehr geringem Maß oder gar nicht benutzt (vgl. auch das folgende Zitat von Hawkins). Wichtig ist dabei, dass ich als

⁹² In der Tat existiert dieser Bedarf eines entsprechenden Lehr- und Lernkonzeptes, doch sehe ich diesen – ausdrücklich mit Bezug auf den fortgeschrittenen Anfängerunterricht im Rahmen lehrwerkbasierter, systematischer Strukturarbeit mit dramapädagogischer Schwerpunktsetzung – auch nicht durch die Arbeit von Kurtz gedeckt.

teacher in role den Spagat zwischen möglichst unauffälliger Verwendung des neuen Sprachmaterials und handlungslogischer Integration meiner Rolle reibungsfrei bewältige.

- Handlungsspezifisch vermag ich dem Geschehen bei Bedarf mehr Spannung und Energie zu verleihen, indem ich und je nach Bedarf mit Bezug auf den Status eine entsprechend unterwürfige oder dominierende Rolle einnehme. Hawkins (1993: 75) gibt ein anschauliches Beispiel eines *teacher in role*, der eine stagnierende Simulation befeuert:

Rapidly, however, it became clear that these young people could only ask a single question and answer it. There the debate would stop. Dead moment. New questions. They could not relate answer to the next question so as to advance the debate or place their opinions within the argument as a whole. [...] Some helpful efforts [on part of the teacher, *Anmerkung des Verf.*] emerged: "I don't think so" and "It's not true". They were copied at once. Encouraged by this, I broke the rules of the simulation and intervened as a minister and later as a journalist, feeding into the debate the directive gambits they needed. I thanked the last speaker, questioned the questioner, apologized, disagreed partially and politely, etc. They were forced to use my gambit forms in order to reply.

Zu beachten habe ich hier zunächst, dass ich mich allen Darstellern zuwende und nicht den beliebten Fehler begehe, ausschließlich mit der dominantesten Rolle zu interagieren und die anderen zu vernachlässigen. Ideal wäre es, wenn das in der Art und Weise gelingt, dass ich mich nicht einem Schüler nach dem anderen zuwende, sondern dass es tatsächlich zu einem natürlichen Gesprächsverlauf kommt, der auch von der Interaktion der Schüler untereinander getragen wird. Ferner darf ich nicht außer Acht lassen, dass es nicht allen Schülern gleichermaßen gut gelingt, auszublenden, dass ich ihr Lehrer bin. Das ist vor dem Hintergrund mit Statusarbeit in ganz besonderer Weise zu bedenken.

- Motivational wirkt sich ein Engagement einer Lehrperson als *teacher in role* immer sehr positiv auf die Lerngruppe aus. Dieser ist dann in sprachlicher und darstellerischer Hinsicht gleichermaßen nachahmenswertes Rollenmodell. Ich habe auch feststellen können, dass es unabhängig davon die kleinen Schattierungen des Menschseins sind, die beim eigenen Darstellen durchscheinen, und die zu beobachten und wahrzunehmen für die Schüler offenbar von einem ganz besonderen Reiz sind. Sie erleben den Lehrer nun als jemanden, der sich bar seiner sonstigen Rolle unter sie mischt und unbekannte Seiten seiner Persönlichkeit offenbart.

	1. Kontinuum der Sprachebene: Analyse des Lernkontextes (Lerngruppe und -materialien, kommunikative Kompetenzen) bestimmt did. Entscheidungen bezüglich der Komplexität sprachlicher Übungsformen: geschlossen halboffen offen				
2. Prozessebene 1. warm-up 2. Erarbeitung 3. Präsentation 4. ggf. Reflexion	Stunde 2.1 - Rollenarbeit auf Basis des Lektionstextes	Stunde 2.2 - Sprachverarbeitung / Integration in Form von modifizierten <i>scripted role-plays</i> , die eine geringfügige inhaltliche Mitgestaltung der Schüler vorsehen.	Stunde 2.3 - Sprachverarbeitung / Integration in Form von <i>hinführenden slideshows</i> , die eine Zunahme der inhaltlichen Mitgestaltung der Schüler vorsehen	Stunden 2.4 und 2.5 - Sprachverarbeitung / Integration in Form von <i>wegführenden slideshows</i> - Sprachanwendung / Automatisierung in Form von Improvisationstechniken (<i>direct integration of visual impulses, teacher in role</i>)	3. Textebene: Analyse des inhaltlichen Schwerpunktes (Thema, Problematik, Personenkonstellation) und intendierter Förderung methodischer und sprachlicher Kompetenzen
	geschlossen halboffen 4. Kontinuum der Inszenierungsebene: Analyse des Lernkontextes (dramapädagogische Vorerfahrungen, Konflikte in der Klasse, Grad der Offenheit, Verhältnis der Klasse zum Lehrer) bestimmt did. Entscheidung, welche Inszenierungsebene den Ausgangspunkt darstellt				

Abb. 5-2: Die vier Entscheidungsebenen in der Textloslösungsphase in Anlehnung an Kao/O'Neill (1998: 6) und Tselikas (1999: 24)

6. KAPITEL: EXEMPLARISCH-EVALUATIVE DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES

6.1 VORAUSGEHENDE ÜBERLEGUNGEN

Bei der Darstellung und Auswertung der Daten habe ich mich für folgende Vorgehensweise entschieden:

Zunächst erfolgt die Beschreibung des Projektes (Kap. 6.2). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die 5 Doppelstunden anhand eines tabellarischen Verlaufsplans dargestellt. Dieser enthält die wichtigsten Informationen zum Unterrichtsgeschehen und orientiert sich in seiner Struktur an dem Raster, welches in der Lehramtsausbildung verwendet wird. Nur im Bereich der zweiten Spalte weicht er von ihm ab. Üblicherweise befindet sich dort die Phasierungsspalte, deren Bezeichnungen ‚Einstieg‘, ‚Erarbeitung‘, ‚Ergebnissicherung‘ und ‚Transfer‘ durch die Begriffe ‚Verortung im Spracherwerbsprozess‘ und ‚Stundenziel‘ ersetzt wurden. Das geschieht, weil das Konzept sich in erster Linie dem übergeordneten Spracherwerbsprozess verpflichtet fühlt, der sich über das gesamte Konzept erstreckt, und nicht einer Phasierung, die der Hinführung auf ein spezifisches Stundenziel geschuldet ist. Zwar nenne ich auch den für die jeweilige Stunde maßgeblichen didaktischen Schwerpunkt, aber das dient lediglich der allgemeinen Orientierung und nicht dem Zweck, ein Stundenziel im klassischen Sinne auszuweisen, das sich dem Anspruch stellen muss, erreicht oder nicht erreicht worden zu sein. Mit der Entscheidung gegen eine detaillierte Stundenphasierung geht einher, dass ich den Faktor Zeit insofern unberücksichtigt lasse, als dass keine Minutenangabe erfolgt. Wie Schewe (vgl. dazu 1993: 300) vertrete ich die Auffassung, dass – zumal in einem dramapädagogischen Kontext – die Heterogenität von Klassen eine zeitliche Festlegung schlicht verbietet.⁹³

Jedem der fünf Raster schließt sich eine ausführliche Auswertung an. Raster und Auswertung konstituieren somit je ein Kapitel. Diese Auswertung fußt auf den von mir erstellten Mitschriften, den häuslichen Notizen im Anschluss an die Unterrichtsstunden und der Videoauswertung wichtiger Projektphasen. Die Beobachtungen und Kommentare Prof. Butzkamms sind mit entsprechender Hervorhebung in die Auswertung eingeflossen.

⁹³ Vgl. dazu auch Even (2003: 197): „Obwohl dieses Vorgehen für den Praktiker unbefriedigend bleibt, sehe ich an dieser Stelle keine angemessenere Lösung, es sei denn, man wolle für jede Modellsequenz Anzahl und Sprachentwicklungsstand der Teilnehmenden, deren Vertrautheit mit der dramapädagogischen Arbeitsweise sowie institutionelle Rahmenbedingungen künstlich festlegen“.

Kapitel 6.3 befasst sich mit der Auswertung der Schüler- bzw. Teilnehmerperspektive. Nach dem Projekt sollten ausgesuchte Schüler zu sieben Fragen über das Projekt Stellung nehmen. Diese Stellungnahmen wurden auf Tonband aufgezeichnet. Auch sie werden hier in vollständiger Transkription aufgeführt, um als nachvollziehbare Auswertungsgrundlage zur Verfügung zu stehen.

Ziel dieser beiden Auswertungen ist es, die Ausgangsthese entweder zu bestätigen, zu modifizieren oder gänzlich in Frage zu stellen. Dazu bedarf es der Formulierung vorläufiger Thesen auf Grundlage klar ersichtlicher Tendenzen. Ersichtlich sind Tendenzen dann, wenn sie mehrfach und in voneinander unbeeinflussten Zusammenhängen auftreten. Die vier Gruppenimprovisationen der Projektendphase erfüllen diese Bedingungen und bieten sich als Nachweis über die Entwicklung mündlicher Kompetenzen an. Auf Grundlage der Videoaufzeichnung, meiner Beobachtungen und der Notizen von Prof. Butzkamm werden diese vier Improvisationen vollständig transkribiert, um sie einer besonders intensiven Analyse unterziehen zu können. Im zweiten Teil prüfe ich das Datenmaterial der Schüler- bzw. Teilnehmerperspektive auf Infragestellung bzw. Bestätigung dieser vorläufigen Thesen. Das Ergebnis dieser zweiten Untersuchung wird zeigen, ob die Ausgangsthese, wie oben erwähnt, verändert werden muss oder nicht.

Ich war mir während der gesamten Projektdurchführung der Gefahr der Datenmanipulation bewusst. Der besondere Projektrahmen hätte bei den Schülern den Eindruck einer ‚Vorzugsbehandlung‘ erwecken und sie zu einem besonders motivierten und daher untypischen Verhalten bewegen können, welches kaum wissenschaftliche Aussagekraft besitzt. Oder umgekehrt: Ich hätte durch mein Handeln den Unterrichtsverlauf in eine bestimmte Richtung lenken können, um die Richtigkeit meiner Ausgangsthese zu belegen. Ich muss gestehen, dass diese Gefahr bei Vorhaben wie diesem immer besteht, und sie zu leugnen, wäre nicht redlich. Dennoch ist sie hier eher von theoretischer Natur. Zum einen wird bereits durch die Triangulation eigener und fremder Daten ein wichtiger Schritt in Richtung größtmögliche Objektivität getan. Zum anderen reduziert die vollständige Transkription ausführlicher Videosequenzen die Wahrscheinlichkeit einer voreingenommenen Interpretation des Unterrichtsgeschehens ganz erheblich. Drittens bin ich bei der Auswertung äußerst vorsichtig vorgegangen und habe stets alle verfügbaren Quellen einbezogen. Die Beobachtungen Prof. Butzkamms konnte ich als wertvolle Regulative nutzen, denn sie halfen mir in besonderer Weise, meinen Blick für Aspekte zu schärfen, die ich selbst vermutlich nicht so gesehen oder so klar erkannt hätte. Last but not least: Gerade der Nachweis über die Alltagstauglichkeit des Projektes stellt ja eines meiner zentralen Anliegen dar, woraus natürlich weder automatisch unverzerrte Bedingungen noch objektive Auswertungen erwachsen. Aber es wäre ein für mich wenig tragbarer Widerspruch, würde ich die

besondere Praxistauglichkeit meines Konzeptes anhand einer künstlichen Rahmensetzung beweisen wollen oder gar gezwungen sein, seine Handhabbarkeit durch sie herleiten zu müssen.

6.2 DARSTELLUNG UND AUSWERTUNG DER (FREMD- UND) EIGENPERSPEKTIVE

6.2.1 HINFÜHRUNG: MIKA – THE STORY OF A SINGER

Die Wahl des Textes *Mika – the story of a singer*, auf den mein Projekt aufbaut, stellt keine bewusste didaktische Entscheidung dar. Nachdem ich den Ablaufplan des Projektes einige Zeit zuvor erstellt und organisatorische Fragen mit den Kollegen geklärt hatte, überließ ich es dem Unterrichtsverlauf, welcher Text die Grundlage meines Projektes sein würde. Diese Haltung korrespondiert mit dem Anspruch, dass das vorliegende Konzept kompatibel mit jedem Lehrwerktext sein muss.

Der Text *Mika – The Story of a Singer* (vgl. M1)⁹⁴ ist Teil der 5. Lektion im dritten Band unseres Schullehrwerks *English G 21*. Die Lektion trägt den Titel *A teen magazine*. Ihre *storyline* ist eine an Jugendliche gerichtete Ausschreibung des *Harbourfront Centre* in Toronto, in der diese dazu aufgerufen werden, Artikel und Fotos für eine Jugendzeitschrift einzuschicken. Sollte die Zeitschrift erfolgreich sein, so stellt das *Harbourfront Centre* die Herausgabe eines Internet-Magazins, eines so genannten *e-zine*, in Aussicht. In einem *video chat* bittet einer der Lehrwerk-Protagonisten, Robert, seine Freunde Latisha, Katrina und Asif Artikel für den Musikteil zu verfassen. Der Text *Mika – the story of a singer* ist Teil einer aus 4 Texten bestehenden *A-Section*, deren didaktische Funktion die Darstellung unterschiedlicher Aspekte des übergeordneten Unit-Themas ist. Neben dem Popstar Mika werden so der Dudelsack in Form eines Rätsels, eine 5 Lieder umfassende *hit list* und das Szenario eines Lebens ohne Musik vorgestellt.

Der Text *Mika – the story of a singer* beschreibt die Biographie des namengebenden Musikstars Mika. Im Jahr 1983 als Sohn eines Amerikaners und einer Libanesin in Beirut geboren, muss die Familie schon bald das sich im Bürgerkrieg befindliche Land verlassen, von wo aus sie über Paris nach London findet. Bald schon wird Mikas Gesangstalent entdeckt und vor allem von der Mutter intensiv gefördert, die ihm Gesangsunterricht bei einem russischen Sänger zukommen lässt, von der staatlichen Schule nimmt und ihn privat unterrichtet. Sein Talent ist so groß, dass er bereits mit 12 Jahren im renommierten Royal Opera House auftritt. Er beginnt ein Studium am Royal College of Music, bricht dies jedoch vorzeitig ab, um im Jahr 2007 erfolgreich ein Debut als Popstar zu feiern.

⁹⁴ Im Folgenden werden aus Gründen der Platzersparnis die Verweise auf das verwendete Material, das im Anhang aufgeführt wird, mit *M* und entsprechender Ziffer abgekürzt, z.B. *M1*.

In den Handreichungen zum Lehrwerk (vgl. M2) finden sich weitere Informationen zum Leben des jungen Musikers.

Grammatisch geht es in diesem recht kurzen, in fünf Abschnitte unterteilten Text in Bezug um die Auseinandersetzung mit den modalen Hilfsverben *must*, *can* und *may* bzw. ihren Ersatzverben *had to*, *was able to* and *was allowed to*. Diese werden je einmal (*had to*, *was allowed to*) bzw. zweimal (*was able to*, *were able to*) in den Text eingeflochten.

Als neue Wörter werden *war*, *to study*, *opera*, *college*, *to make sb. sth.*, *to release*, *to be sold out* und *track* im Vokabelanhang (vgl. M3) ausgewiesen.

6.2.2 UNTERRICHTSSTUNDEN 1.1 + 1.2 (22.6.2009)

Textzuwendungsphase: Stunden 1.1 + 1.2			
Verortung im Spracher- werbsprozess / Stundenziel	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form/ Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
• Verortung: Sprachauf- nahme • Stundenzie- le: Erste Textbe- gegnung + Spracharbeit auf Grundlage einer <i>mind- map</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Agenda • Fotos von Musikstars • zweimaliges Lesen des Textes • Frage nach unbekannten Wörtern und Klärung des Grobverständnisses • Vorstellen der Mind-map-Struktur • Überprüfen des Detailverständnisses • Schüler erhalten Instruktionen bzgl. der Spracharbeit mit der <i>mindmap</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • OHP⁹⁵, LV • Beamer • LV • UG • Beamer, LV, <i>mindmap</i> • UG • LV, AA, at GA, <i>mindmap</i>, 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Zuge einer besseren Orientierungsmöglichkeit für die Schüler halte ich es stets so, dass meine Stunden mit einer Agenda beginnen. Eine Agenda unterstützt zudem Verstehensprozesse. • Der Einstieg in das Thema sieht eine motivierende Abfolge von Fotos populärer Musikstars per Beamerprojektion vor. Die Abfolge endet mit einem Foto von Mika. • Der Text wird bei geöffneten Schulbüchern zweimal von mir vorgelesen. Das entspricht den fachlichen Forderungen nach Vermittlung neuen Sprachmaterials durch ein sprachliches Vorbild und der Maßgabe des „no unseen reading“. Alternativ hätte man den Text selbstredend auch durch eine CD vorspielen lassen können. • Weil das Verhältnis zwischen der Angabe neuer Vokabeln im Lehrwerk und dem tatsächlichen Wortschatz von Schülern oft diskrepant ist, schließt sich der Textbegegnung die Frage nach unbekannten Vokabeln an. Dadurch lässt sich im Vorfeld gezielt eruieren, wie groß der Semantisierungsbedarf tatsächlich ist. Fragen zum Grobverständnis runden die erste Textauseinandersetzung ab. • Um den folgenden Arbeitsprozess angemessen vorzubereiten, erläutere ich den Schülern die Struktur der <i>mindmap</i>. Diese wird die Grundlage der Wortschatzarbeit sein wird. Die Schüler wissen nun, dass das Thema <i>Mika – the story of a singer</i> in 2 thematische Hälften aufgeteilt wird. • Die Schüler werden angehalten, korrekte oder inkorrekte Aussagen über den Textinhalt zu verfassen. Diese sind dann einzeln vorzulesen und von den Mitschülern durch das Heben einer Farbkarte (grün=korrekte Aussage, rot=inkorrekte Aussage) zu bewerten. Diese Form der visuellen Rückmeldung dient mir als effizientes Instrument einer etwaigen Korrektur oder Richtigstellung. • Gemäß der Strukturierung der <i>mindmap</i> wird die Klasse in 4 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt den Auftrag einen bestimmten Bereich der <i>mindmap</i> zu bearbeiten, das heißt bestimmte Wörter anhand

⁹⁵ In den Stundenrastern verwende ich aus Gründen der Platzersparnis gängige Abkürzungen: SuS (Schüler und Schülerinnen), L (Lehrer), EA (Einzelarbeit), PA (Partnerarbeit), GA (Gruppenarbeit), SV (Schülervortrag), LV (Lehrervortrag), UG (Unterrichtsgespräch), PL (Plenum), AA (Arbeitsauftrag), AB (Arbeitsblatt), OHP (Overheadprojektor), at (arbeitsteilig), ag (arbeitsgleich), HA (Hausaufgabe)

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppen teilen dem Lehrer die Ergebnisse der GA mit. Sicherung per Beamer und durch Eintrag aller Ergebnisse in die <i>mindmap</i> durch alle SuS • Durchführung zweier Übungsspiele • Übungsspiel 1: <i>Collocation quiz</i> • Übungsspiel 2: <i>Don't say it!</i> • HA: "Using the mindmap, learn the new vocab by heart!" 	<i>dictionary,</i> <ul style="list-style-type: none"> • UG, Beamer, <i>mindmap</i> • PL 	ihrer Synonyme oder Antonyme, einer kurzen Definition und spezifischer Kollokationen zu bestimmen. Der Arbeitsauftrag ergeht aus Gründen der Zeitersparnis als arbeitsteilige Gruppenarbeit. <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppen teilen mir die Ergebnisse mit, die ich sofort und für alle sichtbar durch eine Beamerprojektion in das <i>mindmap</i> einspeise. Alle Schüler sind angehalten, alle Ergebnisse in ihre <i>mindmap</i> einzutragen. Auf diese Weise stelle ich zum einen sicher, dass die Schüler das neu generierte Sprachmaterial gemeinsam hören. Zum anderen wird hierdurch eine Sicherung erzielt, die ermöglicht, dass den Schülern die neuen Kollokationen und <i>chunks</i> für die Weiterarbeit immer zur Verfügung stehen. • Um die Stunde nach dieser intensiven Arbeit auf eine motivierende Weise zu beenden, ohne dabei das Ziel einer ersten Umwälzung aus den Augen zu verlieren, werden 2 Übungsspiele in Wettbewerbsform gespielt • Übungsspiel 1: Zwei Schüler, die jeweils eine Hälfte der Lerngruppe präsentieren, sollen sich in einer Minute alle neuen Kollokationen einprägen und sie im Anschluss nennen. Gewonnen hat die Gruppe, deren Vertreter die meisten Kollokationen aufzusagen weiß. • Übungsspiel 2: „Don't say it!“ ist dem Kommunikations-Gesellschaftsspiel „Tabu“ von Brian Hersch angelehnt. Statt eines gewöhnlichen Begriffs sollen die Schüler jedoch die neuen Kollokationen erklären, ohne dabei auf Tabuwörter zurückzugreifen, die ich ihnen auf einer Karte notiert habe. Jeder Schüler versucht innerhalb einer vorgegebenen Zeit so viele Begriffe wie möglich zu erklären, was dann als erreicht gilt, wenn die Mitspieler die korrekte Kollokation erraten und laut rufen. Sieger ist jene Mannschaft, deren Schüler die meisten Kollokationen erklären konnten.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Die Agenda zum Unterrichtsbeginn erfüllt mehrere Funktionen. Zum einen gibt sie Orientierung über die Inhalte und lässt dadurch Raum, Nachfragen zu stellen oder sogar Inhalte mit der Lerngruppe neu auszuhandeln. Zum anderen habe ich die Erfahrung gemacht, dass sie auch eine kognitive Stützfunktion besitzt, denn es ist für die Schüler mitunter nicht unwesentlich zu wissen, wie zwei aufeinanderfolgende Arbeitsprozesse miteinander verknüpft sind oder was es bedeutet, wenn als Abschluss der Stunde eine gemeinsame Reflektion angekündigt wird. Wichtig ist jedoch, dass die Agenda kurz und informativ gehalten ist und, sind Überraschungen intendiert, nichts von diesen preisgibt. Die Agenda, die ich in der heutigen Stunde verwende (vgl. M4), unterteilt die Doppelstunde in 4 Bereiche (*beginning, middle part, ending* und *homework*) und beschreibt die geplanten *activities* anhand kurzer Sätze. Es ist als Schüler zudem motivierend zu wissen, dass – vorausgesetzt natürlich, dass es sich aus ihrer Sicht um attraktive Aktivitäten handelt -, sich einer Erarbeitungsphase eine unterhaltsam Unterrichtsaktivität anschließt.

Der motivierende Einstieg in einen neuen Arbeitsprozess ist eine Grundvoraussetzung für dessen weiteren Erfolg. Es hat sich herausgestellt, dass dieser Erfolg besonders bequem und effektiv durch visuelle Impulse erzielt werden kann. Im Idealfall leisten gelungene visuelle Einstiege zweierlei: Sie knüpfen a) an bereits vorhandenes Wissen an, wodurch eine sprachliche Aktivierung erleichtert wird,

und sie wecken b) im Sinne einer Überleitung Interesse für den didaktischen Schwerpunkt des neuen Textes. Mir kam die Idee, per Beamerprojektion eine kleine Abfolge von Fotos zu präsentieren, die bekannte Pop Stars zeigt. Weil es zu einfach gewesen wäre, die Gesichter von heutigen Stars zu zeigen, andererseits die Gefahr besteht, dass bei zu vielen unbekannten Gesichtern der Motivationseffekt ausbleibt, entschloss ich mich, berühmte Stars zu zeigen, als diese noch jünger waren und mitunter schwer zu identifizieren sind. Dies war auch deshalb sinnvoll, weil die biographische Geschichte Mikas bereits die besonderen Talente des kleinen Jungen Mika thematisiert. Die Reihe beginnt mit Madonna und führt über Justin Timberlake, Michael Jackson, Beyonce, zu Eminem und endet bei Mika. Die Schüler wirken sehr interessiert und staunen über das Aussehen ihrer Stars als Jugendliche. Wichtig ist, dass diese Phase zur mitteilungsbezogenen Kommunikation genutzt werden, was mir dadurch gelingt, dass ich Zwischenfragen stelle, z.B. nach Madonnas erstem Hit (Like a virgin), oder nach Michael Jacksons Alter auf dem gezeigten Photo. Ein besonders effektives Mittel Interesse zu erzeugen ist, wenn man als Lehrer die Rolle des Advocatus Diaboli einnimmt. So gebe ich vor, als das Bild Mikas erscheint, diesen selbst gar nicht gekannt zu haben, was mich von zahlreichen Schülern unterscheidet. Das Geheimnis dieses Kunstgriffs ist die Verkehrung der Rollen: Es sind die Schüler, die nun in der Position der Wissenden sind, während der Lehrer derjenige ist, der sein Wissen erfragen muss. Auch hier interessiere ich mich für die Meinung der Schüler zu der Person Mikas und seiner Songs, erfrage dessen Haltungen, Vorlieben oder Abneigungen. Es stellt sich heraus, dass zahlreiche Schüler ihn mögen und einige seiner Songs kennen und ich erhalte auch Informationen über sein Leben. „So gehen *medium-orientation* und *message-orientation* Hand in Hand und verschmelzen für die Schüler unbemerkt in Unterrichtsdialogen zwischen ihnen und dem Lehrer“, kommentiert Prof. Butzkamm diese Unterrichtsphase.

Durch diesen Einstieg ist das Fundament gelegt für eine interessierte Schülerhaltung. Die Schüler möchten wissen, was es mit Mika auf sich hat. Da der Text nicht als Audiodatei existiert, erfolgt die Textpräsentation durch mich. Die Schüler sind angehalten, den Text mitzulesen, wodurch positiverweise akustische mit optischen Impulsen verknüpft werden. Der Text wird zweimal vorgelesen, um der besonderen Bedeutung des sprachlichen Lernens durch *listening* gerecht zu werden.

Im Anschluss an die Textpräsentation erfrage ich, welche Vokabeln den Schülern unbekannt sind. Die Schüler nennen *to study*, *soprano* and *Covent Garden*, die ich im ersten Fall durch andere Schüler erläutern lasse, während die beiden anderen Vokabeln von mir erklärt werden. Bei *study* wird dabei durch sie auf ein Synonym (*to learn*) zurückgegriffen, während ich *soprano* durch Singen mit einer hohen Stimme umschreibe. Den *Covent Garden* vergleiche ich mit der Oper in Köln, nur dass es sich beim *Covent Garden* um eine Oper mit „*Champions League quality*“ handelt, ich also einen

Internationalismus heranziehe, der den Schülern aus der Fußballsprache vertraut ist. Aus Erfahrung weiß ich, dass eine geringe Anzahl unverständlicher Vokabeln anzeigt, dass der Text im Groben erfasst wurde.

Weil auch ich den Text als vergleichsweise leicht verständlich einschätze, sehe ich an diesem Punkt von der sonst üblichen Überprüfung des Globalverständnisses ab, zumal im Anschluss eine aktivierende Form des Detailverständnisses angedacht ist. Diese sieht vor, dass jeder Schüler einen Satz aus dem Text aufgreift und diesen entweder unverändert oder verändert niederschreibt. Dann lasse ich einige Schüler ihre Sätze nacheinander vorlesen. Nach jedem Vorlesen sind die Schüler durch das Hochhalten einer Farbkarte angehalten, über die Richtigkeit oder Falschheit der Äußerung zu entscheiden. Eine grüne Karte steht dabei für die Korrektheit, eine rote Karte für die Falschheit einer Aussage. Die erste Schülerin sagt: „*His mum was American, his dad was Lebanese.*“ Die meisten Schüler erkennen, dass es sich um eine Falschaussage handelt, die im Anschluss richtig gestellt wird. Die zweite Äußerung „*He was happy at his first school*“ wird ebenfalls als Falschaussage identifiziert und korrigiert. Ein dritter Schüler sagt: „*His first single was ‘Relax, take it easy’*“ Die Richtigkeit wird ebenso bestätigt wie die Richtigkeit des Satzes eines vierten Schülers: „*He was able to become a soprano at the Royal Opera at Covent Garden*“. Die Vorteile dieser bei Schülern sehr beliebten Form der Überprüfung liegen auf der Hand. Zum einen sind Schüler sehr motiviert, ‚lügen zu dürfen‘. Neben der sprachlichen Aktivierung aller Schüler gibt das Hochhalten der Karten mir als Lehrperson eine unmittelbare Rückmeldung darüber, wo es noch ‚hakt‘ und wo Verständnisprobleme existieren. Sollte es so sein, dass zahlreiche falsche Karten hochgehalten werden und das womöglich bei mehreren Fragen, dann ist das ein klares Indiz dafür, dass der Text die Schüler überfordert. Die Signale der Schüler jedoch bestätigen meine ursprüngliche Einschätzung, denn alle sind durchweg korrekt.

Der Überprüfung des Detailverständnisses schließt sich der zweite Schwerpunkt der Doppelstunde an. Die Schüler werden aufgefordert, selbstständig Wortschatzarbeit nach einem *Procedere* zu leisten, das ihnen bereits bekannt ist.⁹⁶ Die Verwendung der *mindmap* setzt auf meiner Seite einen nicht geringen Umfang an Vorbereitung voraus. Nach der Sichtung der neuen Vokabeln geht es in einen

⁹⁶ Zum genaueren Verständnis des organisatorischen Ablaufs sind hierzu einige Informationen notwendig: Die Arbeit mit dem *Lexical Approach* im Allgemeinen und der von mir gewählte Schwerpunkt der Arbeit mit Kollokationen im Besonderen setzt eindeutig Kollokationswörterbücher voraus. Da unsere Schule nicht über einen Klassensatz an Kollokationswörterbüchern verfügt, war ich im Vorfeld gezwungen, für die Schüler jene Informationen aus einem Kollokationswörterbuch zusammenzustellen, die die neuen Vokabeln enthielten, um jedem Schüler einen problemlosen Zugang zu diesen Informationen zu ermöglichen. Die Kollokationswörterbücher ersetzen nicht das übliche *dictionary*, sind aber in der Arbeit mit Kollokationen weitaus praktischer. Um diesen Mehraufwand zu umgehen, wäre die Bestellung eines Klassensatz-

ersten Schritt innerhalb der Planungsphase um die Klärung der Frage, wie diese sinnvoll und hinsichtlich der folgenden Gruppenarbeit gleichmäßig angeordnet werden. Da es in dem Text *Mika – the story of a singer* um eine doppelte Schwerpunksetzung von Biographie einerseits und der exponierten Bedeutung von Musik andererseits geht, entscheide ich mich, diese als Grundlage der *mindmap* zu übernehmen (vgl. M5).⁹⁷ Wie sich dort sehen lässt, thematisieren die beiden linken Spalten Mikas Leben in Beirut und London. Der ersten Stadt (*life in Beirut*) werden die Vokabeln/Struktur **war**, **he had to** (*leave*) und **story** zugeordnet, der zweiten Stadt (*life in London*) die Vokabeln/Struktur **he was allowed to** (*sing*), **he studied** und (*classical*) **music**. Die andere Seite wird thematisch durch das Thema der Musik bestimmt. Die erste Gruppe besteht aus den Vokabeln/Strukturen **he released** (*a track*), (*next came his*) **album** und **he was able to** (*become a boy soprano*). Die zweite Gruppe setzt sich zusammen aus (*Mika became a soprano with*) **training**, (*Mika became a soprano because of his fantastic*) **voice** und (*it was pop music that made him*) **a star**. Wie man sehen kann, werden die neuen Strukturen gemäß den didaktischen Prinzipien des *Lexical Approach* als Vokabeln behandelt und so neben den anderen aufgeführt. Darauf wird bei der Stundenauswertung von 1.3+1.4 noch einmal zurückzukommen sein. Ich habe darauf geachtet, dass in jeder Gruppe nur eine neue Struktur vorhanden ist. Weiter geht es in der Vorbereitungsphase darum zu entscheiden, welche Wortartverknüpfungen für die einzelne Vokabel/Struktur vorzugeben am sinnvollsten sind. Ich hatte mich bereits im Pilotprojekt dazu entschieden lediglich Nomen und Adjektive kollokieren zu lassen. Für Nomen sollen die Schüler je eine Kollokation mit einem Adjektiv und mit einem Verb finden. Für Verben sollen die Schüler, wenn möglich, je eine Kollokation mit einem Adjektiv und mit einer Präposition finden (wenn sich das nicht anbietet, sollen sie zwei Kollokationen mit zwei verschiedenen Präpositionen finden). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die einzelnen Vorgaben zur Findung von entsprechenden Kollokationen in der *mindmap* (s. o.) zu erklären. Gemäß dieser *mindmap*-Strukturierung erfolgt die Erarbeitung in 4 Gruppen, die ich grob nach der bestehenden Sitzordnung einteile. Die Schüler arbeiten die ganze Zeit sehr konzentriert und da sie das *Procedere* kennen, kommen sie gut voran.⁹⁸ Ich gehe umher und helfe, wenn es Fragen gibt. Es ist höchst interessant zu

zes sicherlich sinnvoll. Als Grundlage meiner Arbeit habe ich das Kollokationswörterbuch von Benson et al. (²1999) verwendet.

⁹⁷ Die *mindmap* wurde mit dem für Lehrer kostenlosen Programm *mindmanager* erstellt, mit dem sich sehr gut arbeiten lässt. Das Programm kann unter <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/software.php> heruntergeladen werden, bedarf aber eines Passwortes zur Aktivierung.

⁹⁸ Diese Arbeitstechnik muss trainiert werden. Neben der Kenntnis des Vokabulars (nach meinen Erfahrungen darf man heutzutage nicht davon ausgehen, dass die Schüler das Grundinventar der grammatischen Terminologie beherrschen), müssen die Schüler unbedingt im Umgang mit dem Wörterbuch vertraut sein.

hören, wie die Schüler darüber verhandeln, welches Adjektiv sich am besten als Kollokation für ein Nomen eignet. Ich vermute, dass es einen besonderen Grund gibt, der die Schüler anspricht und diese Form der Wortschatzarbeit gern machen lässt: Sie können zum einen selbstständig arbeiten und zum anderen darüber entscheiden, welche Vokabeln später– und das ist ihnen scheinbar wichtig – von allen gelernt werden. Das setzt zwar manches Mal einen Blick in das deutsch-englische Wörterbuch voraus, wenn Vokabeln im Kollokationswörterbuch unklar sind, aber diese Mühen werden nicht gescheut.



Abb. 6-1a: Schüler bei der Arbeit mit der mindmap ‚Mika – the story of a singer‘

Die Lerngruppe kennt einerseits meine Vorgabe in Englisch zu kommunizieren, andererseits weiß ich, dass ein derartiger Gesprächsstoff sehr hohe Anforderungen an die Sprachkompetenz der Schüler stellt. Aus diesem Grund freuen mich die Bemühungen, den Such- und Aushandlungsprozess auf Englisch zu gestalten, weil es zeigt, dass die Fremdsprache als allgemein verbindliche Verkehrssprache anerkannt ist. Wenn dem nicht so ist, so verhalte ich mich zurückhaltend und dulde die deutsche Sprache. Zum Teil frage ich sogar absichtlich nach deutschen Äquivalenten.

Nachdem die Gruppenarbeit beendet ist, teilen mir die Gruppen ihre Ergebnisse mit. Ich speise diese sofort und für alle sichtbar per Laptop und Beamer in die *mindmap* ein, wobei die Schüler angehalten sind, mit den neuen Informationen ihre mindmap zu vervollständigen.

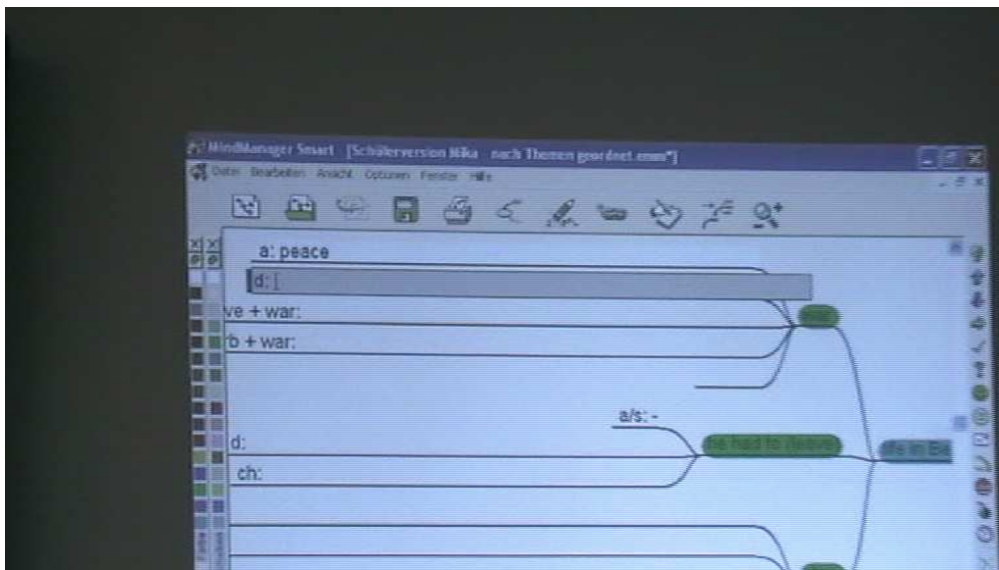


Abb. 6-1b: Beamerprojektion der mindmap ‚Mika – the story of a singer‘

Wichtig ist, dass ich alle Beiträge der Schüler laut und deutlich wiederhole. Die ursprünglich 12 Vokabeln (inklusive der neuen Modal-Strukturen) sind nämlich nun um 15 neue Vokabeln im Kollokations-Wortfeld erweitert worden und die Schüler müssen mit dem Wortklang des neuen Sprachmaterials vertraut gemacht werden. Es fällt allerdings nicht nur mir auf, dass diese Phase lange dauert und die Konzentration der Schüler zum Ende hin merklich nachlässt. Auch für mich ist diese Phase nicht wenig anstrengend. Vor dem Hintergrund dieser Tatsache ist natürlich kritisch zu hinterfragen, wie man mit Texten umgeht, deren Vokabular größer ist als das dieses Textes. Die *mindmap* sieht nach Eintrag der Schülerbeiträge deutlich umfangreicher aus (M6). Es sind diese von den Schülern selbst festgelegten Kollokationen, die den Schwerpunkt der weiteren Arbeit bilden werden.

Für das Stundenende habe ich mir zwei Spielformen überlegt, die beide zur *consolidation* des neuen Sprachmaterials beitragen, deren Schwierigkeitsgrad sich allerdings voneinander unterscheidet. Da ich um die Vorliebe meiner Lerngruppe für Wettbewerbe weiß, teile ich die Klasse in zwei Gruppen (Jungen/Mädchen) ein, die gegeneinander antreten. Bei beiden geht es um die Auseinandersetzung mit Kollokationen, wobei der Gewinnergruppe ein „Hausaufgabennachlass“ winkt. Im ersten Spiel geht es darum, sich in einer Minute so viele neue Kollokationen einzuprägen wie möglich. Ein Vertreter pro Gruppe darf sich dann im Anschluss daran versuchen, möglichst alle Kollokationen aufzusagen. Ich motiviere die Jungengruppe besonders dadurch, dass ich es als eine bekannte Tatsache hinstelle, dass Mädchen über ein besseres Kurzzeitgedächtnis verfügen. Dem Jungenvertreter fallen 6 Kollokationen (*nuclear war, to provoke a war, civil war, offensive war, love story, complicated story*) ein, der Mädchenvertreterin gelingt es, sich an 2 Kollokationen zu erinnern (*recent album, great album*).

Das zweite Spiel ist eine Modifikation eines in Deutschland unter dem Namen ‚Tabu‘ bekannten Gesellschaftsspiels. Es verlangt in der Originalversion die Beschreibung eines einzelnen Wortes, ohne auf jene Wörter zurückgreifen zu dürfen, die man am ehesten für ihre Erklärung heranziehen würde. Meine Änderung sieht vor, dass die beiden Schüler statt einzelner Begriffe aus fremden Kontexten die neuen Kollokationen erklären müssen. Der besondere Reiz des Spiels, das sich großer Beliebtheit in allen Stufen erfreut, liegt darin, dass es die betreffenden Schüler in besonderer Weise zur Entwicklung von Semantisierungsstrategien zwingt. Die beiden Schüler müssen - nacheinander - 6 Begriffe erklären, von denen 4 neue Kollokationen sind: *civil war*, *recent album*, *modern music*, *fantastic voice*, *gun* und *rainbow* (vgl. M7). Um den Anspruch für beide Gruppen gleich hoch zu halten, müssen beide Schüler dieselben Begriffe erklären, was natürlich voraussetzt, dass ein Schüler zunächst den Raum verlässt, um sich nicht die erfolgreichen Strategien des Gegners anzueignen. Die erste Schülerin erklärt erfolgreich die Kollokationen *modern music* und *fantastic music*. Sie recurriert im ersten Fall klugerweise auf einen bekannten Popstar („*Justin Timberlake makes it*“ für *music*) und nutzt treffende Synonyme („*new*“) oder passende Kontexte („*some people wear trendy clothes*“ für *modern*). Im zweiten Fall nutzt sie Beschreibungen („*some people make music and what comes out*“ für *voice*) und wiederum Synonyme („*great*, „*awesome*“ für *fantastic*). Das Wort *rainbow* wird geschickt durch eine typische Situationsbeschreibung vermittelt („*if you drive through a [rain?] and light comes out and a circle...*“ für *rainbow*).

Der Schüler beschreibt erfolgreich die Kollokationen *civil war* und *recent album*. Im ersten Fall recurriert er erfolgreich auf den Bürgerkrieg im Iran („*It's in Iran*“), was Hinweis für seine Mitschüler bereits genügt. Im zweiten Fall beschreibt er eine typische Tätigkeit eines Sängers („*a singer writes texts and puts a text on a CD*“ für *album*) und verwendet ein Synonym („*last*“ für *recent*). Das Spiel weckt die Klasse noch mehr auf als das vorige. Alle Schüler sind bei der Sache und rufen munter die vermuteten Begriffe ihrem Mitschüler entgegen. Das Spiel hat didaktisch den Vorteil, dass es das neue Vokabular umwälzt, ohne dass es von den Schülern in dieser Funktion wahrgenommen wird und ohne dass es die rezeptive Ausrichtung der ersten beiden Stunden aufhebt, den es wird nicht aktiv mit diesen Kollokationen umgegangen. Es aktiviert äußerst zielgerichtet alle Schüler zur Teilnahme, sowohl die ‚Erklärer‘, als auch die Ratenden, was es vom ersten Spiel erheblich unterscheidet. Durch die Vorgabe, Kollokationen umschreiben zu müssen, gelingt es mir, die neuen Wörter, die im Lehrwerk lediglich als Einzelllexeme auftauchen, in einer erweiterten Form in den Arbeitsprozess einzuspeisen. Der Gedanke jedoch, die ‚Erklärer‘ ein wenig zu entlasten, indem ich nicht nur (schwieriger zu beschreibende) Kollokationen wähle, sondern auch zwei einzelne Wörter ausweise, erweist sich bei dem zweiten Schüler als kontraproduktiv. Seine Gruppe nennt beharrlich Kriegskol-

lokationen (*civil war*) bei dem Wort, das er zu erklären versucht (*gun*). Aus diesem Grund sollten vielleicht nur Kollokationen ausgewiesen und als Erleichterung stattdessen das Zeitkontingent und die Anzahl der ‚Erklärer‘ erhöht werden.

Die Endphase der Doppelstunde zeigt einmal mehr auf sehr deutliche Weise, dass Schüler einen Unterricht benötigen, bei dem sich konzentrierte und spielerische Phasen ablösen sollten. Eine Ausschließlichkeit sowohl in die eine als auch in die andere Richtung ist dem ganzen Lernprozess wenig zuträglich. Bei den ‚Spielen‘ ist zudem bedenken, dass es sich im strengen Sinne nicht um gewöhnliche Spiele handelt, sondern eher wohl um ‚Übungsspiele‘, die ein didaktisches Ziel verfolgen. Gelingt es, und das war in dieser Stunde eindeutig der Fall (wenngleich in dem zweiten Spiel mehr als in dem ersten), die Schüler so in eine spielerische Unterrichtsaktivität zu verwickeln, dass sie den Übungscharakter aus den Augen verlieren, dann ist ihr Ziel vollkommen erreicht. Meine recht bestimmende Rolle in dieser Stunde verstehe ich als notwendige Voraussetzung, um in der Sprachaufnahmephase meiner Funktion als sprachliches Rollenvorbild gerecht zu werden. Diese Dominanz wird sich im weiteren Verlauf abschwächen, wenn ich die Schüler mehr und mehr in selbstverantwortliche, sprachliche Arbeitsprozesse entlasse.

6.2.3 UNTERRICHTSSTUNDEN 1.3 + 1.4 (23.06.2009)

Textzuwendungsphase: Stunden 1.3 + 1.4			
Verortung im Spracherwerbsprozess / Stundenziele	Unterrichtsgeschehen	Sozialform/ Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
• Verortung: Sprachverarbeitung • Stundenziele: Bewusstmachung modaler Strukturen + Kollokationsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Agenda • Übungsspiel <i>jumbled sentences I</i> • <i>buzz reading</i> • <i>read-and-look-up-technique</i> • Bewusstmachung modaler Strukturen anhand von 	<ul style="list-style-type: none"> • OHP, LV • OHP, P • EA • PA • UG 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Overheadprojektor werden die Unterrichtsaktivitäten des heutigen Tages kurz beschrieben. • Die Übung <i>jumbled sentences I</i> greift die gestern erarbeiteten Kollokationen wieder auf. Die Schüler sind angehalten, die falsche Wortfolge dreier Sätze aufzulösen und in die syntaktisch korrekte Form zu bringen. Diese Übungsform erfreut sich bei den Schülern großer Beliebtheit, weil jeder Schüler der erste sein möchte, dem die korrekte Umstellung gelingt. Aus didaktischer Sicht leisten sie eine gelungene Wiederholung des gestrigen Schwerpunktes und ermöglichen mir auf einfache Weise, an die heutigen Inhalte anzuknüpfen. Dabei kommt dem letzten Satz eine besondere Funktion zu: Er enthält die Struktur <i>had to do</i>, um deren Bewusstmachung es nach der Textarbeit gehen soll. • Um die sprachliche Arbeit im Rahmen des Lehrwerks wieder aufzunehmen, lesen die Schüler den Lehrwerktext. Dies dient zum einen der weiteren Festigung des Textverständnisses und andererseits, um die folgende Bewusstmachung noch intensiver anzubahnen. • Die <i>read-and-look-up-technique</i> stellt eine logische Fortsetzung des <i>buzz reading</i> dar. Ihr Vorteil liegt darin, den Textinhalt in eine Situation einzubetten, die kommunikative Merkmale trägt. Durch den rezeptiven Fokus auf den Lehrwerktext wird die Gefahr verhindert, die Schüler zu überfordern. • Erfahrungsgemäß bereitet die Modalstruktur <i>had to</i> den Schülern die meisten Probleme. Aus diesem Grund erfolgt deren Bewusstmachung

	<i>semi-communicative drills</i> <ul style="list-style-type: none"> • Übungsspiel <i>jumbled sentences II</i> • Übungsspiel <i>collocation bingo</i> • Übungsspiel <i>collocation search</i> • HA: <i>Course book</i>, p. 101 ex. 4a/b 	<ul style="list-style-type: none"> • GA • EA, P • EA, P 	<p>anhand der <i>semi-communicative drills</i>. Diese stellen den Schwerpunkt der ersten Stunde dar und enden mit einem produktionsorientierten Schreibauftrag, bei dem es um die selbstständige Anwendung der Modalstruktur <i>had to</i> geht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diese Version der <i>jumbled sentences</i> stellt ungleich höhere Anforderungen an die Schüler als die erste Version. Die SuS müssen die Wortreihenfolge nun mündlich aushandeln, das heißt die visuelle Lenkung, die in Version I durch den OHP geleistet wurde, entfällt. In Gruppen geht es darum, als erstes die richtige Reihenfolge zu finden und dem Lehrer diese mitzuteilen. • Das bekannte Gesellschaftsspiel wird im Rahmen der Verarbeitung des neuen Sprachmaterials verändert. Statt einzelner Begriffe, die übereinstimmen müssen, werden jeweils Teile von Kollokationen genannt, die dem entsprechenden zweiten Teil zugeordnet werden müssen. • Die Doppelstunde endet mit einer weiteren, rezeptiv orientierten Übungsform. Die Schüler sind angehalten, die neuen Kollokationen in einem Buchstabenquadrat zu identifizieren. • Die Hausaufgaben festigen die Modalstrukturen <i>to have to</i> und <i>to be allowed to</i> im <i>simple past</i>.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Nach der Begrüßung erläutere ich den Schülern den geplanten Unterrichtsverlauf. Ich betone dabei die Arbeit mit der Modalstruktur *had to* und ihrer Bewusstmachung, um die Schüler auf die besondere Bedeutung des ersten Stundenschwerpunkts einzustimmen. Auch hole ich ein kurzes *feedback* der gestrigen Doppelstunde ein, um ggf. den Stundenverlauf zu verändern. Da die Rückmeldungen der Schüler positiv sind, ist dies jedoch nicht notwendig.

Als Unterrichtseinstieg dienen drei *jumbled sentences*, die per Overheadprojektor (und zunächst natürlich ohne Lösung) an die Wand projiziert werden (vgl. M8). Die Schüler versuchen sich an der Lösung der Sätze. Man merkt ihnen an, dass sie sehr konzentriert sind und gedanklich intensiv mögliche Wortreihenfolgen durchspielen. Jeder möchte der erste sein, der die Lösung der Klasse präsentieren darf. Ich lasse mir von denen, die eine Lösung gefunden haben, diese leise ins Ohr flüstern, damit die anderen, sollte die Lösung falsch sein, in ihrer Konzentration nicht gestört werden. Die Schüler kennen dieses Übungsspiel bereits seit der fünften Klasse, aber es wird ihnen vermutlich entgangen sein, dass ich anders als bisher in jedem Satz eine der neuen, von ihnen erarbeiteten Kollokationen eingefügt habe. Um den Schülern die Arbeit ein wenig zu erleichtern, habe ich ganze Satzteile aus dem Lehrwerktext übernommen (z. B. *when he was, was sold out after two days, the family had to leave Lebanon because of*) und das Anfangswort groß geschrieben. Didaktisch gesehen leistet dieses Spiel eine motivierende Hinführung zu dem späteren Schwerpunkt der Stunde. Da dieser in der Bewusstmachung der Modalstruktur *had to* liegt, ist es deshalb auch kein Zufall, dass der letzte *jumbled sentence* diese Struktur enthält. Insofern leisten *jumbled sentences* nicht nur lexikalisch, sondern auch syntaktisch wertvolle Strukturarbeit. Doch auch mit Hinblick auf die sofort folgende Unterrichtsaktivität ist sie wichtig, denn diese besteht in einer Vertiefung der Textarbeit.

Die Textauseinandersetzung erfolgt nach einem Muster, das ich seit langem erfolgreich in allen Anfängerklassen verwende: Erst nutze ich die Methode des *buzz reading* und schließe daran die *read-and-look-up-technique* an. Da den Schülern seit gestern der Wortklang des neuen Sprachmaterials bekannt ist, ist es problemlos möglich, die Schüler den Text selbstständig lesen zu lassen. Bei einem schwierigen Text wäre zu überlegen, ob nicht ein weiteres Vorlesen durch den Lehrer oder anhand der CD vorausgehen muss, nicht aber bei diesem vergleichsweise einfachen Text. Die Schüler beginnen mit dem *buzz reading*. Ein leises Murmeln erfüllt den Klassenraum. Manche Schüler halten sich mit den Händen ihre Ohren zu, um nicht von ihm gestört zu werden. Der Vorteil des *buzz reading* liegt neben der Koppelung von visuellen und akustischen Impulsen besonders darin, dass es eine Differenzierung ermöglicht: Jeder Schüler kann in dem ihm eigenen Tempo lesen. Diese Form der Textannäherung verhindert im Gegensatz zum öffentlichen Lesen auch, dass einzelne Schüler durch eventuell vorhandene Unsicherheiten bei der Aussprache vor der Lerngruppe bloß gestellt werden. Wie am Ende jeder Übungsform deutet ein steigender Gesprächs- oder Lärmpegel an, dass die Schüler das *buzz reading* beendet haben. Mit ihren Tischnachbarn setzen sie die Textarbeit fort. Ich notiere in mein Arbeitsbuch, dass nahezu alle Schüler ihrem Lernpartner tatsächlich in die Augen blicken, während sie ihren Satz sprechen. Zwei Paare gilt es zu ermahnen. Spontan entschieße ich mich nach dieser Phase zu einem *reading aloud*. Einzelne Schüler lesen von ihren Plätzen nacheinander Absätze des Lehrwerktextes vor.⁹⁹ In der Nachschau wäre es, so der Hinweis Prof. Butzkamms, im Sinne eines runden Abschlusses der *read-and-look-up-technique* klüger gewesen, dass laute Vorlesen ebenfalls anhand dieser Methode durchzuführen. Schüler wären dazu nach vorn gekommen und hätten statt ihres Partners die gesamte Lerngruppe angeschaut, während sie ihren Satz sprechen.

Es wurde bereits ausführlich erläutert, warum ich mich bei der Bewusstmachung der neuen grammatischen Strukturen für das Modalverb *must* bzw. für seine Ersatzform *had to* entschieden habe. Sie ist erfahrungsgemäß sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Schülerbeiträgen eine weitaus größere Fehlerquelle als *to be allowed to* oder *to be able to*. Auch die Schüler teilen mir mit, dass sie das so empfinden, als ich sie während der vorausgehenden Phase danach frage. Ich leite die Bewusstmachung mit folgendem Satz ein, den ich auf die Tafel schreibe: *The family had to leave*

⁹⁹ Es sind bei dem lauten Vorlesen kaum Korrekturen notwendig, und wenn, dann lasse ich diese durch die Schüler in der Funktion von *language police officers* durchführen. Diese Rollenzuweisung hat sich bei Formen der *peer correction* als äußerst hilfreich erwiesen, weil die Schüler subjektiv nicht von ihren Klassenkameraden, sondern tatsächlich von diesen ‚Rollen‘ korrigiert werden.

Lebanon. Das folgende Transkript gibt mein Vorgehen bezüglich der Verwendung der *semi-communicative drills* während dieser Bewusstmachungsphase wieder.¹⁰⁰

1. L: I told you before we would have to do a bit of working with language. You see this sentence right here, right? (L zeigt auf den Satz *The family had to leave Lebanon*, der an der Tafel steht.) There are a few new forms in the text, allowed to, I am allowed to, I was allowed to, that's pretty easy, we, I think you, or you told me that you understand that. This (L zeigt wieder auf den Satz an der Tafel) is a bit tricky here. So I would like to focus on that today, right? Can anybody read the sentence? Sandra, would you be so nice.
- 2 S: Ah, yes. The family had to leave Lebanon.
- 3 L: Had to leave Lebanon. Can you repeat that, please.
- 4 S: The family had to leave Lebanon.
- 5 L: Right. If you, if I, if I were to ask you, OK, I ask you now: Can you translate that sentence into German. How would you do that?
- 6 S: Die Familie musste den Libanon verlassen.
- 7 L: OK, musste, very good, but I want you to translate it word for word. Can you do that?
- 8 S: Die Familie.
- 9 L: Just a second. (L schreibt *Die Familie* an die Tafel) Die Familie.
- 10 S: Muss.
- 11 L: (L beendet Anschrift) Now, think about it. Had. How would you translate had?
- 12 S: Hat.
- 13 L: No, that is has.
- 14 S: Hatte.
- 15 L: Hatte. Good. (L schreibt *hatte* an die Tafel)
- 16 S: Verlassen.
- 17 L: No.
- 18 S: Die Familie hatte den Libanon zu verlassen.
- 19 L: That's perfect German, but I wanted you to translate it word for word. So it's a bit (u).
- 20 S: Zu verlassen.
- 21 L: OK, can you repeat the whole sentence. (L schreibt *zu* an die Tafel) This is a wrong sentence, of course, but still. (L schreibt einen Stern vor den Satz) Hatte zu verlassen, that's what you said. (L schreibt *verlassen Libanon* an die Tafel). OK, die Familie hatte zu verlassen Libanon. Now, what would that be, (u) let's say proper German, proper German, how would the sentence, what kind of sentence would that be? Proper German that's richtiges Deutsch. Claudia?
- 21 S: Die Familie hatte den Libanon zu verlassen.
- 22 L: (L schreibt den Satz *Die Familie hatte den Libanon zu verlassen* an die Tafel) Die Familie hatte den Libanon zu verlassen. Es gibt noch eine andere Möglichkeit diesen Satz in richtiges Deutsch zu übersetzen. Peter?
- 23 S: Die Familie musste den Libanon verlassen.

¹⁰⁰ Die Abkürzungen bedeuten: L = Lehrer, K = Klasse, S = Schüler/Schülerin, (u) = akustisch unverständlich, (a) = abgelesene Texte, // = Unterbrechung. Die Namen der Schüler wurden aus Gründen des Datenschutzes verändert.

24 L: Good. (L schreibt *Die Familie musste den Libanon verlassen* an die Tafel). Die Familie musste den Libanon verlassen. Ich möchte aber jetzt bei diesem Satz bleiben. (L zeigt auf den Satz *Die Familie hatte zu verlassen Libanon*) Der ist mir wichtig. (L maßregelt einen Schüler) Die Familie hatte zu verlassen Libanon. I'd like to (u), say a few sentences in German (U) and I would like you to translate theses sentences into English, OK? Ich hatte zu essen am Morgen. How would that sound, Ayse?

25 S: I had to. Was (u)?

26 L: Ich hatte zu essen am Morgen.

27 S: I had to eat in the morning. Very good. I had to eat in the morning. Ich hatte zu laufen nach Hause. Sylvia?

28 S: I had to went home.

29 L: Denke an den Infinitiv. Complete the sentence.

30 S: I had to go home.

31 L: Very good, but I said: Ich hatte zu laufen nach Hause.

32 S: I had to run home.

33 L: I had to run home. Very good. Ich hatte zu verstehen dich. Jason?

34 S: I had to understand you.

35 L: Very good. Ich hatte zu küssen dich. Bernd?

36 S: I had to kiss you.

37 L: Right. Ich hatte zu anrufen dich. Gisela?

38 S: I had to call you.

39 L: Right. Ich hatte zu verlassen euch. Dana?

40 S: I had to leave you.

41 L: Right, now we do this the first time. Why do I do it like this? Theoretisch könnte ich ja auch sagen (u), ich könnte diese Sätze auf Deutsch vorgeben und sie von euch übersetzen lassen. Warum mache ich das mit diesen Sätzen? Ich könnte ja auch sagen, ich spreche richtiges Deutsch mit euch, denn es gehört sich in der Schule, dass man richtiges Deutsch spricht. Warum drehe ich die Sätze in so 'ne komische Wortfolge? Warum mache ich das?

42 S: Weil das da bei dem Satz ja word for word ist und dann kann man das besser übersetzen.

43 L: Was kann man dadurch besser lernen durch die komische Wortfolge?

44 S: Wie der Satz ist.

45 L: Der englische?

46 S: Ja.

47 L: Genau. So kriegen wir den englischen Satzbau besser hin. Ähm, wir hatten gestern ein interessantes Beispiel, wir hatten gestern ein interessantes Beispiel, da hatte ich versucht, so eine Wendung mit euch zu besprechen. (L schreibt die Wendung *I just had to see you* an die Tafel) I just had to see you. Erinnert ihr euch daran? Do you remember? Michael, you translated that sentence into German, do you remember that? I did that with my Italian friend. I just had to see you. Could you translate that into German? I just had to see you.

48 S: Ich musste dich sehen.

49 L: Das wäre es, aber das just fehlt mir da. I had to see you wäre ich musste dich sehen, aber I just had to see you. Susanne?

50 S: Maybe: ich musste dich nur sehen.

51 L: Nur? Ich musste dich nur sehen? Yeah, wir befinden uns auf dem Weg dahin. Natascha?

52 S: Ich musste dich einfach sehen.

53 L: Sehr schön. Ich musste dich einfach sehen. Könntest du dir eine Situation vorstellen, wo du das jemandem sagst?

54 S: Zum Beispiel, wenn man jemanden lange nicht gesehen hat und man befindet sich in einem anderen Land oder so und (u) besuchen.

55 L: Perfekt. Dann sagst du I just had to see you, I just had to come over, I just had to see you. Very good. Ich möchte jetzt das gleiche machen, was wir eben gemacht haben. Claudia, er musste einfach diese klassische Musik hören.

56 S: He just had to listen the classical music.

57 L: Listen to.

58 S: Listen to classical music

59 L: Right. The whole sentence

60 S: You just had to listen to classical music.

61 L: Very good. Sie musste, sie musste einfach zur Schule gehen. Julian?

62 S: She just had to go to school.

63 L: Sie musste, sie musste einfach ihren Freund anrufen. Jana?

64 S: She just had to call his boy friend.

65 L: His and her? How do you do that? She just had to call his girl friend.

66 S: She just had to call her boy friend.

67 L: Good, aber der Satz she just had to call his girl friend ist natürlich auch möglich (u). Eben. Genau. Ich musste einfach, ich musste einfach diesem Mann glauben. to believe. Jason?

68 S: I just had to believe this man.

69: Right. I just had to believe this man. Sie musste einfach, der ist ja nicht so einfach, sie musste einfach wohlerzogene Kinder besuchen. Say well behaved children. Sie musste einfach wohlerzogene Kinder besuchen. Das ist gar nicht so einfach. Stick to the pattern. Haltet euch an das Muster. Manuela, say well behaved children.

70 S: She just had to visit well behaved children.

71 L: Right. She just had to visit well behaved children. Very good. Now do me a favour. Can you do this on your own (u) what I did with you, without the German sentences? But, please, find some ideas about what you just had to do. Write down a few into your exercise books, a few examples of this sentence. Would you be so kind. Let's say five to eight. Take your time. Think about it for a minute and just write them down.

Gemessen an der Richtigkeit der Rückmeldungen verläuft dieser erste Teil der Bewusstmachung positiv. Die Schüler übersetzen die ungewöhnlichen deutschen Satzstrukturen in das jeweilige englische Pendant. Ich habe auch den Eindruck, dass sie mit Interesse bei der Sache sind. Mein Versuch allerdings, die Schüler sprachreflektierend zu aktivieren (vgl. L 41), misslingt. Es meldet sich nur ein Schüler und dessen Antwort bedarf einer Richtigstellung. Der anschließende Schritt, der eine typische Verwendung der Struktur aufgreift (*I just had to see you*), erfolgt mit Bezug auf die Qualität der Äußerungen ebenfalls zu meiner Zufriedenheit, aber ich spüre, dass die Konzentration der Schüler nachlässt. Dies liegt sicherlich an der zeitlichen Dauer dieser Phase, denn diese beträgt rund 13 Minuten. Auch aus Lehrersicht wäre hier eine kürzere Phasierung günstiger, denn ich stelle fest, dass

meine Arbeitsanweisungen (vgl. vor allem L 21 und L 71) nicht immer angemessen deutlich formuliert sind, was ich zum Teil auch auf einen Konzentrationsverlust zurückführe. Es ist in der Tat nicht wenig anspruchsvoll, eine Lerngruppe über diese gesamte Dauer instruktiv so zu führen, dass sowohl die Motivation erhalten bleibt als auch inhaltlich gut und konzentriert gearbeitet wird. Nachdem die Schüler die eigenen Sätze formuliert und im Unterrichtsgespräch mitgeteilt haben, verwickle ich sie in kurze Dialoge, die sich stets aus dem Ausgangssatz *I just had to ...* entwickeln. Auch hier wird das Ziel eines Brückenschlags zwischen Sprach- und Mitteilungsbezogenheit erfolgreich umgesetzt. Die Dialoge zeigen mir, dass die Schüler die neue Struktur annehmen und diese sich langsam „setzt“. Auch die zusammenhängenden Texte, die die Schüler im Anschluss daran verfassen, bestätigen diesen Eindruck. Leider kann man aus zeitlichen Gründen nur mit einigen Schülern sprechen. Die Bewusstmachung grammatischer Phänomene anhand von *semi-communicative drills*, wie sie Butzkamm/Caldwell (2009) beschreiben, ist aus meiner Sicht eine sehr praktikable und theoretisch überzeugende Alternative zu anderen grammatischen Vermittlungs-Modellen. Wenn es gelänge, den starken und über eine längere Zeit aufrechterhaltenen Fokus auf den Lehrer zu reduzieren, wäre sie sicherlich noch attraktiver. Das ließe sich relativ problemlos dadurch ermöglichen, dass man die *drills* nach der sachgerechten Einführung durch die Lehrperson in Partnerarbeit weiterführen lässt: Der Lehrer zeigt auf dem Overheadprojektor die deutschen Sätze und die Paare sagen sich abwechselnd die englischen Lösungen vor. Ein Lösungsblatt entbindet den Lehrer von einer weiteren Kontrolle. In der Phase der *communicative interludes* wäre dieser dann wieder gefragt.

Nach der Bewusstmachung folgt eine weitere Festigung des neuen Sprachmaterials. Ähnlich wie gestern soll auch heute einer anstrengenden Erarbeitungsphase eine spielerische Auseinandersetzung folgen. *Jumbled sentences II* stellt einen Gruppenwettbewerb dar, bei dem jedes Gruppenmitglied ein Wort eines Satzes auf einem Stück Papier erhält und sich dieses merken muss. Es ist wichtig, dass die Gruppenmitglieder ihre Worte dann wieder abgeben, denn sie sollen keine visuellen Hilfen während des Spiels haben. Durch Aushandeln der Bedeutung soll die richtige syntaktische Reihenfolge ermittelt werden. Die drei Sätze lauten:

1. *Akeesha liked his fantastic voice and his face.*
2. *We had to move to Cologne too quickly.*
3. *Simon was allowed to go but didn't visit us.*

Wieder und wieder muss jeder sein Wort wiederholen, werden Reihenfolgen entwickelt und wieder verworfen. Es ist nicht einfach, einen Satz, der aus 7 oder 8 Wörtern besteht, gedanklich zu ordnen.



Abb. 6-2: Jumbled sentences II

Die Schüler sind voll bei der Sache und sie rufen ihre Freude laut heraus, wenn sie einen der drei Sätze vor den anderen richtig zusammengestellt haben.

Auch *collocation bingo* ist ein effektives Übungsspiel. Der Aufwand für mich bestand in der Vorbereitung darin, genügend *collocations*, *chunks*, *idioms* und grammatische Strukturen zu finden und sie in eine *called list* und in eine *card list* aufzuteilen (vgl. M9). Es eignet sich sehr gut für die Wiederholung von bereits behandeltem Sprachmaterial, denn ich habe zum Auffüllen des Bestandes auch älteres Sprachmaterial, unter anderem aus dem Pilotprojekt, verwendet. Auch hier ist die Motivation groß, das Spiel zu gewinnen. Anders als bei dem Spiel zuvor geht es nun ruhiger zu, der Akzent liegt auf Rezeption und nicht auf eine aktive, gemeinsame Anwendung.

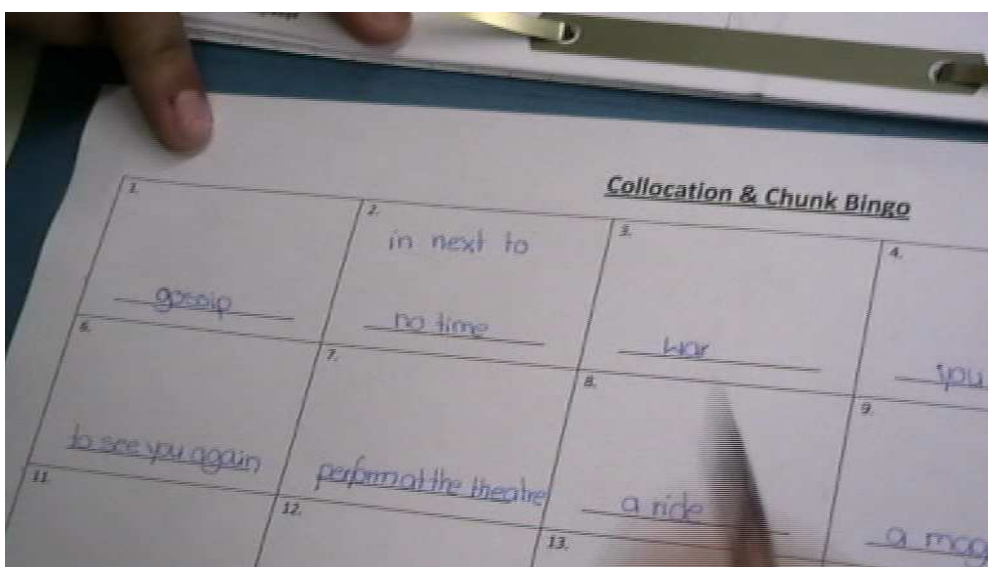


Abb. 6-3: Collocation bingo

Dasselbe gilt für das abschließende Übungsspiel *collocation search puzzle* (vgl. M10). Heutzutage gibt es sehr nützliche *tools* im Internet, die eine Generierung derartigen Lernmaterials zu einem kostenlosen Kinderspiel machen.¹⁰¹ Man muss lediglich die gewünschten Begriffe eingeben und den Rest leistet das Programm. Bei dem Übungsspiel *collocation search puzzle*, bei dem es sich um das bekannte Format des *word search puzzle* handelt, wurden selbstredend die neuen Kollokationen ‚versteckt‘.

Es mag hier leicht der Eindruck entstehen, dass es in diesem Konzept nur ums Spielen geht. Dieser Eindruck täuscht. Auch die Schüler haben den Unterricht nicht in erster Linie als Spielerei erfahren. Ihre Rückmeldung nach dieser Doppelstunde war zum Beispiel, dass sie ‚anstrengend‘, aber auch ‚lustig‘ gewesen ist. Da es keine wirklichen Übungsspiele zum *Lexical Approach* gibt, sollten diese Beispiele auch dazu dienen, einen möglichen Rahmen aufzuzeigen.

Die Stunde schließt durchaus traditionell mit Hausaufgaben (vgl. M11). Funktion der Aufgabe ist die nachbereitende Festigung der Strukturen *had to* und *to be allowed to*.

6.2.4 UNTERRICHTSSTUNDEN: 1.5 + 2.1 (24.06.2009)

Textzuwendungsphase mit Übergang zur Textlösungsphase: Stunden 1.5 + 2.1			
Verortung im Spracher- werbsprozess / Stundenziel	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form/ Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
• Verortung: Sprachverar- beitung • Stundenzie- le: <i>working with a chunk und creating roles</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Agenda • Übungsspiel <i>spaghetti matching</i> • Anbahnung der Arbeit mit dem chunk (<i>It was</i>) <i>x that made y ...</i> • <i>Butterfield scenario</i> mit <i>note taking</i> und anschließender Textproduktion und -präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • OHP, LV • OHP, UG • LV, Tafel, Photos • Rollenspiel L, PA, 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Overheadprojektor werden die Unterrichtsaktivitäten des heutigen Tages kurz beschrieben. • <i>Spaghetti matching</i> ist eine Übung von Lewis. Mehrere zusammengehörende Begriffe werden geteilt und in beliebiger Reihenfolge kreisförmig angeordnet. Die Schüler nennen die Teile, die zusammengehören. Diese werden dann durch einen Strich verbunden. Ich nutze die neuen Kollokationen, aber verwende sie nicht im Kontext des Lehrwerkes. Durch anschließende Fragen versuche ich auch hier, die Brücke von mitteilungs- zu sprachbezogener Kommunikation zu schlagen. • Um die Auseinandersetzung mit dem chunk (<i>It was</i>) <i>x that made y ...</i> anzubahnen, bitte ich die Schüler den Beispielsatz <i>It was his good looks that made Brad Pitt a movie star</i> auf andere berühmte Personen und ihre Berufe zu übertragen. • Ich spiele in dem kurzen Rollenspiel einen Fan, der seinem Idol Mika nacheifert. Eine präparierte Zeitung, deren Artikel ich überfliege, trägt die Überschrift <i>Mika says: You can be a star, too</i>. Eine andere Zeitung titelt <i>Exclusive interview: 6 Reasons that made Mika a Superstar</i>. Ich kaufe diese Zeitung und setze um, was Mika den Lesern rät. Die Schüler arbeiten in Paaren, wobei ein Partner dem Geschehen den Rücken zuwendet. Er erhält seine Informationen von seinem Partner, der das Geschehen beobachtet. Der abgewendete Partner muss die Informationen aufschreiben, denn sie dienen im Anschluss als Grundlage für die

¹⁰¹ Ein kostenloses Programm für die Erstellung des vorliegenden Buchstabenrätsels lässt sich unter <http://www.puzzle-maker.com> herunterladen. Dieses Programm ermöglicht auch das Erstellen von *crossword puzzles*.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>creating roles, presentation</i> • HA: a) suitable clothes for your role b) <i>Write a diary entry describing your role. You can start like this: Today I thought about myself. I noticed that I always It's also strange that people tell me that I</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • GA, <i>information sheet,</i> 	<p>Verschriftlichung des Rollenspiels. Nach der Hälfte des Rollenspiels tauschen die Partner die Rollen. Neben der Sprechaktivierung und der Umwälzung des <i>chunk</i> zielt diese Form der Vermittlung auch darauf ab, die Schüler zum einen auf das darstellende Spiel in dem Folgestunde einzustimmen und zum anderen mich in der Rolle als <i>teacher in role</i> für die Abschlusstunde (2.5) vorzubereiten. Dem Rollenspiel schließt sich eine Textproduktionsphase an, die in das Verfassen einer <i>film review</i> vorsieht. Auf diese Weise soll der Fokus auch die Festigung anderer Kompetenzen gerichtet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gruppen beginnen die Rollenarbeit, die Grundlage der kommenden Unterrichtseinheiten sein wird. Durch die Pilotstudie ist die Lerngruppe mit den diesbezüglichen Prinzipien vertraut. Ein Informationsblatt stellt zudem sicher, dass der Ablauf korrekt erfolgt. Die Gruppen teilen sich die Rollen von <i>Mika, Mika's mother, Mika's father, Mika's singing teacher, Mika's best friend</i> und dem <i>group moderator</i> nach dem Ich-packe-meinen-Koffer-Prinzip zu. Als Sicherung am Schluss gibt es eine Präsentation, bei der die SuS - geordnet nach gleichen Rollen – ihre Rollenideen vor der gesamten Lerngruppe vorführen. • Die schriftliche HA dient dazu, die Schüler mit ihrer Rolle in Kontakt zu bringen. Vielleicht führt das bei dem ein oder anderen dazu, sich mit der Rolle noch einmal vertieft auseinanderzusetzen. Wie zu Ende des Butterfield scenarios ist es aber auch mein Anliegen, die schriftliche Komeptenz zu schulen.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Nach Vorstellen der Agenda kommt dem Übungsspiel *spaghetti matching* die Funktion zu, einige der neu erarbeiteten Kollokationen zu wiederholen. Es stammt von Lewis (vgl. dazu 1993: 115) und ist insofern typisch für seine Übungsmethodologie, als dass es auf dem Prinzip der Teilung beruht: Zusammengehörende Einheiten werden geteilt und sollen von Schülern – hier in Form von Strichen, die Spaghettis ähneln - zusammengefügt werden (vgl. M12). Das Übungsspiel eignet sich daher für alle Formen mehrgliedriger sprachlicher Einheiten, angefangen von einfachen Kollokationen bis zu langen *idioms*. Anders als Lewis binde ich das neue Sprachmaterial bereits in inhaltliche Kontexte ein, denn mein Ziel ist es nun, die Schüler verstärkt in Anwendungssituationen zu verwickeln. Das gelingt mir, indem ich zum einen interessante Kollokationen anbiete und zweitens, indem ich die 5 Impulse als Fragen oder offene Sätze gestalte, die die Schüler beantworten bzw. beenden sollen. Es gelingt mir auch dadurch, dass ich die Schüler im Anschluss an das Zusammenfügen in ein kurzes Gespräch verwickle, dass diese Kollokation zum Thema hat. Sinnvoll ist es, unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche abzudecken, sodass das Gesprächsangebot möglichst groß ist. Aus diesem Grund verwende ich neben Kollokationen der Gesangswelt (*Rihanna's star – rose in the year ?*, *Madonna released – her latest album in ?*) auch die des Sports (*Christiano Ronaldo - got specialized training at old ?*), der Literatur (*Joanne K. Rowling narrated – an interesting story about ?*) und der Geschichte (*Hitler provoked – a war in ?*). Die Impulse sind bewusst so gestaltet, dass ihre Beant-

wortung unterschiedlich schwierig ist. So zeigte sich, dass fast alle Schüler die Frage zu Rihanna und Joanne K. Rowling problemlos beantworten konnten, während das Erscheinungsjahr von Madonnas letztem Album überraschenderweise nur wenige Schüler kannten. Lediglich zwei Schüler konnten den Beginn des Zweiten Weltkriegs zeitlich einordnen. Es gestaltet sich aus meiner Sicht nicht schwierig, nach dem Verbinden der Kollokationsteile mit den Schülern in ein Gespräch zu finden. Auch hier greife ich gern auf die Rolle des *Advocatus Diaboli* zurück, wie in dem folgenden Beispiel:

L: But what about this one now? Now let me see if I got any history experts in this class. (L zeigt auf den Kollokationsteil *Hitler provoked*)
SuS: murmeln den Namen von Peter.
L: So ... Peter? (u) So you're the expert. Do you know it?
S: No.
L: Karmen?
S: 1940... 1930...
L: 40 or 30?
S: 1939.
L: Good. How did you know that? (L zeichnet eine Linie zu *a war in* und trägt 1939 auf die OHP-Folie). Absolutely. It was in the year '39. How did you know that? That's very good.
S: From my dad.
L: That's very good. At least you listen to your dad. Now can you answer a second question: What country did he start the war with? What country did he start the war with in '39. Vivien?
S: Poland.
L: Very good.

Um den Fokus verstärkt auf die Sprachverarbeitung auch längerer Wort-Einheiten zu richten, die ab der nächsten Doppelstunde im Zentrum der unterrichtlichen Aktivitäten stehen, habe ich mich im Rahmen des *Butterfield scenario* für die Auseinandersetzung mit einem längeren *cleft sentence* bzw. *chunk* entschieden: *It was X that made Y ...* . Ihm begegnet man in leicht veränderter Form in dem Lehrwerktext: [...] *but it was pop music, not classical, that made Mika a star.*

Die Einführung erfolgt durch Anschrift der Phrase *It was his good looks that made Brad Pitt a movie star* und durch ein großes Photo des Schauspielers. Ziel der nächsten Schritte ist es, den *chunk* bildgestützt zu wiederholen. Um dies auf motivierende Weise zu tun, nutze ich die Gesichter bekannter Persönlichkeiten. Die Schüler sehen auf Photos nacheinander die Gesichter von Maradona, Bob Dylan, Neil Armstrong und Albert Einstein und sollen ihnen unter Anwendung des neuen *chunk* jene Berufe oder Tätigkeiten zuordnen, durch die sie bekannt wurden. Ich verzichte bei dieser Wiederholung zwar auf die funktionale Nutzung der Muttersprache, aber wie bei den *semi-communicative*

drills nach Butzkamm/Caldwell geht es mir auch hier um die sofortige Nutzung des neuen Sprachmaterials in kommunikativen Gesprächssituationen. Guter Fremdsprachenunterricht muss immer sicherstellen, dass mitteilungs- und sprachbezogene Kommunikation einander stets abwechseln. Am Beispiel von Neil Armstrong verläuft dies wie folgt:

L: Now who is this? Andrea, I know you don't know that guy, I know, but have a guess.
S: The first guy who was on the moon.
L: Excellent, excellent. Do you know the name, right, you listen, right, because Peter is prompting. Do you know the name?
S: No.
L: Does anybody know the name? You should know this name, you really should. I know that Julia knows him, right Natascha?
S: No. (SuS lachen)
L: Andreas. (L ermahnt SuS zur Ruhe). Andreas
S: Niels Armstrong.
L: Niel is enough. Niels is another one. Can you use this pattern? (L sagt dem S leise vor: *Landing on the moon. I was the ...*)
S: It was the landing on the moon that made Neil Armstrong a star.
L: Absolutely.

Nach dieser Einführung des *chunk* geht es nun darum, dass die Schüler ihn kommunikativ verwenden. Dazu bietet das *Butterfield scenario* eine ideale Grundlage. Die Schüler wechseln sich darin ab, ihrem Partner mündlich mitzuteilen, was sie sehen, während dieser das Gehörte in kurzen Notizen festhält. Nach der Sprachaufnahmephase zu Beginn und der bewusst rezeptiven Ausrichtung der anschließenden Sprachverarbeitung, eignet sich das *scenario* auf besondere Weise, um nun den Umfang sprachlicher Freiheit zu erhöhen. Zudem stellt es eine sinnvolle Vorbereitung auf das darstellende Spiel dar. Indem ich es ihnen als Lehrperson vormache, liefere ich einerseits ein gutes Beispiel für die Schüler ab und bereite andererseits meine spätere Arbeit als *teacher in role* vor. Die Textproduktion am Ende des *scenario* sorgt dafür, dass auch schriftlichen Kompetenzen, die bisher eher weniger im Blickpunkt standen, trainiert werden.

Damit ein Szenario gelingt, muss es kurz und interessant sein. Das, was man vermitteln muss, verständlich sein und die Integration des neuen Sprachmaterials darf nicht künstlich wirken. Mir gelingt es durch das Spielen eines Fans, der sein Vorbild Mika imitiert und ihm nacheifert, diese Anforderungen umzusetzen. Die Schüler beschrieben ihren Partnern mit Freude, was sie sehen. Oft ist Gelächter zu hören. Zu Beginn spiele ich, wie Mikas Fan aufsteht und sich die Zähne putzt. Anschließend kauft er an einem Zeitungsstand eine Tageszeitung, die den Titel trägt: *Exclusive Interview: 6 Reasons that made Mika a superstar!* Die thematische Wahl dieses *scenario* ist geschickt insofern,

als dass es das neue Sprachmaterial eher beiläufig vermittelt, weil die Schüler ihr Interesse darauf richten, was es mit den 6 Gründen auf sich hat. Die Aufnahmen und die Texte belegen, dass die Schüler den Zeitungstitel übernehmen. Das empfinde ich als ideal. Die Tätigkeiten des Fans umfassen das Lesen anspruchsvoller Lektüre, die den Fan vor zu große Aufgaben stellt, das Trainieren der Bauchmuskeln, Gesangs- und Meditationsübungen und das Beherrschen ‚cooler‘ Gesten. Der letzte Grund für Mikas Ruhm ist körperliche Fitness, weshalb der Fan joggt, sich dabei aber überfordert und an einem Herzinfarkt stirbt. Die Paare sollen im Anschluss an das *scenario* ihre Notizen nutzen, um eine *film review* für eine Schülerzeitschrift zu verfassen. Dieses Textformat war Gegenstand des Unterrichts vor dem Projekt und bietet sich als Verbindung mit diesem *scenario* geradezu an. Durch diese Aufgabenstellung soll auch zum Ausdruck gebracht werden, dass das Konzept als Teil des gewöhnlichen Unterrichts betrachtet werden soll und nicht als ein isoliertes Lernarrangement, welches keine Bezugspunkte zum Unterricht zuvor oder im Anschluss aufweist.

Der zweite Schwerpunkt der Stunde besteht in der Rollendarbeit. Die Schüler teilen sich in Gruppen auf. Zwei Schüler fehlen. Das wäre bei üblichen dramapädagogischen Settings ein Problem, da dort die Gruppengröße durch die Zahl der Darsteller bzw. durch den Inhalt der Texte festgelegt wird. Die Struktur des Konzeptes erweist sich im Vergleich dazu als besser, denn es vermag sowohl fehlende als auch nachträglich hinzukommende Schüler problemlos zu kompensieren. Die Rollenvorgabe erfolgt auf Grundlage des Textes. Die Rollen sind im Einzelnen *Mika*, *Mika's mother*, *Mika's father*, *Mika's singing teacher*, *Mika's best friend* und der *group moderator*. *Mika's best friend* ist eine Person, die in dem Text nicht vorkommt, aber sie ist notwendig, um mit dem *group moderator* die Gruppengröße 6 zu erreichen, die ich als die ideale Gruppengröße betrachte. Die Schüler sind angehalten, die Rollengestaltung nach dem Ich-packe-meine-Koffer-Prinzip vorzunehmen. Die Vorgehensweise ist ihnen zwar aus der Pilotstudie bekannt, aber ein Informationsblatt hilft ihnen, sich diese noch einmal zu vergegenwärtigen (vgl. M13). Mit diesem Moment endet meine direkte Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen vorerst. Ich trete erst in Stunde 2.5 wieder aktiv in den Vordergrund und unterstütze die Gruppen bis dahin in der Rolle eines *learning facilitator* bzw. *learning counselor*. Indem ich umhergehe, ansprechbar bin, ebenso als Schauspieler mit kleinen Einlagen aushelfe wie als Englischlehrer, Vokabelfragen beantworte, vermittele ich den Schülern, dass ich präsent bin. Nach den vergangenen Stunden, die naturgemäß mehr aktives Engagement von mir erforderten, ist es für mich persönlich nun auch angenehm, einen Schritt zurückzutreten und das Geschehen aus einer anderen Perspektive zu begleiten. Die Gruppenprozesse verlaufen ruhig. In Kreisen sitzen sich die Schüler gegenüber und weisen sich Charaktereigenschaften zu. Die Atmosphäre ist locker, aber nicht unkonzentriert. Ganz wie es vorgesehen ist, schreiben die Schüler die ihnen zuge-

wiesenen Eigenschaften auf, um sie am Ende nacheinander und an einem Stück vorzuspielen. Ich stelle fest, dass die Schüler von Attributen Gebrauch machen, die in der Pilotstudie verwendet wurden (z.B. *to stumble*), doch kommt es auch zu neuen, interessanten Zuweisungen (z.B. *to twinker*), die sie durch mich erfragen oder im Wörterbuch nachschlagen. Auch hier stelle ich fest, dass Englisch nicht von allen als Gruppenarbeitssprache verwendet wird. Doch ich verhalte mich diesbezüglich genauso wie bei der Erarbeitung der Kollokationen in Phase 1: Ich wirke sanft auf die Gruppen ein, sie zu verwenden, akzeptiere aber, wenn sie sich beim Aushandeln der deutschen Sprache bedienen. Nach dieser Erarbeitungsphase erfolgen 5 Gruppenpräsentationen, von denen die Rolle des *Mika* und des *singing teacher* exemplarisch vorgestellt werden soll. Die vier Darsteller stehen nebeneinander auf der im hinteren Klassenraumbereich improvisierten Bühne und stellen sich vor. *Mika* wird nur von Jungen gespielt, während der Zufall ergibt, dass der *singing teacher* von vier Mädchen gespielt wird:

Präsentation Mika

S1: Hello, my name is Mika. I'm thirty years old and I got some ticks. If I understand, if I doesn't understand something I move my eyebrows and I'm sporty, yeah, that all.

S2: Hello, I'm Mika, I'm (u), I must every time (u: sit?), I'm a little bit stupid and I hate interviews.

S3: Hello, I'm Mika. I'm very cool and I'm strong. And (u) singing teacher, I don't need you, I'm the best. And I'm very educated, I read many books, I have every Shakespeare book read.

S4: Hello, I'm Mika. I'm a very optimistic person, I smile everything, ähm, every time. And I like Michael Jackson and I have to sniff every time.

(Klasse applaudiert)

Die Darsteller zeigen recht unterschiedliche Leistungen. Der erste Schüler steht mit der linken Hand in der Hosentasche auf der Bühne und zeigt keine Verhaltensweisen, die das spiegeln, was er von sich als Beschreibung abgibt. Er verhält sich vielmehr so, wie man ihn kennt. Andererseits ist er ein Schüler, für den es eine große Leistung ist, vor der Klasse zu stehen. Er ist ein schwächerer Schüler, der neu in der Klasse ist und sich sonst eher selten beteiligt.

Der zweite Schüler ist leider nicht durchgängig zu verstehen, spielt seine Rolle aber sehr eindringlich. Er beginnt bereits mit der Darstellung, während Schüler 1 noch spricht. Das finde ich beeindruckend und mutig, denn in seiner Rolle zu bleiben ohne die Sprache als Mittel des Ausdrucks und der Entlastung zu nutzen, ist eine besonders große Überwindung. Er krümmt sich und spielt einen überspannten Mika. Den letzten Satz spricht er laut und mit Wut aus.

Auch Schüler 3 schauspielert bereits, seitdem der erste Schüler spricht und ist ebenfalls sehr überzeugend. Er hebt seinen Arm, um auf seine Stärke zu verweisen und macht eine abwehrende Geste, als er sich an den fiktiven Gesangslehrer wendet. Arrogant betont er, dass er gebildet ist und unter-

stützt diese Äußerung, indem er ein fiktives Buch liest. Die Leistung dieses Schülers überrascht mich besonders, weil er eher ein stiller, zurückhaltender Mensch ist, der sonst nicht viel von sich zeigt. Hier entfaltet sich das ganze Potential der Dramapädagogik, weil sie im wahrsten Sinne des Wortes eine Bühne für Schüler bietet, sich zu zeigen.

Bei Schüler 4 ist es interessanterweise umgekehrt. Ihn kenne ich als aufgeweckten und lebendigen Schüler, aber außer einer Geste am Schluss, die ein Schniefen andeutet, spielt er nicht, was er Charakterisierung angibt.

Präsentation *singing teacher*

S1: Hello, I'm Mika's singing teacher, I'm very (u: excellent?). Nobody is as good as me. And I always talk very loud and I want Mika to sing as good as me but he isn't (u: up to that?).

S2: Hello, I'm Mika's singing teacher, I'm the best. Mika don't can sing, so I'm, so he must learn from me. I'm very excited and when I'm very excited I have hungry, yes, that's was.

S3: Hello, I am the singing teacher of Mika. I am very angry and I hate the album and I want to show this. I have a little tick, too, (u: often I eat my hair?).

S4: I'm, hihi, I'm, hihi, I'm, hihi, the singing teacher of Mika, hihi. I laugh a lot about everything, hihi, and I'm, ähm, polite. They should allow gay marriage again. I think that's not fair, because I'm a lesbian, too, and that's so mean. Well, I'm kind of arrogant, too, so don't touch my hair, cause that's no go. Well, that's it.

Die erste Schülerin gehört zu den leistungsstärksten Schülerinnen des Kurses. Es gelingt ihr gut, ihre Stimme zu modulieren und sehr deutlich zu sprechen, aber weniger, die Gesten zum Ausdruck zu bringen. Man merkt, dass sie sich fest vorgenommen hat, diese zu spielen, aber sie kommt über deren Andeutung nicht hinaus.

Die zweite Schülerin kenne ich als eine sehr impulsive Schülerin. Ihr gelingt es, dieses Temperament auf der Bühne zur Geltung zu bringen. Sie stört sich nicht an dem leisen Gelächter, das durch zwei grammatische Fehler verursacht wird. Man nimmt ihr die Arroganz ab, die man ihr ‚aufgetragen‘ hat.

Schülerin drei spielt eine abgeklärte Frau, die mit dunkler Stimme und einer gehörigen Portion Präsenz auftritt. Ihre Eifersucht auf Mika spielt sie vorzüglich. Sie schauspielert ohne große gestische oder mimische Betonung, aber allein die Art und Weise, wie sie spricht, wirkt sehr überzeugend.

Schülerin vier bietet den größten Umfang an *character traits*. Ihr Lachen, das jeden Satz in längere Pausen unterbricht, gehört ebenso dazu wie ihre Überheblichkeit. Sie spielt auf Mikas vermeintliche Homosexualität an und fordert das Recht auf gleichgeschlechtliche Ehen für Frauen ein.



Abb. 6-4: Präsentation Gesangslehrer

Mit dem Ergebnis der ersten dramapädagogischen Einheit bin ich in der Summe sehr zufrieden. Besonders zwei Vorgaben erweisen sich als sehr effektiv, die Handlung zu dynamisieren: Zum einen ist es der Hinweis Charakteroppositionen im Sinne Johnstones (2004), bilden zu lassen. Davon machen die Schüler regen Gebrauch. So ‚formen‘ zum Beispiel 3 von 4 Gruppen unabhängig voneinander den Gesangslehrer Mikas zu dessen eifersüchtigen Kontrahenten, der Mika seinen Ruhm neidet. Hier zeigt sich auf interessante Weise, dass Schülern bereits in diesem Alter klar ist, dass es in der Welt der Stars und Persönlichkeiten allzu oft um verletzte Eitelkeiten und rein persönliche Interessen geht. Sie erfassen intuitiv richtig, dass das sogar dann gilt, wenn der beneidete Star der eigene Arbeitgeber ist. Das zweite Instrument bezieht sich auf den Tick, den jeder Schüler darstellen soll. Auf den ersten Blick wirkt diese Vorgabe vielleicht weniger bedeutsam, aber es ist auffällig, dass nahezu alle Schüler ihre Macke konsequent aufrechterhalten. Ich vermute, dass ihr Vorteil in ihrer Darstellbarkeit liegt. Wenn man zwanghaft mit dem Auge zwinkern muss, dann lässt sich das aus Sicht des Schülers immer und aufwandlos spielen. Das unterscheidet Ticks von bestimmten Eigenschaften, die nur dann griffig zu spielen sind, wenn der betreffende Darsteller gerade agiert.

Doch nicht alle Schüler schaffen es, die Charakterzuweisungen gestisch und mimisch so umzusetzen, wie sie es selbst gerne wünschen, auch wenn einige beachtliche Leistungen dabei sind. Im Großen und Ganzen trifft diese Beobachtung auf alle vier Gruppen zu. Ich frage mich, wie sich das verbessern lässt. Eine Maßnahme stellen *warm ups* dar, die bereits vor dieser Präsentation stattfinden und nicht wie geplant in der folgenden Doppelstunde. Meine Überlegung darauf zu verzichten hatte den Grund in der Annahme, dass die Präsentationen lediglich von kurzer Dauer sein würden und ein *warm up* infolgedessen nicht notwendig wäre. In der Tat waren die Präsentationen mit durchschnitt-

lich ca.16 Sekunden vergleichsweise kurz, aber es geht hier aus Sicht der Schüler nicht um Kürze, sondern um den Akt an sich. Für manche, und dazu gehören auch sonst eher lebendige und selbstsichere Schüler, stellt selbst eine kurze Darstellung eine Anstrengung dar. Das hab ich unter Umständen unterschätzt. Vor diesem Hintergrund wäre daher zu überlegen, die Struktur dieser Doppelstunde zukünftig zu verändern, was sich zum Beispiel durch eine Kürzung der vorhergehenden Phasen erreichen ließe.

Die Hausaufgabe dient dazu, die Schüler noch einmal mit ihrer Rolle in Kontakt zu bringen. Sie kommen nicht umhin, die verschiedenen Charaktereigenschaften noch einmal Revue passieren zu lassen. Vielleicht trägt diese Wiederholung auch dazu bei, sich das bei anderen Gruppen Gesehene noch einmal zu vergegenwärtigen und es als Ausgangspunkt für eine veränderte Darstellung der eigenen Rolle zu nutzen.

6.2.5 UNTERRICHTSSTUNDEN: 2.2 + 2.3 (25.06.2009)

Textloslösungsphase: Stunden 2.2 + 2.3			
Verortung im Spracher- werbsprozess / Stundenziel	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form/ Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
• Verortung: Sprachverar- beitung • Stundenzie- le: talkshow + slideshow (hin-führend)	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung und Agenda • <i>warm ups</i> • <i>talkshow, presentation</i> • <i>slideshow, presentation,</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • OHP LV • P, Tria- den, GA • GA, 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf dem Overheadprojektor werden die Unterrichtsaktivitäten des heutigen Tages kurz beschrieben. • Die heutige Doppelstunde stellt innerhalb meines Konzeptes den eigentlichen Einstieg in die dramapädagogische Arbeit dar. Aus diesem Grund wird den Schülern in der Einstiegsphase ausreichend Raum gegeben, um sich auf diese besondere Form des Unterrichts einzulassen zu können. Die <i>warm up exercises</i> stellen eine Mischung aus kurzen Rollenimprovisationen, Konzentrations- und Präsenzübungen dar. Dieser Phase widme ich genügend Zeit, damit sich die Schüler auch tatsächlich 'fallen lassen' können. • Die <i>talkshow</i> als dramapädagogisches Format erfreut sich bei Schülern besonderer Beliebtheit. Aus diesem Grund habe ich sie auch als Einstiegsformat ausgewählt. Die Gruppen finden sich zusammen und erhalten je ein anderes Thema: 1. <i>Living in times of war!</i> 2. <i>Help: my parents come from another culture!</i> 3. <i>Being a star: is this good or bad?</i> 4. <i>Everybody can be a singer: right or wrong?</i> <p>Das dazugehörige Textskript, das die Schüler nach der Themenzuweisung erhalten, ist so strukturiert, dass für jeden Darsteller bereits ein Satz vorformuliert wurde. Jeder Schüler ist angehalten, einen weiteren Satz zu erfinden, auswendig zu lernen und in der Präsentation angemessen aufzusagen. Der vorgedruckte Satz enthält eine der neuen Strukturen/Kollokationen, während die Schüler in der Gestaltung des eigenen Satzes freie Wahl haben. Nach dem Aufschreiben des eigenen Satzes sollen die Schüler ihren Part auswendig lernen. Das Auswendiglernen anhand der <i>read-and-look-up-technique</i> hat den Sinn, die Integration der neuen <i>lexis</i> weiter voranzutreiben. In Anbetracht der Kürze der Texte ist das in vergleichsweise kurzer Zeit zu leisten. Einem der Akteure ist der <i>group moderator</i>, der als <i>host</i> fungiert und die Redebeiträge steuert. Er ist der einzige, der während der Darstellung mit dem Text arbeiten darf, da sein Text zu lang wäre, um von ihm in der kurzen Zeit auswendig gelernt werden zu können. Er kann dadurch auch als Souffleur aushelfen, wenn dies notwendig ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nach der Präsentation der <i>talkshow</i> wechselt das Darstellungsformat.

	<i>evaluation</i> •HA: <i>Write two diary entries describing a) your backstage experience at Mika's live performance and b) how you liked the talkshow.</i>	Video, UG	<p>Aufbauend auf der Aneinanderreihung einzelner <i>frames</i>, sollen die Schüler eine hinführende <i>slideshow</i> gestalten. Als <i>target frame</i> (Zielframe) habe ich eine Szene unmittelbar vor einem Liveauftritt Mikas ausgewählt, in der sich Mikas Gesangstrainer an dessen Mutter wendet. Anders als in der <i>talkshow</i> besteht die Vorgabe für den einzelnen Darsteller nur noch aus einer Kollokation oder einer Struktur. Die weitere inhaltliche Gestaltung und den Umfang der Redebeiträge obliegt den Schülern. Die <i>slideshow</i> wird in zwei Versionen dargestellt: Die erste (erzählt-hinführende) wird stumm gespielt und von dem <i>moderator</i> knapp kommentiert. Die zweite (gespielt-hinführende) wird ohne Hilfestellung des <i>moderator</i> gespielt. Kreiert die erste Version einen Sicherheit spendenden Raum, entfällt diese Stützfunktion in der zweiten Version und die Schüler müssen schauspielerisch und sprachlich aktiv werden.</p> <p>Die Präsentationen werden auf Video aufgezeichnet und den Schülern im Anschluss vorgespielt. Als Grundlage einer Selbst- und Fremdbewertung sollen sie helfen, die darstellerischen und sprachlichen Kompetenzen der Schüler noch intensiver zu trainieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die schriftliche Hausaufgabe dient der weiteren Festigung des neuen Sprachmaterials. Es soll durch sie zudem betont werden, dass das vorliegende Konzept auch die schriftlichen Kompetenzen trainiert, um so dem möglichen Einwand einer zu einseitigen Ausrichtung auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen entgegenzuwirken.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Nach der Besprechung der Agenda wird der Raum rasch so hergerichtet, dass alle Tische und Stühle an den Seiten platziert sind und der Raum im hinteren Bereich über eine kleine, frei bespielbare Fläche verfügt. Die Schüler sind mittlerweile geübt darin, dies in kurzer Zeit zu bewerkstelligen.

Da die dramapädagogische Arbeit heute im Zentrum des Unterrichts steht, ist mir die adäquate Vorbereitung darauf besonders wichtig. In der Theaterpädagogik stellt das Gehen eine sehr beliebte Form des *warm up* dar. Die Schüler sind daher durch mich daran gewöhnt, zu Beginn einfach durch den Raum zu gehen und meinen Anweisungen zu folgen. Zu Beginn lasse ich die Schüler also durch den Raum wandern. Zu diesem Zeitpunkt agieren sie noch als sie selbst und sind ‚privat‘, wie man das in der Theatersprache bezeichnet. In der Folge bitte ich sie dann, verschiedene Gemütszustände zu simulieren und damit beginnt das Darstellen. Ich nehme wahr, dass viele Schüler müde sind und weise sie an, müde durch den Raum zu gehen und dabei zu gähnen und sich zu strecken. Sie nehmen das Angebot gerne an. Das Gehen ist eine sehr effektive Methode des Aufwärmens, deren Kraft mich immer wieder verblüfft. Ihr Geheimnis besteht aus meiner Sicht darin, dass die Schüler sich zwar bewusst darüber sind, bereits auf der Bühne zu stehen und den Prozess des Spielens eröffnet zu haben, aber die Tatsache, dass sie dabei privat sein dürfen, nimmt dem Ganzen wiederum das Darstellerische und Künstl(er)ische. Die Möglichkeit als Lehrer auf das Verhalten einzuwirken, ist ein weiterer Vorteil dieser Methode. Als einige Schüler nach einiger Zeit nicht mit ihren privaten Unterhaltungen aufhören und daher nicht ‚ankommen‘ können, wie man das in der Theatersprache nennt, sage ich, dass sie sogar zu müde zum Sprechen sind. Nach und nach auch verstummen auch diese Schüler. Nach diesem Beginn binde ich die Schüler in Begegnungen und soziale Interaktion ein, das

heißt zum Beispiel, dass sie Brot einkaufen oder einen Bekannten treffen, den sie nicht mögen und dem sie nur kurz die Hand schütteln. Dann wiederum sind sie in Eile und kommen zu spät zur Schule. Die Videoaufnahmen zeigen Schüler, die sich regelrecht davor ekeln, dem anderen die Hand zu geben, indem sie die Nase rümpfen oder sich abwenden. Das Händeschütteln in Eile wird ohne Blickkontakt erledigt, man dreht sich um und schüttelt auch dem nächsten nur kurz die Hand und deutet entschuldigend an, dass man leider keine Zeit hat. Die Zuspätkommer hasten durch den Klassenraum mit angsterfülltem Gesicht. Meine Erfahrung zeigt, dass Klassen immer einige Minuten Zeit benötigen, um tatsächlich anzukommen und sich einzulassen auf das, was ich als fiktiven Raum generiere. Man merkt das daran, dass die Unterhaltungen aufhören und dass die Schüler mehr bei sich sind. Es geht ihnen nicht mehr um die Kontaktaufnahme mit anderen, die ihnen entgegen kommen. Die Aufnahmen zeigen deutlich, dass die Schüler nur kurz hochschauen, um sich ihren Weg in der Schar der Mitschüler zu bahnen. Aber man lächelt den anderen nicht mehr an und nutzt den Raum nicht, um ihn abzulenken. Ich erfinde nun Tätigkeiten, die nicht nur die Hände der Schüler einbeziehen, sondern ihren ganzen Körper. So sollen sie immer schneller Fahrradfahren, müssen aber eine rote Ampel beachten. Sie sind nach wie vor in Zeitnot, aber an der Ampel steht ein Polizist und sie müssen sich entscheiden, was sie nun tun: Kommen sie zu spät oder folgen sie den Vorschriften? Man sieht Schüler, die mit zusammengekniffenen Augen abwägen, was sie tun sollen. Ich steigere die Spannung, indem ich betone, dass ihre Nervosität ständig steigt. Als ich merke, dass die Klasse auf meine Impulse mit abnehmender Energie reagiert, verändere ich die Übungen. In Partnerarbeit lasse ich *mirroring* spielen. Das ist eine Imitationsübung, bei der ein Partner mit Händen spiegelt, was sein Gegenüber ihm vormacht. Ich weise die Schüler an, sich auf Englisch mitzuteilen, was sie gestern gemacht haben. So wird diese Übung auch zu einer Kommunikationsübung. Ein leises Gemurmel erfüllt den Raum. Im Anschluss wird diese Übungsform in Triaden durchgeführt. Dabei muss Schüler A spiegeln, was Schüler B vormacht, während er Schüler C Rede und Antwort stehen muss. Für Schüler A ist es sehr anstrengend, gleichermaßen Schüler B zu spiegeln und den englischen Frageimpulsen von Schüler C nachzukommen. Immer wieder erfüllt lautes Gelächter den Raum, denn Schüler B macht plötzlich seltsame Hüpfbewegungen, während Schüler C wissen will, „warum rote Rosen wie Bäume duften“.



Abb. 6-5: *Mirroring*

Nachdem die Rollen getauscht wurden, vergrößere ich die Anzahl der Schüler ein weiteres Mal. Nun soll in kleinen Gruppen mit *freeze frames* gearbeitet werden. Ich nenne dazu wahllos englische Begriffe, die die Schüler plastisch umsetzen sollen. Auch diese Übung ist sehr beliebt, denn sie lässt großen Raum für Phantasie und Kreativität. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist der große Vorteil dieser Übungen, deren Anzahl schier endlos ist, dass die Schüler permanent mit englischem *input* arbeiten. Ob dies nun rezeptiv, wie in der letzten, oder produktiv, wie in der Übung zuvor geschieht, ist vollkommen unerheblich: Die Schüler sind so im Spiel ‚verstrickt‘, dass es ihnen gar nicht auffällt. Idealer lassen sich Lernvoraussetzungen nicht herstellen.



Abb. 6-6: *Freeze frames*

Nach diesem ausführlichen *warm up* beginnt die Gruppenarbeitsphase. Die gleichen Gruppen vom Vortag finden sich zusammen, um unterschiedliche *talkshow topics* zu erarbeiten. Auch heute fehlen zwei Schüler, doch wieder wird die Gruppe aufgrund des flexiblen Aufbaus der Übungsformate nicht am Arbeiten und der abschließenden Präsentation gehindert. Sprachdidaktisch geht es ein weiteres Mal darum, das neue Material umzuwälzen. Die Lenkung der zielsprachlichen Produktion stelle ich durch je einen vorformulierten Satz pro Schüler sicher. Um Eigenleistung zu ermöglichen, sollen sich die Schüler je einen weiteren Satz ausdenken. Der vergleichsweise geringe Sprechanteil pro Schüler ist der Tatsache geschuldet, dass längere Texte mehr Zeit brauchen, auswendig gelernt zu werden. Hinzu kommt, dass zu lange Einzelpräsentationen verhindern, dass alle Gruppen am Ende aufführen. Dies gilt es unter allen Umständen zu verhindern, denn die Schüler brennen darauf zu zeigen, was sie erarbeitet haben. Der Ablauf während der Vorbereitung auf die Präsentation sieht vor, dass die Schüler das Arbeitsblatt zur *talkshow* (vgl. M14) lesen und gemeinsam die eigenen Beiträge aushandeln. Auch hier fungiert die *read-and-look-up-technique* als Instrument, das anschließende Auswendiglernen kommunikativ zu stützen. Der *group moderator* ist die Bezugsperson für alle Darsteller. Er leitet durch die Show und ist Dialog-, Ansprechpartner und Souffleur gleichermaßen. Da sein Text zu lang wäre, um auswendig gelernt werden zu können, ist es ihm erlaubt, die Gesprächsführung durch das Arbeitsblatt zu unterstützen. Die Gruppen arbeiten sehr konzentriert und Ermahnungen sind zu keinem Zeitpunkt notwendig. Es gibt Schüler, die bereits in dieser Phase ihre Rollen spielen und überheblich agieren oder ihre Macke auffällig wiederholen. Meine Notizen belegen, dass nur eine der drei Gruppen deutsch spricht. Die anderen verwenden fast durchgängig Englisch als Gruppenarbeitssprache. Vielleicht liegt das daran, dass die sprachliche Anforderung durch die weitest gehende Vorgabe auf dem Arbeitsblatt nicht hoch ist. Nachfolgend die Transkription der *talkshow* „*Living in times of war*“. Hervorgehoben sind jene Beiträge, die von den Schülern selbst entwickelt wurden:

Präsentation ‘Talkshow: *Living in times of war*’

S1 (host): Welcome to the popular talkshow “This is my life”. Today’s topic is “Living in times of war!”.

S2 (Mrs Brown): (kichert und lacht übertrieben, sodass der *host* irritiert seine Vorstellung unterbricht)

S1 (host): A warm applause for our guests. It is the famous pop singer Mika, his mother Mrs Smith, his singing teacher Mrs Brown and Mika’s best friend, Jackie Spencer. Hello Mika, how are you today?

S3 (Mika): Thank you, I’m fine. How are you?

S1 (host): Good. Mika, let me ask you my first question: What do you remember of the civil war back in Lebanon?

S3 (Mika): I don’t remember that much, to be honest. I only remember that we were allowed to live in Britain. **But there we didn’t like and went to Fren..., France.**

S1 (wendet sich Mikas Mutter zu): So, Mrs Smith, as Mika’s mother you know best what it means to live in a war. When did you have to leave Lebanon?

S4 (Mikas Mutter): We had to leave in 1983. **Bombs destroyed our house. It was so horrible.**

S2 (Mrs. Brown): (lacht wieder übertrieben, sodass der irritierte *host* seine Ansage verzögert)

S1 (*host* wendet sich Mikas Gesangslehrer zu): So, Mrs Brown, Mika's latest song is called "Released from War". Have you two ever talked about it?

S2 (Mrs Brown): Yes, we have. I love ... (lacht übertrieben) his pleasant voice on this track. I think what he wants to say is **that there's still war in Lebanon.**

S1 (*host*): OK, thank you, Mrs Brown. (wendet sich Mikas bester Freundin Jackie Spencer zu): So, ähm, Jackie Spencer, ähm, how did you two met, ähm, how do you, how did you two guys met?

S4 (Jackie Spencer): One day, ähm, I was able to help him with a problem, and that's how it started. **Ähm, after that we met, Mika, ähm, Mika, ähm, Mika, because he, ähm, he wanted to take revenge.**

S1 (*host*): OK, thank you, Jackie Spencer. Ähm, thank you all for being here, ähm, have a nice evening and good bye.

Die Analyse dieser und der anderen 3 *talkshows* zeigt übereinstimmend, dass alle *hosts*, obwohl im Besitz des gesamten Skripts, das sie nur abzulesen brauchen, die meisten Probleme beim Umgang mit ihrer Rolle haben. Sie versprechen sich häufiger und finden ganz offensichtlich nicht in sie hinein. Ich vermute, dass das zwei Ursachen hat. Zum einen merkt man ihnen deutlich an, dass sie keine Rollendarbeit verrichtet haben. Als *group moderators*, die nur in dieser *talkshow* darstellerisch aktiv werden, waren sie als einzige nicht an dem Rollendarstellungsprozess beteiligt. Das merkt man der Art und Weise, wie sie sprechen und sich darstellen, deutlich an: Sie spielen keine Rolle, sondern ‚nur‘ sich selbst. Ein weiterer Grund ist offenbar, dass sich die eher unsicheren und schwächeren Schüler für die Rolle des *group moderator* entschieden haben. Für diese ist dieser vergleichsweise lange Text mitsamt seinen verbalen und non-verbalen Dimensionen daher eine richtige Herausforderung. Dass einige der schwächeren Schüler diese Entscheidung treffen, stimmt mich nachdenklich. Es betrifft nicht alle Gruppen – bei drei von vier Gruppen verhält es sich so -, aber es ist eine deutliche Information für mich. Ich mache eine Notiz und suche mit den drei betreffenden Schülern das Gespräch nach der Doppelstunde. Das Ergebnis ist in der Tat, dass sich alle scheuen, vor der Klasse aufzutreten. Gleichzeitig betonen sie aber, dass sie das Theaterspielen an sich nicht ablehnen oder etwa ‚blöd‘ finden. Aus dieser Rückmeldung lassen sich zwei Schlüsse ziehen: Entweder habe ich es versäumt, diesen Schülern genügend Unterstützung zukommen zu lassen, sodass auch sie sich eine aktivere Teilnahme zutrauen. Dem widerspräche allerdings die Tatsache, dass es durchaus schwächere Schüler gibt, die diesen Mut aufbringen. Oder man muss einfach davon ausgehen, dass es einem nicht immer gelingt, alle Schüler zu aktivieren und zu der gewünschten Haltung zu bewegen.

Andererseits ist es erfreulich zu sehen, wie wirksam Rollendarbeit ist und wie konsequent schwächere und stärkere Schüler in ihren Rollen bleiben. In dem vorliegenden Transkript lässt sich verfolgen, dass die Schülerin in der Rolle der Gesangslehrerin ihrer Aufgabe so gekonnt nachkommt, dass

sogar ihre Mitspieler irritiert sind. Die Schülerin in der Rolle der besten Freundin Mikas ist so schüchtern, dass sie ständig stammelt und unsicher mit ihren Händen spielt, sodass der *host* seinen vorgegebenen Text ändert und sich erst verständnisvoll bei ihr bedankt, bevor er wie geplant mit seinem Redebeitrag fortfährt. Das ist für Schultheater untypisch und ein Indiz dafür, wie wichtig Rollenarbeit ist.

Aus fachlicher Perspektive ist für mich interessant, dass sich als Zuschauer nicht unterscheiden lässt, welches Sprachmaterial neu ist bzw. vorgegeben wurde, und welches von den Schülern stammt. Intonatorisch werden neue und alte Sprachbestände gleich gut verarbeitet, was eindeutig für die positive Aufnahme des neuen Materials spricht. Durch die gekonnte Einbindung in ein überzeugendes Rollenverhalten erscheint die Verwendung des neuen Wortschatzes noch natürlicher und überzeugender.



Abb. 6-7: Talkshow 'This is my life – today's topic: living in times of war'

Nach der Präsentation der *talkshows* und einer kurzen Pause leite ich über zu der hinführenden *slideshow*, die den Titel ‚Mika backstage!‘ trägt. Das Zielframe stellt eine fiktive Situation vor einem von Mikas Liveauftritten dar, in der sich Mikas Mutter mit der Gesangslehrerin unterhält. Die sprachliche Anforderung an die Schüler wird nun gesteigert und der Fokus verschiebt sich mehr und mehr von Sprachverarbeitung in Richtung Sprachautomatisierung. Die Schüler sollen sowohl die Handlung als auch die sprachliche Ausgestaltung übernehmen. Die einzige Vorgabe besteht in einer Kollokation bzw. einer Struktur pro Schüler (M15). Um die Schüler noch einmal an den Ablauf einer hinführenden *slideshow* zu erinnern, habe ich die Regeln auf dem Arbeitsblatt angefügt. Ich stelle allerdings fest, dass es die Schüler anfänglich Mühe kostet, sich auf die hinführende *slideshow* einzulassen. Mehrmals muss ich sie ermuntern und motivieren. Einige Schüler lassen sich nun sehr leicht

von anderen ablenken. Ich vermag nicht genau zu sagen, woran das liegt. Möglicherweise stellen ein sehr intensives *warm up* und zwei Darstellungsformate hintereinander eine zu hohe Beanspruchung dar. Dem widerspricht allerdings die positive Erfahrung im Rahmen der Projektstudie. Es gelingt mir dann zwar, alle Gruppen zu aktivieren, aber der Zeitverlust ist beträchtlich und lediglich 2 von 4 Gruppen schließen die *slideshow* so ab, dass noch genügend Zeit für eine Präsentation und Evaluation bleibt. Auf dieses Problem wird im Rahmen der Zusammenfassung noch einmal zurückzukommen sein.

Nachfolgend wird eine Präsentation dargestellt. Sie besteht aus zwei Teilen: Das erste Transkript bezieht sich auf die erzählt-hinführende *slideshow*, bei der die Schüler stumm *freeze frames* darstellen, die von dem *moderator* knapp kommentiert werden. Das zweite Transkript bezieht sich auf die gespielt-hinführende *slideshow*, bei der die Schüler eine ‚flüssige‘ Handlung zeigen und sprechen:

Präsentation ‘Slideshow: Mika backstage!’ (erzählt-hinführend)

Frame 1:

S1 (*moderator*): In the first slide you can see, ähm, Mika training with his training, äh, with his singing teacher the songs that they will, he will sing on the concert and his mother is watching this.

Frame 2:

S1 (*moderator*): In the second slide you can see the three guys going to the concert hall and meeting Sandra.

Frame 3:

S1 (*moderator*): Äh, on the third slide you can see, äh, the mother and the singing teacher talking about Mika.

Auch in dieser Präsentation wirkt der *moderator* verunsichert. Einmal nennt er sogar den Vornamen der Schülerin anstatt ihren Rollennamen. Er benötigt zahlreiche *verbal fillers* („ähm“, „äh“), bevor er seine Äußerungen beenden kann. Als weitere, bisher nicht erwähnte Erklärung kann dafür auch herangezogen werden, dass ein *moderator* sich als nicht wirklich zugehörig zum Stück betrachtet. Durch die Wahrnehmung anderer Aufgaben – so ist er mein verlängerter Arm, um zusätzliche Informationen in die Gruppen zu tragen – haben sie vielleicht den Eindruck, dass das Spiel für sie eher Nebensache ist. Das gilt es in Zukunft zu bedenken und durch entsprechende Instruktionen zu korrigieren. Die Darsteller hingegen halten sich exakt an die Vorgaben. Auf ein Signal des *moderator* frieren sie ein und bewegen sich nicht. Die Tatsache, dass es beim zweiten Durchlauf nicht zu Momenten der Irritation oder des Durcheinanders auf der Bühne kommt, führe ich auch auf die stützende Funktion dieser *freeze frames* zurück. Für die Zuschauer bietet sich in diesem Moment die Möglichkeit, die Handlung in Ruhe nachzuvollziehen, bevor sie ein weiteres Mal zu sehen ist.

Präsentation ‘Slideshow: Mika backstage!’ (gespielt-hinführend)

S1 (Gesangslehrerin): La la la la la la la.

S2 (Mika): La la la la la la la.

S3 (Mikas Mutter zu Mika): Try it again, you have a shaky voice.

S1 (Gesangslehrerin): La la la la la la la.

S2 (Mika): La la la (singt unzureichend). I'm not able to do it.

S3 (Mikas Mutter): One more time.

S1 (Gesangslehrerin): No, I think that was enough intense training. Let's get to the concert hall. (macht eine Handbewegung in eine Richtung)

S4 (Auftritt von Mikas bester Freundin): Hello, I'm so happy because I'm allowed to be backstage. (Gesangslehrerin lacht übertrieben)

S3 (Mikas Mutter): What do you think? Is Mika good or ...?

S1 (Gesangslehrerin): I think with his training and his fantastic voice, Mika is able to become a superstar.

S3 (Mikas Mutter): I don't trust (u: you?).

Ich finde es verblüffend, wie komplett verschieden die Handlungen sind, die die beiden Gruppen entwerfen. An dieser Stelle bewahrheitet sich der Satz, dass Not erfinderisch macht. Die geringen Vorgaben führen in diesem Fall zu der interessanten Situation, dass eine skeptische Mutter dem euphorischen Lob der Gesangslehrerin misstraut. Abschätzend sieht sie Mika bei dessen schwachen Gesangsversuchen zu. Ihr Urteil ist streng und ihre verschränkten Arme deuten auf Ablehnung. Offensichtlich wurden hier die Informationen des Lehrwerktextes so abgespeichert, dass eine ambitionierte Mutter sehr kritisch alle künstlerischen Gehversuche ihres Sohnes überwacht und ihn zu immer besseren Leistungen anhält. Ebenfalls positiv ist, dass sich alle Darsteller immer mit dem Gesicht oder ihrem Profil zum Publikum wenden, sodass sie deutlich zu verstehen sind.

Die Gesangslehrerin macht Gebrauch von der Struktur *I'm allowed to (be backstage)*. Das ließ sich ebenfalls während der *talkshow* beobachten, als die Vorgabe *Are you allowed to go wherever Mika goes?* mit der Vorgabe *Well, I'm allowed to go backstage.* beantwortet wurde. Weder die Schülerin in der *slideshow* noch die beiden Schüler der *talkshow* benötigten eine weitere Erklärung für den Umgang mit diesem Modalverb. Sie wendeten die Struktur einfach an. Damit möchte ich nicht Lewis' These bekräftigen, dass es prinzipiell keiner Grammatikarbeit bedarf, zumal diese Schüleräußerungen kein automatisiertes Sprachverhalten darstellen. Aber möglicherweise verhält es sich tatsächlich so, dass man bestimmte einfache Strukturen in die „lexical arena“ (Lowe 2003: 7) entlassen kann. Freilich müsste diese Vermutung erst durch empirische Untersuchungen bestätigt werden.



Abb. 6-8: Slideshow ‚Mika backstage‘

Die abschließende Evaluation sorgt für Abwechslung und Spaß. Vor der Präsentation der *slideshow* ‚Mika backstage!‘ wurde den Schülern ein *observation sheet* (vgl. M16) ausgehändigt, anhand dessen sie sprachliche und darstellerische Aspekte notieren sollten. Nach der Präsentation gibt es die Vorführung auf dem Fernseher. Gebannt beobachten die Schüler ihre Klassenkameraden. Kichern ist zu hören, lustige Kommentare über die Leistung des einen oder der anderen fliegen durch den Raum. Andere vervollständigen fleißig ihre Notizen. Die individuelle Rückmeldung im Anschluss gelingt daher in Bezug auf die vorgegebenen Kriterien, müsse aber „sprachlich noch entwickelt werden“, wie Prof. Butzkamm anmerkt. Denn sobald die Schüler etwas sagen wollten, das sich außerhalb dessen bewegt, was auf dem Blatt vorgegeben sei, zeigten sich bei nicht wenigen deutliche Ausdrucksprobleme. Es bedürfe auch bei der Bewertung einer elaborierten Sprache, mit der ein Schüler sagen kann, was er sagen möchte. Die Schüleräußerungen belegten deutlich, dass im Wortfeld „Bewertung“ noch Verbesserungsmöglichkeiten lägen. Das Arbeitsblatt könne daher, so Prof. Butzkamm weiter, auf dem Weg dahin nur als ein erster Schritt betrachtet werden.

6.2.6 UNTERRICHTSSTUNDEN: 2.4 + 2.5 (29.06.2009)

Phase 1: Textloslösungsphase: Stunden 2.4 + 2.5			
Verortung im Spracher- werbsprozess / Stundenziel	Unterrichtsgeschehen	Sozial- form/ Medien	Didaktisch-methodischer Kommentar
• Verortung: Sprachver- arbeitung	• Begrüßung und Agenda • <i>warm ups</i>	• OHP, LV • P	• Auf dem Overheadprojektor werden die Unterrichtsaktivitäten des heutigen Tages kurz beschrieben. • Wie am Vortag führe ich mit der Lerngruppe wieder <i>warm ups</i> durch.

<p>+ Sprachautomatisierung</p> <p>• Stundenziele: <i>slideshow</i> (wegführend) + <i>improvisations</i></p>	<p>• <i>slideshow, improvisations, presentation</i></p> <p>• HA: <i>Write a diary entry describing how you liked the slideshow „Mika’s first number one hit” and the extension with the teacher in role.</i></p>	<p>• GA</p>	<p>Ich schränke diese aber im Vergleich zur letzten Doppelstunde zeitlich ein. Ebenfalls verändert wird der inhaltliche Fokus: Die <i>warm ups</i> sollen heute <i>in role</i> erfolgen, um eine größere Identifikation der Schüler mit ihren Rollen zu erzielen.</p> <p>• Die <i>slideshow</i> der heutigen Einheit ist wegführend, das heißt das alle Gruppen den gleichen <i>start frame</i> zum Ausgangspunkt nehmen, um von ihm aus die Handlung zu entwerfen. Die Schüler sind angehalten, zwischen 2 und 4 <i>frames</i> zu entwickeln, wobei diese Streuung als bindendifferenzierende Maßnahme gedacht ist, da sie den unterschiedlichen Arbeitstempi der Gruppen Rechnung trägt. Als weiterer Unterschied zu der letzten Doppelstunde werden die Redebeiträge erhöht. Jeder Sprecher soll inklusive der Vorgabe 3 Beiträge leisten, was die Komplexität der Handlung nicht unerheblich erhöht und die Schüler fordert. Insgesamt gibt es an diesem Tag drei Durchläufe. Bestand die <i>slideshow</i> in der letzten Doppelstunde aus einem erzählten und einem gespielten Durchlauf, kommt heute ein weiterer hinzu. Dieser wird gespielt wie der zweite, aber jeder Schüler ist nun angehalten, Redebeiträge, die ich auf Plakaten hochhalte, unauffällig in seinen Sprechanteil zu integrieren. An seinem Ende angekommen, verlängere ich den dritten Durchlauf, in dem ich als <i>teacher in role</i> für einen ungeplanten Fortgang der Handlung Sorge. Ziel des dritten Durchlaufs ist es, die Schüler zu einer ungeplanten, das heißt automatisierten Verwendung des neuen Sprachmaterials zu animieren. Das soll dadurch erreicht werden, dass ich in meinen Redebeiträgen immer wieder das neue Vokabular bzw. die Modalstrukturen verwende, sodass die Schüler gezwungen sind, darauf zu reagieren. Neben der Umwälzung des neuen Sprachmaterials ist sicherlich die grundsätzliche Förderung mündlicher Kompetenzen ebenso Fokus dieser Phase.</p> <p>• Da sich nicht genau absehen lässt, ob die Erarbeitung der <i>slideshows</i> und die Präsentationen zeitlich so wenig Raum beanspruchen, dass eine Abschlussevaluation im Lerngruppenverband möglich ist, veranlasse ich die Reflexion als nachbereitende Hausaufgabe. Die Abschlussevaluation erfolgt deshalb in der Summe auf drei Weisen: In Form dieser nachbereitenden Hausaufgabe, als Gespräch mit der gesamten Lerngruppe in der nächsten Englischstunde und als Einzelinterview, das gleichzeitig Grundlage der Auswertung der Teilnehmerperspektive ist.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Anders als in der letzten Doppelstunde zeigt sich die Lerngruppe am heutigen Tag ‚erholt‘ und voller Energie. Nach der Besprechung der Unterrichtsziele erfolgt eine verkürzte *warm up* Phase. Um die anschließende Identifikation mit den Rollen zu erhöhen, bitte ich die Schüler dies in ihren Rollen zu tun. Nach einem kurzen Einstieg, indem sie ‚privat‘ durch den Raum gehen und ankommen, verrichten sie dann die Übungen als *Mika*, dessen *Mutter* usw. Die anschließende Erarbeitungsphase verläuft ruhig und konzentriert. Routiniert verfassen die Schüler gemeinsam die Textvorlagen, indem sie Vorschläge machen, diese aushandeln und dem *moderator* mündliche Anweisungen geben, die dieser schriftlich fixiert. Einige Gruppen verlassen den Raum, um auf dem Flur die *freeze frames* einzuüben, und an Gehwegen, Haltungen und Blickrichtungen zu arbeiten. Andere ziehen es vor, im Klassenraum zu bleiben. Ich werde kaum gefragt oder zu Rate gezogen. Die Gruppen organisieren sich vollkommen selbstständig und es macht Spaß, ihnen dabei zuzuschauen. Die Form der *slideshow* ist wegführend (vgl. M17). Auf Grundlage eines gemeinsamen Ausgangsframes entwi-

ckeln die Gruppen nun eigene Handlungen. Meine Vorgaben enthalten selbstredend anderen sprachlichen *input* als bisher. Ich bin gespannt, in welche Richtungen sich diese Handlungen entwickeln.

Im Gegensatz zu der letzten Doppelstunde geht es heute schwerpunktmäßig um improvisiertes Sprechen. Dahinter verbirgt sich unterrichtsdidaktisch die Absicht, von der Sprachverarbeitung, wie sie bisher erfolgte, abzuweichen und die Sprachautomatisierung zu fokussieren. Damit jedoch der Schritt nicht zu groß ist, werden die Improvisationen Schritt für Schritt in die bisherige Arbeit integriert. Dies soll auf zweierlei Weise eingefordert werden. Zum einen bediene ich mich einer in Theaterkreisen beliebten Improvisationstechnik, die darin besteht, Plakate mit Aufschriften hochzuhalten, die die Darsteller möglichst unauffällig in ihren Redenbeitrag integrieren. Bei der Auswahl dieser Aufschriften habe ich mich bewusst auf eher lustige und irritierende Inhalte (so soll z. B. Mikas Mutter sagen: *I want money, money, money*; Mika ist davon überzeugt, dass er *the coolest* ist, usw.) beschränkt, um die dominierende Arbeit mit dem neuen Sprachmaterial, die bisher jede Aktivität beherrscht hat, etwas aufzulockern. In einem zweiten Schritt trete ich als *teacher in role* auf. Da ich die Aufführung der Schüler kenne, versuche ich in eine geeignete Rolle zu schlüpfen, um sie wieder und wieder mit dem neuen Sprachmaterial zu konfrontieren und falls notwendig die Dynamik der Handlung ein wenig zu erhöhen.

Das Konzept strebt den Nachweis der besonderen Eignung in Bezug auf die Förderung mündlicher Kompetenzen an. Diese stehen explizit im Zentrum dieser letzten Doppelstunde, weshalb ich im Folgenden alle 4 Präsentationen transkribiert habe, um sie im Anschluss einer Analyse und Bewertung zu unterziehen. Bei den hervorgehobenen Beiträgen handelt es sich um jene Improvisationen, die entweder durch die Plakate hervorgerufen werden oder durch mich als *teacher in role* entstehen.

Präsentation 1 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (erzählt-wegführend)

Frame 1:

S1 (*moderator*): In the first slide you can see Mika talking to his mother about his album.

Frame 2:

S1 (*moderator*): In the second slide you can see Fatma comes into the room and talks with them about his album.

Frame 3:

S1 (*moderator*): On the third slide you can see Ayse comes into the room and laughs with them.

Präsentation 1 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (gespielt-wegführend)

S2 (Mika): Mum, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week.

S3 (Mikas Mutter): Why do you raise your voice? I’ve got a headache since yesterday, don’t talk too loud with me, please.

S4 (Gesangslehrerin): (kommt hinzu) Oh, come on, he studied so hard. Be a little proud of him.

S2 (Mika): Yes, I composed my music on my own.

S4 (Gesangslehrerin): Yes, and he’s such a pleasant voice

S5 (Mika's Freund): (kommt hinzu) I've got a pleasant voice, too. (Hysterisches Lachen der Gesangslehrerin)

Präsentation 1 'Slideshow: Mika's first number one hit!' (improvisation)

S2 (Mika): Mum, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week. (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *I am the coolest*. S reagiert nicht auf das Plakat.)

S3 (Mikas Mutter): Why do you raise your voice? Since yesterday I've got a headache, don't talk too loud with me, please.

S4 (Gesangslehrerin): (kommt hinzu) Oh, come on, ähm, **he has such a pleasant voice** and studied so hard. Why don't you be a little bit proud.

S3 (Mutter): (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *I want money, money, money*.) **But I don't care. I want money, money, money and I don't want that he studied, I want the money, not he.**

S2 (Mika): Yes, I composed my music on my own. **I am the coolest.**

S5 (Mikas Freundin kommt hinzu): (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *I love Mika, so what?*) **I love Mika, so what?**

S4 (Gesangslehrerin): (lacht übertrieben) **Mika is so popular, without me that would be impossible.**

L (Fan): **Hello, I finally made it, I, I'm a fan and I'm so happy to see Mika. Mika, can I touch your hand?** (geht auf Mika zu und reicht ihm seine Hand)

S4 (Gesangslehrerin): (lacht übertrieben) **He wants to touch you.**

S3 (Mikas Mutter): (schlägt L auf die Hand, damit er Mika nicht berührt.) **You shouldn't do this!**

L: **Why?**

S3 (Mutter): **He's my son. I gonna (u: take?) care of him.**

L: (enttäuscht und frustriert) **But he's the best singer I've ever heard, he's wonderful. Mika, can I be your friend. I want to be your friend.**

S2 (Mika): **No.**

L: **Why not?**

S2 (Mika): **I've much friends.**

L: **But I'm very lonesome and I need a friend, too.**

S3 (Mikas Mutter): **I'm the best friend.** (Gesangslehrerin lacht unentwegt)

L: **Why are you always laughing about me? Oh, my god. Oh no, I go.**

Darstellerisch gelingt es nicht allen Schülern, sich gleich geschickt in Szene zu setzen. Lediglich die Gesangslehrerin, Mikas Freundin und die Mutter spielen ihre Rollen überzeugend. Die Gesangslehrerin tut sich hervor als ständig lachende und giggernde Person, die damit Mika und seinem Umfeld gehörig auf die Nerven fällt. Die Mutter wird überzeugend als äußerst fragile Person dargestellt, die jammernd ihre Kopfschmerzen betont, die aber im richtigen Moment selbstbewusst zu handeln weiß, als sie ihren Sohn vor meinem Zugriff schützt. Die Tatsache, dass sie mir dabei auf meine Hand schlägt, spricht eindeutig dafür, wie real diese Darstellung für sie ist. Ich kenne diese Schülerin zu gut um zu wissen, dass ihr das sonst nicht passiert wäre und freue mich über dieses Involviertsein. Es zeigt, dass die Schüler die Vorgänge auf eine sehr reale Weise erleben und kommunizieren.

Auf die vorgegebenen Redebeiträge bezogen ist es sehr erfreulich, dass die Schüler das gesamte neue Sprachmaterial äußerst adäquat anwenden. Sowohl intonatorisch als auch syntaktisch ist es angenommen worden und, zumindest rezeptiv, verarbeitet worden.



Abb. 6-9: Slideshow ‚Mika’s first number one hit‘ – Präsentation 1: Mika möchte seinem Fan die Hand reichen

Es fällt mir dagegen schwer, die Wirkung der Plakate eindeutig einzuschätzen. Zum einen wendet sie nicht jeder an bzw. nur verspätet (Mika), zum anderen führen sie offensichtlich dazu, dass die gelernte Reihenfolge aufgegeben wird. So sagt zum Beispiel die Gesangslehrerin: *Oh, come on, ähm, he has such a pleasant voice and studied so hard*. Diese Äußerung sieht auf dem Skript zu jenem Zeitpunkt jedoch lediglich die Kollokation *he studied so hard* vor. Am Beispiel der Mutter lässt sich sehen, dass das Plakat eine interessante Dynamik zur Folge hat: *But I don’t care. I want money, money, money and I don’t want that he studied, I want the money, not he*. Hier zeigt sich, dass die Darstellerin der Mutter nicht über den Weg traut und ihrem aufopferungsvollen Einsatz für Mikas Karriere selbststüchtige Ziele unterstellt. Bei Mikas Freundin hingegen ist das Gegenteil der Fall. Ihre Äußerung *I love Mika, so what?* steht bezugslos im Raum. Anders als die Mutter vermag sie es nicht, sie in einen Kontext einzufügen, der sie sinnvoll erscheinen lässt. Sie hätte an dieser Stelle vielleicht den Rahmen, wie er ursprünglich vorgesehen war, benötigt. Man sieht also, dass die Wirkung der Plakate unterschiedlich ist, wenngleich ich in der Summe sagen würde, dass sie ihren Zweck erfüllen.

Meine Rolle empfinde ich ebenfalls als ambivalent. Zum einen werde ich so in das Geschehen hereingezogen, dass ich vollkommen vergesse, das neue Sprachmaterial einzubinden, was auch der Erfahrung der Schüler entspricht und sicherlich positiv zu bewerten ist. Zum anderen finde ich es bedenklich, dass sich das Geschehen völlig auf mich konzentriert. Mit Ausnahme einer Bemerkung

der Gesangslehrerin zu Mika (*He wants to touch you*) findet keine Kommunikation statt, an der ich nicht beteiligt bin. Mein Auftritt dauert exakt 50 Sekunden, aber durch diese dominante Rolle fühlt sie sich wesentlich länger an. Hier müsste man eine Alternative finden, die mein Gewicht reduziert und mich zu einem Darsteller unter anderen macht. Außerdem gelingt es mir auch nicht, mich an alle Darsteller zu wenden. Durch das beherzte Eingreifen der Mutter wird der Austausch zum größten Teil zu einer Auseinandersetzung zwischen ihr und mir. Die anderen Darsteller, allen voran der naturgemäß schüchterne Schüler, der Mika darstellt, treten dadurch in den Hintergrund. Auch das gilt es in Zukunft besser im Auge zu haben.

Die Reaktion der Schüler indes ist eindeutig: Sie finden das Geschehen hochinteressant. Auf den Videoaufnahmen sind Schüler zu sehen, die gebannt auf die Improvisation schauen. Nicht einmal werden Unterhaltungen geführt, allenfalls lachen die Schüler, als mir Mikas Mutter auf die Hand schlägt oder Mikas Freundin aus heiterem Himmel ihrem Freund ihre Liebe gesteht.

Präsentation 2 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (erzählt-wegführend)

Frame 1:

S1 (*moderator*): In the first slide you can see Mika who is learning. He and his father have an argument about his voice.

Frame 2:

S1 (*moderator*): In the second slide you see the best friend who is allowed (u) also up for singing. The dad likes the voice of him a lot.

Frame 3:

S1 (*moderator*): In the third slide the singing teacher (u: hugs?) the best friend and Mika so they can go on stage together.

Präsentation 2 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (gespielt-wegführend)

S2 (Mika): Lalalala. Dad, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week.

S3 (Vater): Yeah, I know you released a great album but today you were very really bad.

S4 (Gesangslehrerin): If you work like that you won’t become as good as me. You studied so hard and today you’re so bad.

S5 (Mikas Freundin): I’ve got a pleasant voice, too. Can I sing? I’m able to become a superstar, too. Lalala.

S3 (Vater): Oh, this sweet music. With (u: intense?) training you can be very good.

S4 (Gesangslehrerin): Yeah, maybe you both can come on stage together.

S2 (Mika): (Mika sings mit seiner Freundin) One-two, one-two-theee lalala. I can compose music and I can compose a love story as a song for us.

Präsentation 2 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (improvisation)

S2 (Mika): (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *I’m the coolest*) **Dad, I’m the coolest**, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week.

S3 (Vater): (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift Do you know who I am?) **Do you know who I am?**

S2 (Mika): **Yes.**

S3 (Vater): (S3 hat den Faden verloren, die anderen Darsteller treten aus der Rolle raus, weil sie über ihn lachen müssen. Auch leises Gelächter in der restlichen Lerngruppe)

S4 (Gesangslehrerin): **Well, today you're so bad.** You won't become as good as me if you work like that. **I mean** you studied so hard. (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift Without me? Impossible!) **Why are you so bad today? Without me? Impossible! You wouldn't be as good as me. You would, I don't know...**

S5 (Mikas Freundin): I've got a pleasant voice, too. Can I sing? (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *I love Mika, so what?*) I'm able to become a superstar, too. **I love Mika, so what?**

S3 (Vater): Oh, this sweet music. With (u: intense?) training you can be very good.

S4 (Gesangslehrerin): Yeah, maybe you both can come on stage together.

S2 (Mika): (Mika sings mit seiner Freundin) One-two, one-two-three lalala. I can compose music and I can compose a love story for us as a song.

S4 (Gesangslehrerin): **Yeah, good idea.**

L: **Oh, good afternoon. How're you doing?**

S4 (Gesangslehrerin): **Fine.**

L: **Ähm, may I introduce myself, I'm Mr Smith. I'm a very, very, very famous music producer and manager and I heard that Mika is a very good singer. Now, ähm, who is the singing teacher here?**

S4 (Gesangslehrerin): **It's me.**

L: **Can you tell me something about Mika?**

S4 (Gesangslehrerin): **Well, he is very good, but not as good as me. Maybe I can sing (u: for you?) too?**

L: **I don't want to hear about you. Tell me about him. Does he have a pleasant voice?**

S4 (Gesangslehrerin): **Oh, yes. His voice is fantastic, but her voice is also good. Maybe they can sing together.**

L: **Who is she? Who is she?**

S4 (Gesangslehrerin): **Well, she is the best friend of him.**

L: (wendet sich der Freundin Mikas zu) **Now let me ask you a question. Where did you meet him in the first place?**

S5 (Mikas Freundin): **I meet him (u).**

L: **And you are best friends now?**

S5 (Mikas Freundin): **Yes.** (Mika und sie umarmen sich)

L: **Mika, can you answer this question: You are very young. What do you want to do with the money you earn?**

S2 (Mika): **I want to buy things.** (betont *things* auf eine unnatürliche Weise, die etwas Komisches und auch Neugier Erweckendes hat, worüber die gesamte Lerngruppe lacht.)

L: **What kind of things do you want to buy?**

S2 (Mika): **Cars, houses.**

L: **All right. You heard that Michael Jackson died two days ago. What do you think about his voice?**

S2 (Mika): **His voice was fantastic. He was the famous singer in the world and it's a really bad die.**

L: Good. (L wendet sich dem Vater zu) **You are the mother or the father of Mika?**

S3 (Vater): (nach einigem Zögern) **The father.** (Alle lachen, weil der Schüler sich bewusst lange Zeit für diese Antwort gelassen hat)

Diese Präsentation stellt darstellerisch eine wesentlich gelungenere Leistung dar als die zuvor. Das hat mehrere Ursachen. Alle Schüler spielen ihre Rollen konsequent bis zum Ende der Präsentation. Mika zuzuschauen, dessen Tick es ist, sich ständig zusammenzukrümmen und sich in Andeutungen zu ergehen (*I want to buy things*) ist eine Freude und seine Rolleninterpretation amüsiert die gesamte Lerngruppe. Seine Gesangslehrerin ist eine Person, der es nur um sich geht, und die den Musikproduzenten eher auf ihre als auf Mikas Talente hinweist. In ihrem Verhalten erkennt man die Umsetzung der Vorgabe, dass die Charaktere im Sinn Johnstones komplementäre Eigenschaften besitzen sollen: Mika ist erfolgreich, und seine Gesangslehrerin wäre es gern. Das treibt sie zu eigenmächtigem Handeln an. Die Leistung von Mikas Freundin freut mich sehr, denn sie ist selbstbewusst und interpretiert ihre Rolle sehr offensiv. Es ist für sie überhaupt nicht abwegig, neben Mika auf einer Bühne vor einem großen Publikum zu stehen. Das Erfreuliche daran ist, dass die Schülerin im normalen Unterricht genau das Gegenteil davon lebt: Sie beteiligt sich unregelmäßig, weil sie ständig denkt, es sei falsch, was sie zu sagen hat. Meine Gespräche mit ihr, die auf eine Änderung ihres Selbstbildes abzielten, verliefen in der Vergangenheit leider erfolglos. Lediglich in Klassenarbeiten, wenn sie sich quasi unbeobachtet weiß und es um das kreative Verfassen von Texten geht, zeigt sie, zu welchen besonderen Leistungen sie fähig ist. Es ist daher sehr offensichtlich, dass sie die Freundin Mikas als Projektion und alter ego benutzt. Hier dient Theater einem ganz anderen Zweck als der Verbesserung der Sprachkompetenz. Leider gelten diese lobenden Worte für die Darsteller nicht für Mikas Vater. Dieser hält sich zurück und nimmt kaum am Geschehen teil. Das ist eher untypisch, denn im Unterricht gehört er zwar nicht zu den aktivsten, aber er beteiligt sich recht regelmäßig. Wie die betreffenden Darsteller in der ersten Präsentation habe ich jedoch nicht den Eindruck, dass ihn die Präsentation nichts angeht. Er scheint eher abzuwarten, bis sein Moment kommt. Als ich ihm am Ende mit meiner Frage eine Vorlage biete, nimmt er diese dankend an und trägt durch seine Antwort zur Belustigung der Klasse bei. Das scheint ihm zu reichen.

Sprachlich lässt sich auch hier beobachten, wie die Plakate die Schüler zum Teil wieder irritieren (Mikas Vater) und sie keine Kontextanbindung herstellen können (Mikas Freundin). Vielleicht wäre ein Möglichkeit diesem Problem zu entgehen, wenn diese Form der Improvisation nur bei stärkeren Schülern angewendet würde, denn die Gesangslehrerin und Mika, beide in der Tat leistungstärker als Mikas Freundin und Mikas Vater, haben keine nennenswerten Probleme. Beide gehen umstandslos auf meine visuellen Impulse ein und greifen sowohl neue als auch bekannte Sprachangebote auf. Sie sind es auch, die die Kommunikation in der Improvisation entscheidend vorantreiben und dabei unaufgefordert die neu gelernten Kollokationen verwenden. So sagt Mika von sich: *I can compose music*. Mika bindet diese Kollokation sogar in neue Kontexte ein: *I can compose a love story for us*

as a song. Diese Bemerkung finde ich toll. Der Prozess der Automatisierung greift offensichtlich sehr erfolgreich bei ihm.



Abb. 6-10: Slideshow ‚Mika’s first number one hit‘ – Präsentation 2: Der Manager stellt sich Mika vor

Meine Leistung in dieser Gruppe beurteile ich besser als in der vorigen Präsentation, was vielleicht darauf hindeutet, dass es auch für einen *teacher in role* eines Warmwerdens bedarf. Ich platziere unauffällig und erfolgreich das neue Sprachmaterial (*Does he have a pleasant voice? What do you think about his voice?*) oder stelle mich zu Beginn freundlich und unaufdringlich vor, sodass ich die Schüler nicht verunsichere und sie mich annehmen können. Andererseits merke ich, wie ich mich auch in dieser Gruppe zu sehr auf den Austausch mit den sprechsicheren Schülern einlasse (Gesangslehrerin). Auch hier muss ich zugestehen, dass ich das Zentrum der Kommunikation bin. Ich bestimme Takt und Inhalt der Gespräche. Das hatte ich vorab anders geplant. Wie oben bereits erwähnt, wäre eine sprachliche Interaktion auch ohne mich wünschenswert. Das ließe mir auch mehr Raum zur Entfaltung meiner Rolle. Denn durch ein Kommunikationsverhalten, das sehr auf strategische Ziele ausgerichtet ist (Verwendung der neuen *lexis*, Beachtung gleicher Redeanteile für alle Darsteller, gegebenenfalls Steigerung der Dynamik), spüre ich, dass ich kaum schauspiele. Meine Rolle ist sehr ein-dimensional. Statt ein Rollenprofil anzubieten habe ich das Gefühl, ein verkapptes Lehrer-Schüler-Interview durchzuführen, das sehr viel *display communication* enthält und leider wenig von der kommunikativen Kraft echter Improvisation offenbart.

Präsentation 3 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (erzählt-wegführend)

Frame 1:

S1 (*moderator*): In the first slide you can see Mika and his father in the living room. The mum is in the kitchen and asks what they talk about. Mika answer her that he tells her later.

Frame 2:

S1 (*moderator*): In the second slide Mika goes to the telephone and call his singing teacher. They talk about Mika's music.

Frame 3:

S1 (*moderator*): In the third slide the best friend comes into, äh, to the singing teacher and shout that he want to be a star, too.

Präsentation 3 'Slideshow: Mika's first number one hit!' (gespielt-wegführend)

S2 (Mika): Dad, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week.

S3 (Mikas Vater): (greift Mikas Hände) Super!

S4 (Mikas Mutter): (neugierig) Why do you raise your voice?

S2 (Mika): I tell you later after I call my singing teacher.

S3 (Mikas Vater): This is sweet music!

S4 (Mikas Mutter): You have a very loud voice. Please be quiet. (Eltern verlassen die Bühne)

S2 (Mika): (simuliert Handy-Telefonat) Hey singing teacher, I composed my music.

S5 (Gesangslehrerin): (betritt die Bühne und simuliert ein Handy-Telefonat) You studied so hard. I'm very proud of you. So ...good bye.

S2 (Mika): Bye.

S6 (Mikas Freundin): (betritt die Bühne und wendet sich Mika zu) I have a pleasant voice. Make me a star, too!

Präsentation 3 'Slideshow: Mika's first number one hit!' (improvisation)

S2 (Mika): Dad, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week. (L hält Plakat hoch mit der Aufschrift *Who is Madonna?* S geht nicht darauf ein)

S3 (Mikas Vater): (greift Mikas Hände) Super!

S2 (Mika): **I'm (u), but who is Madonna?**

S4 (Mikas Mutter): (neugierig) Why do you raise your voice?

S2 (Mika): I tell you later after I call my singing teacher. (L hält Plakat für Mikas Vater hoch mit der Aufschrift *Is this the end?*)

S3 (Mikas Vater): **Is this the end?**

S2 (Mika): (simuliert Handy-Telefonat mit der Gesangslehrerin) Hey, singing teacher, I composed my music.

S5 (Gesangslehrerin): (betritt die Bühne und simuliert ein Handy-Telefonat mit Mika) You studied so hard. (L hält der Gesangslehrerin ein Plakat hoch mit der Aufschrift *Tic Tac Toe*) **So get the Tic Tac Toe from the (u).**

S6 (Mikas Freundin): (betritt die Bühne, wendet sich der Gesangslehrerin zu und kniet sich vor ihr hin) I have a very pleasant voice. Make me a star, too! (L hält der Freundin ein Plakat hoch mit der Aufschrift *Let's fly to Hawaii*) **And let's fly to Hawaii.**

S5 (Gesangslehrerin): (zu Mikas Freundin) Zu spät, zu spät. Das kannst du nicht. (L betritt die Bühne) **What do you want?**

L: **What are you doing here?**

S6 (Mikas Freundin): **I want to be a star.**

S5 (Gesangslehrerin): **I'm the best. So she comes to me.**

L: **Can you make me a star, too?**

S5 (Gesangslehrerin): (geht auf Mikas Freundin zu und schiebt sie Weg von L) **No, just she.**

L: **No, I would like to be a star, too.** (L kniet sich vor der Gesangslehrerin) **What do I, what do I, what do I have to do?**

S5 (Gesangslehrerin): **Go to Mika.**

L: **Where is Mika?**

S5 (Gesangslehrerin): **Mika is at home.**

L: (erhebt sich) **OK, I go there.** (Mikas Freundin und die Gesangslehrerin verlassen die Bühne. L dreht sich herum und simuliert ein Türklopfen, Mika tritt ihm gegenüber) **Mika, can you make me a star?** (L kniet sich vor Mika hin).

S2 (Mika): **Yes, of course I can.**

L: **How can you do that?**

S2 (Mika): **I give you singing lessons.**

L: **You give me singing lessons? Good, can we start here?**

S2 (Mika): **Yes.**

L (setzt sich auf einen Stuhl) **OK.**

S4 (Mikas Mutter) (betritt aufgeregt die Bühne) **Stop, stop, stop, who are you? This is my son.** (stellt sich beschützend vor ihren Sohn und fasst seinen Arm)

L: **I'm a fan. And I want to be a star, too. And he said that ...**

S4 (Mikas Mutter): (fällt L ins Wort) **But this is my son.**

L: **What can I do?**

S4 (Mikas Mutter): **Nothing!**

L: **I want to be a star.**

S4 (Mikas Mutter): (in alarmiertem Tonfall) **But don't say something to my son. He's my son, not you.**

L: **But maybe I love him.**

S4 (Mikas Mutter): **But I love him.**

L: **So we both love him.**

S4 (Mikas Mutter): **Yes, but he is my son. Yes.**

L: **What can I do?** (L dreht sich zu Mikas Vater, der die Bühne betritt) **Who are you?**

S3 (Mikas Vater): **I'm the father of Mika.**

L: **Can I be Mika's friend?**

S3 (Mikas father): **No.**

L: **Why not?**

S3 (Mikas Vater): **He is popular and you are a little, little friend.** (zeigt mit der Hand auf den Boden)

L: **But I want to be popular, too.**

S3 (Mikas Vater): **You must go to a singing teacher.**

L: **Where is the singing teacher? He sent me to Mika, now you send me back to the singing teacher. What can I do?**

S4 (Mikas Mutter): **Yes, please go away. You scare (u).**

S2 (Mika): **You can ask, we can make singing lessons together. You can make it (u).**

L: **Thank you very much, that's a very good idea. But I think it's a long way to become a star, right?**

S2 (Mika): **Yes, you have to work hard.**

L: **I have to work hard. Thank you very much, you are wonderful. That was a wonderful play.** (L applaudiert)

Die 3. Präsentation ist eine herausragende Leistung der Schüler. Es ist eine abwechslungsreiche und dynamische Improvisation, deren zeitliche Länge die der Vorgruppen bei weitem übertrifft. Alle Aspekte, die sich in den Gruppen zuvor als problematisch herausgestellt haben, ereignen sich nicht. Ausnahmslos alle Darsteller sind aktiv und involviert. Es gibt keinen Darsteller, der dem Auftritt ausweicht, obwohl in dieser Gruppe unterschiedlich leistungsfähige Schüler vereint sind. Die Gesangslehrerin ist dominant und laut. Voller Energie trifft sie Entscheidungen, indem sie Mikas Freundin beschützend als Schülerin anerkennt, mich aber schroff ab- und an Mika verweist. Ihr Verhalten mir gegenüber ist vollkommen von der Rolle bestimmt, ich spüre, dass sie vergessen hat, dass es ihr Lehrer ist, der da bittend vor ihr kniet. Sie kann und will sich nicht von mir erweichen lassen. Das gleiche gilt für die Mutter, die Mika ebenfalls vor mir beschützt. Selbstbewusst verlangt sie von mir, zu gehen. Auch der Vater zeigt wenig Verständnis für meinen Wunsch und verweist mich an die Gesangslehrerin. Die Schüler treten untereinander in Interaktion. So umarmen sich die Gesangslehrerin und Mikas Freundin spontan, dasselbe geschieht zwischen Mikas Mutter und Mika. Gerade letzteres ist sehr ungewöhnlich, denn Schüler in diesem Alter achten sehr darauf, dem anderen Geschlecht nicht zu nahe zu kommen. Auffällig ist auch, dass die Darsteller die Bühne verlassen und betreten, so als ob das bereits lange einstudiert worden sei. Nachdem die Gesangslehrerin und Mikas Freundin die Bühne verlassen haben, wird Mika wieder aktiv. Dann betritt die Mutter die Bühne, ein wenig später gefolgt von ihrem Ehemann. Diese Wechsel sorgen dafür, dass die Energie konstant erhalten und die Handlung dynamisch bleibt. Aus diesem Grund vergeht auch für mich die Zeit wie im Flug. Die gesamte Improvisation dauert fast 2 Minuten und 30 Sekunden, was eine sehr lange Zeit ist. Als *teacher in role* wirke ich fast 1 Minute und 30 Sekunden mit und bekomme davon kaum etwas mit.



Abb. 6-11: Slideshow ‚Mika’s first number one hit‘ – Präsentation 3: Ein Fan bittet auf Knien um Gesangsstunden

Auch sprachlich geschieht in dieser Improvisation Erstaunliches. Meine Impulse werden hervorragend aufgenommen und verarbeitet. So antwortet Mika auf eine meiner Fragen (*It’s a long way to become a star, right?*) spontan richtig. Er wendet dabei nicht nur eine neu gelernte Kollokation, sondern gleichzeitig eine neue Struktur an (*Yes, you have to work hard*). Doch die Schüler reagieren nicht nur angemessen auf neuen Sprachinput, sie wenden ihn auch selbstständig an. Mika schlägt vor, mir Gesangsstunden zu geben (*I can give you singing lessons*) und Mikas Vater verweist mich ebenfalls an einen Gesangslehrer und unterstreicht zudem Mikas besondere gesellschaftliche Rolle (*Mika is popular*). Doch es läuft nicht alles rund. Die Impulse, die durch die Plakate erfolgen, werden von keinem Darsteller überzeugend in die eigenen Beiträge eingearbeitet. Auch wenn diese Tatsache – anders als in den vorherigen Beiträgen – der Dynamik keinen Abbruch tut, sehe ich diese Form der sprachlichen Aktivierung zunehmend kritisch. Denn in dieser Gruppe lässt sich zum ersten Mal beobachten, dass auch die leistungsstarken Schüler (Mika und Mikas Freundin) Probleme bei der Umsetzung besitzen.

Während ich in der Präsentation zuvor noch moniert habe, dass durch meine strategischen Kommunikationsziele als *teacher in role* meine darstellerische Leistung zum Teil verkümmert, ist das in dieser Präsentation mitnichten der Fall. Ich spiele einen unangenehmen Fan, der sich aufdringlich in Mikas Leben breit macht. Ich möchte die Schüler polarisieren und zu einer Haltung zwingen. Interessant ist, wie ähnlich die Schüler darauf reagieren. Alle außer Mika geben mir ganz deutlich zu verstehen, dass sie mich nicht akzeptieren: Die Gesangslehrerin stellt sich schützend vor Mikas Freundin, so als wolle sie klarmachen, dass sie es im Gegensatz zu mir wert sei, unterrichtet zu werden. Auch die Mutter verteidigt ihren Sohn vor mir. Sie vermag nicht einmal genau zu sagen, was sie

als so bedrohlich empfindet, denn meiner Feststellung *So we both love Mika* muss sie zwar irgendwie zustimmen, leitet aber den nächsten Satz sofort mit einem einschränkenden *but* ein. Am Ende fordert sie mich sogar offen auf zu gehen. Auch der Vater möchte mich nicht in Mikas Nähe und schiebt mich kaltherzig ab zu der Gesangslehrerin. Auch finde ich es in diesem Fall gar nicht nachteilhaft, dass sich die Kommunikation wieder um mich dreht. Durch ihre deutliche Haltung kompensieren die Darsteller die Bedeutung dieser Tatsache und die non-verbale Kommunikation ‚spricht Bände‘. Ich ziehe also den Schluss, dass es trotz strategischer Kommunikationsziele *als teacher in role* möglich ist, darstellerisch wirksam zu sein. Vielleicht ist es auch nur abhängig von der Energie, die zwischen Lehrer und Gruppe fließt.

Präsentation 4 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (erzählt-wegführend)

Frame 1:

S1 (*moderator*): In the first frame Mika comes into the room and his father looks at him.

Frame 2:

S1 (*moderator*): In the second frame his father tells him to relax and practice

Frame 3:

S1 (*moderator*): In the third frame you can see Mika’s mother and his singing teacher who tells him something.

Frame 4:

S1 (*moderator*): In the fourth frame you can see the father wants Mika to start again and Mika begins to sing.

Frame 5:

S1 (*moderator*): In the fifth frame the father, the mother and the singing teacher of Mika tells him anything.

Frame 6:

S1 (*moderator*): In the sixth frame Mika shouted “Let’s party!” and they begin to dance.

Präsentation 4 ‘Slideshow: Mika’s first number one hit!’ (gespielt-wegführend)

S2 (Mika): Yeah, dad, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week. Oh, and I composed it by myself.

S3 (Mikas Vater): It’s OK, my son, but now you must practice your songs. (Mikas Freundin und Gesangslehrerin betreten die Bühne)

S2 (Mika): Du-dub-du-dub.

S4 (Mikas Mutter): Why do you raise your voice?

S5 (Gesangslehrerin): You must change it.

S2 (Mika): OK, you’re right.

S3 (Mikas Vater): Try it again, my son,

S2 (Mika): Du-dub-du-dub.

S3 (Mikas Vater): This is sweet music.

S4 (Mikas Mutter): That sounds good.

S5 (Gesangslehrerin): You’ve studied so hard.

S2 (Mika): Yeah, so I've a number one hit and now let's dance. (Mika beginnt zu tanzen und der Vater steckt die geballte Faust in die Luft)

Präsentation 4 'Slideshow: Mika's first number one hit!' (improvisation)

S2 (Mika): Oh, dad, Grace Kelly went to number one in the UK in its first week. (L hält Mika Plakat hoch mit der Aufschrift *Who is Madonna?*) **Who is Madonna? I'm the best.**

S3 (Mikas Vater): (L hält Mikas Vater ein Plakat hoch mit der Aufschrift *Is this the end?*) It's OK, my son, but now you must practice your songs **because you must better than Madonna.** (Mikas Freundin und Gesangslehrerin betreten die Bühne)

S5 (Gesangslehrerin): You must change. **Is this the end, or what?**

S4 (Mikas Mutter): (L hält Mikas Mutter ein Plakat hoch mit der Aufschrift *Oh, my God*) Oh my God, you're so bad.

S2 (Mika): Yeah, OK, yeah, you are right.

S3 (Mikas Vater): Try it again and **learn more, yes.**

S2 (Mika): Du-dub-du-dub.

S4 (Mikas Mutter): (L hält Mikas Mutter ein Plakat hoch mit der Aufschrift *Tic - Tac - Tic - Tac*) **Tic - Tac - Tic - Tac**

S2 (Mika): I have a number one hit, so let's party. (Mika beginnt zu tanzen)

L: (betritt die Bühne und tanzt mit Mika) **Who are you?**

S2 (Mika): **I'm Mika and you?**

L: **I'm Peter. I think you, you äh, you are good. You're a good dancer.**

S2 (Mika): (wendet sich seinem Vater zu, der mit den beiden tanzt) **And who are you?**

S3 (Mikas Vater) I'm your father (leises Lachen der gesamten Lenrgruppe). **Who are you?**

L: **I, I am the friend of a friend. And I'm here because there is a sad reason. I have a friend who you went to school with. And he needs money. And he heard that you are rich now. His name is Peter, Peter Petersen. And Peter Petersen needs a lot of money. Can you give him some money?**

S2 (Mika): **Oh, yeah, when it's a friend of you, I think I can give him some money.**

L: **But he needs a lot of money.** (wendet sich Mikas Vater zu) **You are his father, right?**

S3 (Mikas Vater): **Yes.**

L: **He needs 5000 Euro.**

S3 (Mikas Vater): (überlegt ostentativ ohne zu antworten)

L: **I mean, he has a pleasant voice** (zeigt auf Mika). **He can earn a lot of money. Can you give me the money?**

S3 (Mikas Vater): **No, because I haven't got so much money.**

L: (wendet sich nun bittend Mika zu) **Can you give me the money?**

S2 (Mika): **No, I need it for my own.**

S5 (Gesangslehrerin): **You can (u) the lessons for singing.**

L: **The singing lessons?**

S5 (Gesangslehrerin): (Gesangslehrerin nickt zustimmend) **Yes.**

L: **I'm a singing teacher, too. I can give lessons. Maybe I can give singing lessons to Mika and, and we can.**

S5 (Gesangslehrerin): **No, he needs me.**

S2 (Mika): **Yes.**

L: **He needs you? Is she good?** (wendet sich Mika zu)

S2 (Mika): **Yeah, I think so.**

L: **But I studied hard, too.** (wendet sich Mikas Mutter zu) **Are you Mika's mother? Can you maybe help me that he gives me some money?**

S4 (Mikas Mutter): **No. He only she.** (zeigt auf die Gesangslehrerin)

L: **What can I do now? Your friend needs the money and.**

S2 (Mika): **Go to Madonna. Maybe she has money.**

L: **Do you know her?**

S2 (Mika): **Yes.**

L: **Do you have her cell phone number.**

S2 (Mika): **Yes.**

L: **Can you give it to me?**

S2 (Mika): **2 – 5 – 7 – 6 – 0. That's all.**

Diese letzte Improvisation ist mit knapp 2 Minuten 40 Sekunden die längste der vier Gruppenarbeiten. Die Schüler entwerfen die Geschichte eines Popstars, der seinen Erfolg mit einer Party feiern möchte. Dem sehr agilen und spielfreudigen Mika stehen jedoch drei Mitschüler zur Seite, die sich nicht so wie er auf das Theaterspielen einlassen können. Während er tanzt und die Mitschüler animieren möchte, stehen sie eher teilnahmslos herum und wirken ein wenig so, als würde die Situation sie überfordern. Allenfalls der Vater traut sich ein paar verstohlene Tanzgesten zu. Die Rollenarbeit, so scheint es, hat bei ihnen keine bleibenden Anker hinterlassen, auf die sie nun zurückgreifen könnten. War es in den anderen Gruppen durchweg so, dass maximal ein Spieler diese Probleme hatte, sind es in dieser Gruppe gleich drei. Dies wirkt sich selbstredend nachteilig auf die Qualität der Dialoge aus. Von meinen Beiträgen abgesehen sprechen die Schüler in kurzen Sätzen oder nur in Ein-Wort-Sätzen. Interessant ist, dass in den drei vorangegangenen Darstellungen weniger selbstbewusste Auftritte nicht notwendigerweise mit den sonstigen Leistungen im Unterricht korrelierten. Die sonst leistungsstarken Schüler waren bisher nicht automatisch auch die besten Darsteller. In dieser Gruppe jedoch ist das anders. Die drei Schüler gehören eher zu den leistungsschwächeren Schülern und Mika zu den besseren.



Abb. 6-12: Slideshow ‚Mika’s first number one hit‘ – Präsentation 4: Mika tritt vor seinen Vater

Ich versuche die geringe Energie der Spielenden zu erhöhen, indem ich mich als *teacher in role* spontan an Mikas Seite stelle und mit ihm tanze. Während mir die Kontaktaufnahme mit ihm problemlos gelingt, spüre ich, dass ich an die anderen nicht herankomme. Sie bleiben unbeweglich stehen. Ich vermute, dass das auch der Grund dafür ist, dass sich die gesamte Improvisation von einigen kurzen Momenten abgesehen, eher träge entwickelt. Es ist in solchen Momenten auch für mich schwierig, die richtigen Worte zu treffen. Mit Ausnahme von zwei neuen Kollokationen (*pleasant voice, to give singing lessons*) gelangen mir keine Verbindungen zu dem neuen Sprachmaterial. Die Schüler bringen ihrerseits auch keine neuen Vokabeln ein. So gleicht der Verlauf der zweiten Präsentation, in der ich nicht wirklich schauspielere, sondern eher ein Interview führe, in dem ich die Schüler nacheinander befrage. Diese kritische Sicht ist dabei nicht notwendigerweise auch die Sicht der Schüler. Als ich mit der Mutter und der Gesangslehrerin nach der Stunde spreche, geben sie mir zu verstehen, dass sie das Theaterspiel ihrer Gruppe vielleicht nicht so gut fanden wie das der Gruppe davor, aber es habe ihnen dennoch gefallen und Spaß gemacht. Sie hätten sie halt nur nicht ‚ganz getraut‘, das sei alles.

6.2.7 FORMULIERUNG VORLÄUFIGER THESEN

Fasst man die vier Präsentationen zusammen und fokussiert die beiden Schwerpunkte des sprachlichen Lernens auf der einen und der darstellerischen Leistung auf der anderen Seite, so ergibt sich kein einheitliches Bild. In der Summe aber lassen sich folgende Thesen aufstellen:

Beobachtungen	Daraus generierte, vorläufige Thesen:
<p>Mündliche Handlungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler wenden die Vorgaben des neuen Sprachmaterials (erzählt-wegführende/gespielt-wegführende <i>slideshow</i>) in allen 4 Präsentationen durchweg korrekt an. - Schüler nehmen meine visuellen Sprachangebote (Plakate) mehrheitlich so auf, dass der Sinn der Improvisationsübung nicht erfüllt wird. Lediglich eine kleine Gruppe von Schülern versteht es, die Plakataufschriften adäquat in die eigenen Gesprächsbeiträge einfließen zu lassen. - Die Mehrzahl der Darsteller zeigt ein situativ-angemessenes Reagieren in ihren Aufführungen. Alle Schüler sind problemlos in der Lage, auf meine Impulse bezüglich des neuen Sprachmaterials einzugehen. Zudem belegen sie durch ihr Verhalten und ihre Antworten, dass sie den ‚narrativen Raum‘, der durch den Lehrwerktext <i>Mika – the story of a singer</i> abgesteckt wurde, verinnerlicht haben und sich angemessen und kreativ in ihm zu bewegen wissen. <p>Präsentationen 2 und 3 lassen sich mit Hinblick auf die sprachliche Leistung als erfolgreich bis sehr erfolgreich bezeichnen. So verwenden die Schüler selbstständig das neue Sprachmaterial, kommunizieren – wenn auch nur in Ansätzen – ohne den <i>teacher in role</i> und benutzen dazu in der Regel längere Sätze. Es kommt vor, dass die einzelnen Sprecher mehr als nur einen Satz äußern. Die Mehrheit der Darsteller beteiligt sich sprachlich aktiv am Geschehen. Präsentation 1 leistet dies in abgeschwächter Form. Die Anzahl der sprachlich aktiven Darsteller reduziert sich auf die Hälfte. Es kommt zu einer Kommunikation ohne meine Beteiligung und zu gelungenen sprachlichen Leistungen, deren Länge sich deutlich von Ein-Wort-Sätzen abhebt.</p> <p>Präsentation 4 stellt die schwächste der 4 Präsentationen dar. Die Darsteller bedienen sich durchaus selbstständig des neuen Sprachmaterials, doch verflacht die Kommunikation in Bezug auf die Komplexität der Dialoge bald und kommt häufig über ein Ein-Wort-Sätze nicht hinaus.</p>	<p>Mündliche Handlungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> a) das vorliegende Konzept fördert die mündlichen Kompetenzen der Schüler durch deren gezielte Beteiligung an sprachlichen und darstellerischen Lern- und Arbeitsprozessen. b) die Koppelung von sprachlichem Lernen mit dramapädagogischen Darstellungsformaten, die sich durch eine sukzessive Steigerung des Anforderungsprofils auszeichnet, bedarf im Bereich der Annäherung an die improvisatorische Sprechhandlungskompetenz einer Vereinfachung. c) das vorliegende Konzept belegt die Fähigkeit der Schüler, das neue Sprachmaterial selbstständig anzuwenden bzw. adäquat zu reagieren, wenn sie als Angesprochene mit ihm in Kontakt geraten. d) die Abfolge seiner einzelnen Schritte sorgt dafür, dass aus dem Lehrwerktext auf schüleraktivierende und motivierende Weise ein Ausgangspunkt für sprachlich-kreative, fiktionale Fortführungen wird. e) das vorliegende Konzept wirkt sich mehrheitlich positiv auf die mündliche Kompetenzen der Schüler aus.
<p>Dramapädagogische Handlungskompetenz</p> <p>Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Rollenarbeit großen Nutzen bringt. Eine deutliche Mehrheit der Schüler benutzt die Rolle als Stütze, um den eigenen Aussagen mehr Ausdruck zu verleihen und gewinnt so auch sprachliche Sicherheit. Bei diesen Schülern verschmelzen Sprache und Ausdruck zu einer Einheit, wie das in natürlichen Sprechhandlungssituationen auch der Fall ist. Sie bleiben konsequent in ihrer Rolle und fallen nicht heraus. Es ist überraschend, wie mutig die meisten Schüler agieren. Bei nicht wenigen Schülern kommt es in vereinzelt Situationen sogar zu unerwarteten, das heißt charakteruntypischen Reaktionen. Eine vergleichsweise kleine Anzahl von Schülern macht von den intensiv eingeübten Rollencharakteristika auf der Bühne kaum oder nahezu keinen Gebrauch. Durch die Freiheit, den Handlungsverlauf selbstständig zu steuern, werden die Schüler in besonderer Weise motiviert. Die Steue-</p>	<p>Dramapädagogische Handlungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> a) die intensive Rollenarbeit fördert nicht nur die Darstellungskompetenz, sondern auch sprachliche und affektive Prozesse bei der Mehrheit der Schüler b) die Gestaltung des Lernarrangements (Entwurf eigener Handlungen, Hochstatus vs Tiefstatus) wirkt in besonderer Weise motivierend auf die Schüler aus.

<p> rung über die Schaffung von Gegensätzen (Tiefstatus vs Hochstatus) im Sinne Johnstones wirkt sich positiv auf die Dynamik von <i>slideshows</i> und Improvisationen aus. </p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

6.3 DARSTELLUNG UND AUSWERTUNG DER SCHÜLER- BZW. TEILNEHMERPER- SPEKTIVE

Wie aussagekräftig die Auswertung eines Datenkorpus ist, hängt nicht unerheblich von den Kriterien seiner Erhebung ab. Bezogen auf die vorliegende Befragung möchte ich daher kurz auf die Kriterien der Schülerauswahl und Fragen eingehen. Die Namen der Schüler wurden dafür verändert.

Mir ist es bei der Auswahl der Schüler wichtig, einen hohen Grad an Repräsentativität zu erzielen. Es werden daher 12 Schüler und Schülerinnen befragt, was der Hälfte ihrer Gesamtzahl entspricht. Ich versuche, das relative Verhältnis von Jungen und Mädchen zu berücksichtigen, was ziemlich exakt eine Verteilung von 8 Schülerinnen und 4 Schülern nach sich zieht. Weiterhin ist es mir wichtig, unterschiedlich leistungsfähige Schüler zu interviewen. Nach einem 3 Schuljahre umfassenden Unterricht in dieser Klasse und einer mittlerweile jahrelangen Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Lernerdispositionen, stellt dieser Anspruch kein großes Hindernis dar. Das breite Spektrum der sprachlichen Güte der Beiträge belegt die Richtigkeit dieser Einschätzung. Ein letztes Kriterium bezog sich auf die Funktionen innerhalb der Gruppenarbeit. Wie gesehen neigen schwächere Schüler dazu, die Funktion des *group secretary* bzw. des *moderator* zu übernehmen, um dem darstellenden Spiel vor der Lerngruppe auszuweichen. Um auch das Meinungsbild dieser Gruppe einzufangen, werden daher bewusst 3 von ihnen in die Gruppe der Befragten Schüler aufgenommen.

Die Auswahl der Fragen soll ebenfalls sicher stellen, dass ein möglichst breites Meinungsbild zu den inhaltlich-strukturellen Kernpunkten des Projektes erstellt werden kann. Die ersten beiden Fragen sollen in diesem Zusammenhang die affektive Haltung der Schüler eruieren. Die Impulse erfolgen bewusst offen, um den Schülern Raum für die Schilderung ihrer positiven und weniger positiven Gefühle zu geben. Die restlichen Fragen decken im Vergleich dazu fachliche Bereiche ab. Fragen 3 und 4 befassen sich mit dem sprachlichen Lernen, während Fragen 5, 6 und 7 dramapädagogische Schwerpunkte thematisieren. Die Befragung lasse ich von den 3 Studenten der RWTH Aachen durchführen, weil ich vermute, dass Schüler ihrem Lehrer aus verschiedenen Gründen nicht immer das sagen, was sie wirklich fühlen und denken. Es können Gründe der Unsicherheit sein, die sie daran hindern, oder Angst, dass der Lehrer ihnen eine kritische Antwort übelnimmt oder sie gar mit einer schlechten Note dafür bestraft. Manchmal ist es vielleicht auch nur so, dass sie die Lehrperson zu sehr mögen, als dass sie sich selbst gestatten würden, ihr ehrlich die Meinung mitzuteilen. Den

Schülern wird freigestellt, die Fragen auf Deutsch oder Englisch zu beantworten. Weil das gesamte Projekt auf Englisch durchgeführt wurde, haben viele Schüler auch in dieser Sprache geantwortet. Dazu sei angemerkt, dass das die Qualität der Rückmeldung unter Umständen verringert, denn Schüler sagen häufig nur das, was sie auch sprachlich korrekt ausdrücken können. Viele von ihnen weichen einer Antwort lieber aus, als sich auf eine umständliche Darlegung einzulassen.

Das folgende Auswertungsdesign sieht eine Dreiteilung vor. In der ersten Spalte finden sich die 7 Fragen, deren Beantwortung in der zweiten Spalte aufgeführt wird. In der dritten Spalte fasse ich die Antworten in kurzen Bemerkungen zusammen, um daraus in der anschließenden Auswertung Thesen zu generieren. Dabei sei angemerkt, dass nur Äußerungen zu Thesen umformuliert wurden, die häufiger als zwei Mal genannt wurden und die sich tatsächlich auf die gestellte Fragen bezogen. Diese Thesen werden dann mit den Thesen des Kapitels 6.2.2 abgeglichen, um abschließend in Beziehung zur Ausgangsthese gesetzt werden zu können.

Frage	Antwort	Zusammenfassung
1. What did you like about the project? Give two or three reasons if you can.	<p>Andrea (actress): I liked the games with the freeze frames. It was hard to learn the texts by heart, but it was OK. I liked also the exercises with the pictures of the people, for example Eminem and Michael Jackson.</p> <p>Thomas (moderator): I really liked, we act a lot. The lessons weren't so boring as normal lessons, like, for example, history or this stuff. They are boring, they were funny, a lot of jokes and this. Another reason is I liked the different way that we learned things. Normally the teacher tells us or we have to look in the books and read all this stuff, I don't know. But this time, we did this, we learned this doing games or by (u: exemplifying?).</p> <p>Peter (actor): I like it to work in groups and to get filmed and to play a role and stay in a role.</p> <p>Sandra (actress): I like the acting and that we made something new.</p> <p>Franzi (moderator): The first thing is it makes a lot of fun and the second is we learn more than in normal lessons.</p> <p>Jason (moderator): About the project I like it that it is funny and it's interesting the technique how to learn the vocabs and the collocations and we make theatre and we act.</p> <p>Jasmin (actress): I liked to act because before we did the acting I wasn't that self-confident, I think I was a bit shy. Yes, and I learned to be self-confident and I liked to see the other characters of the persons. I think this was very funny. And I think we learned to speak with other people.</p> <p>Klaus (actor): I liked the games and the actings the most because it's fun.</p> <p>Susanne (actress): I liked the acting. It was funny to play with all the peoples. And, yes, to speak so much, I think it's interesting because I can't speak English so well and then I can learn it better than before.</p> <p>Jane (actress): That is was funny and that so many people makes so funny shows for example the talkshow.</p> <p>Celine (actress): I like that we act, yes, that was very good.</p> <p>Steffi (actress): I think it was really good to make different groups and they were very verschieden, different, I was in a group</p>	<ul style="list-style-type: none"> - abwechslungsreiches Arbeiten - abwechslungsreiches Arbeiten - spielerisches Lernen - Spaß - Gruppenarbeit - Rollenarbeit - neue Formen des Arbeitens - Theaterspielen - Spaß - größerer Lernertrag - Spaß - neue Formen des Arbeitens - Theaterspielen - Steigerung des Selbstvertrauens - Sozialkompetenz - Gruppenarbeit - Spiel und Spaß - Theaterspielen - Theaterspielen - viel Kommunikation - Spaß - Theaterspielen - Gruppenarbeit

	with other peoples I didn't know very well, yes, it was good.	
2. What didn't you like about the project? Give two or three reasons if you can.	<p>Andrea (actress): (äußert keine Kritik)</p> <p>Thomas (moderator): I didn't like the homework. Sometimes I had to make a play, but we had a Vorgabe with two difficult, like yesterday. We got a sentence, but we couldn't do something was dazu gepasst hat.</p> <p>Peter (actor): (äußert keine Kritik)</p> <p>Sandra (actress): There wasn't something I really didn't like. All in all it was OK, everything.</p> <p>Franzi (moderator): That we must stand in front of the class.</p> <p>Jason (moderator): Didn't like, it was many times loud and in the groups the persons (u) didn't know how to work.</p> <p>Jasmin (actress): Sometimes I think we had not too much time, we had to hurry up.</p> <p>Klaus (actor): The homework.</p> <p>Susanne (actress): At first I think it was hard for me to play for all because I'm bit shy, yeah, but then after that it was easier than before.</p> <p>Jane (actress): Our group can't make so much freeze frames in the time and we can't yeah, wir konnten nicht so viele vorbereiten.</p> <p>Celine (actress): That we hadn't much time to learn our text.</p> <p>Steffi (actress): No.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - - Hausaufgaben - schwierige Aufgabenstellung - - - vor der Klasse stehen - zu laute Klassen - Gruppenarbeitsprozess schwierig - zu wenig Zeit für Arbeitsprozesse - Hausaufgaben - schwierige Aufgabenstellung - zu wenig Zeit -
3. What did you learn about new grammar?	<p>Andrea (actress): I learned the grammar with <i>had to</i>, <i>to be allowed to do something</i>, <i>to be able to do something</i>.</p> <p>Thomas (moderator): Nothing. I knew all this with had to. I knew this already. I learned it with my father</p> <p>Peter (actor): Grammar? I learned some collocations and chunks and (u).</p> <p>Sandra (actress): With <i>had to</i>, <i>be allowed</i> and <i>able to</i>.</p> <p>Franzi (moderator): That we can, (u)</p> <p>Jason (moderator): About new grammar I learned <i>able to</i> and <i>allowed to</i>, (u).</p> <p>Jasmin (actress): I learned to <i>be allowed to</i> do something and <i>to have to</i> do something, and <i>to be able to</i> do.</p> <p>Klaus (actor): The most <i>I had</i> (u).</p> <p>Susanne (actress): For example <i>just had</i>, that I don't know before.</p> <p>Jane (actress): I think not so much because. That was <i>be able to</i>, yes.</p> <p>Celine (actress): Yes, we learn this <i>to be able to</i>, <i>to be allowed to</i>.</p> <p>Steffi (actress): I learned things <i>allowed to</i> and <i>had to</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modalverben - - <i>collocations</i> und <i>chunks</i> - Modalverben - Modalverben - Modalverben - Modalverben - Modalverben (<i>simple past</i>) - Modalverben - Modalverben - Modalverben - Modalverben (auch <i>simple past</i>)
4. What did you learn about new vocabulary?	<p>Andrea (actress): We did the mindmap and we read the text in our books. It had to do with Mika. There were new vocabs. And at the mindmap there were the new collocations, the synonyms and stuff.</p> <p>Thomas (moderator): Most the collocations and chunks.</p> <p>Peter (actor): Some words.</p> <p>Sandra (actress): We learned a lot of collocations and chunks and they were easier to remember after the acting.</p> <p>Franzi (moderator): We can learn it easier.</p> <p>Jason (moderator): About the vocabulary I learned many vocabs and by the bingo we must was heißt zusammenfügen we had to add the collocations and that was very good to learn the vocabs because most of them I remember.</p> <p>Jasmin (actress): A new text with Mika, the vocabularies, the new chunks.</p> <p>Klaus (actor): The chunks and the collocations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vokabeln - <i>collocations</i> - Synonyme - <i>collocations</i> und <i>chunks</i> - Vokabeln - <i>collocations</i> und <i>chunks</i> - vereinfachtes Lernen - Vokabeln durch Bingo - <i>collocations</i> - Mnemotechnik - Vokabeln - <i>chunks</i> - <i>chunks</i> und <i>collocations</i> - <i>collocations</i>, Lernstrategie

	<p>Susanne (actress): Yes, with collocations I can behalten besser.</p> <p>Jane (actress): At the beginning with the mindmaps.</p> <p>Celine (actress): Yes, the vocabs. I forget the vocabs now.</p> <p>Steffi (actress): Yes, the vocabs of the mindmap.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mindmap - Vokabeln - Vokabeln und <i>mindmap</i>
<p>5. What did you learn about acting?</p>	<p>Andrea (actress): At the beginning I was nervous because I didn't know you. It was different to be in front of the cameras. And the acting, it was fun to play with my friends and the situations, it was good.</p> <p>Thomas (moderator): I didn't act so much because I was the group secretary but I learned to not be scared about the audience, to speak fluently.</p> <p>Peter (actor): To stay in a role and have some Eigenschaften.</p> <p>Sandra (actress): At the beginning I thought it would be hard but it wasn't that hard, it was easier than I thought.</p> <p>Franzi (moderator): We can stand in the class most of the time and we can better act.</p> <p>Jason (moderator): About acting I didn't learn so much because I was the group secretary and I must coach the group.</p> <p>Jasmin (actress): Yes, I think that, I didn't know I would do something like that before the whole class.</p> <p>Klaus (actor): That we must stay in my role and never the back to the audience.</p> <p>Susanne (actress): I don't know.</p> <p>Jane (actress): I was often very nervous and it was OK.</p> <p>Celine (actress): (äußert keinen Kommentar)</p> <p>Steffi (actress): Yes, I think you see other sides of the pupil you didn't know, for example I didn't know that Esra is so well to act.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nur anfänglich Angst - Spaß - gelernt, Angst zu kontrollieren - in der Rolle bleiben - leichter als gedacht - Zunahme des Selbstvertrauens - - Zunahme des Selbstvertrauens - in der Rolle bleiben - - Nervosität - - Mitschüler anders kennen lernen
<p>6. What did you learn about yourself while you were acting?</p>	<p>Andrea (actress): I learned that I can learn the texts by heart well, fast, but when I'm in front of the class I sometimes forget it.</p> <p>Thomas (moderator): I don't like acting, I like to stay behind the cameras.</p> <p>Peter: To don't be shy.</p> <p>Sandra (actress): I don't know, maybe that I can be in very different roles or something like that.</p> <p>Franzi (moderator): I can stand in front of the class.</p> <p>Jason (moderator): -</p> <p>Jasmin (actress): -</p> <p>Klaus (actor): That I have other Eigenschaften.</p> <p>Susanne (actress): I learn maybe that. Can I say it in German? Dass ich mich in Rollen besser hineinversetzen kann als vorher, irgendwie, ich weiß nicht. Ich konnte das früher nicht vor Leuten spielen oder so, aber als ich mich dann in die Rolle hineinversetzt hab, war das irgendwie besser.</p> <p>Jane (actress): I think I don't can so good, dass ich das nicht so gut kann.</p> <p>Celine (actress): I were very nervous in front of the class but it was OK.</p> <p>Steffi (actress): Yes, I think so. I was in different roles in acting. One time I was a child and one time I was (u).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbessern des Auswendiglerens - Abneigung gegen das Schauspielern - Hemmungen überwinden - Rollen spielen können - vor der Klasse stehen können - Rollen spielen können - Schulung empathischer Fähigkeiten - vor der Klasse spielen können - nicht spielen können - vor der Klasse spielen können - Rollen spielen können
<p>7. What did you learn about your classmates while they were acting?</p>	<p>Andrea (actress): Some people were not interested in the whole thing and I and some other people had to do everything, the texts and (u), but in front of the class they were nice and did a good job.</p> <p>Thomas (moderator): I don't know, but sometimes they want to be in the middle, everybody has to see them how they doing. They like to be actors, they have fun when they be in other roles.</p> <p>Peter (actor): When someone make a mistake you don't have to laugh.</p> <p>Sandra (actress): That they were really great in acting, too. I</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lob für das schauspielerische Talent der anderen - egozentrisches Verhalten mancher Schüler - Spaß - Sozialkompetenz - Lob für das schauspielerische Talent der anderen

<p>didn't thought that they were some people so great in acting, they really surprised me.</p> <p>Franzi (moderator): No.</p> <p>Jason (moderator): I learned that most of them can act and they were funny when they act.</p> <p>Jasmin (actress): I learned there were so much people that were very shy and then they said things like they were arrogant and they had to be cool and I didn't know that they would do something like that. I think it's pretty cool.</p> <p>Klaus (actor): Nothing.</p> <p>Susanne (actress): I don't know. Some of my classmates, I think, they were shy, but in the roles they play they wasn't so shy like before, they was in the role.</p> <p>Jane (actress): Some are very good, and somebody are not so good.</p> <p>Celine (actress): Yes, they, I see other sides of them.</p> <p>Steffi (actress): (äußert keinen Kommentar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - - Lob für das schauspielerische Talent der anderen - Lob für den Mut und das schauspielerische Talent der anderen - - Lob für den Mut der anderen - - Lob und Kritik für das schauspielerische Talent der anderen - unbekannte Seiten von den Mitschülern kennen lernen
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Auswertung:

Zusammenfassung der Äußerungen (in Klammern die Anzahl sinnverwandter Äußerungen)	Daraus generierte Thesen:
<p>Frage 1: What did you like?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Theaterspiel und Rollenarbeit (5x) - abwechslungsreiches Arbeiten (4x) - spielerisches Lernen und Spaß (4x) - Gruppenarbeit (3x) - Steigerung des Selbstvertrauens und der Sozialkompetenz (2x) - Schulung der Kommunikation (1x) 	<p>Lernatmosphäre</p> <p>a) das Unterrichtskonzept weckt die Lust am darstellerischen Spiel und einer fundierten Rollenarbeit</p> <p>b) das Unterrichtskonzept wird in der Summe als sehr abwechslungsreich empfunden, was konkret an der Nähe zwischen Spaß und Spiel und der wiederholten Verwendung von Gruppenarbeiten festgemacht wird</p> <p>c) das Unterrichtskonzept fördert die Entwicklung sozialer und kommunikativer Kompetenzen</p>
<p>Frage 2: What didn't you like?</p> <ul style="list-style-type: none"> - schwierige Aufgabenstellung (2x) - zu wenig Zeit für Arbeitsprozesse (2x) - Hausaufgaben (2x) 	<p>Anforderungsniveau</p> <p>a) dem Unterrichtskonzept wird in Bezug auf das Anspruchsniveau verschiedentlich Skepsis entgegengebracht, die sich vor allem auf inhaltliche und zeitliche Dimensionen bezieht</p> <p>(es ist den Äußerungen nicht eindeutig zu entnehmen, ob sich die Kritik an den Hausaufgaben auf Hausaufgaben allgemein oder auf die Hausaufgaben innerhalb des Projektes beziehen)</p>
<p>Frage 3: What did you learn about grammar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalverben (10) - <i>collocations</i> und <i>chunks</i> (1x) 	<p>Sprachlicher Lerngegenstand I – Modalverben und ihre Ersatzformen</p> <p>a) die Schüler erfassen den zentralen grammatischen Lerngegenstand, beurteilen aber seine Reichweite unterschiedlich. So sind es nur 3 von 12 Äußerungen, die alle neuen Modalverben nennen</p> <p>(interessant wäre herauszufinden, ob dies – bezogen auf das <i>simple past</i> – ursächlich mit der ‚Vernachlässigung‘ der Modalverben <i>to be allowed to</i> und <i>to be able to</i> gegenüber der diffizileren Form <i>to have to</i> zusammenhängt, die anhand des <i>chunks I just had to</i> intensiv eingeübt wurde)</p>
<p>Frage 4: What did you learn about new vocabulary?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vokabellernen anhand von Strategien wie Bingo oder der <i>mindmap</i> (6x) - <i>collocations</i> und <i>chunks</i> (5x) - Vokabeln (4x) - Synonyme (1x) 	<p>Sprachlicher Lerngegenstand II – Neues Vokabular</p> <p>a) das Unterrichtskonzept führt bei zahlreichen Schülern zu einer bewussten Sprachreflexion und Auseinandersetzung mit Lernstrategien, anhand derer sich neue Vokabeln besser behalten lassen</p> <p>b) die Schüler differenzieren zwischen <i>chunks/collocations</i> auf der einen und Vokabeln auf der anderen Seite</p>
<p>Frage 5: What did you learn about acting?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zunahme des Selbstvertrauens (6x) - in der Rolle bleiben xx 	<p>Handelndes Lernen</p> <p>a) viele Lernende entwickeln ein deutlich größeres Selbstvertrauen, wobei aufgrund der Undifferenziertheit der Äußerungen nicht klar ist, ob diese Zunahme sich auf die fremdsprachliche Handlungskompetenz oder auf den</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Nervosität (1x) - Mitschüler anders kennen lernen (1x) - Spaß (1x) 	<ul style="list-style-type: none"> Mut bezieht, vor den Klassenkameraden zu schauspielern b) das Unterrichtskonzept fördert die Kenntnis von professionellem Rollenverhalten
Frage 6: What did you learn about yourself while you were acting? <ul style="list-style-type: none"> - Hemmungen überwinden (4x) - Rollen spielen können (3x) - Schulung der Empathie (1x) - nicht Schauspielern können (1x) - nicht Schauspielern wollen (1x) - Auswendiglernen können (1x) 	Selbstvertrauen <ul style="list-style-type: none"> a) das Unterrichtskonzept trägt in einem hohen Maß zu der Entwicklung eines positiven und selbstbewussten Selbstbildes bei und reduziert Hemmungen b) die Teilnehmenden entwickeln darstellerische Kompetenzen und vertrauen sich selbst in der Ausübung ihrer Rollen
Frage 7: What did you learn about your classmates while they were acting? <ul style="list-style-type: none"> - Lob für das schauspielerische Talent und den Mut der anderen (5x) - Lob und Kritik für das schauspielerische Talent der anderen (1x) - Kritik an dem egozentrischen Verhalten mancher Schüler (1x) - Spaß (1x) - Sozialkompetenz (1x) 	Sozialkompetenz <ul style="list-style-type: none"> a) das Unterrichtskonzept fördert nicht nur die Interaktion der Teilnehmenden, sondern auch schult auch empathische Fähigkeiten. Neben allgemeinem Lob wird besonders der Mut der anderen Teilnehmenden betont, was in Verbindung mit These 6 auf die besondere Bedeutung affektiver Motive hinweist.

6.3.1 ABGLEICH MIT DEN VORLÄUFIGEN THESEN AUS KAPITEL 6.2.2

Wenn man die Thesen aus Kapitel 6.2.2 in Beziehung setzt zu denen, die sich aus der Auswertung der Schüleräußerungen ergeben, gelangt man zu folgenden 4 Übereinstimmungen, die als Erweiterung der Ausgangsthese aufzufassen sind:

Sprachliche und sprachreflektorische Prozesse:

1. Das vorliegende Konzept fördert die mündlichen Kompetenzen der Schüler durch deren gezielte Beteiligung an sprachlichen und darstellerischen Lern- und Arbeitsprozessen und befähigt sie zudem zu einem bewussten Umgang mit Lernstrategien, anhand derer sich das neue Sprachmaterial effektiv einprägen und anwenden lässt.
2. Das vorliegende Konzept koppelt sprachliches Lernen mit dramapädagogischen Darstellungsformaten durch eine sukzessive Steigerung des Anforderungsprofils, bedarf jedoch im Bereich der Annäherung an die improvisatorische Sprechhandlungskompetenz einer Vereinfachung.

Dramapädagogische Prozesse:

3. Der abwechslungsreiche und schüleraktivierende Charakter des Lernarrangements (häufige Gruppenarbeit, spielerisches Lernen, Entwurf eigener Handlungen, intensive Rollenarbeit) wirkt in besonderer Weise motivierend auf die Schüler und fördert die dramapädagogische Handlungskompetenz in besonderem Maße.

Affektive Prozesse:

4. Das vorliegende Konzept trägt in erheblichem Maße zu der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und sozialer Kompetenzen bei, die sich ihrerseits befruchtend auf die Sprechhandlungskompetenz auswirken.

7. KAPITEL: ZUSAMMENFASSUNG

Das vorliegende Konzept dient der Förderung mündlicher Kompetenzen im fortgeschrittenen Anfängerunterricht Englisch. Den diagnostizierten Problemstellungen auf den drei Unterrichtsebenen Medium, Lehrkonzeption sowie Wortschatz- und Grammatikvermittlung wird dadurch begegnet, dass das Lehrwerk als medialer Ausgangspunkt des Unterrichts anerkannt, dramapädagogische Lehrverfahren als unterrichtsmethodischer Ansatz installiert und Grundsätze des *Lexical Approach* nach Lewis als Vermittlungsansatz für die *lexico-grammar* verwendet werden. Diese Arbeit geht als hypothesengenerierende Fallstudie davon aus, dass eine lehrwerkgestützte, systematische Förderung mündlicher Kompetenzen für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht im Rahmen dramapädagogischer Lehr- und Lernverfahren und unter Beachtung von Grundsätzen des *Lexical Approach* in besonders lernförderlicher Weise umgesetzt werden kann. Ganz im Sinn der Aktionsforschung habe ich diese Ausgangshypothese zum Stand der Forschung in Beziehung gesetzt und gleichzeitig ihre praktische Wirksamkeit erprobt. Die Auswertung der erhobenen Daten bestätigt eindeutig die Ausgangshypothese und lässt eine weiter gehende Präzisierung zu.

Unter Lehrwerkarbeit wird dabei nicht der tägliche Gebrauch des Lehrwerks als alleiniges Unterrichtsmedium verstanden, wie es bedauerlicherweise vielerorts zu sehen ist. Vielmehr ist damit dessen funktionale Nutzung als Ausgangspunkt einer dramapädagogisch fortgeführten Unterrichtsgestaltung gemeint, bei der das Lehrwerk lediglich als lernprozessunterstützendes Medium fungiert. Durch eine Konzeptgestaltung, die es erlaubt, jeden Lehrwerktext als potentielle Grundlage für einen dramapädagogisch fundierten Fremdsprachenunterricht heranzuziehen, wird dem möglichen Einwand begegnet, dass eine tägliche, auf die notwendige Anwendung zahlreicher Routinen gestützte Unterrichtsgestaltung inkompatibel ist mit dramapädagogischen Lehr- und Lernverfahren.

Dramapädagogik wird hier aufgefasst als ein eigenständiges Lehr- und Lernkonzept innerhalb der Fremdsprachendidaktik, das sich der Methoden und Instrumente der Theaterwissenschaften bzw. Theaterpädagogik bedient. Durch die Verschränkung von sprachlichen und ganzheitlichen Lernzielen werden auf der Spielwiese der Fiktion „ungelebte Lernerpotenziale freigesetzt, da die dramatische Gegenwelt von Rollen und Verantwortlichkeiten der ‚Realität‘ entbindet und damit Phantasie und Kreativität auf besondere Weise inspiriert“ (Even 2003: 292). In der Verbindung von interkulturellen Themenschwerpunkten, die sich aus der Behandlung der Lehrwerke ergeben, und der im dramapädagogischen Ansatz konstitutiv verankerten Bedeutung gesprochener Sprache wird dem kommunikativen Leitziel des modernen Fremdsprachenunterrichts in besonderer Weise Rechnung getragen.

Dem *Lexical Approach* nach Lewis kommt innerhalb dieses Konzeptes eine tragende Rolle in Bezug auf die Vermittlung der *lexico-grammar* zu. Er wird jedoch aufgrund seiner methodisch-didaktischen Brüche auf Grundzüge reduziert, sodass es im Wesentlichen die besondere Betonung der Kollokationsarbeit ist, anhand derer er fassbar wird. Er vermag nach meiner Auffassung (und entgegen der Meinung von Lewis) auf keinen Fall eine notwendige generative Spracharbeit bei komplexen Strukturen zu leisten, weshalb diesbezüglich auf den Ansatz von Butzkamm/Caldwell (2009) zurückgegriffen wird.

Der typische Verlauf meines Konzeptes gliedert sich in zwei, jeweils fünf Unterrichtsstunden umfassende, modular anwendbare Phasen:

In der ersten, Textzuwendungsphase genannt, geht es um die Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrwerktext. Didaktische Schwerpunkte sind dabei

- die Sicherung des globalen und detaillierten Textverständnisses
- die Aufnahme des neuen Sprachmaterials durch Semantisierung des Vokabulars und bewusstes Wahrnehmen neuer Strukturen
- das eigenständige Erweitern des neuen Vokabulars zu Kollokationen bzw. *chunks* in Form von *topic-related mindmaps*
- die Bewusstmachung komplexer Strukturen durch *semi-communicative drills* nach Butzkamm/Caldwell (2009)
- die Verarbeitung des neuen Sprachmaterials in Form von motivierenden, sprachgebrauchsorientierten Übungsformen wie *jumbled sentences* oder dem *Butterfield scenario*

In der zweiten, Textloslösungsphase genannt, geht es um eine dramapädagogische Auseinandersetzung mit der Textthematik auf expliziter Grundlage des eigenständig erweiterten Vokabulars. Didaktische Schwerpunkte sind dabei

- eine Differenzierung des *character profile* der fiktiven oder realen Textprotagonisten, deren Ziel die Transformation von *flat characters* zu *round characters* darstellt
- die prozessorientierte Strukturierung der Doppelstundeneinheiten in *warm-up*, Erarbeitung, Präsentation und Reflexion
- die spielerische Verarbeitung des neuen Sprachmaterials anhand unterschiedlicher dramapädagogischer Verfahren, die theatral einer Bewegung von *closed/controlled drama approaches* zu *semi-controlled drama approaches* auf dem Kontinuum von Kao/O'Neill (1998) entspricht
- die Automatisierung des neuen Sprachmaterials anhand von abschließenden Improvisationen, die intensives fremdsprachliches Handeln erfordern und so dem Anspruch einer möglichst großen Gesprächsauthentizität genügen

Die Darstellung des Konzeptes findet seine Konkretisierung in einer beispielhaften Unterrichtseinheit zu dem Lehrwerktext *Mika – the story of a singer* des Lehrwerks *English G 21 A3 für Gymnasien*, welcher thematisch den Weg des erfolgreichen britischen Sängers Mika von seiner Geburt bis zu seinem ersten Album beschreibt und grammatisch die Verwendung der Modalverben bzw. ihrer Ersatzformen fokussiert.

Aus der Durchführung dieser exemplarischen Unterrichtseinheit lassen sich umfassende Auswertungsdaten generieren, als deren Nachweis mit Bezug auf sprach- und darstellungsrelevante Ergebnisse vor allem die ausführlichen Transkriptionen der Textloslösungsphase dienen. Durch Triangulation habe ich meine persönlichen Eindrücke und Notizen mit den Daten der Videoaufzeichnungen, dem Feedback der Beobachter sowie den Rückmeldungen der Schüler verglichen. Auf Grundlage dieser multiperspektivischen Herangehensweise vermochte ich die spezifischen Qualitäten einer lehrwerkbasierten und dramapädagogisch orientierten fremdsprachlichen Unterrichtsgestaltung für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht noch präziser zu erfassen. Die Ausgangsthese „Eine lehrwerkgestützte, systematische Förderung mündlicher Kompetenzen für den fortgeschrittenen Anfängerunterricht kann im Rahmen dramapädagogischer Lehr- und Lernverfahren und unter Beachtung von Grundsätzen des *Lexical Approach* in besonders lernförderlicher Weise umgesetzt werden“ erfährt daher folgende vorläufige Erweiterung:

1. Das vorliegende Konzept fördert die mündlichen Kompetenzen der Schüler durch deren gezielte Beteiligung an sprachlichen und darstellerischen Lern- und Arbeitsprozessen und befähigt sie zudem zu einem bewussten Umgang mit Lernstrategien, anhand derer sich das neue Sprachmaterial effektiv einprägen und anwenden lässt.
2. Das vorliegende Konzept koppelt sprachliches Lernen mit dramapädagogischen Darstellungsformaten durch eine sukzessive Steigerung des Anforderungsprofils, bedarf jedoch im Bereich der Annäherung an die improvisatorische Sprechhandlungskompetenz einer Vereinfachung.
3. Der abwechslungsreiche und schüleraktivierende Charakter des Lernarrangements (häufige Gruppenarbeit, spielerisches Lernen, Entwurf eigener Handlungen, intensive Rollenarbeit) wirkt in besonderer Weise motivierend auf die Schüler und fördert die dramapädagogische Handlungskompetenz in besonderem Maße.
4. Das vorliegende Konzept trägt in erheblichem Maße zu der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei, die sich ihrerseits befruchtend auf die Sprechhandlungskompetenz auswirken.

Das vorliegende Konzept löst somit mehrere Problemfelder des heutigen Englischunterrichts: Eine stark lehrwerkorientierte Haltung wird eingespeist in eine äußerst praktikable Abfolge von eindeutig

definierten Unterrichtsschritten, deren Ausgangspunkt potentiell jeder Lehrwerktext mitsamt seinen lexikalischen und grammatischen Schwerpunkten sein kann. Es besteht somit kein Grund zu der Befürchtung, dass dieses Konzept der progressiven Behandlung des Lehrwerks zuwiderläuft. Sein modularer Aufbau engt diese Gefahr zusätzlich ein.

„In der Integration von szenischem Handeln und bewusster Spracharbeit greift“, wie Even (2003: 294) zu Recht betont, „der dramagrammatische Ansatz die spracherwerbsfördernde Funktion von Interaktion und Bedeutungsaushandlung auf und betont gleichzeitig die Signifikanz expliziten grammatischen Wissens für den Fremdsprachenerwerb“. Diese Integration wird in diesem Konzept durch die Tatsache einer Schülerpartizipation an sowohl der szenischen als auch sprachlichen Arbeit in besonderer Weise verstärkt. Indem die Schüler sowohl den Handlungsverlauf als auch die sprachliche Ausgestaltung dieser Handlung selbstständig entwerfen, werden aus konstruktivistisch-fremdsprachendidaktischer Sicht ideale Bedingungen zum Lernen geschaffen: Sprachliches Handeln erfolgt in Zusammenhängen, mit denen sich die Schüler identifizieren können, weil diese Zusammenhänge aus ‚ihrer Feder‘ stammen. Die sowohl individuell als auch kollektiv kreierte Texte werden nicht als bezugslos zum eigenen Leben, Spracharbeit nicht als langweilig und überflüssig betrachtet. Die sinnfälligste Verdichtung dieser Integration offenbart sich in der besonderen Bedeutung von *chunks*: Sie sind sowohl singulär darstellbare Einheiten auf der Bühne als auch Träger von Informationseinheiten, aus denen sich wichtige grammatische und strukturelle Eigenschaften ablesen und generativ nutzen lassen.

Durch das vorliegende Konzept wird zum ersten Mal auf systematische Weise anspruchsvolles dramapädagogisches Arbeiten mit schulischer Spracharbeit verbunden, die sowohl Einsichten über strukturelle Gegebenheiten vermittelt als auch den Spracherwerbsprozess mit seinen drei Phasen Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachautomatisierung konsequent berücksichtigt. Wird dessen erfolgreiche Umsetzung im fortgeschrittenen Anfängerunterricht aus Sicht der Lehrerschaft gemeinhin ausschließlich durch die Verwendung von Lehrwerken gewährleistet, bietet dieses Konzept nun zumindest eine ertragreiche Alternative zu deren Quasi-Monopolstellung. Die in diesem Kapitel aufgeworfenen Hypothesen zur Effektivität des vorliegenden Konzeptes bedürfen jedoch extensiver empirischer Untermauerung durch weitere Untersuchungen.

Die positiven Hinweise der vorliegenden Arbeit, dass das in ihr beschriebene Konzept die mündlichen Kompetenzen der Schüler in besonderer Weise fördert, müssten vor allem auf den Aspekt der Nachhaltigkeit getestet werden, sodass etwaige Zweifel an der tatsächlichen Überführung von passiven in aktive Sprachbestände ausgeräumt werden können.

Auch gibt es sicherlich, wie anhand der Transkripte der Stunden 2.4+2.5 ersichtlich, Raum für die Optimierung situativ-angemessenen Reagierens. Denkbar wäre hier zum Beispiel die Einschränkung bestimmter Improvisationsübungen auf bestimmte Schülergruppen (Stichwort ‚Plakate‘) oder eine früher einsetzende Erweiterung der sprachlichen Freiheit in Form einer Konfrontation mit vergleichsweise leicht zu bewältigenden Formen der Improvisation bereits in den Stunden 2.2+2.3.

Daneben gälte es sicherlich auch noch einmal die Räume und Grenzen des *teacher in role* genauer zu erkunden. Es hat sich gezeigt, dass diese selbst für einen erprobten Theatermenschen wie mich nicht immer befriedigend zu definieren waren.

Schließen möchte ich mit einer Zukunftsvision, die ich gemeinsam mit Even (2003: 295) teile, einer Autorin, deren Einfluss auf diese Arbeit, wie ich hier ausdrücklich wiederholen möchte, nicht gering war:

Des Weiteren sollten die in dieser Arbeit ausgearbeiteten dramagrammatischen Unterrichtseinheiten langfristig in eine systematische Handlungstypologie von Dramagrammatik auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene münden, die den Weg bereiten könnte für eine lehrwerkbegleitende bzw. lehrwerker-gänzende Unterrichtsmaterialien oder für eine dramagrammatische Progression im Rahmen spezifisch dramapädagogisch angelegter Unterrichtswerke.

Was Even sich im Jahr 2003 prospektiv für ihre Arbeit wünscht, bringt unsere beiden Forschungsprojekte, so unterschiedlich sie in ihrer Anlage und Ausrichtung auch sein mögen, im Jahr 2011 in eine besonders interessante Nähe zueinander. Es wäre sicherlich schön, wenn unserer Anliegen nicht nur Wünsche bleiben, sondern durch die Arbeit anderer in die Tat umgesetzt würden.

BIBLIOGRAPHIE

Lehrwerke

Schwarz, Hellmut 2008: *English G 21 A3. Für Gymnasien*. Berlin: Cornelsen

Schwarz, Hellmut / Rademacher, Jörg 2008: *English G 21 A3. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen

Sekundärliteratur

Albrecht, Georg 1929: Stegreifspiel im englischen Unterricht. In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, 531-534

Altrichter, Herbert/Posch, Peter ⁴2007: *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Baigent, Maggie 1999: Teaching in Chunks: integrating a lexical approach. In: *Modern English Teacher*, 8/2, 51-54

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) ⁵2007: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke

Benson, Morton/Benson, Evelyn / Ilson, Robert ²1999: *Student's Dictionary of Collocations*. Berlin: Cornelsen

Bleyhl, Werner ⁴2009: Psycholinguistische Grunderkenntnisse. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 23-42

Boers, Frank/Lindstromberg, Seth (Hrsg.) 2008: *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter

Bolton, Gavin 1979: *Towards a Theory of Drama in Education*. Harlow: Longman

Bolton, Gavin 1984: *Drama as Education. An Argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman

Bufe, Waltraud ⁵2009: Die Klassischen Sprachlehrmethoden als Historisches Fundament des Heutigen Fremdsprachenunterrichts. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 409-416

Burger, Harald ²2003: *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt

Burger, Harald/Buhofer, Annelies/Sialm, Ambros (Hrsg.) 1982: *Handbuch der Phraseologie*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter

Butterfield, Tony 1989: *Drama Through Language Through Drama*. Banbury: Kemble Press

Butzkamm, Wolfgang 1971: Kritische Gedanken zur audiovisuellen Methode. In: *Die Neueren Sprachen* 11, 581-595

Butzkamm, Wolfgang 1977: Sprechen als Fertigkeit. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 3, 46-55

Butzkamm, Wolfgang 1978: *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer

Butzkamm, Wolfgang 1997: Communicative shifts in the regular FL-Classroom and in the Bilingual Content Classroom. In: *IRAL XXXV* 3, 167-186

Butzkamm, Wolfgang 2000: Generative principle. In: Michael Byram (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London / New York: Routledge, 232-234

Butzkamm, Wolfgang ³2002: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen / Basel: Francke

Butzkamm, Wolfgang 2005: Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen

Butzkamm, Wolfgang ²2007: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr

Butzkamm, Wolfgang 2008: Funktionale Fremdsprachigkeit. Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht. In: *Grundschulmagazin Englisch / The Primary English Magazine* 5, 6-8

Butzkamm, Wolfgang 2009: The language acquisition mystique: Tried and found wanting. In: *Forum Sprache* 2, 83-93

Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen ²2004: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen / Basel: Francke

Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A. W. 2009: *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr

Byram, Michael (Hrsg.) 2000: *Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge

Cohen, Louis/Manion, Lawrence ⁴1994: *Research Methods in Education*. London: Routledge

Coxhead, Averil 2008: Phraseology and English for Academic Purposes (EAP). In: Meunier, Fanny/Granger, Sylviane 2008 (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 151-159

Di Pietro, R. J. 1987: *Strategic Interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press

Doff, Sabine/Klippel, Friederike 2007: *Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen

Domann, Walter 1927: One Act plays of To-day für den Schulgebrauch. In: *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, 33-42

Dubs, Rolf ²2009: *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner

Dufeu, Bernard ⁵2009: Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 99-105

Edmondson, Willis J. 1999: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr

Edmondson, Willis J./House, J. ³2006: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke

Ellis, Nick 1997: Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In: Schmitt, Norbert / McCarthy, Michael (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press

Ellis, Nick 2008: The periphery and the heart of language. In: Meunier, Fanny/Granger, Sylviane 2008 (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-13

Ellis, Rod ⁶1999: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, Rod 1999: *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins

Esselborn, Karl 1988: Theater und szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: *Info DaF* 15/4, 388-406

Even, Susanne 2003: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Fiedler, Sabine 2007: *English Phraseology*. Tübingen: Narr

Finkbeiner, Claudia ⁴2009: Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Lernaufgaben. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 230-255

De Florio-Hansen, Inez ⁵2009: Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder Wortschatz-
arbeit: Aktiv, individuell und interaktiv. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für
Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 181-188

Freudenstein, Reinhold 2001: Fremdsprachen lernen ohne Lehrbuch. In: *Praxis des neusprachli-
chen Unterrichts* 48/1, 8-19

Funk, Herman/Koenig, Michael 1991: *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Fern-
studienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / München: Langenscheidt

Gerdes, Mechthild 2000: Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DAF-
Unterricht als Möglichkeit für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Schlemminger, Ge-
rald/Brysch, Thomas/Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitli-
chen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 44-59

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg 2007: *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohl-
hammer

Grieser-Kindel, Christin / Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan 2006: *Method Guide. Schüleraktivie-
rende Methoden für den Englischunterricht in den Klassen 5-10*. Paderborn: Schöningh

Granger, Sylviane 2005: Pushing back the limits of phraseology: How far can we go? In Cosme,
C./Gouverneur, C./Meunier, F. & Paquot, M. (Hrsg.): *Proceedings of the Phraseology 2005 Confe-
rence*. Louvain-la-Neuve, 13-15 October 2005, 165-168

Granger, Sylviane (2008): From phraseology to pedagogy: Challenges and prospects. Erscheint in:
Herbst, T./Faulhaber, S. & Uhrig (Hrsg.): *The Phraseological View of Language. A tribute to John
Sinclair*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter

Hallet, Wolfgang/Hebel, Udo J. 2007: Staging Women's Lives. Short plays im Englischunterricht.
In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 85/86, 4-17

Hamilton, Judith/McLeod, Anne/Fawkes, Steven 2003: *Inspiring performance: focus on drama and song*. London: Centre for Information on Language Teaching (CILT)

Handl, Susanne 2008: Essential Collocations for Learners of English. In: Meunier, Fanny/Granger Sylviane (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 43-66

Handwerker, B./Mladener, K. 2009: Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. In: Henrici, Gert/Koreik, Uwe/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache* 23. Hohengehren: Schneider

Harwood, N. 2002: Taking a lexical approach to teaching: Principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics* 12/2, 139-155

Haß, Frank (Hrsg.) 2006: *Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett

Häusermann, Jürgen 1977: Phraseologie. Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse. In: *Linguistische Arbeiten* 47. Tübingen: Niemeyer

Hawkins, Barrie 1993: Back to Back. Drama Techniques and Second Language Acquisition. In: Schewe, Manfred/Shaw, Peter (Hrsg.): *Towards Drama As A Method In The Foreign Language Classroom*. Frankfurt: Lang, 59-79

Hayes, Suzanne Karbowska 1984: *Drama As A Second Language. A practical handbook for language teachers*. Cambridge: National Extension College Trust

Heathcote, Dorothy 1979: *Drama as a learning medium*. London: Hutchinson. Vgl. Wagner, Betty Jane

Heckert, Simone 2002: I think acting Shakespeare and talking about it is the best method. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 2, 36-40

Henrici, Gert / Riemer, Claudia ⁵2009: Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 38-43

Hill, Jimmie 2000: Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In: Lewis, M. (Hrsg.): *Teaching Collocation – Further Developments in the Lexical Approach*. Hove (England): Language Teaching Publications, 47-69

Hohmann, H.O. 1985: Sprachliche Stagnation in der Phase des erweiterten Spracherwerbs und Möglichkeiten ihrer Überwindung. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3, 144-151

Hoppe, Hans 1984: Spiel im Deutsch und Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Kriterien für die fächerspezifische Spielauswahl und –verwendung. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): *Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 2 Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich*. Düsseldorf: Schwann, 285-303

Huber, Ruth 2003: *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer

Hulstijn, Jan H./Laufer, Batia 2001: Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. In: *Language Learning* 51/3, 539-558

Johnstone, Keith ⁷2004: *Impro: Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander

Jung, Udo O. H. (Hrsg.) ⁵2009: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang

Kao, Shin-Mei/O'Neill, Cecily 1998: *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford / Connecticut / London: Ablex

Kelly, G. 1969: *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): Newbury House

Kennedy, Graeme 2008: Phraseology and Language Pedagogy. In: Meunier, Fanny/Granger, Sylviane 2008 (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 21-41

Kieweg, Werner 2006: Kommunikative Grammatikübungen. Sprechaktkompetenz als Lernziel. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 82, 2-23

Klieme, E./Beck, B. 2007 (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz

Krashen, S. D. 1982: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

Krashen, S. D. 1998: Comprehensible Oput. In:

http://www.sdkrashen.com/articles/comprehensible_output/all.html (mit Zugriff am 03.01.2010)

Kurtz, Jürgen 2001: *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung mündlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr

Langacker, R. W. 1999: *Grammar and Conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lewis, Michael 1993: *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications

Lewis, Michael 1997: *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Boston: Thomson-Heinle.

Lewis, Michael 2000 (Hrsg.): *Teaching Collocation – Further Developments in the Lexical Approach*. Hove (England): Language Teaching Publications.

Lewis, Morgan 2000: There is nothing as practical as good theory. In: Lewis, M. (Hrsg.): *Teaching collocation - Further Developments in the Lexical Approach*. Hove (England): Language Teaching Publications, 10-27

- Little, David 1991: *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Long, M. H. 2007: *Problems in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Long, Michael 1980: *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. Ph. D. Thesis. Los Angeles, California
- Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) 2001: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien: Praesens
- Lowe, Charles 2003: Lexical approaches now: the role of lexis and syntax. In: <http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/07LEXICALAPPSNOW.pdf> (mit Zugriff am 13.12.2009)
- Luchtenberg, Sigrid ⁵2009: Language Awareness. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 370 - 374
- Lutzker, Peter 2007: *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen/Basel: Francke
- Macht, Konrad 1986: *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Bd. 1: 1800-1880*. Augsburg: I&I/Universität
- Macht, Konrad 1987: *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Bd. 2: 1880-1969*. Augsburg: I&I/Universität
- Macht, Konrad 1990: *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Bd. 3: 1960-1985*. Augsburg: I&I/Universität
- Maley, Alan/Duff, Alan ²1982: *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Mathes, Karl 1929: Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 28, 33-43

Meunier, Fanny/Granger, Sylviane 2008 (Hrsg.): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins

Meunier, Fanny/Granger, Sylviane (Hrsg.) 2008: *Phraseology in language learning and teaching. Where to from here?* In: *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 247-252

Meyer, Hilbert 1987: *Unterrichtsmethoden*. 2. Bd. Frankfurt: Scriptor

Meyer, Hilbert 2004: *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen

Miller, G.A. 1956: The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review* 63/2, 81-97

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) 2004: *Kernlehrplan Englisch. Sekundarstufe I. Gymnasium*. Frechen: Ritterbach

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWWF) 1999: *Richtlinien und Lehrpläne Englisch. Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule*. Frechen: Ritterbach

Mitchell, Rosamond / Martin, Cynthia 1997: Rote learning, creativity and ‘understanding’ in classroom foreign language teaching. In: *Language Teaching Research* 1/1, 1-27

Moon, Rosamund 1997: Vocabulary connections: multi-word items in English. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press

Moon, Rosamund 1998: *Fixed Expressions and Idioms in English*. Oxford: Clarendon Press

Müller, R. M. 2010: Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“. Unveröffentlicht, 1-20 (veröffentlicht als Auszug in: *Forum Sprache* 4, 141-147)

Müller, Thomas 2008: *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache - Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita 2004: *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett

Nation, Paul 2001: *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Nattinger, James 1988: Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R. / McCarthy, M. (Hrsg.): *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, 62-82

Nattinger, J.R./DiCarrico, J.S. 1992: *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press

Neuner, Gerhard ⁵2007: Lehrwerke. In: Bausch, Kai Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 399-402

Neuner, Gerhard 2007: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, Kai Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 225-234

Nunan, David 1999: *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola ⁴2009: Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Bach, Gerhard/Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht*, Tübingen / Basel: Francke, 148 - 171

Oelschläger, Birgit 2004: Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL Journal* 1/2004, 24-34

Ortner, Brigitte 1998: *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Huber

O'Connor, Joseph/McDermott, Ian 1997: *Die Lösung lauert überall. Systemisches Denken verstehen und nutzen*. Kirchzarten / Freiburg: VAK

O'Toole, John/aseman, Brad 1988: *Dramawise. An introduction to GCSE drama*. Oxford/London/Melbourne/Sydney: Heinemann

Paulsen, Friedrich ³1919: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*. 2 Bde. Leipzig: Veit/Metzger & Wittig

Pawley, Andrew/Syder, Frances Hodgetts 1983: Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Native-like Fluency. In: Richards, Jack C. / Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Language and Communication*. New York: Longman, 191 -226

Peters, Ann M. 1983: *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Pienemann, M. 1989: Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistic* 10, 52-79

Pienemann, M. 1998: *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins

Porto, Melina 1998: Lexical Phrases and Language Teaching. In: *English Teaching Forum* 36/3, 22-26

Reiss, Joachim 2004: Theaterpädagogien im System Schule. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): *Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 295 – 301

Rehstab, Felix 1994: *Handbuch Theaterspielen. Grundlagen*. Bd1. Wädenswil: Stutz Druck

- Rellstab, Felix ²2003: *Handbuch Theaterspielen. Wege zur Rolle*. Bd. 2. Wädenswil: Stutz Druck
- Rinvoluceri, Mario 1984: *Grammar Games. Cognitive, affective, and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rinvoluceri, Mario/Davis, Paul 1995: *More Grammar Games. Cognitive, affective and movement activities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Roche, Jörg ²2008: *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke
- Ronke, Astrid ⁵2009: Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 105 - 112
- Rösler, Dietmar 1994: *Deutsch als Fremdsprache. Realien zur Literatur*. Bd. 280. Stuttgart: Metzler
- Sambaninis, Michaela/Speck, Alexandra 2010: Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. In: *Französisch heute* 3, 111-115
- Saville-Troike, Muriel ⁶2008: *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schatz, Heide 2001: *Fertigkeit Sprechen*. Berlin: Langenscheidt
- Scheller, Ingo 1998: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen
- Scheller, Ingo 2004: *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Schewe, Manfred 1993: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität

Schewe, Manfred 2000: DaF-Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das? In: Schlemminger, Gerald/Brysch, Thomas/Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 72-105

Schewe, Manfred 2007: Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Ein Blick zurück nach vorn. In: <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de> (mit Zugriff am 14.9.2009)

Schewe, Manfred 2009: Eine performative Wende in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik!? Rede auf dem DGFF-Kongress 2009 Leipzig. In: www.ucc.ie/.../manfredschewe/.../DGFF-Kongress%2009-SCHEWE-Powerpoint%20Vortrag.ppt (mit Zugriff am 20.5.2010)

Schlak, Torsten 1999: Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Was hat uns die Zweitsprachenforschung hierzu zu sagen? In: Gnutzmann, C./Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Narr, 201-211

Schmitt, Norbert 2000: *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Schubel, Friedrich ³1963: *Methodik des Englischunterrichts*. Frankfurt / Berlin / Bonn: Diesterweg

Siebold, Jörg (Hrsg.) 2004: *Let's Talk: Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen

Sinclair, John 1991: *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press

Sinclair, John 2005: The phrase, the whole phrase, and nothing but the phrase. In: Cosme, C. / Gouverneur, C./Meunier, F. et al. (Hrsg.): *Phraseology 2005. The many faces of Phraseology. An interdisciplinary conference*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 19-22

Selinker, L. 1972: Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231

- Skehan, P. 1998: *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press
- Slade, Peter 1954: *Child Drama*. London: University of London Press
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (SSB) (Hrsg.) 2005: *Time to talk! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen
- Stangl, Werner: Begriffsdefinition Lernen. In: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerndefinitionen.shtml> (mit Zugriff am 3.9.2010)
- Surkamp, Carola (Hrsg.) 2010: *Metzlers Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Swain, M 1985: Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Gass, S./Madden, C. (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House, 235-253
- Thiering, Christian 1996: *Englischunterricht vom Menschen aus. Kreativität und Persönlichkeitentwicklung im Lernprozess*. Neuried: ars una
- Timm, Johannes-Peter 1995: Grammatiklernen im Kontext verschiedener Lern- und Methodenkonzepte. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 3, 53-58
- Timm, Johannes-Peter ²1996: Fehlerkorrektur zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung. In: Bach, G./Timm, J. P. (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 167-191
- Timm, Johannes-Peter 2009: Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse. In: Bach, G./Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englischunterricht*. Tübingen: Francke, 43-60
- Thornbury, S. 1998: The lexical approach: a journey without maps? In: *Modern English Teacher* 7/4, 7-13

- Tselikas, Elektra 1999: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli
- Turecek, Egon 2000: *Act it out in English. Darstellendes Spiel im Englischunterricht*. Wien: 2000
- Vielau, Axel ⁵2007: Die aktuelle Methodendiskussion. In: Bausch, Kai Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 238-241
- Vollmer, H. J. 2005: Sprechen und Gesprächsführung. In: Timm, J. P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 237-249
- Vygotsky, L. S. 1962: *Thought and Language*. Cambridge (MA): MIT Press
- Wagner, Betty Jane 1979 (Hrsg.): *Heathcote, Dorothy: Drama as a learning medium*. Hutchinson: London
- Walter, Max 1908: *Zur Methodik des Neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse 1906 und 1908*. Marburg: N. G. Eltwer'sche Verlagsbuchhandlung
- Way, Brian 1967: *Development through Drama*. Harlow: Longman
- Weltsek-Medina, Gustave J. 2008: Process Drama in Education. In: <http://interactiveimprov.com/procdrmwb.html> (mit Zugriff am 7.5.2010)
- Werning, Rolf 1998: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: *Pädagogik* 7/8, 39 – 41
- Weskamp, Ralf 2001: *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik • Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen
- Wessels, Charlyn 1987: *Drama*. Oxford: Oxford University Press
- Westermann, Krista 2003: Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 50/4, 340-350

Wettemann, Ulrich 2007: Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. In: <http://epu.ucc.ie/scenario/2007/01/wettemann/04> (mit Zugriff am 3.4.2008)

Willis, D. 1990: *The lexical syllabus*. London: Harper Collins

Wolff, D. 1994: Der Konstruktivismus: ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 93, 407-429

Wong-Fillmore, Lily 1976: *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Bilingual Education*. Washington: Georgetown University Press

Wray, Alison 2000: Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. In: *Applied Linguistics* 21/4, 463-489

Wray, Alison 2002: *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press

Wray, Alison/Perkins, M. R. 2000: The functions of formulaic language: an integrated model. In: *Language and Communication* 20, 1-28

Ziegesar, D./Ziegesar, M. von 2005: Die systematische Einführung von Grammatik. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 291-298

Zöfgen, E. 1987: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt [Wortschatz und Wortschatzlernen]. In: *Fremdsprachen Lehren und Lehren* 16, 5-8

ANHANG A: VERWENDETE MATERIALIEN

M1: Lehrwerktext *Mika – the story of a singer* aus *English G21 A3*, S. 97



Mika – the story of a singer

by Asif Azad

Mika was born in Beirut, the capital of Lebanon, in 1984.

His dad was American, his mum Lebanese. When he was one year old, the family had to leave Lebanon because of the war there. They moved to Paris, and when Mika was nine, they moved again, this time to London.

He was very unhappy at his first school there, so his mum took him out of it. Mika was allowed to study classical music at home until they were able to find a new school for him.

At the age of 11 he had lessons from a Russian singing teacher. With this training and his fantastic voice, Mika was able to become a boy soprano with the Royal Opera at Covent Garden and had already sung there by the time he was 12.

Later Mika studied at the Royal College of Music, but it was pop music, not classical, that made him a star.

When he was 23, he released his first single – 'Relax, take it easy' – and it was sold out after two days. Next came his first album. He wrote and produced all the songs for it and one of its tracks, 'Grace Kelly', went to number one in the UK in its first week! **The rest is history!**

M2: Informationen zum Text *Mika – the story of a singer* Mika – the story of a singer aus English G21 A3 Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen, S. 193

INFO-BOX

Born in Beirut in 1983, **Mika** (real name Michael Holbrook Penniman) is one of five children. His family moved to Paris in 1984, before settling in London in 1993. At school in England Mika was bullied and had a minor breakdown at the age of eleven. He was then educated at home by his mother. Later he discovered music. With the help of a Russian singing teacher he was able to improve his five-octave singing range and he performed at the Royal Opera House. Later he entered the Royal College of Music, which he left to record his first album. His debut album *Life in Cartoon Motion* hit the scene in 2007 and sold almost six million copies worldwide. He won four awards at the 2007 World Music Awards: Best Selling Pop/Rock Male Artist, Best Selling New Artist, Best Selling Male Entertainer and Best Selling British Artist.

Mika's style is strongly influenced by pop music of the 1970s and 1980s. His lyrics circle around issues concerning the individual and society (e.g. coming of age, discrimination, and homosexuality).

More information: www.mikasounds.com/uk.php

M3: Vokabelanhang zum Text *Mika – the story of a singer* aus *English G21 A3, S. 192*

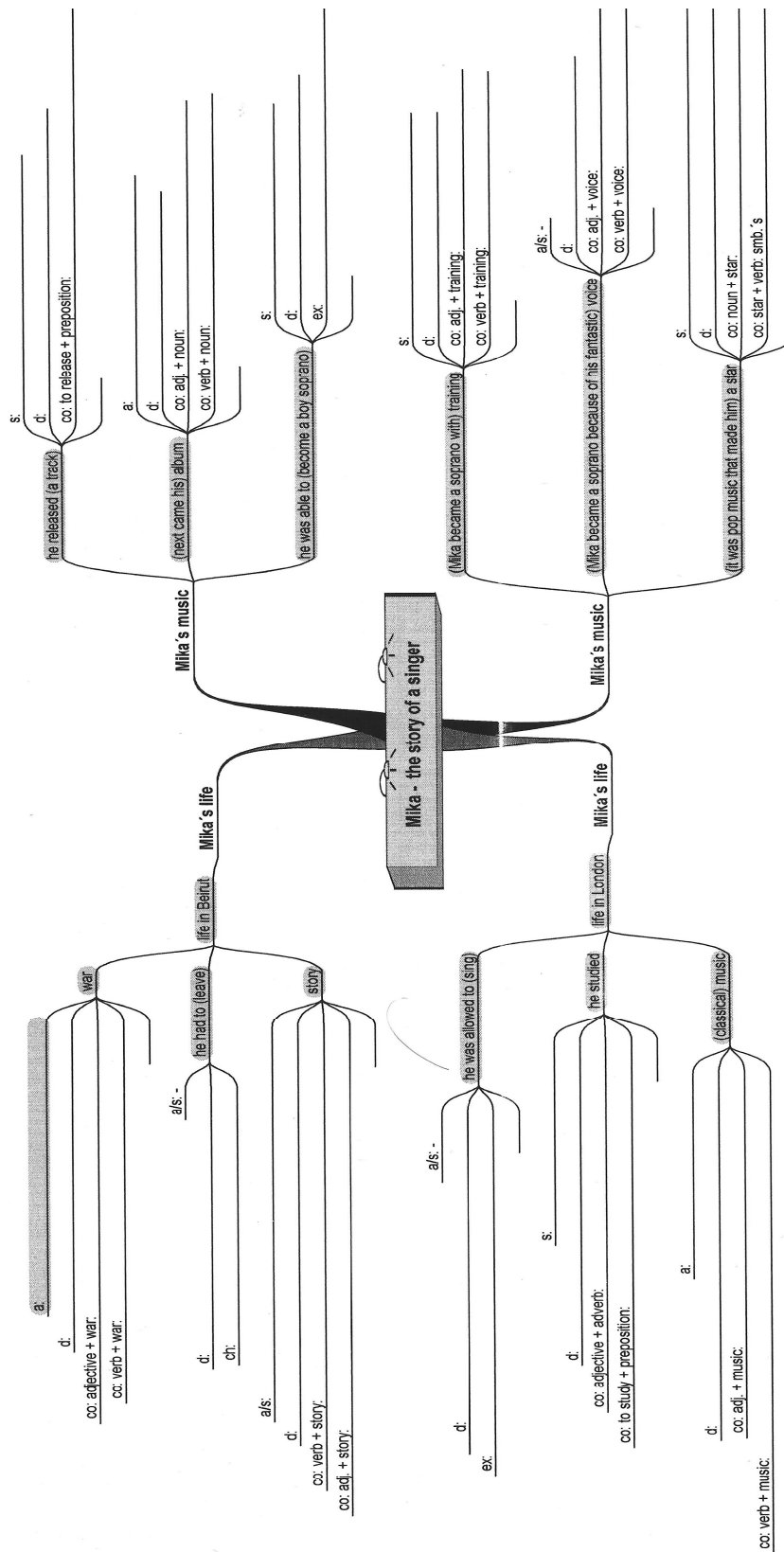
p.97	war [wɔ:]	Krieg	
	(to) study ['stʌdi]	lernen; studieren	There's a test tomorrow so I have to ~ tonight. She's a professor now, but she had to ~ a long time.
	opera ['ɒprə]	Oper	We saw the ~ <i>Tannhäuser</i> at the Semper Opera House. (F) l'opéra (m)
	college ['kɒlɪdʒ]	Hochschule, Fachschule	After school my sister went to ~ to study music.
	(to) make sb. sth.	jn. zu etwas machen	The film studio promised to ~ her a star.
	(to) release [rɪ'li:s]	(CD, Film usw.) herausbringen, auf den Markt bringen	
	(to) be sold out	ausverkauft sein, vergriffen sein	The concert tickets were ~ out after only three hours.
	track [træk]	Stück, Titel, Track (auf einer CD)	Now we'll hear a ~ from their new album.

M4: Stundenagenda 1.1+1.2

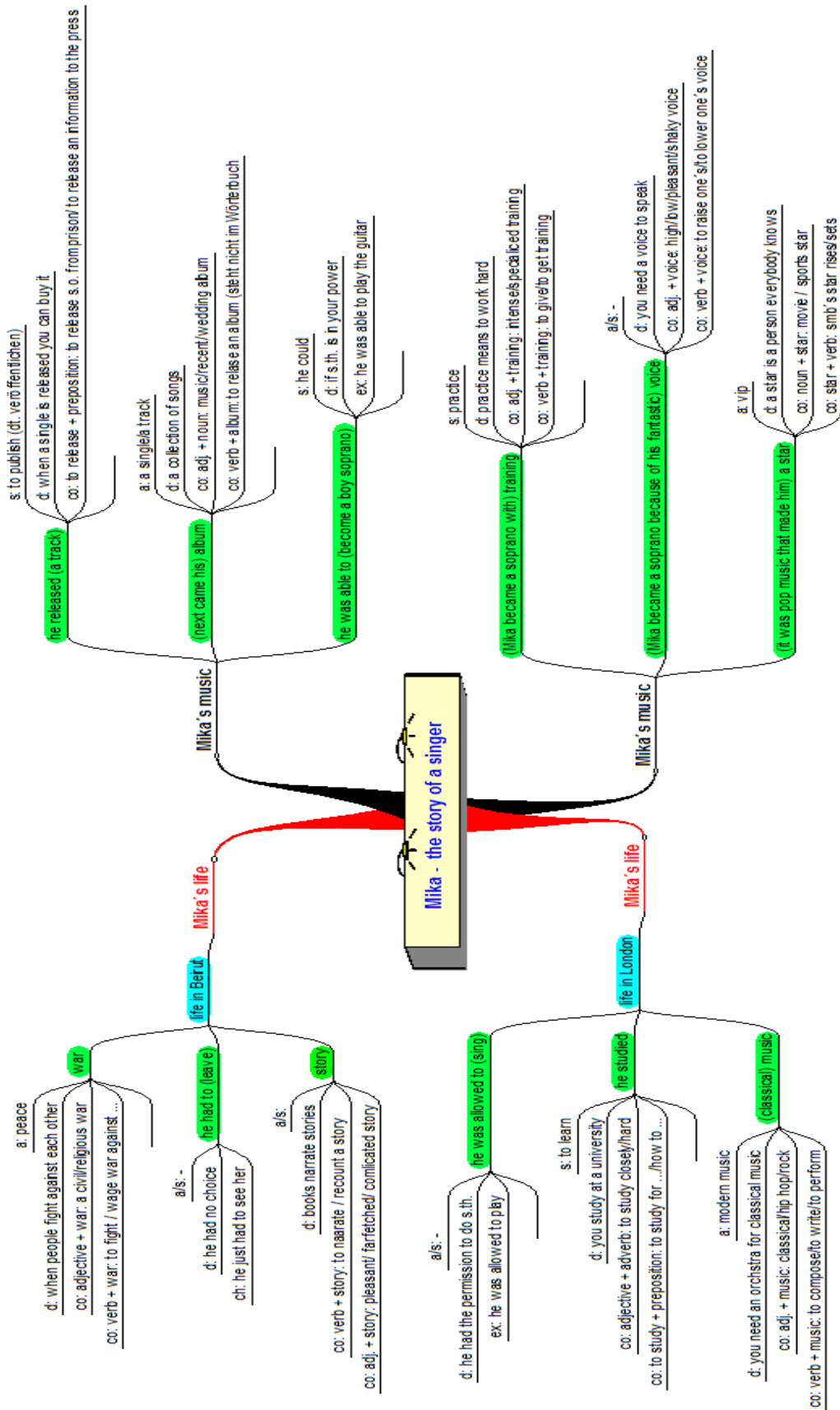
Today's lessons (1.1. +1.2)

<u>Phase</u>	<u>Activities</u>
Beginning of the lesson	Who is this? Have a guess!
Middle part of the lesson	Working with the new text (listening) Working with the new lexis (new vocab and grammar); mindmap; beamer
End of the lesson	Optional activity: Don't say it!
Homework	Learn the new vocab by heart

M5: Leerversion mindmap Mika – the story of a singer



M6: Vollversion mindmap Mika – the story of a singer



M7: Don't say it!

Don't say it!

<u>civil war</u>	<u>recent al- bum</u>	<u>gun</u>	<u>modern music</u>	<u>fantastic voice</u>	<u>rainbow</u>
- to fight against each other - Lebanon -dead people - to kill	- songs - track - group of songs/tracks - songwriter	- kill - shoot - bullet - weapon	- classical music - to sing - mp3 - rock music	- singer - to speak - fans - to listen to	- sky - colours - sun - rain
<u>civil war</u>	<u>recent al- bum</u>	<u>gun</u>	<u>modern music</u>	<u>fantastic voice</u>	<u>rainbow</u>

M8: Jumbled sentences I

jumbled sentence 1: solution:	was When	his he	23 was	prison 23,	released his	uncle uncle	from was	When released	he from	was prison.	
jumbled sentence 2: solution:	was His	days recent	after album	recent was	album sold	out out	sold after	two two	His days.		
jumbled sentence 3: solution:	war The	leave family	the had	of to	Lebanon leave	to Lebano n	had because	family of	civil the	because civil	the war.

M9: Collocation Bingo

Collocation & Chunk Bingo

Called List	Card List	Called List	Card List
1. shaky	voice	16. actors	perform at the theatre
2. to spread	gossip	17. in next to	no time
3. leaf of	tobacco	18. an artificial	leg
4. tall	building	19. to give/to get	training
5. she cooked	potatoes	20. a civil/religious	war
6. he married	into a rich family	21. she lives	on his street
7. Queen	Elisabeth	22. I was poor	as a church mouse
8. modern	music	23. how are	you doing?
9. we studied	hard at university	24. you were allowed to	visit me
10. Mika released	an album	25. it was a huge	success
11. have you heard	the gossip?	26. bright	sun
12. heavy	smoker	27. he took	a ride
13. the wind	blows	28. intense	training
14. it was music	that made him a star	29. Peter published	a magazine
15. he threw his cloak	onto the puddle	30. I just had	to see you again

1. _____ _____	2. _____ _____	3. _____ _____	4. _____ _____	5. _____ _____
6. _____ _____	7. _____ _____	8. _____ _____	9. _____ _____	10. _____ _____
11. _____ _____	12. _____ _____	13. _____ _____	14. _____ _____	15. _____ _____
16. _____ _____	17. _____ _____	18. _____ _____	19. _____ _____	20. _____ _____
21. _____ _____	22. _____ _____	23. _____ _____	24. _____ _____	25. _____ _____

M10: Collocation Search

Collocation Search: Mika – The Story of a Singer

Q A Q K L O D R G M U O G S K Y W A G
I Y P R G A J O Z U H L W R E R E L N
D K X V M Y P A H R G V P R P E C B I
S N A D S B B G Q O Z P O C M C I V N
B I V W X E G X C C L R X L K E O A I
L D N P L C L W U A H Y G A M N V F A
R A W A E K O V O R P E J M L T Y L R
D W E X C C F M Y U M Q U C Z A K A T
N C G O X Z M F P Y C B H H Y L A Q E
O A N X B W E R S O L S D S E B H F S
C Z N A R R A T E A S T O R Y U S D N
R I G I Y Z A U N Q K E O M M M R O E
C N S S W R F A E W D P M X Q A K G T
O I V U R P E R S H K P X U H E Y A N
A E V I M S C C E O R T S Y S V H W I
N B S I A T Z O I K U V D T R I O E E
J E C E L B E Y T T U U C P T N C W O
S J L R X W H E V K T L R Y O V E N Q
I E R K F C A F W S M O V I E S T A R
R O L K L N Y R H S Y W V F W I A C A

M11: schriftliche Übung zu Modalverben im Lehrwerk S. 101, Nr. 4

4 School rules (have to and be allowed to)

a) Make sentences about some of the rules at one of the schools Mika went to.

- arrive in time for lessons
- turn off mobile phones in the classroom
- tidy their desks
- be friendly to other students

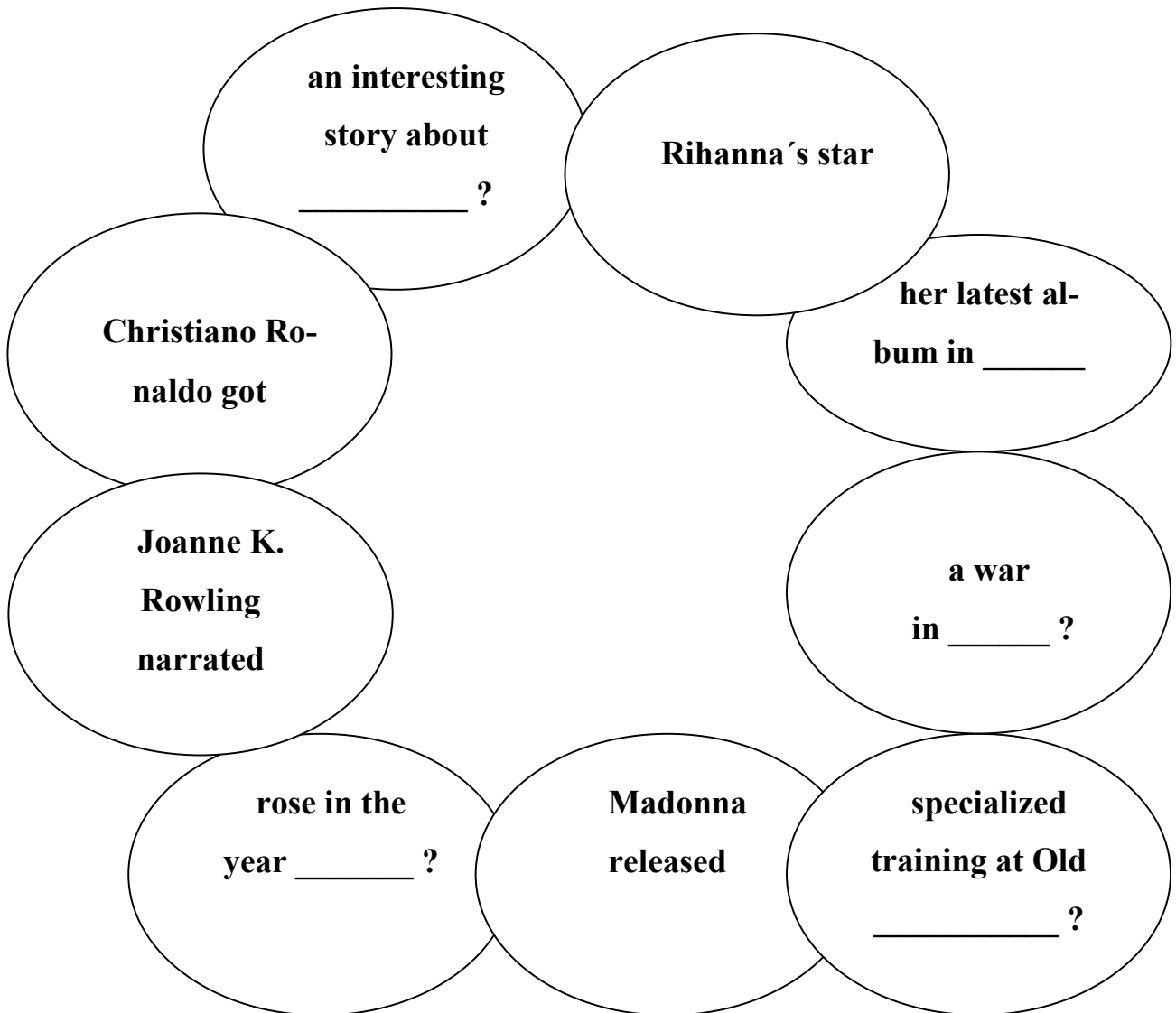
- wear caps in class
- cycle or skate in the school building
- smoke or drink alcohol at school
- bully other students

Students *had to* arrive in time for lessons.

They *weren't allowed to* ...

b) **Extra**  Name some of the rules at your school. Which are OK? Which would you like to change?

Spaghetti Matching



How to create a role

1. Legt zuerst fest, wer welche Rolle spielen soll (vergesst nicht den Moderator ☺)

2. Jetzt werden die Rollen nacheinander ausgestaltet: Jeder darf dem anderen jeweils eine Eigenschaft zuschreiben. Die Zuschreibung erfolgt nach dem Ich-packe-meine-Koffer Prinzip. Am Beispiel der Königin wird gezeigt, wie das gehen soll.

Rolle der Königin:

1. Queenmother/Queenfather: “You are the Queen, sometimes you are nervous and you like to walk straight.” (macht beiden Gesten vor, während er spricht)

2. :Walter Raleigh: “You are the Queen and sometimes you are nervous.” (macht diese Geste vor, während er spricht)

3. Best friend: “You are ...” (macht die drei Gesten vor, während er spricht)

4. Servant: “You are ...” (macht die drei Gesten vor, während er spricht)

5. Moderator: darf dem Schauspieler eine kleine, komische Macke zuschreiben (macht die drei Gesten und die Macken vor, während er spricht)

3. Diese Zuweisungen müssen von den jeweiligen Schülern pantomimisch vorgemacht werden, nachdem sie gesagt wurden. Jeder Schüler muss diese Zuweisungen sofort aufschreiben, damit er sie nicht vergisst. Am Ende macht er Schüler alle Zuweisungen nach:

Queen: „I am the Queen, sometimes I am nervous, ...“, indem er alle Charaktereigenschaften wörtlich wiederholt und nachspielt

4. Achtet bitte auf folgenden wichtigen Aspekt: die Charaktere sollten widersprüchliche Eigenschaften besitzen (z. B. ist die Königin sehr optimistisch, die Queen Mutter ist hingegen pessimistisch und meckert oft, dem Diener ist alles egal und Walter Raleigh ist neugierig)

5. Im Anschluss werden die Rollen vorgestellt. Aber das geschieht nicht in den Gruppen, sondern anders: Alle Königinnen bilden eine Gruppe, ebenso wie alle Königinnenmütter, etc. Nun stellen diese Gruppe ihre Rollen vor, sodass man sehen kann, wie jede ursprüngliche Gruppe die jeweilige Rolle ausgestaltet hat.

M14: Arbeitsblatt zu der talkshow ‘That’s my life. Today’s topic: Living in times of war’

Talkshow “This is my life!” Group 1
Today’s topic: “Living in times of war!”

Host: Welcome to the popular talkshow “This is my life”. Today’s topic is “ Living in times of war!”.

A warm applause for our guests. It is the famous pop singer Mika, his parents Mr and Mrs Smith, his singing teacher Mr/Mrs Brown and Mika’s best friend Jack/Jackie Spencer.

Hello Mika. How are you today?

Mika: Thank you, I’m fine. How are you?

Host: Good. Mika, let me ask you my first question: What do you remember of the civil war back in Lebanon?

Mika: “I don’t remember that much, to be honest. I only remember that we were allowed to live in France.

Host (turning to Mika’s mother): Mrs Smith, as Mika’s mother you know best what it means to live in a war. When did you have to leave Lebanon?

Mika’s mother: We had to leave in 1983. _____.

Host (turning to Mika’s father): Mr Smith, how did you manage to live with this situation?

Mika’s father: The only thing that kept me alive was my family and my love for classical music. _____.

Host (turning to Mika’s singing teacher): Mr/Mrs Brown, Mika’s latest song is called “Released from War”. Have you two ever talked about it?

Mika’s singing teacher: Yes, we have. I love his pleasant voice on this track. I think what he wants to say is that

Host (turning to Mika’s best friend): How did you two guys meet?

Mika’s best friend: One day I was able to help him out with a problem, that’s how it started. _____.

Host: Thank you all for being here. Good bye.

Tasks and rules:

1. **Read this text** together and make up the missing sentences.
2. **Learn the playlet by heart** the way we have learned it (read-an-look-up-technique!). Only the host is allowed to use his/her text.
3. **Present the playlet** keeping in mind the rules of performing. Do not forget to act out your character traits!

M15: Arbeitsblatt zu der *slideshow* ‚Mika backstage!‘

Mika backstage!

Setting (Place&Time):

Backstage shortly before Mika’s first live show. This is what the singing teacher says to

Mika’s mother:

“With his training and his fantastic voice, Mika is able to become a superstar!”

Mika: not able to do it

Mika’s mother: shaky voice

Mika’s father: escaped (=entkamen von) from civil war

Mika’s singing teacher: enough intense training

Mika’s best friend: I’m allowed to be backstage

Regeln für die *slideshow*:

1. Der Satz „With his training and his fantastic voice, Mika is able to become a superstar!“ dient als Zielframe.
2. Denkt euch 2-4 weitere *frames* aus, die inhaltlich zu diesem *frame* hinführen.
3. Die Übergänge zwischen den *frames* werden mitgespielt.
4. Jeder Darsteller wendet den einen Redebeitrag für seine Rolle an (siehe Arbeitsblatt).
5. Es werden zwei Durchgänge gespielt: Im ersten Durchgang spielt die Gruppe stumm; der/die *group secretary* kommentiert das Geschehen. Im zweiten Durchgang spielt und spricht die Gruppe; der/die *group secretary* darf, wenn nötig, *soufflieren* (=Text vorsagen, wenn ihn einer vergessen hat). Er ist der einzige, der einen Text besitzt. Die Darsteller dürfen keinen besitzen und müssen ihren Text vorher auswendig gelernt haben.

M16: Observation sheet 2.2+2.3

Observation sheet for group number

Language	This was really good ☺	This could be done better ☺
Did the actors speak clearly and loudly? ... pronounce the new lexis correctly?	Name and short comment:	Name and short comment:
Acting	This was good ☺	This could be done better ☺
Did the actors show their faces? ...make use of typical gestures and facial expression(s)? ... always stay in their roles?	Name and short comment:	Name and short comment:

Mika’s first number one hit!

Setting (Place&Time):

At Mika’s home. This is what Mika says to his father shortly after he has released his first single:

“Dad, ‘Grace Kelly’ went to number one in the UK in its first week!”

Mika: 1. “I compose my music.” – 2.? 3.?

Mika’s mother: 1. “Why do you raise your voice?” – 2.? 3.?

Mika’s father: 1. “This is sweet music.” – 2.? 3.?

Mika’s singing teacher: 1. “You studied so hard.” – 2.? 3.?

Mika’s best friend: 1. “I’ve got a pleasant voice, too.” – 2.? 3.?

Regeln für die *slideshow*:

1. Der Satz „Dad, ‘Grace Kelly’ went to number one in the UK in its first week!” dient als Ausgangs-frame.
2. Denkt euch 2-4 weitere *frames* aus, die inhaltlich an diesen *frame* anschließen.
3. Die Übergänge zwischen den *frames* werden mitgespielt.
4. Jeder Darsteller wendet den einen Redebeitrag des Arbeitsblattes an und zusätzlich einen weiteren (siehe hierzu die Vokabeln des *mindmap*).
5. Es werden insgesamt drei Durchgänge (=I-III) gespielt:
 - I. Im ersten Durchgang spielt die Gruppe stumm; der/die *group secretary* kommentiert das Geschehen.
 - II. Im zweiten Durchgang spielt und spricht die Gruppe; der/die *group secretary* darf, wenn nötig, *soufflieren* (=Text vorsagen, wenn ihn einer vergessen hat). Er ist der einzige, der einen Text besitzt. Die Darsteller dürfen keinen besitzen und müssen ihren Text vorher auswendig gelernt haben.
 - III. Im dritten Durchgang spielt und spricht die Gruppe wie im zweiten Durchgang, aber es gibt zwei Erweiterungen: nun gilt es, die Redebeiträge, die von dem Lehrer anhand von Postern hochgehalten werden, unauffällig in den eigenen Text einzubeziehen (= *improvisieren*). Außerdem wird die *slideshow* nach ihrem Ende etwa 1-2 Minuten fortgesetzt, indem der Lehrer als *teacher in role* in das Geschehen eingreift.

ANHANG B: ANSCHREIBEN AN DIE SCHÜLER UND ELTERN DER KLASSE

7C

Vlado Jelic

Köln, 25.5.2009

Englischlehrer der Klasse 7c am Gymnasium Nippes

Englischprojekt in der Klasse 7c in den Monaten Juni/Juli

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte, liebe Schüler und Schülerinnen,
im Einvernehmen mit der Schulleitung und dem Klassenlehrer Herrn T. beabsichtige ich zum Ende des Monats Juni eine besondere Unterrichtsreihe im Fach Englisch durchzuführen. Das Ziel dieser Unterrichtsreihe ist die Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit bzw. der Gesprächsfähigkeit in der Fremdsprache. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei mit einer Folge von behutsam aufeinander aufbauenden Sprechgelegenheiten und situativen Gesprächsgelegenheiten konfrontiert werden, die sie möglichst spontan und selbstständig mit den momentan – gegen Ende der 7. Klasse – verfügbaren fremdsprachlichen Mitteln bewältigen sollen und können.

Die geplante Unterrichtsreihe ist Bestandteil eines Forschungsprojektes, das ich sowohl im Rahmen meines Dissertationsvorhabens als auch im Rahmen meiner Tätigkeit am Institut für Anglistik (Bereich Fachdidaktik) der RWTH Aachen durchführe. Es ist Teil meines Projektes, längere Phasen des Englischunterrichts durch Ton- und Videoaufnahmen zu dokumentieren, um sie nachträglich besser auswerten zu können.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie hiermit einverstanden wären. Ich kann Ihnen versichern, dass diese Mitschnitte und Aufnahmen lediglich zum Zweck der wissenschaftlichen Auswertung und Arbeit genutzt werden und letztlich der Weiterentwicklung des Englischunterrichts dienen. Das Forschungsprojekt ist eingebunden in die reguläre Lehrwerkarbeit, falls Sie Sorge haben sollten, dass darunter die Qualität des Unterrichts leidet.

Falls Sie Einwände oder Nachfragen haben, stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Ja, ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn _____
(Vor- und Zuname) an dem oben beschriebenen Englischprojekt teilnimmt.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)