

Dramapädagogische Techniken im Fremdsprachenunterricht

Drámapedagógiai technikák az idegennyelv-
oktatásban

Név: Vincze Veronika Franciska

Szak: angol nyelv és kultúra tanára, német nyelv és kultúra tanár

Képzési szint: osztatlan tanárképzés, 13. félév

Küldő intézmény neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Témavezető: Prof. Dr. Feld-Knapp Ilona, egyetemi tanár

2023. január 18.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Bestandsaufnahme	3
1.2	Vorstellung der Arbeit	6
2	Theoretische Grundlagen	8
2.1	Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts	8
2.1.1	Die Suche nach der besten Methode	9
2.1.2	Die kommunikative Wende	11
2.1.3	Der interkulturelle Ansatz	12
2.1.4	Prinzipien statt Methoden	13
2.1.5	Zum Wandel der Rolle der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht	15
2.2	Fremdsprachen erlernen und erwerben– Lernpsychologische Grundlagen	17
2.3	Dramapädagogik	18
2.3.1	Definition und Abgrenzung	19
2.3.2	Die Potentiale von dramapädagogischen Techniken für den Fremdsprachenunterricht	22
2.3.3	Performative Wende	24
2.3.4	Didaktische Überlegungen	25
3	Empirischer Teil	28
3.1	Forschungsdesign	28
3.1.1	Forschungskontext	28
3.1.2	Forschungsmethoden	29
3.1.3	Zielsetzungen, Forschungsfragen und Hypothesen	30
3.2	Datenerhebung	31
3.2.1	Befragung der Lehrenden - Fragebogen	31
3.2.2	Befragung der Lehrenden - Interview	35
3.2.3	Befragung der Lernenden - Fragebogen	37
3.3	Datenanalyse und Auswertung	40
3.3.1	Befragung der Lehrenden - Fragebogen	40
3.3.2	Befragung der Lehrenden – Interview	46
3.3.3	Befragung der Lernenden - Fragebogen	51
3.3.4	Beobachtungen	57
4	Fazit	59
5	Ausblick	61
6	Literaturverzeichnis	62
7	Anhang	68

1 Einleitung

Dramapädagogik und ihre Potentiale für den Fremdsprachenunterricht (FSU) sind seit zwei Jahrzehnten ein wichtiger und anerkannter Teil der fachdidaktischen Diskussion der Fremdsprachendidaktik. Die vorliegende Arbeit stellt die Kleinformen des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts in den Fokus und setzt sich zum Ziel, deren Rolle in der Unterrichtspraxis zu untersuchen, und fügt sich dadurch in die Fachdiskussion über den Performativen Paradigmenwechsel im FSU ein.

Zurzeit stehen Bildungssysteme vor neuen Herausforderungen. Das Unterrichten der Generation Z und der Generation Alpha erfordert neue Herangehensweisen und einen Perspektivenwechsel in der Pädagogik, was in den letzten Jahren infolge der Pandemie und des Online-Unterrichts noch eindeutiger an Relevanz gewonnen hat. Die dominierende Zeit der frontalen Arbeitsformen und der lehrerorientierten, theoretisches Wissen betonenden Curricula sind zu Ende.

1.1 Bestandsaufnahme

Unter Generation Z verstehen wir die Jahrgänge 1995-2010, und zur „Generation Alpha“ gehören die Personen, die von 2010 bis voraussichtlich 2024 geboren sind/werden (1). Die letzten Jahrgänge der Gen Z, deren Welt von der Klimakrise, von Terroranschlägen und dem Nuklearunglück in Fukushima gekennzeichnet ist, sind noch in den Gymnasien, und der erste Jahrgang der Gen Alpha ist bereits in den acht- und sechsjährigen Gymnasien. Die Alphageneration umfasst die sogenannten Corona-Kinder. Diese haben zwar auch das Leben vor der Pandemie gekannt, jedoch wurde ihr Dasein zu großen Teilen von diesem Ausnahmezustand bestimmt. Ihre Normalität wurde von der Pandemie, Online- und Präsenzunterricht, Unsicherheit, und einem Krieg in Europa geprägt (1). Aufgrund dessen weisen diese Generationen auch in ihren kognitiven und sozialen Entwicklungen Besonderheiten auf.

Kinder von Heute brauchen Kompetenzen, die sie auf die Zukunft vorbereiten. Ein Framework mit den für die Zukunft benötigten Kompetenzen wurde von „Der P21 Partnership für 21st century learning“ (2) entwickelt. Dieser Rahmen bezieht sich nicht nur auf die wichtigsten Lernkompetenzen, sondern auch auf Kernkompetenzen (wie Rechnen, Lesen, Schreiben), Lebenskompetenzen (Flexibilität, soziale Kompetenzen und Selbstregulation) sowie digitale

Kompetenzen. Zu den Lernkompetenzen gehören die vier K-s: Kommunikation, Kooperation, Kreativität und kritisches Denken. Prievara (2015) betont fünf Kompetenzen für die Zukunft: Kooperation, Wissensentwicklung, ICT-Kompetenzen, Problemlösung von lebensnahen Problemen und Innovation, und Selbstregulation (Prievara 2015: 19–29).

Zu diesen Lern- und Lehrzielen der Bildungssysteme kommen die Besonderheiten der Generation Alpha. Die Generation Alpha ist die erste Generation, die völlig im digitalen Zeitalter, mit Smart-Geräten in der Hand, aufwächst. Sie haben oft größere Schwierigkeiten mit physischen persönlichen Interaktionen als mit online Interaktionen (Alcock–Fischer–Zmuda 2017). Laut einer Studie in einem schweizer Kindergarten ist die Spielentwicklung der Mehrheit der Kinder unterentwickelt und 73% der 4–8-jährigen Kinder verfügen über keine altersentsprechenden sozialen Kompetenzen (Lieger–Huber 2022). Alcock, Fischer und Zmuda (2017) betonen die Wichtigkeit der Kompetenzorientierung, der authentischen Aufgaben mit Einfluss auf die Umgebung, und die Förderung der Kooperation und der sozialen Kompetenzen. Demnach müssen diese Kriterien erfüllt werden, damit sich das Lernen für diese Generation erfolgreich gestalten kann.

Die Entwicklungsbesonderheiten der Alpha- und Z-Generationen wurden durch die Pandemie und den Lock-Down noch komplexer, was in den Klassenzimmern berücksichtigt werden muss. Die Folgen der Pandemie auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen waren laut Mädl (2022) eher negativ als positiv, trotzdem trat bei der Mehrheit der Kinder keine Veränderung im Verhaltensmuster auf (Mädl 2022). Studien berichten über die Verschlechterung des Wohlbefindens der Kinder als eine Auswirkung und Folge des Lock-Downs (Bantel–Wünsch–Möller 2020). Gyarmati (2021a) bemerkt, dass sowohl die Grundschulkinder als auch die Jugendlichen unter den Folgen des Lock-Downs litten. Die Anzahl der Kinder mit Lernschwierigkeiten und Defiziten in verschiedenen Kompetenzen nahm zu (Gyarmati 2021a). Gyarmati (2020a) weist dabei auf die Schlüsselrolle der Pädagogen hin, da die beobachteten Defizite mit gezielter Förderung nachgeholt werden können. Sie stellt fest, dass die Lösung in der Gestaltung einer Lernumgebung des 21. Jahrhunderts steckt, die den Lernenden sowohl Freiheit als auch Verantwortung bietet. Diese Lernumgebung ist gekennzeichnet durch die Partnerschaft von Lehrenden und Lernenden, das autonome und soziale Lernen und die Individualisierung des Lernwegs. Damit der Lernweg individualisiert werden kann, muss der Lehrende die Kompetenzen,

die Entwicklung und die Persönlichkeit der Lernenden gut kennen, was vor Allem dann ermöglicht wird, wenn die Lernenden aktiv sind. Folglich ist die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden in den Lernprozess zu involvieren und sie in diesem aktiven Zustand zu halten (Gyarmati 2021b). Zusätzlich wird die enorme Rolle der Bewegung, der Künste und der strategischen Spiele im Lernprozess betont. Abschließend hebt sie hervor, dass die Förderung der Entwicklung von Gemeinschaften und der Ausbau von sozialen Kontakten eine Priorität der Lehrenden sein sollte (Gyarmati 2021b). Obwohl die Bedürfnisse der Lernenden eine pädagogische Lernumgebung des 21. Jahrhunderts erfordern, konnten diese vor der Pandemie in Ungarn noch nicht erfüllt werden (Einhorn 2015; Öveges–Csizér 2018). Auch der kommunikative Paradigmenwechsel, dem Lernerorientierung als wichtiges didaktisches Prinzip zugrunde liegt, konnte sich im Fremdsprachenunterricht in Ungarn nicht durchsetzen (Öveges–Csizér 2018). Gegenwärtig ist die frontale, von der Lehrperson dominierende Arbeitsform für viele Fremdsprachenunterrichtsstunden vorherrschend, hinzukommt, dass die Lernenden mit den Lehrpersonen und miteinander zu wenig in der Zielsprache kommunizieren, insbesondere in lebensnahen Situationen (Öveges–Csizér 2018). Diese Ergebnisse deuten an, dass der von dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (2001) vorgeschlagene, kommunikativ-handlungsorientierte Ansatz im Fremdsprachenunterricht in Ungarn immer noch keinen Einsatz gefunden hat (Europarat 2001).

Der Begleitband des GeR (2020) will zum Ausgleich dieser Defizite beitragen. In diesem neuen Dokument wurden drei neue Skalen für die Arbeit mit kreativen Texten, beispielsweise mit kulturell bedeutsamen Werken der Imagination, wie z.B. Film, Theater, Rezitationen und multimodale Installationen und Literatur aufgenommen (Europarat 2020: 126). Das Konzept für Mediation wird dabei breiter gefasst, die Mediation wird nicht nur als Vermittlung von Texten, sondern auch als Vermittlung von Konzepten und Vermittlung von Kommunikation verstanden. Das rückt die Interaktion und die Kooperation in den Mittelpunkt (siehe „Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern“) (Europarat 2020: 130–132), wobei auch der non-verbalen Kommunikation insbesondere auf dem Niveau A1 eine entscheidende Rolle zugeschrieben wird (Europarat 2020: 134, 136).

1.2 Vorstellung der Arbeit

Für die angesprochenen aktuellen Herausforderungen der Pädagogik und der Fremdsprachendidaktik bietet der dramapädagogische Ansatz mögliche Techniken, die den FSU sowohl pädagogisch als auch fachdidaktisch bereichern können. Das behaupte ich einerseits auf der Grundlage der fachdidaktischen Literatur, andererseits auf meinen eigenen Erfahrungen basierend. In einem Kurs der Fakultät für Englischdidaktik an der Universität konnte ich selbst Erfahrungen mit dramapädagogischen Techniken sammeln und wurde von den positiven Wirkungen dieser überzeugt. Da ich diese Techniken als Teilnehmerin selbst erleben und als Moderatorin selbst ausprobieren konnte, und ich eine Affinität in Bezug auf Bewegung, Künste, Spiele und vor allem soziale Interaktionen besitze, hatte ich keine Angst, diese auch während meines Praktikums einzusetzen.

Forschungsgegenstand dieser Arbeit sind die dramapädagogischen Techniken als Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts. Unter dramapädagogischen Techniken verstehe ich die Summe von interaktiven, kommunikativen, überwiegend spontanen und spielerischen Aktivitäten, die zu den Kleinformen des Dramas gehören (wie z.B. Vertrauens- und Achtsamkeitsübungen, Pantomime, Standbilder, Hot-Chair usw.), und welche nur unter Einbezug der Lebenswelten und der ganzen – emotionellen und physischen – Person der Lernenden möglich sind (siehe Kapitel 2.3).

In meiner fachdidaktisch angelegten qualitativen Untersuchung gehe ich die folgenden Forschungsfragen ein:

1. Wieweit sind dramapädagogische Techniken im FSU anwesend?
2. Wieweit ist Lehrenden und Lernenden die Wirkung von dramapädagogischen Techniken auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie auf die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen bewusst?
3. Wieweit hängen die Altersgruppe und motivierende Wirkung von dramapädagogischen Techniken, wie Bewegung, Kreativität, Vorspielen, Improvisation, Empathie zusammen?

Hypothesen

1. Dramapädagogische Techniken sind anwesend im FSU, aber nur selten, ca. zwei oder dreimal pro Schuljahr.
2. Lehrende und Lernende halten die dramapädagogischen Techniken für die sprachliche Förderung für nicht effektiv genug.
3. Die Präferenzen der Lernenden sind unterschiedlich, aber jeder findet ein Element der dramapädagogischen Techniken, welches für ihn motivierend ist. Da fast jede dramapädagogische Aktivität alle gefragten Elemente integriert, wirken diese Techniken für jeden Lernenden motivierend.

Um die Besonderheiten der dramapädagogischen Techniken im FSU erforschen zu können, sind vor allem Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Fremdsprachendidaktik, der Lernpsychologie und der Dramapädagogik im FSU von hoher Relevanz. Dementsprechend gliedert sich die Arbeit in drei theoretische Kapitel, in denen die empirische Forschung theoretisch begründet und eingebettet wird. Da die dramapädagogischen Techniken im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts untersucht werden, steht die Geschichte der Fremdsprachendidaktik im Mittelpunkt des ersten theoretischen Kapitels (Kapitel 2.1), wobei zunächst die lernpsychologischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens unter die Lupe genommen werden (Kapitel 2.2).

Das dritte theoretische Kapitel beschäftigt sich mit dem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. Erst werden die Komplexität der Definition von Drama im Kontext des Fremdsprachenunterrichts und die Arbeitsdefinition von dramapädagogischen Techniken dargestellt (Kapitel 2.3.1). Zweitens werden die Besonderheiten und zentrale Überlegungen des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts erläutert (Kapitel 2.3.2.). Drittens werden dramapädagogische Techniken vorgestellt, gefolgt von einer Techniksammlung, welche nach eigenen Kriterien sortiert und evaluiert wurde (Kapitel 2.3.3).

Kapitel 3 umfasst den empirischen Teil dieser Arbeit. Erstens wird das Forschungsdesign vorgestellt (Kapitel 3.1), dann werden die Umstände und die Schritte der Datenerhebung angegeben (Kapitel 3.2). Schließlich werden die Daten analysiert und ausgewertet (Kapitel 3.3). Im Kapitel 4 sind zusammenfassende Gedanken und Überlegungen für die zukünftigen Untersuchungen zu finden.

2 Theoretische Grundlagen

Individuelle Mehrsprachigkeit, d.h. auf mehreren Sprachen handeln zu können, ist laut Richards und Rogers (1999) sowohl aus einer historischen als auch einer zeitgenössischen globalen Perspektive eher die Norm als die Ausnahme (Richards–Rogers 1999). Es ist daher keine Übertreibung, dass das Fremdsprachenlernen im Laufe der Geschichte immer von großem praktischem Interesse war. Während gegenwärtig das Englische als meistgelernte Fremdsprache hervorzuheben ist, hatte vor fünfhundert Jahren das Lateinische in Europa die gleiche Dominanz, da Latein die Sprache der Bildung, der Wirtschaft, der Religion und der Verwaltung in der westlichen Welt war. Im 16. Jahrhundert gewannen Französisch, Italienisch und Englisch aufgrund politischer Machtveränderungen an Bedeutung und Latein wurde in die Peripherie gerückt (Richards–Rogers 1999). Was den institutionellen Unterricht des Deutschen und des Englischen als Fremdsprachen betrifft, gibt es Beweise, dass beide Sprachen schon im 15. Jahrhundert im institutionellen Rahmen unterrichtet wurden (Richards–Rogers 1999; Feld-Knapp 2012:18).

Fremdsprachenunterricht ist eine besondere Form des Unterrichts. Er unterscheidet sich im Wesentlichen vom Sachfächerunterricht dadurch, dass die Sprache im FSU zugleich der Lerngegenstand (das Ziel) und die Unterrichtssprache (das Mittel) darstellt (Krumm 2010). Aus dieser Spannung entwickeln sich kontinuierlich Fragen der Fremdsprachendidaktik. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie der Erwerbsprozess optimalsiert werden kann. Im Laufe der Jahrhunderte und Jahrzehnte wurden auf diese Frage mehrere mögliche Antworten gegeben (Krumm 2010). Das nächste Kapitel soll einen Überblick über die Geschichte der Fremdsprachendidaktik bieten, indem die unterschiedlichen Antworten der Fachdidaktik retrospektiv erläutert werden.

2.1 Zum Wandel der Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Ziele des Fremdsprachenunterrichts haben sich über die Jahre hinweg erheblich gewandelt. Früher lag der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts auf der Vermittlung von Grammatikregeln und der Aussprache. Heutzutage liegt er eher auf dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Darüber hinaus wird immer häufiger auch Wert auf die Erweiterung der

interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und auf die fächerübergreifende Anwendung der Fremdsprache gelegt (Krumm 2003; Richards–Rogers 1999; Feld-Knapp 2012).

Diese großen Veränderungen sind den Entwicklungen der Wissenschaft zu verdanken. Da die Fremdsprachendidaktik im Schnittpunkt der Referenzwissenschaften steht, werden Methoden, Ansätze und Prinzipien in der Fremdsprachendidaktik auf der Grundlage von den Erkenntnissen dieser Wissenschaften, wie, Linguistik, angewandte Linguistik, Literaturwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Kulturwissenschaft, Fremdsprachenerwerbforschung und Psycholinguistik entwickelt. Darum ist es empfehlenswert die verschiedenen Veränderungen der Ziele der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf die jeweilig aktuellen Erkenntnisse der Referenzwissenschaften zu berücksichtigen.

Selbst die Begrifflichkeit, welche für die Organisationskriterien der Lehr- und Lernverfahren im FSU verwendet wurde, hat sich im Laufe der Zeit wesentlich geändert. In der Vergangenheit sprach man von Methoden, im Gegensatz dazu ist heutzutage von Prinzipien die Rede. Nach Faistauer (1997) waren Methoden in der Vergangenheit „als normsetzende und handlungsleitende Planungskriterien für den Fremdsprachenunterricht verstanden worden“ (Faistauer 1997: 21). Obwohl diese Methoden nach dem jeweiligen Stand der entsprechenden Referenzwissenschaften konzipiert wurden, kann festgestellt werden, dass die Suche nach der besten Methode, was den fachdidaktischen Diskurs bis zum Ende des 20. Jahrhunderts prägte, auf grundsätzliche Probleme stieß. Der anerkannte Standpunkt heutzutage ist jener, dass die Komplexität der Unterrichtsrealität durch Methoden weder abbildbar noch strukturierbar ist (Faistauer 1997: 21; Krumm 2003). Anstatt des Einsatzes einer Methode wird daher eher die Orientierung an den wissenschaftlich basierten Prinzipien bevorzugt (Faistauer 1997). In den folgenden Absätzen werden die Phasen dieses Entwicklungsweges von den ersten Methoden hin zu den heutigen Prinzipien der Fremdsprachendidaktik präsentiert.

2.1.1 Die Suche nach der besten Methode

Die erste bedeutungsvolle Methode ist die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM). Mit dieser Methode wurde Latein bis zum Ende des 18. Jahrhundert unterrichtet, und mit dem Vormarsch der modernen Sprachen wurde diese Methode übernommen (Richards–Rogers 1999: 4–5). Für ca. hundert Jahre bis zu den 1940er Jahren war die Dominanz dieser Methode sowohl innerhalb als auch außerhalb Europas präsent. Das erste wichtige Merkmal der auch als die preußische Methode

bekannt gewordenen GÜM ist, die zielsprachliche Literatur zu lesen oder von der mentalen Disziplin und intellektuellen Entwicklung zu profitieren, welche aus dem Fremdsprachenstudium resultieren. Infolgedessen stehen Lesen und Schreiben im Mittelpunkt. Weitere Merkmale sind die deduktive Grammatik, der Satz als die Grundeinheit des Unterrichts und der Sprachübungen, die Betonung von Korrektheit und die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache (Richards–Rogers 1999).

Parallel zur GÜM existierten weitere kleinere Methoden, die damals im Hintergrund blieben, aber für die Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik unentbehrlich waren. Gegen 1840 wurde die GÜM von Marcel, Pendergast und Gouin in Frage gestellt (Richards–Rogers 1999: 5). Sie beobachteten den Erstsprachenerwerb von Kindern, da sie davon ausgingen, dass der Fremdsprachenerwerb mit dem Erstsprachenerwerb übereinstimmt. Des Weiteren rückten sie die Mündlichkeit und den Kontext in den Mittelpunkt. Ihre Annäherung hat in zwei verschiedenen Bewegungen zwischen den 1850er und 1920er Jahren etabliert. Einerseits sind die natürlichen Methoden, wie z.B. die direkte Methode, entstanden, welche die Übersetzung und die Verwendung der Erstsprache ganz ablehnten und denen es an einer systematisch wissenschaftlichen Basis mangelte (Richards–Rogers 1999). Andererseits entwickelte sich eine Reformbewegung mit Vertretern wie Henry Sweet in England und Wilhelm Viector in Deutschland. Neben der primären Rolle der Mündlichkeit, den bedeutungsvollen Kontexten und der induktiven Grammatik, war das Phonetik-Training eine bedeutsame Neuerung dieser Bewegung. Die Phonetik entstand erst als Teildisziplin der Linguistik und deren Erkenntnisse wurden daraufhin schnell in die Fremdsprachendidaktik integriert. Da Sweet und Viector Sprachwissenschaftler waren, konnten sie ihre Methode wissenschaftlich belegen und erfuhren dadurch größere Akzeptanz (Richards–Rogers 1999).

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde vor allem von der Entstehung der angewandten Linguistik und der behavioristischen Lerntheorie bestimmt. Auf die natürlichen Methoden, die Reformbewegung und die Erkenntnisse der Wissenschaft basierend, kamen neue Methoden zum Vorschein, welche die führende Rolle der GÜM übernahmen (Richards–Rogers 1999: 11). Bis zu den 1950er Jahren ist The Oral Approach (der Mündliche Ansatz, meine Übersetzung) die offiziell anerkannte Methode des Unterrichtens des Englischen als Fremdsprache geworden. In den 60er Jahren herrschte auch schon die Audiolinguale Methode vor, die sich die Neuerungen der

Technologie zunutze machte. Sprache wurde als Struktur und das Sprachenlernen als Gewohnheit aufgefasst. Demzufolge entstanden Sprachlabors, in denen die Sprachlernenden für die fremde Sprache konditioniert werden sollten (Richards–Rogers 1999: 11).

2.1.2 Die kommunikative Wende

Gegen 1970 vollzog sich in der Fremdsprachendidaktik die sogenannte Kommunikative Wende. In deren Hintergrund stand die zunehmende Mobilität, die weltweit zu sehen war und der daraus resultierende große Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen (Feld-Knapp 2012:2). In den 1970er Jahren hat sich der kommunikative Fremdsprachenunterricht in den angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachräumen herausgebildet (Feld-Knapp 2012:2). Hans Eberhard Piepho hat durch sein Werk ‚Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht‘ (1974) den Anstoß für die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht gegeben (Faistauer 2010: 158). Zu dieser Entwicklung trugen die linguistische Pragmatik, welche die Sicht auf Sprache als soziales Handeln vermittelte, sowie die erkenntnistheoretische und emanzipatorische Konzeption der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971) bei. Piephos Ansatz verbindet beide Ansätze und er konzipiert den Sprachlernprozess als eine Bildungsaufgabe. Laut Piepho (1974) ist das Fördern der kommunikativen Kompetenz das höchste Ziel des Fremdsprachenunterrichts (Piepho 1974).

„Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung und Diskurs im Unterricht, wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und Rollen als zweitrangig bewertet und gewichtet wird.“ (Piepho 1974: 16)

Inspiziert von Habermas (1971) grenzt Piepho (1974) das kommunikative Handeln vom Diskurs ab (Feld-Knapp 2012:4). Demnach betrachtet Piepho (1974) Diskurs als eine Art von Kommunikation, zu der ein reflexives Verhalten nötig ist, um Fehler zu korrigieren und Missverständnisse zu vermeiden. Kommunikative Kompetenz bedeutet daher nicht nur, dass man in Situationen angemessen handeln kann, sondern dass man zugleich die Zusammenhänge und den Kontext reflektieren kann (Bredella 2008:47). Unter Emanzipation im Kommunikationsbereich stellte sich Piepho (1974) einen Fremdsprachenunterricht vor, der den Schülern die Möglichkeit geben sollte, Verantwortung in Bezug auf den Unterricht zu übernehmen, um sich auf eine selbstbestimmte Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten (Feld-Knapp 2012:4).

„Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss. Der Schüler muss Gelegenheit nehmen können, seine Ansprüche, Schwierigkeiten

und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren“. (Piepho 1974: 35)

Der kommunikative Ansatz hatte sehr positive Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht (Feld-Knapp 2012). Die Praxis traditioneller lehrbuch- und lehrerzentrierter Vorgehensweisen wurde durch ein offenes, flexibles Konzept durch eine schüler- und handlungsorientierte Kommunikation ersetzt (Feld-Knapp 2012). Gruppenarbeit, authentische Unterrichtsmaterialien, Rollenspiele, Projekte, sowie kreatives Schreiben spielten eine herausragende Rolle, und die Bedeutung der Situiertheit sprachlicher Handlungen wurde betont (Feld-Knapp 2012). Obwohl es unbestreitbar viele Vorteile gab, die der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht mit sich brachte, gab es zugleich problematische Aspekte wie z.B. das Verhältnis von Form und Inhalt beziehungsweise der kommunikative Ansatz im Hinblick auf Bildung und Erziehung (Rösler 2008: 117).

Obwohl Piepho (1974) die Erstellung von Lehrwerken und Richtlinien für den DaF-Unterricht stark beeinflusste, zeigte die Praxis Defizite bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung (Feld-Knapp 2012). Der Schwerpunkt lag mehr auf der Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation als auf der Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Es wurde häufig versucht, die Schüler mithilfe von Alltagsdialogen möglichst schnell zu einer mündlichen Sprechimitation anzuleiten, sodass die erzieherischen Dimensionen des Unterrichts verloren gingen (Feld-Knapp 2012). 10 Jahre danach betonte Rohrer erneut, dass es wichtig ist, den Menschen und dessen Interaktion im Unterricht in den Vordergrund zu stellen. Ferner wies er darauf hin, dass der Fokus gleichermaßen auf die Form und den Inhalt gelegt werden sollte (Rohrer 1986).

2.1.3 Der interkulturelle Ansatz

Die Ideen des interkulturellen Konzeptes des Fremdsprachenunterrichts haben dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht in der zweiten Hälfte der 80er Jahre neue Impulse verliehen, womit viele Schwächen der pragmatischen Orientierung ausgeglichen werden konnten (Feld-Knapp 2012). Durch das interkulturelle Lernen im FU sollten die Lernenden darauf vorbereitet werden, in einer interkulturellen, multilingualen Umwelt handeln zu können, und sie sollten aus diesem Grund die Kompetenzen der Empathie, der kritischen Toleranz und der Konfliktlösung stärken (Feld-Knapp 2012).

„Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewusst zu nutzen; d.h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück.“ (Krumm 2003: 159)

Der Interkulturelle Ansatz ist also eine Weiterentwicklung und Konkretisierung des kommunikativen Ansatzes (Funk 2010: 942). Dementsprechend ist der interkulturelle Ansatz auch schüler- und handlungsorientiert, und dessen oberstes Ziel ist die kommunikative Handlungsfähigkeit (Funk 2010). Darüber hinaus wird Wert auf das interkulturelle Handeln und das Verstehen (Selbst- und Fremdverstehen) gelegt (Funk 2010). Einerseits werden diese Ziele durch die Anknüpfung der Themenbereiche und Themenaspekte an die Lebenswelt der Lernenden erfüllt. Andererseits entwickelt sich die fremdsprachliche Kompetenz nicht durch Nachahmen von Musterdialogen, sondern aufgrund von Verstehensprozessen (Feld-Knapp 2012). Erst nach dem Verstehen kann die fremdsprachliche Äußerung folgen (Neuner & Hunfeld 1993: 117). Da das Verstehen (von Texten) eine zentrale Rolle spielt, wird die Bedeutung von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht erneut erkannt, sodass auch das "sprechen über" viel wichtiger wird (Faistauer 2010).

2.1.4 Prinzipien statt Methoden

In den 90er Jahren vollzog sich einerseits ein sprachdidaktischer Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen, andererseits begann die Post-Methoden-Ära (Funk 2010). Mit dem Paradigmenwechsel ist eine Auffassung gemeint, wonach das Lehren dem Lernen dient:

„Es geht darum, die Lernenden mit ihren Lernerfahrungen, insbesondere auch den schon vorhandenen Sprachlernerfahrungen, zum Ausgangspunkt der Vermittlung zu machen und den Unterricht nicht nur am Bedarf (der Gesellschaft an Fremdsprachenkenntnissen), sondern auch an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren. Angesichts zunehmender Heterogenität der Lerngruppen zielt diese Erkenntnis sowohl auf eine stärkere Diversifizierung des Sprachenangebots als auch auf eine innere Differenzierung im Unterricht“ (Krumm 2010:910)

Die Post-Methoden-Ära bezeichnet „das Ende der ‚großen‘ makro-methodischen Gesamtkonzepte“ (Krumm 2010:941). Gnutzmann (2005) spricht von einem neokommunikativen Grammatikunterricht, worunter er „eine Phase des entdeckenden und problemlösenden Lernens versteht“ (Krumm 2010: 941; Gnutzmann 2005: 176). Im Hintergrund dieser Ära stecken die Erkenntnisse der Kognitions- und Neurowissenschaften und die Ergebnisse der entwickelnden Zweitsprachenerwerbforschung, die aufdeckten, dass die Prozesse des Fremdsprachenlernens zu

komplex sind, um sie mit einem Gesamtkonzept erklären zu können. Die Annahme, dass „es derzeit weder belegbar ist, dass bestimmte Ziele ausschließlich mit bestimmten Methodenkonzepten erreichbar wären, noch, dass bestimmte methodische Ansätze bei unterschiedlichen Lernenden die gleichen Resultate zeitigen“ (Krumm 2010: 941–942) wird auch in dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GeR) (Europarat 2001) als fremdsprachenmethodische Neutralität widerspiegelt. Obwohl im GeR keine Methode vorgeschrieben wird, wird im Begleitband (Europarat 2020) hingegen festgestellt, dass er didaktisch nicht neutral ist, weil er für einen handlungsorientierten Ansatz plädiert (Europarat 2020). Handlungsorientierung im Kontext des FSUs bedeutet, dass das primäre Ziel einer kooperativen Aufgabe die Erstellung eines Produktes (verbal oder material oder beide) ist, und nicht die Beschäftigung mit Strukturen der Sprache (Europarat 2020). Also nicht die Sprache an und für sich ist wichtig, sondern das sprachliche Tun. Sowohl im handlungsorientierten Ansatz als auch im Beschreibungssystem des GeR steht die Konstruktion von Bedeutung durch Interaktion im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses (Europarat 2020).

Faistauer (1997) fasst die Veränderungen in den 90er Jahren zusammen, und behauptet, dass nicht mehr von Methoden, sondern von auf linguistischen, pädagogischen und lerntheoretischen Grundlagen basierenden Prinzipien die Rede sein kann. Solche Prinzipien sind zum Beispiel, die Lernerorientierung, die Inhaltsorientierung, die Rolle der authentischen Texte und des kontrastierenden Bewusstmachens, die Betrachtung von Fehlern als Voraussetzungen des Lernens, die induktive Grammatik an Texten, und die Förderung des metakognitiven Wissens, des autonomen und des kooperativen Lernens (Faistauer 1997).

Ein weiteres herrschendes Prinzip seit der Jahrhundertwende ist die Plurilingualität und die Plurikulturalität. In Anlehnung an die Erweiterungen des GeRs (Europarat 2020) werden Plurilingualität und Mehrsprachigkeit als Synonyme verwendet. Unter ihnen wird eine „ungleichmäßige und sich verändernde Kompetenz“ verstanden, wobei die Sprachnutzenden/Sprachlernenden „über ein einzelnes zusammenhängendes Repertoire verfügen, das sie mit ihren allgemeinen Kompetenzen und verschiedenen Strategien verbinden, um Aufgaben zu erfüllen“ (Europarat 2020:34). Solche Strategien sind u.a. Code-Switching, Mediation und der Einsatz paralinguistischer Elemente.

Die Umsetzung dieser Prinzipien ist in der Praxis nicht einfach. Literarische Texte bieten besondere Möglichkeiten für die lernenden- und handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts. Durch die Arbeit mit literarischen Texten können soziale, erzieherische Dimensionen des Unterrichts wahrgenommen werden und über die eng gefasste sprachliche Arbeit hinaus weitere Lehr- und Lernziele verwirklicht werden, die zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden beitragen.

2.1.5 Zum Wandel der Rolle der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht

Welche Textsorten gehören zu fremdsprachigen Ausgangstexten? Sind damit auch literarische Texte gemeint? Sicher ist jedoch, dass literarische Texte im DaF-Unterricht im Allgemeinen sehr unterrepräsentiert sind. Krenn (2002) untersuchte Anfang des 21. Jahrhunderts, wie groß der Anteil literarischer Texte in Lehrwerken für DaF war. Die Ergebnisse verdeutlichen das sehr geringe Vorkommen mit lediglich 10%. Eine Umfrage unter Lehrenden zeigte zusätzlich, dass diese im Unterricht genau auf diese 10% verzichten, wenn „die Zeit drängt“ (Krenn 2002: 15). Die großen Akteure, welche die Richtlinien im DaF-Unterricht so sehr beeinflussten und bestimmten, trugen bis 2020 auch nicht zu einer umfangreicheren Repräsentation von literarischen Texten im DaF-Unterricht bei. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und in den von dem Goethe Institut angebotenen Fortbildungsprogrammen war der Einsatz literarischer Texte nicht nur nicht betont, sondern dieses Problemfeld wurde kaum erwähnt (Krenn 2002). Dieser Stand ist seit ca. 20 Jahren bis 2020 unverändert geblieben (Krenn 2002:16). Die standardisierten Sprachprüfungen, wie z.B. das Österreichische Sprachdiplom und die Sprachprüfungen des Goethe Instituts erforderten ebenfalls keine große Präsenz der literarischen Texte im DaF-Unterricht, da literarische Texte in diesen Sprachprüfungen fast nie auftauchen (Krenn 2002:16).

Literarische Texte bieten eine einzigartige Gelegenheit, um Unterschiede zwischen der eigenen und einer anderen Realität bewusst zu machen und subjektive Einstellungen zu hinterfragen – gleichzeitig wirken sie durch ihren ästhetischen und emotionalen Reiz besonders motivierend (Feld-Knapp 2012). Aus diesem Grund sind sie ideal für den Einsatz im Unterricht geeignet, da sie die Entwicklung der Sprachfähigkeiten mit Persönlichkeitsbildung verbinden (Feld-Knapp 2012).

Im Laufe der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat sich die Einstellung zu literarischen Textsorten verändert. Vor den 1970er Jahren z.B. war die fremdsprachige Literatur das wichtigste

Sprachmaterial des Fremdsprachenunterrichts (Risager 2012). Erst in den 70ern wurde das Textverständnis auf nicht-literarische Texte, wie offizielle Briefe, Zeitungsartikel und Speisekarten, erweitert (Risager 2012: 146, 148).

In den 80er-90er Jahren hat die Literaturwissenschaft versucht, den literarischen Texten in der Fremdsprachendidaktik erneut größere Bedeutung zuzuweisen (Krenn 2002). Die literaturwissenschaftlichen Annäherungen erreichten ihr Ziel nicht, da die reine Übertragung literaturwissenschaftlicher Theorien auf die Didaktik in der Praxis des Unterrichtes nicht machbar war. Gegen 2000 wurde die Notwendigkeit erkannt, neben der kommunikativen Kompetenz auch andere Lernziele zu definieren. Dieser Perspektivenwechsel hat den Einsatz literarischer Texte hervorgehoben, da literarische Texte einen effizienteren Weg zum Erwerb dieser Wissens- und Könnensbereiche darstellen können als andere Textsorten (Krenn 2002: 17–23). Nach der Erweiterung des GeRs mit Skalen, die den Einsatz kreativer Texte (einschließlich literarischer Texte) voraussetzen, schienen die Bestrebungen des interkulturellen Ansatzes in Bezug auf den Einsatz literarischer Texte nach ca. 40 Jahren langsam echte Unterstützung zu finden (Europarat 2020).

Obwohl die Analyse literarischer Texte keine Alltagssituation darstellt, in literarischen Textsorten manchmal keine Alltagssprache verwendet wird, und das Problem des Erlernens der Lexik und der Grammatik im Fremdsprachenunterricht allein groß genug ist, scheinen die Vorteile und die Potenziale von kreativen Annäherungen des Einsatzes literarischer Texte hingegen ausschlaggebender zu sein (Krenn 2002: 20). Köck (2017) formuliert acht Argumente für den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht: Der Einsatz literarischer Texte wirkt oft motivierend sowohl für die Lernenden, als auch für die Lehrer, er fördert die Textverstehens-Kompetenz, er sorgt für eine größere Textsortenvielfalt im DaF-Unterricht, er bringt einen Perspektivenwechsel in den Unterricht ein, er trägt zur Entwicklung der empathischen Kompetenz bei, er schafft Möglichkeiten, über die Kultur und unterschiedliche Kulturen zu diskutieren, er rückt die Subjektivität der Wahrnehmung ins Licht, und nicht zuletzt bereitet er Vergnügen (Köck 2017: 100f.). Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht allein ist aber keine Garantie für die schnellere Entwicklung der erfordernten Kompetenzen in der Fremdsprache. Nach Krenn (2002) ist das ‚Wie‘ von großer Bedeutung. Er schlägt den handlungsorientierten Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht vor, da dieses Konzept sich sehr gut mit dem Konzept des kommunikativ

orientierten Unterrichts vereinbaren lässt. Innerhalb des handlungsorientierten Ansatzes betrachtet er den aufgabenorientierten Ansatz als am angemessensten. Nach ihm ist die Aufgabenstellung ausschlaggebend. Erst wenn alle Kriterien einer guten Aufgabe erfüllt werden, können die positiven Wirkungen literarischer Texte im DaF-Unterricht zur Geltung kommen (Krenn 2002: 22, 24).

2.2 Fremdsprachen erlernen und erwerben– Lernpsychologische Grundlagen

Im Kontext des Fremdsprachenlernens kommt der Frage der Sprachentwicklung eine bedeutende Rolle zu. Die Sprachentwicklung vollzieht sich grundlegend auf zwei Wegen. In der Spracherwerbsforschung wird in dieser Hinsicht zwischen dem Spracherwerb und dem Sprachenlernen unterschieden (Hufeisen–Riemer 2010: 738; Perge 2018: 19–20). Spracherwerb meint die unbewussten und impliziten Vorgänge in natürlicher Umgebung. Beim Erwerb entwickelt sich also die Sprache intuitiv, auf natürlichem Weg und ungesteuert durch alltägliche soziale Kontakte. Demgegenüber bezeichnet das Sprachenlernen einen expliziten, bewussten und gesteuerten Prozess, bei dem sich die Sprache unter institutionellen Rahmenbedingungen, vor allem im Fremdsprachenunterricht entwickelt (Ahrenholz 2010: 191; Perge 2018: 20). Die Unterscheidung der beiden Begriffe, die auf Krashen und seine Monitortheorie zurückgeht, führte in den 80-er Jahren zwischen den ExpertInnen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung zu einer Debatte. Im Mittelpunkt dieser Lernen-Erwerben-Debatte stand die Frage, „in welchem Maße der Fremdspracherwerb durch Unterricht beeinflussbar ist oder weitgehend ohne Steuerungsmöglichkeiten ‚natürlichen‘ Erwerbsprozessen folgt“ (Ahrenholz 2010: 191). Bereits seit den 90-er Jahren wird für die Aufhebung dieser Dichotomie plädiert, weil sich die Lern- und Erwerbsprozesse in der durch die Globalisierung, Digitalisierung, Internationalisierung und Mobilität geprägten Welt voneinander oft nicht scharf trennen lassen (Hufeisen–Riemer 2010: 738f.). Mir ist diese Problematik der Trennung von Erwerb und Lernen bewusst, trotzdem wird in der vorliegenden Arbeit eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen gemacht. Im Mittelpunkt der Arbeit steht nämlich der gesteuerte und bewusste Prozess des Fremdsprachenlernens, der unter institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet.

Beim Fremdsprachenlernen soll auf dessen lernpsychologische Grundlagen hingewiesen werden. In der Lernpsychologie als einer Teildisziplin der Psychologie werden die psychologischen Grundlagen des Lernens systematisch beschrieben. Durch die Untersuchung bzw. die Analyse der Lernprozesse erhält man einerseits Informationen und Erkenntnisse über die Lernvorgänge bzw. deren Veränderungen, andererseits stellen diese Forschungsergebnisse Orientierungspunkte für Lern- und Lehrmethoden bzw. für die Lerntheorien dar (Perge 2018: 18). Die einzelnen Lerntheorien befassen sich mit der Beschreibung, Erklärung und Prognose von Lernen. Bei den lerntheoretischen Konzepten wird grundsätzlich zwischen dem behavioristischen, dem kognitiven und dem konstruktivistischen Konzept unterschieden. Im behavioristischen Konzept wird Lernen als eine Veränderung des Verhaltens bzw. als eine Konditionierung betrachtet. Lernen ist in diesem Sinne ein automatischer Prozess, der sich durch Nachahmung vollzieht und wobei den Lernenden eine passive Rolle zukommt. Abweichend davon wird Lernen in der kognitiven Lerntheorie als eine Aktivität und ein kreativer Prozess angesehen, wobei den inneren Prozessen, der Leistung des Gehirns, den Konstruktionen und den Vernetzungen eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Im Mittelpunkt der konstruktivistischen Lerntheorie stehen zum einen die Individualität der Lernprozesse, zum anderen die Förderung der Erkenntnisgewinnung bei Lernenden. Lernen wird also als eine Konstruktion aufgefasst. Der vorliegenden Arbeit liegt dieses konstruktivistische Verständnis vom Lernen zugrunde (Hufeisen–Riemer 2010: 740–742).

2.3 Dramapädagogik

Der Pandemie und den besonderen Bedürfnissen der Generationen Z und Alpha zufolge werden die sozialen und affektiven Aspekte des Unterrichts von Erziehungswissenschaftler und Psychologen in den Vordergrund gerückt (s. Kap. 1., Kap. 1.1.). Auf diese Veränderungen muss auch der FSU reagieren. Obwohl aus unterschiedlichen Gründen (wie die Leistungsorientierung, und die Dominanz frontaler Arbeitsformen) genau diese Aspekte des FSUs in Ungarn vernachlässigt werden, betonen Fachdidaktiker seit Langem den menschlichen Moment des Unterrichts (Piepho 1974: 35). Neben dem handlungs- und aufgabenorientierten Umgang mit literarischen Texten, kann der Einsatz dramapädagogischer Techniken die sozial-affektiven und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden effektiv und in einer genussvollen Art und Weise befriedigen. Da die Körperlichkeit in den dramapädagogischen Aktivitäten akzentuiert ist, eignet sich dieser Ansatz für alle Sprachniveaus.

Ungeachtet der Potentiale, die die Dramapädagogik für den FSU bietet, zögern viele Fremdsprachenlehrende diese regelmäßig (oder überhaupt) zu verwenden. Laut Gaudart (1990) wird ‚Drama‘ im Kontext des FSUs oft mit dem Drama aus dem Theater assoziiert, infolgedessen lehnen viele Lehrende dramapädagogische Techniken ab, da sie sich eine Theateraufführung vorstellen und Angst vor der Rolle des Regisseurs/der Regisseurin haben (Gaudart 1990). Aufgrund dieser Überlegung folgt im Anschluss eine Vorstellung häufiger Definitionen in Bezug auf Dramapädagogik im FSU.

2.3.1 Definition und Abgrenzung

Zu Beginn sollte der Begriff *Dramapädagogik* geklärt werden, da er in mehreren Kontexten mit verschiedenen Bedeutungen verwendet wird. In Großbritannien ist die Dramapädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin unter der Bezeichnung Drama in Education seit langer Zeit verankert und dient im Kontext des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts als Bezugsfeld (Schewe 1993). Müller (2010) erklärt, dass Dramapädagogik auf die in diversen Kontexten verwendeten Arbeitsformen verweist, die aus der Theaterpraxis entlehnt sind, die aber, im Gegensatz zur Theaterpädagogik, das aktive Mitmachen der Lernenden voraussetzt (Müller 2010: 61). In Großbritannien bildet die Dramapädagogik seit den 1950er Jahren ein eigenständiges Schulfach, und wird als Teil der Lehrer/innenbildung an gewissen Universitäten angeboten (Müller 2010: 61). Dramapädagogik tauchte im Kontext des FSUs erst in der Wende der 70er/80er Jahre (Müller 2010: 61). Seit den 1990er Jahren verfügt die Dramapädagogik über eine neue Bedeutung, die im Kontext des FSUs im deutschsprachigen Raum verwendet wird (Schewe 2017). Laut Schewe (2017) „bezieht sich [Dramapädagogik] auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten FSUs, in dem die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst, aber durchaus im Zusammenspiel mit anderen Kunstformen wie z.B. Film, Performance Art, Storytelling, Oper) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird“ (Schewe 2017: 49.). Überwiegend werden „freie und kurze Improvisationen im Kontext und als Funktion des Sprachlernprozesses“ bevorzugt (Müller 2010: 61). Die wichtigsten Lern- und Lehrziele der Dramapädagogik im FSU sind die Förderung der fremdsprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, die „Förderung der Lernerautonomie und die Verbindung von kognitiven und emotionalen Lernprozessen“ (Müller 2010: 61). Dabei spielt der Perspektivenwechsel eine entscheidende Rolle, der sich anhand von Leerstellen im Bild-, Film-

und in Textmaterialien durch die handlungsorientierte Arbeit mit den Figuren, ihren Geschichten und Lebenssituationen vollzieht (Müller 2010: 61).

Der Begriff des *Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts* wurde mit Manfred Schewes Studie (Fremdsprache inszenieren 1993) in die Fachdiskussion eingeführt. Seine Studie wird als ein Meilenstein in der Geschichte der Dramapädagogik im FSU angesehen (Müller 2010; Schewe 2013; Schewe 2017). Ihre Bedeutung erklärt sich dadurch, dass sie die erste longitudinale empirische Studie ist, die die Potentiale der britischen Dramapädagogik für den FSU in der wissenschaftlichen Fachdiskussion aufzeigt (Schewe 2013: 9). Diese Lehr- und Lernpraxis wird durch Einsichten aus der Fremd- und Zweitsprachendidaktik sowie verschiedenen anderen Wissensgebieten gestützt, einschließlich Lernpsychologie, Neuropsychologie, Sozial- und Individualpsychologie, Psycholinguistik und Psychophysiologie (Schewe 2007: 146). In einem dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht werden imaginäre Kontexte geschaffen, die es Lehrenden und Lernenden ermöglichen, verbal und nonverbal intensiv zu handeln — wodurch die Fremdsprache "inszeniert" wird (Schewe 1993). Die Kerngedanken dieses Ansatzes sind erstens ‚der Unterricht als sinnliche Gestaltung‘, zweitens ‚Drama als Pädagogische Kunstform‘ (Schewe 2013: 9).

Das essenziellste Merkmal des dramapädagogischen FSUs ist, dass er sowohl **integrativ** (d.h. die Prinzipien des kommunikativen FSUs werden mit den Grundsätzen der handlungsorientierten, interaktiven, erfahrungsbezogenen und alternativen fremdsprachendidaktischen Ansätze zusammengeführt) als auch **ganzheitlich** ist (d.h. von den Erkenntnissen der Lerntheorie ausgehend, je mehr Sinne und Lernkanäle stimuliert werden, desto fruchtbarer sind Lehr- und Lernprozesse) (Schewe 1993). Ferner wird den durch das körperliche Handeln und die Bewegungen im Raum gesetzten visuellen Zeichen eine große Rolle zugeschrieben (Schewe 1993). Nach dem von Schewe (1993) vorgeschlagenen Modell, sollen die Lernprozesse der Unterrichtssequenzen **Sensibilisierung**, **Kontextualisierung** und **Intensivierung** geplant werden (Schewe 2013: 9). Des Weiteren kann dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht sowohl aus kürzeren Übungen als auch aus längeren Unterrichtseinheiten bestehen, und er kann in allen drei Teilbereichen der Fremdsprachendidaktik (Sprache, Literatur, Kultur) eingesetzt werden. Zusätzlich wird aufgezeigt, dass sich dramapädagogische Aktivitäten auch eignen (Schewe 2013: 9).

Seit der ersten systematischen Forschungsarbeit von Schewe (1993) lässt sich eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Dramapädagogik im FSU beobachten, demzufolge Praxisvorschläge für den dramapädagogischen FSU entwickelt wurden, wovon im Folgenden eine Auswahl vorgestellt wird (Schewe 2017). Aus den Praxisvorschlägen muss die Dramagrammatik von Even (2003) herausgehoben werden, die ein Konzept für den Grammatikunterricht des Deutschen als Fremdsprache ist. Im Rahmen dieses Konzeptes soll die Vermittlung grammatischer Strukturen durch dramapädagogische Techniken effektiviert werden, indem die Diskrepanz zwischen Sprachkönnen und Regelwissen aufgehoben wird (Schewe 2017: 49). Die sprachliche Bewusstmachung wird nach Evens Konzept (2003) durch die Einführung einer zusätzlichen Unterrichtssequenz in das Modell von Schewe (1993) erreicht, wonach eine Einordnungsphase zwischen Kontextualisierung und Intensivierung stattfindet (Even 2003: 203). Infolgedessen wurden die Einsatzbereiche des dramapädagogischen FSUs erweitert.

Seit der Jahrtausendwende wurden unterschiedliche dramapädagogische Konzepte in den verschiedenen Fachdidaktiken präsentiert, die sich voneinander in ihren Akzentuierungen unterscheiden (Huber 2003; Kessler 2008; Dufeu 2003; Feldhändler 2009). Die Skala reicht von interkultureller Dramapädagogik (Kessler 2008) bis zur Sprachdramaturgie (Dufeu 2003), aber alle dramapädagogischen Konzepte haben das Spiel als Kernelement gemeinsam. Das (dramatische) Spiel gibt Menschen die Möglichkeit,

„aus verschiedenen Blickwinkeln ihrem eigenen Handeln zuzuschauen, um die Ursache und Wirkungen vergangenen und gegenwärtigen Handelns besser zu verstehen und im Schutzraum der Fiktion alternative Handlungsentwürfe zu erproben bzw. durchzuspielen. Dieses enorme Potenzial des Theaters kann in vielfältiger Weise für pädagogische Zwecke fruchtbar genutzt werden, gerade auch im FSU, indem vergangene und gegenwärtige fremdkulturelle Realität (in der Wechselbeziehung zur eigenen) <szenisch erforscht> bzw. auch Zukünftiges, beispielsweise das bevorstehende Auslandsjahr, - vorerkundet wird“ (vgl. Schewe 20017:50)

Dramapädagogische Ansätze können auf einem Kontinuum zwischen **Prozess- und Produktorientierung** angelegt werden (Schewe 2017). Produktorientierte Ansätze, in deren Mittelpunkt eine Aufführung vor einem Publikum steht, lassen sich im institutionellen Rahmen schwierig durchsetzen. Im Gegensatz dazu können die dramapädagogisch gestalteten kurzen Unterrichtssequenzen, Unterrichtsstunden oder sogar mehrstündigen Unterrichtseinheiten der prozessorientierten Ansätze (wie Schewes dramapäd. FSU) in dem Schulalltag leicht integriert werden (Schewe 2017; Kao–O’Neill 1998; Tselikas 1999; Hallet–Schurkamp 2015). Wie bereits

die Bezeichnung impliziert, stehen bei der prozessorientierten Dramapädagogik die inneren Entwicklungs- und Lernprozesse der Teilnehmenden im Mittelpunkt.

Zuletzt soll der Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die **dramapädagogischen Techniken** definiert werden. In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Bezeichnungen, welche dem Konzept dieses Begriffs zugrunde liegen, die jedoch für den hier behandelten Forschungsgegenstand synonym verstanden werden (z.B. dramatische Techniken und dramapädagogische Inszenierungsformen- bzw. -techniken (Schewe 1993), drama techniques (Maley–Duff 2005), Dramatechniken (Even 1999), performative activities (Schewe 2007)). Unter dramapädagogischen Techniken werden alle konkreten Unterrichtssequenzen der prozessorientierten dramapädagogischen Ansätze verstanden (Für konkrete Beispiele siehe die Übungen aus Maley–Duff 2005; Schewe 1993; Even 2002; Dufeu 2003; Feldhändler 2009). In Anlehnung an Schewe (2017) heißt das konkreter:

„Unterrichtsaktivitäten, die auf die Schaffung eines fiktiven Rahmens zielen, innerhalb dessen eine dramatische Handlung vorangetrieben wird. Mittels entsprechender methodischer Mittel bzw. >>dramatischer Konventionen<< (vgl. Neelands/Goode 2000) wird dabei immer wieder Überraschung und Spannung erzeugt, wodurch das Lernerinteresse wachgehalten wird. An diesem ‚kreativen Improvisationsprozess‘ sind die Lehrperson und die Lernenden in wechselnden Funktionen als Akteur/innen, Regisseur/innen, Dramatiker/innen bzw. auch Zuschauer/innen beteiligt. Im Laufe des Unterrichts entstehen immer wieder Handlungsprodukte in Form >sinnlich erfahrbare Gestaltungen< (z.B. pantomimische Darstellung, Standbild, akustische Collage), bei deren Vorbereitung, Präsentation und Reflexion verbal und nonverbal intensiv gehandelt wird und Lernenden in vielfältiger Weise ihr fremdsprachenbezogenes Wissen und Können einbringen und auch systematisch erweitern können (vgl. z.B. die Praxisbeispiele und Forschungsergebnisse in Even 2003).“ (Schewe 2017:51)

2.3.2 Die Potentiale von dramapädagogischen Techniken für den Fremdsprachenunterricht

Der vorliegenden Forschungsarbeit liegt die Argumentation zugrunde, dass dramapädagogische Techniken sowohl die affektiv-sozialen als auch die kognitiven Bedürfnisse der Generationen Z und Alpha, welche durch die Lockdowns im Jahr 2019 und 2020 verstärkt wurden, im FSU effektiv erfüllen können. Obwohl die Merkmale des dramapädagogischen FSUs (integrativ und ganzheitlich) die Vorteile von dramapädagogischen Techniken implizieren, widmet sich dieses Kapitel der Darstellung der vielfältigen Potentiale von dramapädagogischen Techniken.

Erstens: Dramapädagogische Techniken fördern die Ausbildung der fremdsprachlichen kommunikativen Handlungsfähigkeit. Was die sprachlichen Kompetenzen betrifft, eignen sich dramapädagogische Techniken für die Wortschatzerweiterung, für die Verbesserung der Aussprache, für die Konsolidierung und Bewusstmachung von grammatischen Strukturen und für das Fertigkeitstraining von ‚Hören‘, ‚Lesen‘ und ‚Sprechen‘ (Schewe 2013: 9; Even 2002; Heldenbrand 2003: 29f., 32f.; Goodwin 2001: 126). Allerdings liegen die größten Potentiale der dramapädagogischen Techniken für die Sprachentwicklung darin, dass sie einen bedeutungsvollen Sprachgebrauch (sowohl -rezeption als auch -produktion) ermöglichen, indem sie Kontexte und Situationen schaffen, in denen sich die pragmatische Kompetenz besonders effektiv entwickeln kann (Chauhan 2004). Improvisatorische dramapädagogische Techniken fungieren als ausgezeichnete Mittel zur Förderung der kommunikativen Kompetenz, weil sie Lernende darauf vorbereiten, ihre unmittelbare Welt als kompetente Anwender einer fremden Sprache zu bewältigen, da sie die reale Welt simulieren (Chauhan 2004; Heldenbrand 2003: 29f.).

Zweitens: Dramapädagogische Techniken erfüllen auch die sozio-affektiven Bedürfnisse der Lernenden (Chauhan 2004). Dramapädagogische Techniken unterstützen die Selbstentfaltung der Lernenden, sie stimulieren Kreativität und steigern die Vorstellungskraft (Chauhan 2004; Maley–Duff 2005: 1f.; Maley–Duff 1982). Des Weiteren sind sie informelle Aktivitäten, die Spaß bereiten (Mordecai 1985; Heldenbrand 2003: 29). Infolgedessen werden die Hemmungen der Lernenden abgebaut, was das effektive Fremdsprachenlernen ermöglicht (Krashen 1982). Maley und Duff (1982) betonen die Wichtigkeit solcher Perioden im FSU, in welchen Schülerinnen und Schüler ohne Einschränkungen und ohne Angst vor Fehlern üben können: „every student needs periods in which to practise what he or she knows without restraint, without fear of being wrong“ (Maley–Duff 1982: 14).

Des Weiteren stärken dramapädagogische Techniken das Vertrauen der Lernenden in ihre Sprechfähigkeit, was zusammen mit dem Späselement die Motivation im hohen Grade anregen kann (Heldenbrand 2003: 30f.; Chauhan 2004; Maley–Duff 2005). Schließlich sprechen die dramapädagogische Techniken den ganzen Menschen mit Kognition, Seele und Körper an, und beziehen die persönlichen Erfahrungen der Lernenden effektiver mit ein, als andere Methoden (Heldenbrand 2003: 32).

Zum Abschluss werden noch zwei Vorteile von dramapädagogischen Techniken erwähnt, die für den Einsatz dieser Techniken sprechen. Dramapädagogische Techniken sind essenziell lernerorientiert, was zur Verwirklichung des didaktischen Perspektivenwechsels, d.h. zur Abschaffung der Dominanz von lehrerzentrierten Arbeitsformen, beitragen kann (Gill 1996). Darüber hinaus können inter- und transkulturelle Konzepte anhand von dramapädagogischen Techniken nicht nur dargestellt, sondern auch gleich erlebt werden, was die Entwicklung der interkulturellen und plurikulturellen Kompetenzen fördern kann (Heldenbrand 2003: 31; Kessler 2008).

2.3.3 Performative Wende

Im Hinblick auf die aktuellen und zukünftigen Tendenzen ist nach Schewe (2017) ein steigendes Interesse an der Dramapädagogik (im Sinne von Dramapädagogik im Kontext des FSUs) zu beobachten, was sich z.B. aus der immer häufigeren Vertretung der Dramapädagogik an Konferenzen und aus der Entstehung von Berufsverbänden ableiten lässt (Schewe 2017: 51). Darüber hinaus dient die Online-Zeitschrift Scenario (<http://scenario.ucc.ie>) seit ihrer Gründung im Jahre 2007 als ein internationales fachwissenschaftliches Forum. Diese Ausgabe beinhaltet über 16 Bände, welche regelmäßig aktualisiert werden, und die sowohl Artikel auf Englisch als auch auf Deutsch bereitstellen (Schewe 2017: 51; Schewe 2007: 150).

Laut Schewe (2017) lässt sich erwarten, dass der körperliche Aspekt der Dramapädagogik noch mehr in den Vordergrund gerückt wird (Schewe 2017: 51). Diese Prognose basiert auf der in den letzten Jahren vollzogenen ‚performative Wende‘ in der Fremdsprachendidaktik. Performativität im Kontext des FSUs wird oft mit anderen Konzepten von Performativität verwechselt, „Performativität aber geht über die Zeichentheorie hinaus, konzentriert sich auf Materialität und Körperlichkeit und betont das besondere Kommunikationsverhältnis von Darsteller und Zuschauer“ (Schewe 2017: 51). Wegen u.a. dieser begrifflichen Verwirrung bleibt es fragwürdig, ob sich ein performativer FSU in der näheren Zukunft etablieren kann (Schewe 2017: 51).

2.3.4 Didaktische Überlegungen

Obwohl dramapädagogische Techniken den FSU auf vielfältiger Weise bereichern können (siehe Kap. 2.3.2.), können dessen Potentiale nicht ohne die Bewusstmachung der potenziellen Hindernisse und der möglichen Lösungen dieser Schwierigkeiten erfüllt werden. Im Folgenden werden potenzielle Schwierigkeiten bei dem Einsatz von dramapädagogischen Techniken und mögliche Lösungsvorschläge aus der Fachliteratur vorgestellt. Anschließend werden wichtige Erkenntnisse der Forschungsergebnisse in Bezug auf die Voraussetzungen der effektiven Anwendung dramapädagogischer Techniken präsentiert, die für die Lehrenden überlegenswert sind.

Der Erfolg der dramapädagogischen Techniken für die Lernenden kann nicht ermöglicht werden, wenn diese auf die Aktivitäten ablehnend und unkooperativ reagieren. Even (2002) berichtet, dass, neben den überwiegend positiven Reaktionen der SchülerInnen, einige die Aufgaben nicht ernst nehmen, die dramapädagogischen Techniken als Kinderkram betrachten oder sich nicht trauen, an den Aktivitäten teilzunehmen. Nach Even (2002) lässt sich dieses zerstörende Verhalten der Lernenden auf drei Gründe zurückführen (Even 2002: 197). Solche Reaktionen sind von Lernenden zu erwarten, die sehr stark kognitiv ausgerichtet sind, die sehr zurückhaltend sind, oder die gerade heranwachsen (Even 2002: 197).

Mögliche Erklärungen für die ablehnenden Reaktionen von Teenagern gibt Gaudart (1990) an, welche in ihrer Studie ein ähnliches Phänomen beobachtete. Gaudart (1990) stellt fest, dass dramapädagogische Techniken bei Zehn- bis Zwölftklässlern, welche ein niedriges Fremdsprachenniveau besitzen, und aus ländlichen Schulen kommen, weniger effektiv sind, als bei jüngeren Kindern oder Zehn- bis Zwölftklässlern mit höheren Sprachniveaus aus städtischen Schulen (Gaudart 1990: 244). Allerdings impliziert sie, dass dieses Ergebnis nicht unbedingt mit den angewandten Techniken zusammenhängt, da diese Lernenden ebenso Lern- und Verhaltensprobleme in anderen Fächern aufwiesen (Gaudart 1990: 244). Schließlich können laut Gaudart (1990) die anfänglichen Schwierigkeiten auch daraus resultieren, dass Lernende oft an lehrerorientierte Arbeitsformen gewöhnt sind (Gaudart 1990). Dieses Problem löst sich mit der Zeit in den meisten Fällen auf, da Lernende in der Regel anfangen, an den Aktivitäten Spaß zu haben (Gaudart 1990).

Andererseits können unbewusst auch die Lehrpersonen selbst den erfolgreichen Einsatz von dramapädagogischen Techniken untergraben (Gaudart 1990: 245; Maley–Duff 2005: 4). Lehrende befürchten oft, dass Lernende den Unterricht nicht ernst nehmen würden, weil sie der Ansicht sind, dass dramapädagogische Techniken zu viel Spaß machen und Lernende die lernbezogenen Aspekte dieser Aktivitäten nicht erkennen würden (Gaudart 1990: 245). Des Weiteren sind die Lehrenden oft selbst nicht davon überzeugt, dass dramapädagogische Techniken als Lehrverfahren für den FSU verwendet werden können, was folglich den Erfolg der Übungen stark beeinflusst (vgl. Gaudart 1990: 247). Zudem werden dramapädagogische Techniken oft fälschlicherweise nur mit Theateraufführungen assoziiert, weshalb viele Lehrende diese Techniken ablehnen (Gaudart 1990: 247). Nach Gaudart sollten deswegen die performativen Aspekte von dramapädagogischen Techniken in der Lehrerbildung minimalisiert werden (Gaudart 1990: 247).

In Bezug auf die Voraussetzungen einer effektiven Anwendung von dramapädagogischen Techniken müssen vorab folgende Aspekte betrachtet werden, welche allerdings nicht dramapädagogikspezifisch sind: das Sprachniveau, die Bedürfnisse, die Einstellung, die Motivation, die Erfahrungen, die Fähigkeiten, die Persönlichkeiten, das Alter und das Interesse der Lernenden (Gaudart 1990: 246). Um die dramapädagogischen Techniken erfolgreich einzusetzen, müssen zunächst die Persönlichkeit, Weltanschauung und das Glaubenssystem der Lehrenden in Bezug auf das Lehren reflektiert werden (Gaudart 1990: 247). Dahinter steht der Kerngedanke, dass dramapädagogische Techniken erst dann funktionieren können, wenn die Lehrenden selbst davon überzeugt sind, dass diese funktionieren werden (Maley–Duff 2005: 4). Infolgedessen sollen die überzeugten Lehrenden ihre Überzeugung mittels ihrer offenen Körpersprache, ihres selbstbewussten Verhaltens und ihres Humors – d.h. mittels der Schaffung von entspannter Energie – in Richtung der Lernenden kommunizieren (Maley–Duff 2005: 4).

Die Schaffung einer günstigen und informellen Lernatmosphäre voller Energie setzt des Weiteren einen lernerorientierten Unterricht und eine warme Lernenden-Lehrenden-Beziehung voraus (Gaudart 1990: 247). Falls einige Personen nach der Anfangsphase für die lernerorientierte Gestaltung des Unterrichts oder für eine warme Beziehung immer noch nicht offen sind, werden die dramapädagogischen Techniken keine günstigen Wirkungen erzielen können (Gaudart 1990: 247).

Außerdem hat in der Vorbereitungsphase die Diskussion über eine d. Aktivität eine Schlüsselfunktion für den effektiven Einsatz von dramapädagogischen Techniken (Maley–Duff 2005: 3). Die meisten dieser Aktivitäten erfordern Partner- oder Gruppenarbeit, in der sich die Schüler über die Art der Durchführung ihrer Arbeit und die Präsentation des Produktes einigen. Die Qualität des Ergebnisses, sowohl linguistisch als auch ästhetisch, hängt nach Maley und Duff (2005) weitgehend von der Qualität der vorherigen Diskussionen ab. Für dramaturgische Arbeiten schlagen sie vor, zuerst die begrenzte Verwendung der Muttersprache in der Diskussion zu erlauben (tatsächlich ist es unmöglich, dies zu verhindern), in den folgenden tatsächlichen Aktivitäten dagegen wird das Verwenden der Fremdsprache erwartet (Maley–Duff 2005: 3f.).

Schließlich muss auf die Wichtigkeit der Sensibilität der Lehrperson aufmerksam gemacht werden. Da dramapädagogische Techniken in den meisten Fällen freie Improvisationen sind, und sie die Lernenden persönlich ansprechen, kann die Gefahr aufkommen, dass sich Lernende in einigen Spielsituationen zu nahe treten, wodurch sie sich vielleicht nicht mehr komfortabel in ihrer emotionalen Lage fühlen. (Even 2002: 197f.). In solchen Fällen soll die Lehrperson das Problem erkennen, die Aktivität sofort abbrechen und, wenn möglich, die Spielsituation in eine sicherere Richtung lenken (Even 2002: 197f.). Damit die Lehrperson in solchen Situationen kompetent auftreten kann, muss sie über einen hohen Grad an Sensibilität verfügen (Even 2002:197f.).

3 Empirischer Teil

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Forschungskontext

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine fachdidaktisch angelegte qualitative Untersuchung durchgeführt. Für den Kontext meiner Untersuchung habe ich ein sechsklassiges Übungsschule in Budapest (Ungarn) ausgewählt, wo ich auch mein Unterrichtspraktikum mache. Es gab für diese Wahl außer praktischen Überlegungen drei Gründe.

Erstens, dieses Gymnasium ist eines der besten zehn Gymnasien in Ungarn, daher lässt sich vermuten, dass an der Schule eine qualitativ hochwertige und moderne Lehrer- und Erziehungsarbeit geleistet wird.

Zweitens ist das Gymnasium hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts auch sehr erfolgreich, da fast alle Lernenden Sprachprüfungen in ihren ersten und sogar in ihrer zweiten Fremdsprache mindestens auf dem Niveau B2 bis zum Ende des Gymnasiums erfolgreich ablegen, ohne dass sie Privatunterricht nehmen würden.

Drittens haben Lernende an Gymnasien viele Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen, da in Gymnasien in Ungarn ab der neunten Klasse zwei Fremdsprachen unterrichtet werden.

Die Teilnehmenden der Untersuchung waren Fremdsprachenlehrende und Schüler und Schülerinnen der siebten, neunten und elften Jahrgänge. Bei der Auswahl der Jahrgänge war ein wichtiger Aspekt, dass die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen über diverse Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen verfügen, und dass sie in unterschiedlichen Phasen der Pubertätszeit sind. Siebtklässler sind in der frühen Pubertätszeit und sie haben weniger Erfahrungen mit den Lehrmethoden der Lehrenden am Gymnasium, während Neunt- und Elftklässler weiter in der Pubertätszeit sind und mehrere Erfahrungen mit den im Gymnasium verwendeten Lernmethoden haben.

An der Untersuchung nahmen von achtzehn 10 Fremdsprachenlehrpersonen teil, von denen 5 das Englische, 3 das Deutsche und 2 beide Sprachen unterrichten. Außer einer Lehrenden unterrichten

die Lehrenden keine anderen Fächer. 4 Lehrende unterrichten seit weniger als 10 Jahren, und 6 von ihnen unterrichtet seit mehr als 15 Jahren im staatlichen Schulsystem.

Was die Lernenden betrifft, 130 Lernende von 303 haben an der Untersuchung teilgenommen. Die Teilnahme war freiwillig. Die erste Fremdsprache der Mehrheit der Lernenden ist Englisch (63%), die Anderen lernen Deutsch als erste Fremdsprache. Als zweite Fremdsprache lernen die meisten Lernenden Deutsch (40%) oder Englisch (36,7%). Außerdem waren noch Französisch (12,2%), Spanisch (10%) und Chinesisch (1%) angegeben. Die unterschiedlichen Jahrgänge (JG) wurden in gleichen Maßen vertreten (7. JG: 30,8%; 9. JG: 36,2%; 11. JG: 33,1%).

3.1.2 Forschungsmethoden

Diese empirische Arbeit wird mit Triangulation durchgeführt, die die Mehrperspektivität der Untersuchung garantiert. Der Forschungsgegenstand wurde aus drei Perspektiven, aus der Perspektive der Lehrenden, aus der Perspektive der Lernenden und aus der Perspektive der Forscherin der vorliegenden Arbeit unter die Lupe genommen.

Die Datenerhebung erfolgte mittels Online-Fragebögen auf Google Forms und halbstrukturierter Interviews sowie mit Hilfe von Selbstreflexion. Es wurde ein Fragebogen für die Befragung der Lehrenden und ein zweiter für die Befragung der Lernenden erstellt. Die Perspektive der Forscherin wird anhand von ihren Beobachtungen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Lehrerin während ihres Praktikums reflektiert.

Nach der Datenerhebung wurden die Daten analysiert und ausgewertet. Die Ergebnisse mittels Fragebögen wurden statistisch bearbeitet, während die Interviews einer Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

3.1.3 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Hypothesen

Die durchgeführte qualitative Untersuchung hatte folgende Zielsetzungen:

- Informationen über die Häufigkeit der Erscheinung von dramapädagogischen Techniken im Fremdsprachenunterricht an einem prominenten Gymnasium in Ungarn zu sammeln,
- die Meinungen der Lehrenden und der Lernenden bezüglich der Wirksamkeit von dramapädagogischen Techniken zu erfassen,
- und herauszufinden, welche Aspekte der dramapädagogischen Techniken für die Lernenden motivierend sind, und ob ihre Vorlieben mit ihrer Altersgruppe zusammenhängen.

In meiner fachdidaktisch angelegten qualitativen Untersuchung gehe ich den folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wieweit sind dramapädagogische Techniken im FSU anwesend?
2. Wieweit ist Lehrenden und Lernenden die Wirkung von dramapädagogischen Techniken auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie auf die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen bewusst?
3. Wieweit hängen die Altersgruppe und motivierende Wirkung von dramapädagogischen Techniken, wie Bewegung, Kreativität, Vorspielen, Improvisation, Empathie zusammen?

Aufgrund meiner Erfahrungen als ehemalige Schülerin und als Praktikantin liegen der Untersuchung folgende Hypothesen zugrunde:

1. Dramapädagogische Techniken sind anwesend im FSU, aber nur selten, ca. zwei oder dreimal pro Schuljahr.
2. Lehrende und Lernende halten die dramapädagogischen Techniken für die sprachliche Förderung für nicht effektiv genug.
3. Die motivierende Wirkung von dramapädagogischen Techniken wird in den einzelnen Altersgruppen unterschiedlich bewertet.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen und Interviews. Erst wurden die Lehrenden anhand eines Online-Fragebogens befragt, gefolgt von den Interviews der Lehrenden. Danach habe ich die Befragung der Lernenden wiederum mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Alle drei Forschungsfragen wurden mit Hilfe der Fragebögen erfragt. Der für die Lehrenden erstellte Fragebogen zielte auf die Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 ab. Die dritte Forschungsfrage wurde aufgrund der Antworten der Lernenden durch eine statistische Analyse beantwortet. Dementsprechend bezieht sich der zweite Fragebogen, der für die Lernenden erstellt wurde, auf alle drei Forschungsfragen.

Zudem wollte ich die Lehrendenperspektive eingehend untersuchen. Ich wollte nicht nur erfahren, wie oft sie dramapädagogische Techniken anwenden, sondern auch welche Überlegungen hinter ihren Entscheidungen stecken. Darüber hinaus wollte ich die Erfahrungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Effektivität dramapädagogischer Techniken kennenlernen und damit Aufschluss über ihre Antworten im Fragebogen gewinnen. Um diese qualitativen Daten erheben zu können, habe ich mich für das Forschungsinstrument Interview entschieden.

Auf die Fragebögen und Interviews folgten die Beobachtungen der Forscherin, welche ihre eigenen Erfahrungen in Bezug auf den Einsatz von dramapädagogischen Techniken subjektiv reflektiert darstellt.

3.2.1 Befragung der Lehrenden - Fragebogen

Der Fragebogen für die Lehrenden besteht aus 8 geschlossenen Fragen und 7 offenen Fragen. Die Lehrenden wurden aufgefordert, Antworten aus angegebenen Möglichkeiten auszuwählen, kurze Texte zu schreiben und ihre Meinungen auf Likert-Skalen festzuhalten (siehe Abbildung 1).

1. Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn sie den Ausdruck dramapädagogische Techniken hören?
2. Schreiben Sie bitte kurz ab, was Ihrer Meinung nach zu den dramapädagogischen Techniken gehören.

Bei den ersten 2 Fragen handelte es sich um offene Fragen, die darauf abzielten, das Verständnis der Lehrenden hinsichtlich des Begriffs der dramapädagogischen Techniken zu erfassen, und ihre

Einstellungen gegenüber diesen Techniken aufzudecken. Ich habe vermutet, dass unter den Lehrenden ein diverses Begriffsverständnis über dramapädagogische Techniken herrscht. Bei beiden Fragen mussten die Teilnehmenden in eigenen Worten einen kurzen Text angeben.

„Unterrichtsaktivitäten, die auf die Schaffung eines fiktiven Rahmens zielen, innerhalb dessen eine dramatische Handlung vorangetrieben wird. Mittels entsprechender methodischer Mittel bzw. >>dramatischer Konventionen<< (vgl. Neelands/Goode 2000) wird dabei immer wieder Überraschung und Spannung erzeugt, wodurch das Lernerinteresse wachgehalten wird. An diesem ‚kreativen Improvisationsprozess‘ sind die Lehrperson und die Lernenden in wechselnden Funktionen als Akteur/innen, Regisseur/innen, Dramatiker/innen bzw. auch Zuschauer/innen beteiligt. Im Laufe des Unterrichts entstehen immer wieder Handlungsprodukte in Form >sinnlich erfahrbarer Gestaltungen< (z.B. pantomimische Darstellung, Standbild, akustische Collage), bei deren Vorbereitung, Präsentation und Reflexion verbal und nonverbal intensiv gehandelt wird und Lernenden in vielfältiger Weise ihr fremdsprachenbezogenes Wissen und Können einbringen und auch systematisch erweitern können (vgl. z.B. die Praxisbeispiele und Forschungsergebnisse in Even 2003).“ (Schewe 2017:51)

Zunächst habe ich im Fragebogen die Definition von dramapädagogischen Techniken angegeben, die meiner Untersuchung zugrunde lag, damit alle Lehrenden eine klare Orientierung bekommen konnten, was genau im Fragebogen unter diesem Begriff verstanden wird.

Mit den Fragen Nummer 3 und 4 wollte ich die Häufigkeit der Verwendung von dramapädagogischen Techniken herauszufinden.

3. Haben Sie schon dramapädagogische Techniken verwendet?

Mit der geschlossenen Frage 3 wollte ich aufklären, wie viele der Lehrenden bereits dramapädagogische Techniken in ihrer Praxis benutzt haben. Hier mussten die Lehrenden zwischen ‚ja‘, ‚nein‘, und ‚vielleicht‘ eine Möglichkeit wählen. Der Grund, warum ich die Antwortmöglichkeit ‚vielleicht‘ angegeben habe, war meine Vermutung, dass die vorgelgte Definition nicht mit den von den Lehrenden selbst angegebenen Definitionen übereinstimmen wird. Ich habe vermutet, dass einige Lehrende wegen der Diskrepanz zwischen der von mir angegebenen Definition und ihrem Begriffsverständnis nicht mehr so sicher sein werden, was unter dramapädagogischen Techniken nun zu verstehen ist.

4. Wenn ja, wie oft?

Frage 4 bezieht sich auf die Häufigkeit der Verwendung. Bei dieser Frage standen 5 mögliche Antworten zur Auswahl, damit diese nachher leichter analysiert werden konnten. Die möglichen

Antworten waren: ‚ins. ein-/zweimal‘; ‚ca. jährlich‘; ‚ca. 2-3 Mal im Schuljahr‘; ‚ca. monatlich‘; ‚häufiger als monatlich‘.

5. Wenn nein, warum nicht?

Frage 5 ist für den Fall entwickelt worden, wenn es Lehrende gibt, die keine dramapädagogischen Techniken verwenden. Diese Frage ist eine offene Frage, und zielt darauf ab, zu erfahren, warum die Lehrenden diese Techniken nicht verwenden. Die Teilnehmenden konnten hier ihre Antworten in eigenen Worten als kurzen Text präsentieren.

Die letzten 4 Fragen beziehen sich auf die Effektivität von dramapädagogischen Techniken. Die Fragen 6, 7 und 8 beziehen sich auf konkrete Lehr- und Lernziele, die von mir angegeben wurden. Die angegebenen Lehr- und Lernziele sind nach Forschungsfrage 2 in drei Kategorien zu teilen: Ziele zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (1), Ziele zur Förderung der sozialen Kompetenzen (2) und Ziele zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen (3). Die angegebenen Lehr- und Lernziele werden im Folgenden aufgelistet. Die Nummern nach den jeweiligen Zielen zeigen an, zu welcher der angeführten Kategorien sie gehören:

1. Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen (3)
2. Förderung der emotionalen Intelligenz (1)
3. Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (1)
4. Förderung der Gruppendynamik (2)
5. Entwicklung der kooperativen Kompetenz (2)
6. Förderung der Kreativität (1)
7. Entwicklung der Fähigkeit zu improvisieren (1)
8. Steigerung des Empathievermögens (1)
9. Förderung der kommunikativen Kompetenz (3)

Bei der Auswahl der konkreten Lehr- und Lernziele habe ich die Bedürfnisse der Lernenden in 2023 (s. Kap. 1.1) und die Ziele des FSUs im 21. Jahrhundert (s. Kap. 2.1) berücksichtigt. Hinter der Dominanz von persönlichkeitsbezogenen Zielen stehen dieselben Gründe.

6. Welche konkreten Lehr- und Lernziele lassen sich Ihrer Ansicht nach durch dramapädagogische Techniken erreichen?

Mit Frage 6 wollte ich entziffern, welche Lehr und Lernziele den befragten Lehrenden nach, überhaupt mit diesen Techniken erreicht werden können. Damit wollte ich Informationen über ihr Wissen in Bezug auf die Wirkungen von dramapädagogischen Techniken gewinnen. Die Teilnehmenden mussten aus zwei Antwortmöglichkeiten wählen: ‚möglich‘ und ‚nicht möglich‘.

7. Geben Sie an, wie wichtig Sie die Verwirklichung der folgenden Ziele finden.

Mit Frage 7 wollte ich die Einstellung der Lehrenden erfassen und erfahren, für wie wichtig sie die von mir angegebenen Lehr- und Lernziele halten. Bei dieser Frage mussten die Teilnehmenden aus angegebenen Antworten wählen. Die 4 Antwortmöglichkeiten standen zur Verfügung: ‚nicht wichtig‘, ‚eher nicht wichtig‘, ‚eher wichtig‘ und ‚wichtig‘.

8. Wie effektiv finden Sie dramapädagogische Techniken, um die folgenden Ziele zu erreichen?

Mit Frage 8 wollte ich aufklären, wie effektiv die Lehrenden dramapädagogische Techniken für die angegebenen Lehr- und Lernziele finden. Ich ging bei der Erstellung dieser Frage von der Annahme aus, dass die Meinungen der Lehrenden über dramapädagogische Techniken in Bezug auf deren Effektivität ihre Entscheidungen, ob und wie oft sie dramapädagogische Techniken im FSU einsetzen, beeinflussen. Wie bei Frage 7 mussten die Lehrenden aus 4 Antwortmöglichkeiten wählen: ‚nicht effektiv‘, ‚eher nicht effektiv‘, ‚eher effektiv‘ und ‚effektiv‘.

9. Wenn Sie sie nicht effektiv finden, warum nicht?

In Frage 9 wollte ich Begründungen von jenen Lehrpersonen bekommen, welche in Frage 8 darauf hinwiesen, dass dramapädagogische Techniken zum Erreichen der angegebenen Lehr- und Lernziele einen eher uneffektiven Beitrag leisten würden. Darum habe ich mich bei dieser Frage für eine offene Frage entschieden, bei der die Teilnehmenden einen kurzen Text verfassen sollten.

3.2.2 Befragung der Lehrenden - Interview

Das Interview habe ich mit dem Ziel erstellt, um qualitative Daten zu den ersten zwei Forschungsfragen zu bekommen. In Bezug auf die erste Forschungsfrage (Wieweit sind dramapädagogische Techniken im FSU anwesend?) wollte ich mehr über das ‚Warum‘ in den Interviews erfahren. Demgegenüber wollte ich mit der quantitativen Datenerhebung des Fragebogens, einen Gesamtüberblick über die Häufigkeit der Verwendung dramapädagogischer Techniken gewinnen und versuchte anhand weniger qualitativer Daten Aufschluss über die Verwendungsgründe dieser Techniken zu erlangen. Ich wollte erfahren, durch welche Faktoren die Lehrenden bei ihrer Entscheidung beeinflusst werden, dramapädagogische Techniken zu verwenden oder nicht zu verwenden und wie häufig sich diese Verwendung vollzieht.

Die zweite Forschungsfrage (Wieweit ist Lehrenden und Lernenden die Wirkung von dramapädagogischen Techniken auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie auf die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen bewusst?) zielte darauf ab, das Verständnis von Lehrenden weiter zu erforschen. Ich wollte mit Hilfe des Interviews die aus dem Fragebogen gewonnenen Daten ergänzen, und mögliche Defizite des Fragebogens durch die Verwendung von offenen Fragen entschärfen.

Die ersten zwei Fragen beziehen sich auf die Potentiale und auf die Nachteile (oder Ineffizienz) von dramapädagogischen Techniken für den FSU. Beide Fragen sind offen und ermöglichen Antworten, die ich nicht antizipiert habe.

1. In welchen Bereichen lassen sich ihrer Erfahrung und Ansicht nach, mit dramapädagogischen Techniken gut oder sogar bessere Ergebnisse erzielen als mit anderen Methoden?

Die erste Frage erkundet die Überzeugungen der Lehrenden bezüglich der Vorteile von dramapädagogischen Techniken, und ob diese nach der Meinung der Lehrenden einen Mehrwert im Vergleich zu anderen Unterrichtsmethoden und -techniken aufweisen.

2. Welche Aspekte der didaktischen und erzieherischen Tätigkeiten lassen sich nicht so erfolgreich mit dramapädagogischen Techniken entwickeln?

Frage 2 stellt einen Raum für die Nachteile und die Ineffizienz von dramapädagogischen Techniken bereit.

3. Welche Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Sie als Lehrperson besitzen, um dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden zu können?
4. Welche Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Lernendengruppen besitzen, damit Sie dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden können?
5. Welche Eigenschaften muss die physische/menschliche Umgebung bieten, damit Sie dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden können?

Die Fragen 3 bis 5 habe ich mit der Absicht erstellt, besser verstehen zu können, welche Faktoren die erfolgreiche Anwendung und Durchführung von dramapädagogischen Techniken voraussetzen. Die Fragen wurden aufgrund der Fachliteratur (s. Kap. 2.3.4.) erstellt und beziehen sich jeweils auf eine Perspektive: die Lehrendenperspektive, die Lernendenperspektive und die Perspektive der physischen bzw. menschlichen Umgebung.

Die Fragen 7 und 8 stellen die konkrete Unterrichtspraxis und die Gewohnheiten der Lehrenden in den Mittelpunkt, und fordern dazu auf die eigene Praxis zu reflektieren, damit die Antworten auf die erste Frage (Potentiale von dramapädagogischen Techniken) konkretisiert und ergänzt werden können.

6. Nach welchen Zielsetzungen setzen Sie dramapädagogische Techniken ein?

Mittels Frage 7 sollen konkrete Ziele aufgezeigt werden, die nach den Meinungen und Erfahrungen der Lehrenden effektiv durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken erreichbar sind.

7. In welchen Phasen des Lernprozesses verwenden Sie sie?

In Frage 8 sollen schließlich die Potentiale von dramapädagogischen Techniken für die unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses untersucht werden.

3.2.3 Befragung der Lernenden - Fragebogen

Um die Forschungsfragen 1 und 2 auch aus der Lernendenperspektive zu untersuchen, habe ich einen Online-Fragebogen mit 7 geschlossenen Fragen für die Lernenden entwickelt, um quantitative Ergebnisse zu bekommen. Die Auswahl der Bezeichnung des Forschungsgegenstands gestaltete sich etwas problematisch, da die Lernenden mit der Definition der dramapädagogischen Techniken nicht vertraut sind, und die Fragen auf der Grundlage einer detaillierten Definition zu beantworten, verlangt einen hohen Grad an Abstraktion und Verständnis.

Darum habe ich mich entschieden, dramapädagogische Techniken nach ihren essentiellen Kernelemente zu zerlegen. Ich versuchte Elemente zu identifizieren, die in fast allen dramapädagogischen Techniken involviert sind. Aufgrund der Fachliteratur über dramapädagogische Techniken (s. Kap. 2.3.) habe ich die folgenden 5 Elemente ausgewählt: Bewegung (aufgrund der Akzentuierung der Körperlichkeit), Kreativität (aufgrund des ästhetischen Aspektes), Vorspielen (basierend auf die Performativität), Improvisation (da dramapädagogische Techniken Improvisation verlangen), und Empathievermögen (aufgrund der Aspekte der Affektivität und des Perspektivenwechsels).

Um die Fragen zu beantworten, erstellte ich für alle 7 Fragen Likert-Skalen mit 7 Merkmalsausprägungen (siehe Abbildung 2).

1. Wie oft gibt es im FSU solche kooperativen Sprachaktivitäten, die
 - a. Bewegungsaktivitäten sind?
 - b. deine Kreativität verlangen?
 - c. Vorspielen beinhalten?
 - d. Improvisation verlangen?
 - e. dein Empathievermögen verlangen?

Die erste Frage zielt darauf ab Antworten auf die erste Forschungsfrage zu erhalten (Wieweit sind dramapädagogische Techniken im FSU anwesend?). Die Lernenden müssen im Fragebogen die Häufigkeit der angegebenen Typen der kooperativen Sprachaktivitäten auf einer Likert-Skala mit 7 Merkmalsausprägungen zeichnen. Auf den Enden der Skala stehen ‚niemals‘ und ‚immer‘. Meines Erachtens ist es wichtig die Lernendenperspektive zu untersuchen, da das zur Validität der Ergebnisse beitragen kann. Zudem ermöglicht die Aufteilung von dramapädagogischen Techniken

in 5 Gruppen zusätzliche Erkenntnisse in Bezug auf die von den Lehrenden bevorzugten Typen von dramapädagogischen Techniken.

2. Wie motivierend findest du diese Sprachaktivitäten?

Die dritte Frage wurde für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage erstellt (Wieweit hängen die Altersgruppe und die motivierende Wirkung von dramapädagogischen Techniken, wie Bewegung, Kreativität, Vorspielen, Improvisation, Empathie zusammen?). Die angegebenen Sprachaktivitätstypen entsprechen vollkommen den Sprachaktivitätstypen der ersten Frage. Auf den zwei Polen der Likert-Skala stehen ‚überhaupt nicht‘ und ‚sehr motivierend‘.

3. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Bewegungsaktivitäten? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

- a. Mein Wortschatz wird erweitert und gefestigt.
- b. Meine Aussprache entwickelt sich.
- c. Mein grammatikalisches Wissen wird sicherer.
- d. Ich kann dadurch besser mit Anderen zusammenarbeiten.
- e. Ich lerne meine Mitschüler/innen besser kennen.
- f. Die Atmosphäre in der Gruppe wird angenehmer.
- g. Ich werde kreativer.
- h. Es fällt mir leichter mich in jemanden hineinzuversetzen.
- i. Meine Problemlösungskompetenz entwickelt sich.
- j. Ich lerne mich selbst besser kennen.

4. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die deine Kreativität verlangen? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

5. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, in denen etwas vorgespielt wird? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

6. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die Improvisation verlangen? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

7. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die dein Empathievermögen verlangen? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

Die Fragen 3-7 wurden für die Erhebung der Daten zur zweiten Forschungsfrage (Wieweit ist Lehrenden und Lernenden die Wirkung von dramapädagogischen Techniken auf die Förderung der

Persönlichkeitsentwicklung, sowie auf die Förderung der sozialen und sprachlichen Kompetenzen bewusst?) erstellt. Die Fragen beziehen sich auf jeweils auf einen der 5 Typen der kooperativen Sprachaktivitäten, wie in den Fragen 1 und 2. Die Wirkungen von dramapädagogischen Techniken werden also getrennt nach Aktivitätstyp von den Teilnehmenden evaluiert. Eine Musterfrage und die dazu gehörige Anweisung lauten wie folgt: Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch ... (den angegebenen Sprechaktivitätstyp)? Zeichne, wieweit du mit den Aussagen einverstanden bist.

Die erforschten Kompetenzbereiche wurden mit Abstimmung der zu fördernden Lehr- und Lernziele, die im Fragebogen der Lehrenden zu finden sind (s. Kap. 3.2.1.: Fragen 12-14) erstellt. Die erforschten Kompetenzen habe ich in Form von Aussagen aus der Lernendenperspektive formuliert, damit die Lernenden die Aussagen leichter verstehen können. Die Lernenden müssen bei den Fragen 3-7 den Grad ihres Verständnisses auf Likert-Skalen angeben, bei welchen auf den zwei Polen der Skalen ‚überhaupt nicht‘ und ‚sehr‘ stehen. Im Folgenden werden die angegebenen Aussagen mit dem jeweiligen Lehr- oder Lernziel aufgelistet, auf welches sie sich beziehen. Die Nummern in Klammern bezeichnen, zu welchen Kategorien von Lehr- und Lernzielen sie gehören (Ziele zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (1), Ziele zur Förderung der sozialen Kompetenzen (2) und Ziele zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen (3)).

- a) Mein Wortschatz wird erweitert und gefestigt. (Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz (3); Förderung der kommunikativen Kompetenz (3))
- b) Meine Aussprache entwickelt sich. (Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz (3); Förderung der kommunikativen Kompetenz (3))
- c) Mein grammatikalisches Wissen wird sicherer. (Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz (3); Förderung der kommunikativen Kompetenz (3))
- d) Ich kann dadurch besser mit Anderen zusammenarbeiten. (Entwicklung der kooperativen Kompetenz (2))
- e) Ich lerne meine Mitschüler/innen besser kennen. (Förderung der Gruppendynamik (2))
- f) Die Atmosphäre in der Gruppe wird angenehmer. (Förderung der Gruppendynamik (2))
- g) Ich werde kreativer. (Förderung der Kreativität (1))
- h) Es fällt mir leichter mich in jemanden hineinzusetzen. (Steigerung des Empathievermögens (1))
- i) Meine Problemlösungskompetenz entwickelt sich. (Entwicklung der Fähigkeit zu improvisieren (1); Förderung der kommunikativen Kompetenz (3))
- j) Ich lerne mich selbst besser kennen. (Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung (1))

3.3 Datenanalyse und Auswertung

Im Folgenden sollen die erhobenen Daten dargestellt, analysiert und ausgewertet werden.

3.3.1 Befragung der Lehrenden - Fragebogen

Wie bereits in Kapitel 3.1.1. erwähnt, nahmen aus den ins. 18 Fremdsprachenlehrenden 10 Lehrpersonen an der Untersuchung teil.

1. Was fällt Ihnen als Erstes ein, wenn sie den Ausdruck dramapädagogische Techniken hören?

Meine erste Frage war eine offene Frage und sie verlangte eine freie Assoziation zum Begriff *dramapädagogische Techniken*. Dabei wurde der Begriff ‚Rollenspiel‘ mit 3 Erwähnungen am häufigsten angegeben. Abgesehen von diesem gab es keine weiteren Begriffe, die von mehr als einer Person erwähnt wurden. Unter den weiteren Assoziationen befanden sich zuzüglich fachdidaktischer Begriffe z.B. erfahrungsbasiertes Lernen, ein didaktisches Handbuch (‚Drama and Improvisation‘ von Ken Wilson), und der Aspekt der Körperlichkeit. Die mit dramapädagogischen Techniken assoziierten Attribute sind ‚aktiv‘, ‚kreativ‘ und ‚lebenswahr‘. Eine der Aussagen wies eine performative Auffassung des Unterrichts auf („Im FSU spielen wir fast immer Rollen – wir spielen, dass wir statt Ungarisch Deutsch sprechen“). Die zweite Aussage war die Einzige, der ein skeptischer Ton unterlag. Der Lehrperson fiel als erstes ein, dass dramapädagogische Techniken nicht für jeden geeignet sind.

2. Schreiben Sie bitte kurz ab, was Ihrer Meinung nach zu den dramapädagogischen Techniken gehört.

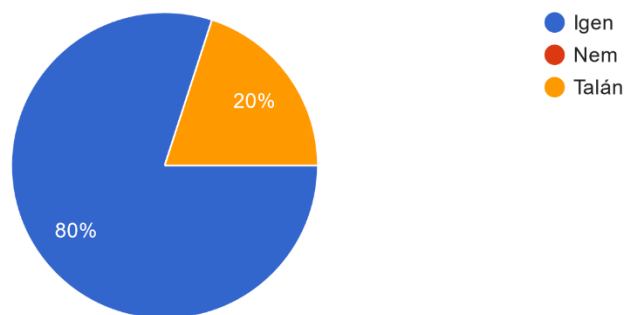
In Frage 2 bat ich die Lehrenden, aufzuschreiben, was ihrer Meinung nach zu den dramapädagogischen Techniken gehört. Mit der Ausnahme von 2 Antworten, wurden alle Übrigen sehr detailliert und umfassend dargestellt und boten zudem ein breites Spektrum an dramapädagogischen Techniken. Was die konkreten Techniken anging, war die Anzahl der Erwähnungen vom ‚Rollenspiel‘ auffallend. Dabei wurde in 2 Antworten zwar nicht konkret auf die Begrifflichkeit zurückgegriffen, jedoch bezog sich deren angeführte Definition auf Inhalte, die dem Rollenspiel zuzuordnen sind (z.B. „Jene Methoden, die in Schauspielkursen verwendet werden“). Die anderen zwei am häufigsten angeführten konkreten Techniken waren Standbilder und Pantomime. In Bezug auf die Merkmale der dramapädagogischen Techniken waren der

Häufigkeit nach die Aspekte der Bewegung (9 Erwähnungen), der Improvisation (5 Erwähnungen), der Sinne des Hörens (3 Erwähnungen, wie z.B. Töne nachmachen), der Kreativität (2 Erwähnungen), der Mündlichkeit, der Kooperation und der Aspekt der Emotionen vertreten. Eine eigene Kategorie bildete die Erwähnung von „Konzentrationsübungen“, die sich aufgrund ihrer Vielfältigkeit schwer in die vorigen Kategorien einordnen lässt.

3. Haben Sie schon dramapädagogische Techniken verwendet?

Ön alkalmazott már drámapedagógiai technikákat a tanítása során?

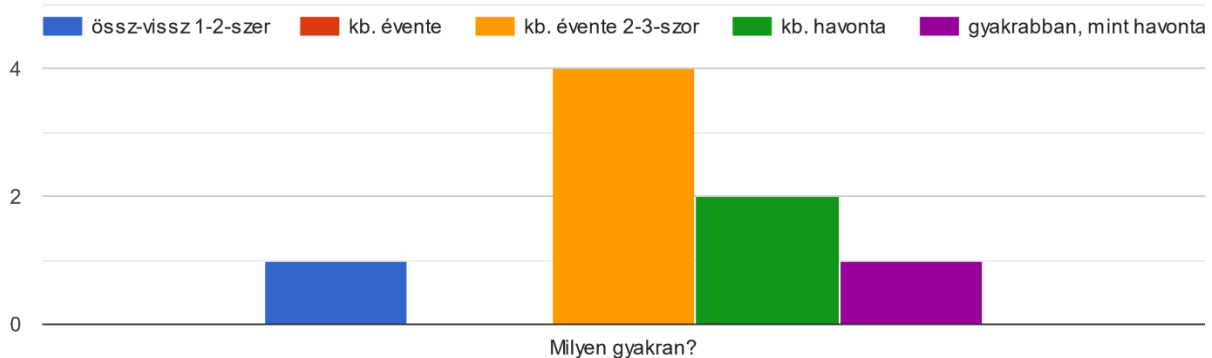
10 válasz



Dieses Tortendiagramm liefert Informationen über die Verteilung der Antworten auf die Frage, ob die Lehrenden dramapädagogische Techniken schon verwendet haben. Die Angaben der Grafik sind in Prozent angegeben. Die drei möglichen Antworten sind farblich kodiert, wobei bereits beim ersten Anblick des Diagramms ersichtlich wird, dass nur zwei Farben vertreten sind. Das verweist darauf, dass niemand mit ‚Nein‘ geantwortet hat. Die Mehrheit beläuft sich mit 80% eindeutig auf die Antwort ‚Ja‘. Die zwei übrigen Antworten gaben ‚Vielleicht‘, an, was vermutlich aus einer begrifflichen Unsicherheit heraus resultiert. Insgesamt ist festzustellen, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrenden dramapädagogische Techniken schon mindestens einmal verwendet hat.

4. Wenn ja, wie oft?

Ha igen, milyen gyakran?



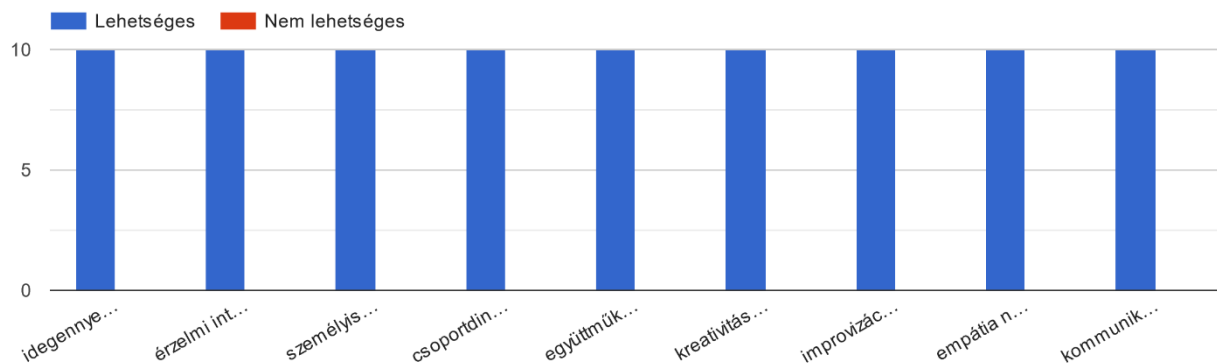
Das obige Säulendiagramm stellt die Antworten auf die Frage dar, wie oft die Lehrpersonen dramapädagogische Techniken verwenden. Die Säulen visualisieren die Anteile der Antworten proportional. Die blaue Säule gibt Auskunft über den Anteil der Antworten ‚insgesamt 1-2mal‘, die Gelbe zeigt den Anteil der Antworten ‚jährlich 2- oder 3-mal‘. Die grüne Farbe zeichnet die Zahl der Antworten ‚ca. monatlich‘ und der Anteil der Antworten ‚öfter als monatlich‘ wird mit der Farbe Lila markiert. Aus der Darstellung geht hervor, dass die Mehrheit der Lehrenden dramapädagogische Techniken ca. 2- oder 3-mal pro Jahr (4 Personen) oder öfter (3 Personen) verwendet. Auffallend ist, dass die Anzahl der Lehrenden, welche dramapädagogische Techniken nur sehr selten verwenden, und die Anzahl der Lehrenden, die die dramapädagogischen Techniken am häufigsten verwenden, gleich ist (1 Person). Zudem ist anzumerken, dass es eine Kluft zwischen der blauen ‚insgesamt 1-2mal‘ und der gelben Säule ‚jährlich 2- oder 3-mal‘ gibt. Erklären lässt sich diese Kluft meiner Vermutung nach damit, dass die Lehrperson, die insgesamt 1 oder 2mal dramapädagogische Techniken verwendet hat, den Erfolg dieser Techniken negativ bewertet hatte. Eine weitere mögliche Erklärung könnte sein, dass diese Lehrperson ein ungenügendes Wissen über die Potentiale und die konkreten Formen von dramapädagogischen Techniken hat.

4. Wenn nein, warum nicht?

Diese Frage blieb unbeantwortet, da jeder Teilnehmende die erforschten Techniken mindestens einmal angewendet hat.

6. Welche konkreten Lehr- und Lernziele lassen sich Ihrer Ansicht nach durch dramapädagogische Techniken erreichen?

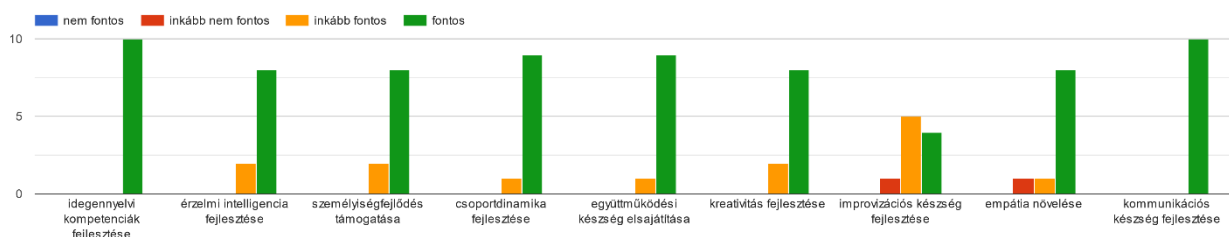
Megítélése szerint mely konkrét tanulói és tanítási célok megvalósulása lehetséges drámapedagógiai eszközök segítségével?



Das folgende Säulendiagramm veranschaulicht die Ergebnisse auf die Frage, welche konkreten Lehr- und Lernziele sich nach Ansicht der Lehrenden durch dramapädagogische Techniken erreichen lassen. Auf der horizontalen Achse befinden sich die angegebenen Lehr- und Lernziele 1 bis 9 (s. Kap. 3.2.1.) von links nach rechts. Die Säulen stellen die Anzahl der Antworten dar. Die Farbe Blau bezeichnet die Antwort ‚möglich‘, während die Farbe Rot die Antwort ‚nicht möglich‘ kennzeichnet. Der Grafik ist zu entnehmen, dass die Lehrenden sich einig darüber sind, dass alle angegebenen Lehr- und Lernziele sich mittels dramapädagogischer Techniken erreichen lassen.

7. Zeichnen Sie, wie wichtig Sie die Verwirklichung der folgenden Ziele finden.

Jelölje be, mennyire tartja fontosnak az alábbi célok megvalósulását?



In Frage 7 wollte ich erfahren, wie wichtig die Lehrenden die gleichen Lehr- und Lernziele finden. Dieses Säulendiagramm stellt, wie in den vorigen Säulendiagrammen, die absolute Verteilung der

Werte dar. Aus den vier Antwortmöglichkeiten (,nicht wichtig‘ – blau; ,eher nicht wichtig‘ – rot; ,eher wichtig‘ – gelb; ,wichtig‘ – grün) wählte keine Person die Antwort ,nicht wichtig‘ aus. Im Allgemeinen ist festzustellen, dass die Lehrenden die Mehrheit der angegebenen Lehr- und Lernziele für wichtig erachten. Es fällt auf, dass sich bei zwei Zielen alle Lehrenden einig waren, und dass bei weiteren zwei Zielen neben den Antworten ,wichtig‘ und ,eher wichtig‘ auch die Antwort ,eher nicht wichtig‘ angegeben wurde. Die Ziele, die sich auf die sprachliche Ebene des FSUs beziehen (Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz und Förderung der kommunikativen Kompetenz), hielten alle Lehrpersonen für wichtig, während es bei den Zielen ,Entwicklung der Fähigkeit zu improvisieren‘ und ,Steigerung des Empathievermögens‘ jeweils eine Lehrperson gab, die diese Ziele für ,eher nicht wichtig‘ hielt. Das einzige Ziel, das von mehreren Personen als ,eher wichtig‘ (5 Personen) und als ,wichtig‘ (4 Personen) angegeben wurde, war das Ziel der ,Entwicklung der Fähigkeit zu improvisieren‘. Zusammenfassend ist aus dem Schaubild jedoch ablesbar, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrenden alle angegebenen Lehr- und Lernziele für eher wichtig als unwichtig hält.

8. Wie effektiv finden Sie dramapädagogische Techniken dafür, die folgenden Ziele zu erreichen?

Mennyire tartja hatékonynak a drámapedagógiai technikákat az alábbi célok eléréséhez?



Das obige Säulendiagramm zeigt die Ergebnisse der achten Frage. Die Lehr- und Lernziele auf der horizontalen Achse sind die gleichen wie auf den vorigen zwei Diagrammen. Die Antwortmöglichkeiten hingegen lauten ,nicht effektiv‘ (blau), ,eher nicht effektiv‘ (rot), ,eher effektiv‘ (gelb) und ,effektiv‘ (grün). Es fällt auf, dass der Unterschied zwischen der Anzahl der gelben und grünen Antworten kleiner ist als auf dem vorigen Diagramm. Im Vergleich zum vorigen Diagramm (insg. 60 grüne Antworten mehr als gelbe), sind auf diesem Diagramm 41 grüne Antworten mehr als gelbe (24 gelbe und 65 grüne Antworten). Daraus lässt sich ablesen, dass die

Lehrenden sich bei den meisten Lehr- und Lernzielen weniger sicher sind, dass diese Ziele durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken effektiv zu erreichen wären (z.B. die Ziele ‚Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung‘, ‚Förderung der Gruppendynamik‘ und ‚Steigerung des Empathievermögens‘). Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass die Ziele ‚Entwicklung der kooperativen Kompetenz‘ und ‚Förderung der Kreativität‘ allen Lehrenden nach effektiv mittels dramapädagogischer Techniken erreichbar wären. Alles in allem kann festgestellt werden, dass trotz der relativ großen Unsicherheit im Vergleich zu den Ergebnissen der vorigen Frage die Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung war, dass alle angegebenen Lehr- und Lernziele mittels dramapädagogischer Techniken eher effektiv als uneffektiv zu erreichen sind.

9., Wenn Sie sie nicht effektiv finden, warum nicht?

Auf die neunte Frage erhielt ich eine einzige Antwort. Laut der Textangabe findet die Lehrperson die zu behandelnden Techniken aus der Sicht der Vertiefung des Wissens effektiv. Hingegen findet sie diese Techniken gegenwärtig eher uneffektiv und innerhalb der 45-minütigen Unterrichtsstunden schwer durchführbar.

Zwischenbilanz

Aufgrund der Analyse des von den Lehrenden ausgefüllten Fragebogens können die folgenden Erkenntnisse gewonnen werden:

Erstens ist das Verständnis der Lehrenden, was sie unter dramapädagogischen Techniken verstehen, ziemlich uneinheitlich, aber es ähnelt der Definition der Fachliteratur, indem sie sich auf die Kleinformen der Dramapädagogik beziehen, die eher prozessorientiert als produktorientiert sind. Die häufigsten Merkmale, die sie mit den untersuchten Techniken assoziieren sind Rollenspiele, Improvisation und Bewegung.

Zweitens lässt sich bemerken, dass aus den 8 Personen, die schon dramapädagogische Techniken im FSU verwendet haben, die Mehrheit diese Techniken durchschnittlich 2- oder 3-mal im Jahr einsetzt. Dieses Ergebnis entspricht meiner ersten Forschungshypothese.

Drittens geht aus den Diagrammen hervor, dass sich die Lehrenden alle einig darüber waren, was die Erreichbarkeit der untersuchten Lehr- und Lernziele durch die Anwendung von dramapädagogischen Techniken angeht. Ferner war die Mehrheit der Lehrpersonen der Meinung, dass die Erreichung all dieser Ziele wichtig sei, und diese Ziele durch dramapädagogische

Techniken in unterschiedlichem Maße aber effektiv erreichbar sind. Abschließend muss festgestellt werden, dass die wichtigsten Ziele des FSUs nach den Lehrenden mit den Zielen, die durch dramapädagogische Techniken effektiv erreicht werden können, nicht übereinstimmen. Während bei der Wichtigkeit der Lehr- und Lernziele die 2 sprachbezogenen Ziele die eindeutig wichtigsten Ziele darstellten, einigten sich die Lehrenden darüber, dass die zwei Ziele, die durch dramapädagogische Techniken bestimmt effektiv erreichbar wären, die persönlichkeitsentwickelnden und die sozialen Kompetenzen entwickelnde Ziele sind. Meines Erachtens könnte diese Diskrepanz ein möglicher Grund dafür sein, warum die Lehrpersonen dramapädagogische Techniken nicht häufiger in den FSU einsetzen.

3.3.2 Befragung der Lehrenden – Interview

Für das Interview wählte ich die Teilnehmenden aufgrund ihrer Erreichbarkeit und Bereitschaft aus. Dabei war die Erreichbarkeit ausschlaggebend, da fast alle Lehrenden bereit waren, an dem Interview teilzunehmen. Die anderen konnten wegen ihrer vielen Verpflichtungen nicht an dem Interview teilnehmen. Als Ergebnis dieses Auswahlprozesses hatte ich die Möglichkeit, zwei Deutschlehrende getrennt voneinander zu interviewen. Aufgrund der Anonymität bezeichne ich im Folgenden die beiden Lehrenden als **Lehrperson A (LP A)** und **Lehrperson B (LP B)**.

Das erste Interview erfolgte am 19. November 2022. Die interviewte Person war Lehrperson A (LP A). LP A unterrichtet seit 15 bis 20 Jahren Deutsch im staatlichen Schulwesen, und im Fragebogen definierte sie dramapädagogische Techniken mit den folgenden Worten: „Bewegungen, Gebärden, Spiel mit den Emotionen. Rollenspiele“. Sie verwendet dramapädagogische Techniken ca. 2- oder 3-mal im Jahr, aber sie ist sich unsicher, da sie merkt, dass sie viele Techniken verwendet, von denen sie vorher nicht wusste, dass sie dramapädagogische Techniken waren. Die Transkription befindet sich in der Datenbank der Autorin.

Das zweite Interview wurde am 25. November 2022 durchgeführt. Die interviewte Person, Lehrperson B (LP B), unterrichtet seit mehr als 20 Jahren Deutsch im staatlichen Schulwesen. Ihrer Definition aus dem Fragebogen nach gehören außer Rollenspiele Konzentrationsübungen und solche Übungen zu den dramapädagogischen Techniken, die die Vorstellungskraft der Lernenden

bewegen. Im Gegensatz zu LP A setzt LP B dramapädagogische Techniken öfter, nämlich, öfter als monatlich im FSU ein. Die Transkription befindet sich im Anhang (siehe Abbildung 3).

- 1) Nach Ihrer Erfahrung und Ansicht, in welchen Bereichen lassen sich mit dramapädagogischen Techniken gut oder sogar bessere Ergebnisse erzielen als mit anderen Methoden?

Bei der ersten Frage wurde von beiden Lehrenden auf die Entwicklung der mündlichen Flüssigkeit und auf die Festigung und Vertiefung von sprachlichen Mitteln hingewiesen. Im Hinblick auf die mündliche Flüssigkeit waren beide Lehrpersonen der Meinung, dass die Effektivität dramapädagogischer Techniken bei dieser Kompetenz damit zu tun habe, dass sie den Lernenden ihre Hemmungen nehmen. Darüber hinaus erwähnte Person B die Schlüsselrolle der echten Kommunikationssituationen, die sich sowohl auf die Flüssigkeit als auch auf die Vertiefungsprozesse positiv auswirken. Person B verriet zudem, dass dramapädagogische Techniken für die Entwicklung der Konzentrationsfähigkeit, für die Erzeugung der gemeinsamen Aufmerksamkeit und langfristig für die Schaffung von Gruppenkohäsion als besonders geeignet erachtet. Schließlich erwähnte LP B, falls integrativ angewendet, können durch dramapädagogische Techniken alle 4 Fertigkeiten gefördert werden.

- 2) Welche Aspekte der didaktischen und erzieherischen Tätigkeiten lassen sich nicht so erfolgreich mit dramapädagogischen Techniken entwickeln?

Der Aspekt, der von beiden Lehrpersonen als Antwort auf die zweite Frage erläutert wurde, ist die Ineffektivität von dramapädagogischen Techniken bezüglich der kognitiven Bewusstmachung und Systematisierung vom grammatischen Wissen. Lehrperson A erwähnte auch einen Grund dafür, nämlich, dass dramapädagogische Techniken für diesen Zweck im Gegensatz zu anderen Methoden und Techniken nicht zeiteffizient genug seien. Lehrperson A teilte ferner eine Ausnahme für die ineffiziente Bewusstmachung vom grammatischen Wissen mit. Sie berichtete, dass die Arbeit an Witzen mit dramapädagogischen Techniken für die Bewusstmachung bestimmter grammatischen Regelmäßigkeiten sehr erfolgreich sein kann. Schließlich muss noch erwähnt werden, dass nach LP A die sprachliche Korrektheit in improvisatorischen Übungen oft kurz kommen würde.

Die Voraussetzungen der effektiven Arbeit mit dramapädagogischen Techniken betreffend herrschte unter den Lehrenden wiederum große Einigkeit.

- 3) Welche Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Sie als Lehrperson besitzen, um dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden zu können?

In Bezug auf die Fähigkeiten hat LP A Kreativität erwähnt, und sagte, dass die Lehrperson die Bedürfnisse der Lernenden erkennen, und die passenden Materialien auswählen können sollte. Im Vergleich deutete LP B die Wichtigkeit des Perspektivenwechsels und das Erkennen von Leerstellen an.

Hinsichtlich der Kenntnisse stimmten beide Lehrpersonen zu, dass das Lehrerwissen bei dem effektiven Einsatz von dramapädagogischen Techniken von großer Bedeutung ist. Beide Lehrenden betonten die Rolle der Vorbereitungsphase. Ihre Antworten waren in dem Sinne ähnlich, dass beide dieses Wissen durch eigene Erfahrungen erworben haben. Zusätzlich wurde die Rolle eines breiten Repertoires von LP A hervorgehoben, worüber sie angeblich nicht verfüge. Es lässt sich an den Antworten erkennen, dass LP A weniger systematische Kenntnisse über die Techniken und über ihre Anwendungsmethoden hat.

Was die Einstellungen der Lehrenden betrifft, wurden zwei wichtige Aspekte angedeutet. LP B sagte aus, dass dramapädagogische Techniken vor Allem dann effektiv sein könnten, wenn die Lehrperson sie selbst mag. LP A sprach den Aspekt der Angst an. Sie teilte mit, dass sie oft Angst habe, dass sich die Lernenden wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse nicht erfolgreich ausdrücken können.

- 4) Welche Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Lernendengruppen besitzen, damit Sie dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden können?

In Bezug auf die Lernenden als Bedingungsfaktoren stimmten die Erfahrungen der Lehrpersonen überein. Nach ihrer Erfahrung können dramapädagogische Techniken in allen Lernendengruppen unabhängig von der Altersgruppe verwendet werden. Gemäß Lehrperson B gibt es allerdings Lernendengruppen, in denen viele dramapädagogische Techniken eher demotivierend wirken. Sie schlug vor, immer die Fähigkeiten und die Einstellungen der Lernenden zu berücksichtigen und

dementsprechend mehr oder weniger dramapädagogische Techniken einzusetzen. Sie wies aber deutlich darauf hin, dass alle Fähigkeiten und Einstellungen sich ändern lassen. Darum ist es laut LP B wichtig zu versuchen, die Komfortzonen der Lernenden zeitweilen zu erweitern.

- 5) Welche Eigenschaften muss die physische/menschliche Umgebung bieten, damit Sie dramapädagogische Techniken erfolgreich anwenden können?

Im Hinblick auf die Eigenschaften der physischen und menschlichen Umgebung scheint der Raum ausschlaggebend bei der Effektivität von dramapädagogischen Techniken zu sein. LP B rät infolgedessen, diesen Aspekt in den Planungsprozess miteinzubeziehen. Weitergehend wies LP A auf den Zugang zu Materialien hin. Da weder LP A noch LP B den Aspekt der humanen Umgebung erwähnt hat, habe ich LP B die Frage mit dem relevanten Teil nochmal gestellt. Sie erwiderte meine Frage mit der Vermutung, dass eine nicht unterstützende menschliche Umgebung die Anwendung von dramapädagogischen Techniken beeinflussen könne, sie hingegen hatte bis zu dem Zeitpunkt des Interviews keine ähnlichen negativen Erfahrungen.

- 6) Nach welchen Zielsetzungen setzen Sie dramapädagogische Techniken ein?

Bezüglich der Unterrichtspraxis der Lehrenden habe ich die Antworten bekommen, dass beide Lehrenden dramapädagogische Techniken nach vielfältigen Zielsetzungen anwenden. Sie verwenden diese Techniken um sprachliche Kompetenzen (wie Mündlichkeit und Kommunikativität) zu fördern, und um vielfältige Fähigkeiten und Kompetenzbereiche in den Fremdsprachenaneignungsprozess zu integrieren. Beide der Lehrenden verwenden dramapädagogische Techniken angeblich auch als Mittel der Motivation der Lernenden. In ihrer Antwort auf die siebte Frage hat LP B noch Ziele hinsichtlich des Classroom-Managements (Ankommen, Auffrischung) erwähnt.

- 7) In welchen Phasen des Lernprozesses verwenden Sie sie?

Aus den Antworten auf die siebte Frage geht hervor, dass dramapädagogischen Techniken in allen Phasen des Lehr- und Lernprozesses einzusetzen sind. Nach LP B sind dramapädagogische Techniken sowohl in der Einstiegs-, in der Vorentlastungs-, in der Bearbeitungs- und in der Ergebnissicherungsphase anwendbar.

Zwischenbilanz

Aus dem Interview wird klar, dass nach den Erfahrungen der befragten Lehrpersonen, dramapädagogische Techniken für die Förderung der mündlichen Flüssigkeit und für die Automatisierung und Vertiefung von sprachlichen Mitteln einen Mehrwert aufzeigen, während diese Techniken wegen ihres Zeitaufwands für die Bewusstmachung und Systematisierung von sprachlichen Regelmäßigkeiten weniger effektiv sind, als andere Methoden.

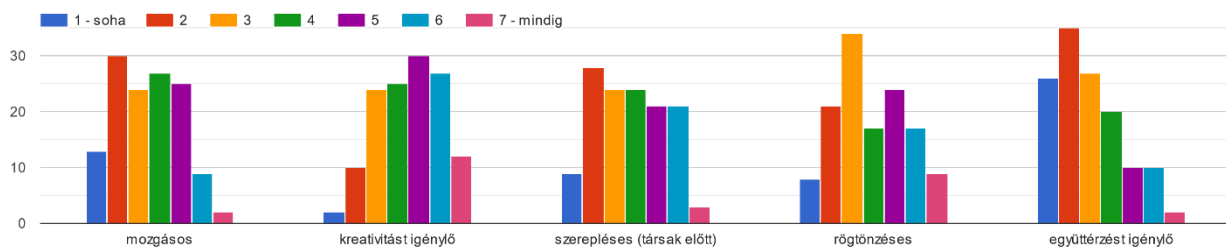
Aus dem Interview mit der Lehrperson geht hervor, dass das Lehrerwissen, und die Grenzen des physischen Raums die größten Hindernisse bei der effektiven Anwendung von dramapädagogischen Techniken sein können. In Bezug auf das Lehrerwissen muss festgestellt werden, dass die Lehrpersonen über ungenügende methodische Kenntnisse hinsichtlich von dramapädagogischen Techniken verfügen, was ein wichtiger Impuls für die Lehrerbildung sein kann.

Schließlich lässt sich aufgrund der Interviews feststellen, dass dramapädagogische Techniken sowohl für das Erreichen von fremdsprachlichen, als auch von erzieherischen Zielen geeignet sind, und sie in allen Phasen der Lehr- und Lernprozessen gut anzuwenden sind.

3.3.3 Befragung der Lernenden - Fragebogen

1. Wie oft gibt es im FSU solche kooperativen Sprachaktivitäten, die
 - a. Bewegungsaktivitäten sind?
 - b. deine Kreativität verlangen?
 - c. Vorspielen beinhalten?
 - d. Improvisation verlangen?
 - e. dein Empathievermögen verlangen?

Milyen gyakran fordul elő az idegennyelv-órákon olyan társas feladat (páros/kiscsoportos/egész csoportos), ami:



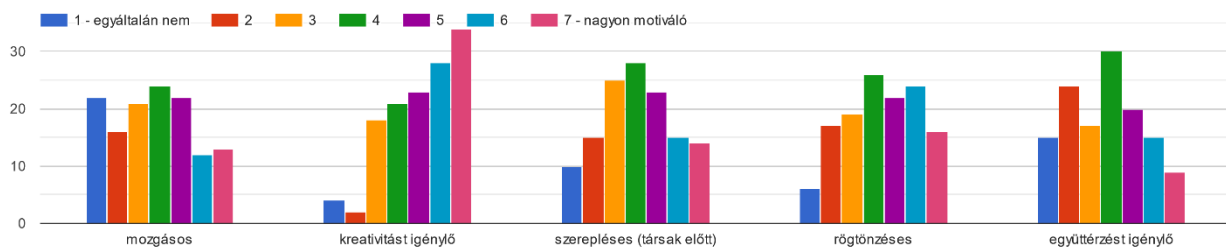
Das obige Säulendiagramm stellt die erhobenen Daten auf die erste Frage in absoluter Verteilung dar. Auf der horizontalen Achse stehen die unterschiedlichen Sprachaktivitätstypen (von links nach rechts: Sprachaktivitäten, die Bewegungsaktivitäten sind, Kreativität verlangen, Vorspielen beinhalten, Improvisation verlangen, das Empathievermögen verlangen). Die verschiedenen Antwortmöglichkeiten auf der Likert- Skala 1-7 sind mit Farben kodiert. Von links nach rechts entsprechen die Farben dem Grad der Zustimmung, wobei blau für ‚nie‘ und rosa für ‚immer‘ stehen. Dementsprechend zeigen die Farben lila, blau und rosa, dass die untersuchten Techniken im FSU eher häufig vorkommen, während die Farben blau, rot und gelb zeigen, dass sie eher selten vorkommen. Das grüne bedeutet wahrscheinlich, dass die Lernenden sich nicht entscheiden konnten. Auf dem Schaubild fällt auf, dass die zwei Pole der Skala deutlich weniger gewählt wurden als die Mittelregion. Genau aus diesem Grund ist es anzumerken, dass der die Empathiefähigkeit verlangende Aktivitätstyp nach der Beurteilung der Lernenden viel seltener vorkommt als andere Typen. Die anderen Typen kommen auch eher seltener vor. Es gibt z.B. ca. zweimal so viele Lernende, die sagen, dass Bewegungsaktivitäten eher seltener vorkommen (Die Anzahl der Antworten 1-3: 67; die Anzahl der Antworten 5-7: 36). Der einzige Aktivitätentyp, den

die Mehrheit der Lernenden als häufig kennzeichnet, ist der Kreativität verlangende Typ (Die Anzahl der Antworten 1-3: 69; die Anzahl der Antworten 5-7: 36).

Jahrgänge übergreifend lässt sich aufgrund des Diagramms feststellen, dass die angegebenen Aktivitätentypen, insbesondere Empathiefähigkeit verlangende Aktivitäten, laut der Mehrheit der Lernenden eher selten im FSU vorkommen. Die einzige Ausnahme davon stellen die Aktivitäten dar, die Kreativität erfordern.

2. Wie motivierend findest du diese Sprachaktivitäten?

Mennyire tartod motiválónak ezeket a típusú feladatokat?

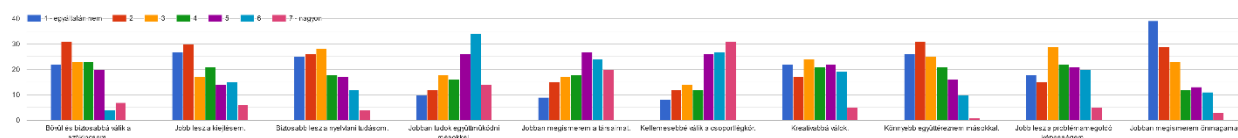


Das zweite Säulendiagramm veranschaulicht die absolute Verteilung der Antworten auf die zweite Frage. Auf der horizontalen Achse stehen dieselben Aktivitätstypen wie auf dem ersten Diagramm, und die Farbenkodierung der 7 Antwortmöglichkeiten auf der Likert-Skala sind auch mit der Kodierung des ersten Diagramms identisch. Der Frage entsprechend stehen an den zwei Polen der Skala ‚überhaupt nicht [motivierend]‘ und ‚sehr motivierend‘. Erstens fällt auf, dass der am meisten motivierende Aktivitätstyp ist, der Kreativität erfordert (Die Anzahl der Antworten 1-3: 24; die Anzahl der Antworten 5-7: 85). Weiterhin werden die Vorspiele beinhaltenden Aktivitäten (die Anzahl der Antworten 1-3: 50; die Anzahl der Antworten 5-7: 55) und die improvisatorischen Aktivitäten (die Anzahl der Antworten 1-3: 42; die Anzahl der Antworten 5-7: 62) von der Mehrheit der Lernenden als motivierend angesehen. Die Bewegungsaktivitäten und die Empathiefähigkeit erfordernden Aktivitätstypen sind zwar nach mehreren Lernenden weniger motivierend, aber die Unterschiede sind minimal (in beiden Fällen: 12).

3. Inwieweit entwickeln sich die Folgenden durch Bewegungsaktivitäten? Zeichne, wie weit du mit den Aussagen einverstanden bist.

- Mein Wortschatz wird erweitert und gefestigt.
- Meine Aussprache entwickelt sich.
- Mein grammatikalisches Wissen wird sicherer.
- Ich kann dadurch besser mit Anderen zusammenarbeiten.
- Ich lerne meine Mitschüler/innen besser kennen.
- Die Atmosphäre in der Gruppe wird angenehmer.
- Ich werde kreativer.
- Es fällt mir leichter mich in jemanden hineinzuversetzen.
- Meine Problemlösungskompetenz entwickelt sich.
- Ich lerne mich selbst besser kennen.

Mennyire fejlődnek szerinted a következők a mozgásos elemeket tartalmazó feladatok által? Jelöld, mennyire értesz velük egyet!

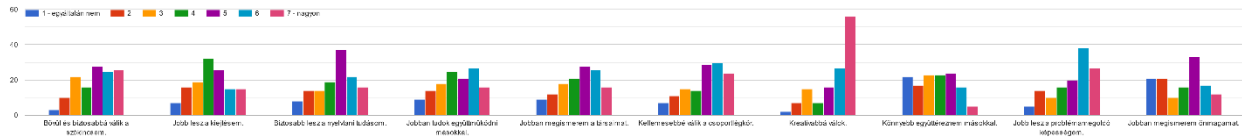


Das dritte Diagramm und die folgenden Diagramme stellen die Antworten auf die Fragen 3-7 in absoluter Verteilung dar. Allen Diagrammen liegt dasselbe Fragemuster zugrunde. Sie beziehen sich auf die Untersuchung der Beurteilung von Lernenden in Bezug auf die Wirkungen von den erforschten Aktivitätstypen. Auf den horizontalen Achsen dieser vier Diagramme stehen die Aussagen a) bis j). Die vertikale Achse gibt Auskunft über die Anzahl der Antworten auf der Likert-Skala. Die Antwortmöglichkeiten 1-3 drücken die Ablehnung der Aussage aus, während die Antwortmöglichkeiten 5-7 Zustimmung kennzeichnen.

Das obige Diagramm bezieht sich auf Bewegungsaktivitäten. Da die Säulen über die Aussagen A, B, C, H und J eindeutig in die Richtung der negativen Pole der Skala (1-3) steigen, kann man festhalten, dass die Bewegungsaktivitäten angesichts der Mehrheit der Lernenden sprachliche Kompetenzen, die Empathiefähigkeit und die Selbsterkenntnis nicht fördern. Dahingegen steigen die Säulen über die aussagen D, E und F in die Richtung der positiven Pole der Skala. Daraus lässt sich erschließen, dass die Mehrheit der Lernenden der Meinung ist, dass ihre kooperativen Kompetenzen und die Lernatmosphäre sich während Bewegungsaktivitäten entwickeln.

4. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die deine Kreativität verlangen? Zeichne, wie weit du mit den Aussagen einverstanden bist.

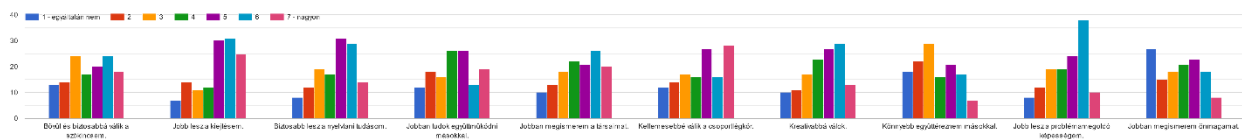
Mennyire fejlődnek szerinted a következők a kreativitást igénylő feladatok által? Jelöld, mennyire értesz velük egyet!



Dieses vierte Diagramm fasst die Antworten auf die Frage zusammen, die sich auf die Kreativität verlangenden Aktivitätstypen beziehen. Das auffälligste Ergebnis ist, dass die Mehrheit der Aussage zustimmt, dass diese Aktivitäten die Kreativität fördern (Aussage G). Weitere Aussagen, denen die Mehrheit der Teilnehmenden zustimmt, dass ihre Sprachkenntnisse erweitert und gefestigt werden (Aussagen A und C), die Gruppendynamik sich verbessert (aussagen E und F), und dass ihre Fähigkeit zu improvisieren gefördert wird (Aussage I). Auf dem Schaubild ist zu erkennen, dass es keine Aussage gibt, die die Lernenden überwiegend ablehnen.

5. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, in denen etwas vorgespielt wird? Zeichne, wie weit du mit den Aussagen einverstanden bist.

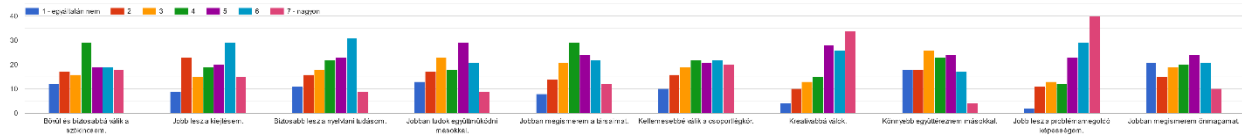
Mennyire fejlődnek szerinted a következők a szereplési feladatok által? Jelöld, mennyire értesz velük egyet!



Im Hinblick auf den Aktivitätstyp, in dem etwas vorgespielt wird, lassen sich die folgenden Erkenntnisse erschließen. Erstens ist die Aussage, mit der mit den meisten Lernenden einverstanden sind, dass ihre Fähigkeit zu improvisieren sich verbessert (Aussage I). Zusätzlich ist die Zustimmung der Mehrheit Aussagen B, C, F und G zu erkennen, wonach die Mehrheit der Lernenden der Ansicht ist, dass ihre Aussprache, ihre grammatikalische Kompetenz, ihre Kreativität und die Gruppendynamik durch das Vorspielen gefördert werden.

6. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die Improvisation verlangen? Zeichne, wie weit du mit den Aussagen einverstanden bist.

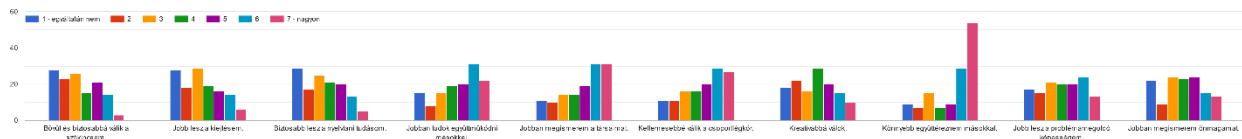
Mennyire fejlődnek szerinted a következők a rögtönzéses feladatok által? Jelöld, mennyire értesz velük egyet!



Die improvisatorischen Sprachaktivitäten betreffend geht aus dem sechsten Diagramm hervor, dass wiederum keine Aussage eindeutig von der Mehrheit der Teilnehmenden abgelehnt wurde. Die größten Anzahlen von zustimmenden Antworten gibt es bei den Aussagen I und G. Es ist keine Überraschung, dass die Entwicklung der improvisatorischen Fähigkeit (Aussage I) auf Platz 1 steht. Auf Platz 2 steht die Steigerung der Kreativität (Aussage G). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Improvisation verlangenden Aktivitätstypen nach der Mehrheit der Lernenden die improvisatorische Fähigkeit und die Kreativität positiv beeinflussen.

7. Inwieweit entwickelt sich das Folgende durch Sprachaktivitäten, die dein Empathievermögen verlangen? Zeichne, wie weit du mit den Aussagen einverstanden bist.

Mennyire fejlődnek szerinted az együttlérzést igénylő feladatok által? Jelöld, mennyire értesz velük egyet!



Schließlich soll das letzte, siebte Diagramm ausgewertet werden. Auf diesem Diagramm kann man die Verteilung der Antworten auf die Frage erkennen, welche sich auf die Empathiefähigkeit verlangenden Aktivitätstypen bezieht.

Auf dem Schaubild fällt sofort die achte Aussage (H) auf, der 54 Teilnehmende vollkommen zugestimmt haben, und der 70% aller Teilnehmenden zugestimmt haben. Da die Aussage für die Steigerung der Empathiefähigkeit steht, ist dieses Ergebnis nicht überraschend. Außer Aussage H stimmt die Mehrheit der Lernenden den Aussagen D, E und F zu, die sich auf die kooperative Kompetenz und die Gruppendynamik beziehen. Die häufigsten Aussagen, die die Mehrheit der Lernenden ablehnt, sind Aussagen über die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen (Aussagen A, B, C).

Zwischenbilanz

Zusammenfassend lassen sich aus den Ergebnissen des Lernendenfragebogens Erkenntnisse über die Häufigkeit und Wirkungen der Aktivitätstypen von dramapädagogischen Techniken machen. Zudem bietet der Fragebogen Informationen über die Motivationsfaktoren der Aktivitätstypen von d. Techniken.

Im Hinblick auf die Häufigkeit kann man feststellen, dass dramapädagogische Techniken aufgrund der Ergebnisse des Lernendenfragebogens im FSU an der untersuchten Schule anwesend sind. Was die einzelnen Aktivitätstypen angeht, ist nur der Kreativität verlangenden Typ häufig. Da die seltenen Typen nach der Lernenden zwar selten vorkommen, sind sie im FSU anwesend. Aufgrund dessen lässt sich vermuten, dass dramapädagogische Techniken im FSU anwesend sind, aber relativ selten vorkommen.

In Bezug auf die Motivationsfaktor von den Aktivitätstypen lässt sich erkennen, dass die Lernenden die Kreativität erfordernden Sprachaktivitäten sehr motivierend finden. Darüber hinaus hält die Mehrheit der Lernenden die Aktivitäten, die Vorspielen und Improvisation beinhalten, auch für eher motivierend.

Was die Wirkungen der Aktivitätstypen betraf, waren die unterschiedlichen Typen laut der Meinung der Lernenden in verschiedenem Maße für die Förderung der angegebenen Lehrziele effektiv. Die häufigsten erwähnten Ziele gehören zu den sozialen und persönlichkeitsbezogenen Zielen. Obwohl die sprachlichen Ziele meistens als nicht so effektiv durch diese Aktivitätstypen erreichbar beurteilt wurden, denkt eine Mehrheit der Lernenden, dass diese durch Aktivitäten, die Vorspielen beinhalten, entwickelt werden.

Schließlich muss wegen der Reliabilität der Daten bemerkt werden, dass es wahrscheinlich ist, dass die Siebtklässler ihre Erfahrungen aus der Grundschule hineinbezogen haben oder sie noch nicht so viel Möglichkeit hatten, mit den befragten Aktivitäten Erfahrungen zu sammeln. Das lässt sich dadurch erklären, dass die Untersuchung im ersten Halbjahr des Schuljahres durchgeführt wurde.

3.3.4 Beobachtungen

Ich strebe mich seit dem Anfang meines Unterrichtspraktikums vor anderthalb Jahren danach, dramapädagogische Techniken in jeder Stunde zu verwenden. Allerdings wird meine Bestrebung in der Regel aus verschiedenen Gründen nicht erfüllt, worauf ich im Folgenden reflektieren werde. Aus den dramapädagogischen Techniken habe ich bisher eher kürzere Aktivitäten, wie z.B. Pantomimübungen, Konzentrationsübungen, das Spiegelbild und zweimal halb-improvisatorische Rollenspiele, eingesetzt, da sowohl die Lernenden als auch ich als Lehrende graduell Dramapädagogik kennenlernen müssen, damit die Techniken erfolgreich funktionieren. Zunächst möchte ich auf die Erfolge und Herausforderungen reflektieren, die ich selbst als Lehrende erfahren habe.

Im Allgemeinen kann ich festhalten, dass fast alle d. Techniken, die ich ausprobiert habe, waren erfolgreich. Unter einer erfolgreich eingesetzten dramapädagogischen Technik verstehe ich, dass das geplante Lehr- und Lernziel erreicht werden können und sie von den Lernenden positiv empfangen werden. Erst möchte ich eine konkrete Technik vorstellen, die sich in allen Unterrichtsstunden einbauen lässt, und in beiden Lernendengruppen, wo ich Englisch und Deutsch unterrichte, ausgesprochen gut von den Lernenden rezipiert wurde.

Diese Technik habe ich von anderen Konzentrationsübungen inspiriert selbst zusammengestellt, obwohl ist es durchaus möglich, dass dieselbe Technik schon existiert. Ich habe diese Technik als ‚Lauffeuer‘ benannt, da die Aktivität der Bewegung des Lauffeuers ähnelt. Das Ziel der Übung ist, die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden durch die schnellen Reaktionen, die die Übung erfordert, zu entwickeln, und eine gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen. Ich habe diese Technik am Anfang der Unterrichtsstunden als Einstieg eingesetzt. Die Übung ist sehr gut gelungen, allerdings habe ich erfahren, dass so eine Übung das Hinsetzen und die Arbeit im Kursbuch wegen des Kontrastes die Stimmung der Lernenden verderben kann. Aufgrund dessen würde ich ein nächstes Mal nach dieser Übung erst eine mündliche Aufgabe in Partnerarbeit einplanen, und erst dann mit Einzelarbeit oder Arbeit im Plenum weiterarbeiten.

Neben den Erfolgen müssen auch die Herausforderungen erläutert werden, die ich erfahren habe. Eine dieser Herausforderungen ist meine eigenen Ängste abzubauen. Meine Erfahrungen

unterstützen die Erkenntnisse der Fachliteratur und die Bemerkungen von Lehrperson B, dass eine der wichtigsten Voraussetzungen des erfolgreichen Einsatzes von dramapädagogischen Techniken ist, dass die Lehrperson diese Techniken selbst mögen soll und von dem Erfolg der Aktivitäten überzeugt werden soll. Meine Angst richtet sich auf die erfolgreiche Durchführung von freien, improvisatorischen Rollenspielen. Wie Lehrperson A befürchte ich auch, dass die Lernenden, die über wenige Fremdsprachenkenntnisse verfügen, in solchen Improvisationsspielen sich nicht erfolgreich ausdrücken können. Des Weiteren habe ich erlebt, dass zu den komplexeren dramapädagogischen Techniken hochwertige Ausgangsmaterialien benötigt sind, die wertvolle Leerstelle für die authentische Kommunikation beinhaltet. Solche Materialien zu finden, insbesondere für den DaF-Unterricht ist nach meiner Erfahrung ziemlich schwer.

Schließlich möchte ich meine Erfahrungen zusammenfassend festhalten. Durch die Erprobung wurde mir die Wichtigkeit des Lehrerwissens noch bewusster. Lehrende, die dramapädagogischen Techniken (häufiger) anwenden möchten, sollen mehrere dramapädagogische Techniken und die methodisch vorgeschlagenen Phasen der Anwendung von dramapädagogischen Techniken (s. Kap. 2.3.1 und 2.3.4.) besser kennenlernen, und vor Allem mit entspannter Überzeugung und Spaß die dramapädagogischen Techniken verwenden.

Zuletzt habe ich erfahren, wie wichtig es ist, bei der Einführung von Dramapädagogik in den FSU die Stufenfolge zu folgen. Wie aus den Fragebogen hervorgeht, sind dramapädagogische Techniken eher selten eingesetzt, und Lernenden sind nicht an diesen Techniken gewöhnt. Als anfangende Lehrerin konnte ich bei dem Umgang mit den erwähnten Herausforderungen auf meine fachdidaktischen Kenntnisse zurückgreifen, die ich aus den fachdidaktischen Seminaren erworben habe.

4 Fazit

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, dramapädagogische Techniken im Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Es wurde aus der Bestandsaufnahme ausgegangen, dass die jüngeren Generationen besondere Merkmale in ihren kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung aufzeigen, die durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie vermehrt wurden. Diese Phänomene ziehen unmittelbare Konsequenzen in den Fremdsprachenunterricht ein, worauf der Fremdsprachenunterricht reagieren muss. Der vorliegenden Arbeit liegt die Überlegung zugrunde, dass der Einsatz von dramapädagogischen Techniken in den Fremdsprachenunterricht auf diese veränderten Bedürfnisse effektiv reagieren kann.

Die Arbeit setzte sich zum Ziel, die Präsenz und die Wirkungen von dramapädagogischen Techniken im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Die Untersuchung wurde im Sinne der Triangulation aus der Lehrendenperspektive, aus der Lernendenperspektive und aus der Forscherperspektive durchgeführt. Darüber hinaus sollte beantwortet werden, wieweit die Altersgruppe und motivierende Wirkung von dramapädagogischen Techniken, wie Bewegung, Kreativität, Vorspielen, Improvisation, Empathie zusammenhängen. Bei der Formulierung der Forschungsfragen und Hypothesen wurde auf meine persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen zurückgegriffen. Es muss festgestellt werden, dass alle Hypothesen wurden im Laufe der Untersuchung bestätigt.

In Bezug auf die Lehrenden geht aus dem Fragebogen und den Interviews hervor, dass dramapädagogische Techniken von der Mehrheit der Befragten meines Erachtens nicht genügend verwendet werden. Diese Tatsache kann aufgrund der gewonnenen Daten damit begründet werden, dass die Lehrpersonen einerseits dramapädagogische Techniken für die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz wegen des Zeitaufwandes dieser Techniken nicht effektiv genug finden. Andererseits lässt sich die Vernachlässigung von dramapädagogischen Techniken damit erklären, dass viele Lehrende über das notwendige Lehrerwissen über die Effektivität der dramapädagogischen Techniken im Unterricht nicht verfügen.

Die Lernenden betreffend muss man hervorheben, dass die meisten Aktivitätstypen von dramapädagogischen Techniken, insbesondere die Kreativität erfordernden Aktivitäten, als motivierend angesehen werden. Der Grund dafür, warum die Bewegungsaktivitäten und die

Empathiefähigkeit verlangenden Aktivitätstypen für die Mehrheit der Teilnehmenden nicht motivierend sind, kann damit erklärt werden, dass die Lernenden diese Aktivitätstypen nicht genug kennen, da sie nach ihren Angaben im FSU selten vorkommen.

Hinsichtlich meiner Erfahrungen waren meine wichtigsten Erkenntnisse, dass alle Lehr- und Lernziele mittels dramapädagogischer Techniken erreicht werden können, allerdings ist die wichtigste Voraussetzung bei dem effektiven Einsatz neben der begeisterten Einstellung der Lehrperson das Lehrerwissen. Die wichtigsten Bereiche, die meines Erachtens Teile des Lehrerwissens sein sollten, sind die Kenntnisse über das Repertoire von (zeiteffektiven) dramapädagogischen Techniken und über neue wissenschaftliche Erkenntnisse.

Zum Schluss kann man feststellen, dass beim Einsatz von dramapädagogischen Techniken die Lehrenden eine Schlüsselposition einnehmen. Für die Arbeit mit dramapädagogischen Techniken müssen die Lernenden gewonnen werden und bei der Arbeit Freude und Spaß finden. Diese Aktivitäten sollen den Lernenden ermöglichen, dass sie miteinander sozial agieren, miteinander Gespräche führen und kommunizieren. Gerade diese sozialen Aktivitäten sind für die Lernenden nach der Pandemie-Zeit von besonderer Bedeutung. Im Online-Unterricht erlebten die Lernenden eine große Isolation und sie müssen jetzt wieder in das soziale Leben zurückgeführt werden. Für diese Zwecke eignen sich meines Erachtens hervorragend die dramapädagogischen Techniken. Dabei können sie erlernen, wie sie sich selbst behaupten können und gleichzeitig Andere akzeptieren. Ich bin aufgrund meiner bisherigen Erfahrungen davon überzeugt, dass Lehrende für den sinnvollen Einsatz von dramapädagogischen Techniken viele Kompetenzen, Fähigkeiten und eine eindeutig positive Einstellung zu den Lernenden und zum Unterricht brauchen. Ich betrachte für mich selbst als eine wichtige zukünftige Aufgabe, mein Lehrerwissen in diesem Sinne auszubauen.

5 Ausblick

Wie die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung zeigen, können fachdidaktisch angelegte Forschungen zur Optimierung von Lehr- und Lernprozessen einen wichtigen Beitrag leisten. In diesen zukünftigen Forschungen können weitere Bereiche des Fremdsprachenunterrichtes ausgehend von der immer aktuellen Bestandaufnahme über die Probleme, Defizite im Unterricht untersucht werden. Die Erkenntnisse aus zukünftigen Forschungen können auch die Methodik bereichern. Dadurch können Lehrende Empfehlungen und Unterstützung für die Verwirklichung ihrer Lehr- und Lernziele erhalten.

6 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt 2010. Lernen-Erwerben-Debatte. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Francke. Tübingen. 191.
- Alcock, Marie–Fischer, Michael–Zmuda, Allison 2017. *Meet Generation Alpha: Teaching the Newest Generation of Students*. <https://www.solutiontree.com/blog/teaching-generation-alpha/> (18. Januar 2023)
- Bantel, Susanne–Wünsch, Andrea–Möller, Matthias 2020. *Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Kindergesundheit und den Familienalltag*. Hannover.de. <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Gesundheit/Gesundheitsschutz/Kinder-und-Jugendgesundheit/Sozialp%C3%A4diatrie-und-Jugendmedizin/Auswirkungen-der-Corona-Pandemie-auf-die-Kindergesundheit-und-den-Familienalltag> (18. Januar 2023)
- Bredella, Lothar 2008. Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Narr. Tübingen. 43–64.
- Chauhan, Vani 2004. Drama Techniques for Teaching English. In: The Internet TESL Journal, X: 10. <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama> (11. Januar 2023)
- Dufeu, Bernard 2003. *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Éd. Psychodramaturgie. Mainz.
- Einhorn Ágnes 2015. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. <https://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf> (18. Januar 2023)
- Europarat 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. Berlin.
- Europarat 2020. *Gemeinsamer europäischer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen GmbH. Stuttgart.
- Even, Susanne 1999. Grammatiksensibilisierung durch Dramatechniken. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52. 149–157.
- Even, Susanne 2002. *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. iudicium. München.

- Faistauer, Renate 1997. Prinzipien statt Methoden. In: de Cillia, Rudolf – Fischer, Gero – Anzengruber, Grete (Hrsg.): *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. Schulheft 88/1997. 21–29.
- Faistauer, Renate 2010. Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski/Krumm (Hrsg.). 158.
- Feldhändler, Daniel 2009. Das Leben in Szene setzten. Wege zu einer relationellen Sprachdramaturgie. In: *Scenario* 3:1. file:///C:/Users/vinvera/Downloads/3160-Article%20Text-6108-1-11-20201231.pdf (18. Januar 2023)
- Feld-Knapp Ilona 2012. Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp Ilona (Hrsg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Typotex Kiadó – Eötvös Collegium. Budapest. 17–52. http://honlap.eotvos.elte.hu/wp-content/uploads/2016/02/Beruf_und_Berufung_beliv.pdf (18. Januar 2023)
- Funk, Hermann 2010. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. Berlin. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 2010. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. 35:1. Halbband. 940–952.
- Gaudart, Hyacinth 1990. Using Drama Techniques in Language Teaching. In Sarinee, Anivan (Ed.). *Language Teaching Methodology for the Nineties*. 24. 230–249. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366197.pdf> (18. Januar 2023)
- Gill, Chamkaur Sing 1996. Using drama techniques to encourage oral interaction. *The English Teacher*: 25 October. file:///C:/Users/vinvera/Downloads/Using_drama_techniques_to_encourage_oral.pdf (18. Januar 2023)
- Gnutzmann, Claus 2005. Neokommunikativer Grammatikunterricht?. In: Eva Burwitz-Melzer – Gert Solmecke (Hg.). *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Cornelsen. Berlin. 173–182.
- Goodwin, Janet 2001. Teaching pronunciation. In: Celce-Murcia, Marianne (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.). Heinle & Heinle. Boston.
- Gyarmathy Éva 2021a. A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre. Mta.hu. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-111387 (18. Januar 2023)

- Gyarmathy Éva 2021b. *A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre.* Mta.hu. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-2-resz-111388 (18. Januar 2023)
- Habermas, Jürgen 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen – Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?*. Suhrkamp. Frankfurt a.M. 101–141.
- Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hg.) 2015. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. WVT Wissenschaftlicher Verlag. Trier.
- Heldenbrand, Brian 2003. Drama Techniques in English Language Learning. In: *The Korean TESOL Journal*, 6:1 27–39. https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KTJ6-2003web.pdf#page=35 (18. Januar 2023)
- Huber, Ruth 2003. *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. De Gruyter. Tübingen.
- Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia 2010. Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans- Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35). de Gruyter. Berlin. 738–753.
- Kao, Shin-Mei – O’Neill, Cecily 1998. *Words into Worlds. Learning a Second Language through Process Drama*. Praeger. Stanford.
- Kessler, Benedikt 2008. *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Lang. Frankfurt a.M.
- Köck, Johannes Benjamin 2017. Wider die Konstruktion von Fremdheit in Lehrmaterialien: Pläyoder für den Einsatz literarischer Texte im DaF/DaZ-Unterricht. In: Haase, Peter – Höller, Michaela (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Universitätsverlag Göttingen. Göttingen. 99–103.
- Krashen, Stephen 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International. New York.
- Krenn, Wilfried 2002. Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans – Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.).

- Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich.* Studien Verlag. 15–40.
- Krumm, Hans-Jürgen 2003. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch/Krumm (Hrsg.). 156–161.
- Krumm, Hans-Jürgen 2010. Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen–Fandrych, Christian–Hufeisen, Britta–Riemer, Claudia (Hrsg.) 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.* Walter de Gruyter GmbH & Co. KG. Berlin. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) 2010. *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft.* 35/1. Halbband. 907–920.
- Lieger, Catherine – Huber, Fabienne 2022. *Veränderungen im Lernen der jungen Kinder: Wie lernt die „Generation Alpha“?*. Schule Verantworten | führungskultur_innovation_autonomie, 2: 103–107. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a225> (18. Januar 2023)
- Mädl Petra 2022. *A koronavírus hatásai a gyermekek életére.* MA/MSc, Benedek Elek Pedagógiai Kar. <http://diploma.uni-sopron.hu/id/eprint/8633> (18. Januar 2023)
- Maley, Alan – Duff, Alan 1982. *Drama Techniques in Language Learning.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Maley, Alan – Duff, Alan 2005. *Drama techniques. A resource book of communication activities for language teachers.* 3rd Edition. Cambridge University Press. Cambridge.
- Mordecai, Joyce 1985. Drama and second language learning. *Spoken English.* 18:2. 12–15
- Müller, Thomas 2010. Drama-Pädagogik. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* A. Francke Verlag. Tübingen und Basel. 61.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Langenscheidt. München.
- Öveges Enikő, dr. – Csizér Kata, dr. (Szerk.) 2018. *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf (18. Januar 2023)
- Perge Gabriella 2018. *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-*

- Beiträge zur Lehrerforschung - Sonderreihe B; 1). Eötvös-József-Collegium. Budapest.
<http://mek.oszk.hu/21800/21883/21883.pdf> (18. Januar 2023)
- Piepho, Hans-Eberhard 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius. Dornburg-Frickhofen.
- Prievara Tibor 2015. *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducacio Kft. Budapest.
- Richards, Jack C. – Rogers, Theodore S. 1999. *Approaches and Methods in Language Learning. A Description and Analysis*. Cambridge University Press. New York. 1–13.
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf> (18. Januar 2023)
- Risager, Karen 2012. Intercultural Learning: Raising Cultural Awareness. In: Eisenmann, Maria – Summer, Theresia (Hrsg.). *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Universitätsverlag Winter. 143-154.
- Rohrer, Josef 1986. *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. Kamp. Bochum.
- Rösler, Dietmar 2008. Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Legutke, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Narr. Tübingen. 115–129.
- Schewe, Manfred 1993. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Didaktisches Zentrum. Oldenburg. <http://cora.ucc.ie/handle/10468/561> (18. Januar 2023)
- Schewe, Manfred 2007. Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blick zurück nach vorn. *Scenario*, 1(1). 142 – 153. <https://doi.org/10.33178/scenario.1.1.8> (18. Januar 2023)
- Schewe, Manfred 2013. *Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture*. *Scenario*, 7(1), 5–27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2> (18. Januar 2023)
- Schewe, Manfred 2017. Dramapädagogik. In: Schurkamp, Carola (Hrg.). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. J.B. Metzler Verlag. Stuttgart. 49–51.
- Tschirner, Erwin (2010): Lernen. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke. S. 190.
- Tselikas, Elektra I. 1999. *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli. Zürich.

Quellen aus dem Internet:

- (1) Was die Gen Z von der Gen Alpha unterscheidet. <https://www.absatzwirtschaft.de/was-die-gen-z-von-der-gen-alpha-unterscheidet-232053/> (18. Januar 2023)
- (2) Battle for Kids. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> (18. Januar 2023)

7 Anhang

Jelölje be, mennyire tartja fontosnak az alábbi célok megvalósulását? *

	nem fontos	inkább nem fontos	inkább fontos	fontos
idegennyelvi komp...	☐	☐	☐	☐
érzelmi intelligenci...	☐	☐	☐	☐
személyiségfejlőd...	☐	☐	☐	☐
csoportdinamika f...	☐	☐	☐	☐
együttműködési ké...	☐	☐	☐	☐

Abbildung 1: Befragung der Lehrenden (Auszug)

	1 - soha	2	3	4	5	6	7 - mindig
mozgásos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
kreativitás...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
szereplése...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
rögtönzéses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
együttérzé...	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abbildung 2: Befragung der Lernenden (Auszug)

Abbildung 3: Interview mit Lehrperson B– Transkript

A saját tapasztalatod és meglátásod szerint mik azok a területek, amiket a drámatechnikákkal jól, vagy akár jobban lehet fejleszteni, mint más megközelítésekkel?

Szerintem a szóbeliség egészen biztos. Nem mindenkinél működik, de akinek van affinitása hozzá, akkor azáltal, hogy eljuttatjuk olyan fajta gátlásokat tud ez azonnal leépíteni, ami egyébként, hogyha nem egy ilyen játékoskeretben vagy ilyen drámás keretbe tennék, akkor azért picit olyan falként előttünk állnának. Aztán azáltal, hogy ezek ilyen..., ha sikerült, akkor részletesebben kidolgozott szituációkkal dolgozunk, az az interaktivitásban a szituációnak a szerepe, amit azért a tankönyvek elég nehezen tudnak visszaadni. Merthogy a szituációnak olyan nagyon sok körülményére reflektál a beszéd, és akkor, hogyha sikerül ezt úgy megalkotni, egy-egy ilyen Rollenspiel-ben például, akkor egy valódi kommunikációs helyzet tud kialakulni. Szóval azt gondolom, hogy ez felülmúlhatatlan. Szóval nem nagyon van más olyan eszköz szerintem, ahol ezt meg tudjuk valósítani.

És szóbeliségen, illetve a kommunikációs helyzet valóságossá tételén kívül mik azok a képességek vagy készségterületek, aminek a fejlesztésére ezek a technikák jók?

Szoktam használni... Ugye ebben a szerepjátékok felől közelítettem meg. Elég sokszor szoktam használni ilyen mindenféle koncentrációs gyakorlatokat, vagy nagyon egyszerű gyakorlatokat, amik igazából így a szavak szintjén maradnak. Azok is inkább koncentrációs gyakorlatok, de elhangzik benne, mondjuk egy vagy két kifejezés és akkor azt gondolom, hogy annak az egy vagy két kifejezésnek a beépítését az szolgálhatja. Hát igen, és a koncentrációs gyakorlat az nagyon sokszor egyébként... Nem nagyon sokszor jó, jó néhányszor... például egyáltalán szavak nélkül zajlik és mégis segít, így egymásra hangolódunk. Mondjuk ezt megint kötném a kommunikációhoz, mert én azért eléggé hiszem, hogy az órán bármilyen készséget fejlesztünk, azért az egy ilyen közös kommunikáció így vagy úgy. És a közös kommunikációhoz kell a közös figyelem, és akkor ennek a közös figyelemnek a megteremtése. Tehát ehhez nagyon jó.

Közös figyelem alatt, meg abba beleértve, benne érted a csoport kohéziót is, vagy ezeket a társas kapcsolatokat?

Hát akár most első megközelítésben tényleg inkább arra gondoltam, hogy ott bármilyen is legyen a csoport, akár egy nem összetartó csoportnál is abban gyakoroljuk magunkat, hogy egyfelé irányítsuk figyelmünket. Dehát nyilván később..., tehát sok éven keresztül azért ennek van egy ilyen egy ilyen velejárója, hogy a csoportkohézió az fejlődik általa. Nagyon fontos a nyelvtanulásban szerintem, a motivációs kutatások is mondják, hogy mennyire fontos a humornak a szerepe. Meg a pozitív emóciók a szerepe. És akkor nagyon sokszor van, amikor ilyen gyakorlatok azok ilyen humoros pillanatokat szülnek és akkor ott van már a pozitív emóció és utána talán lehet, hogy a „der, die, das” is könnyebben megmarad így. Tehát, azért ez nagyon-nagyon tág összefüggésben is azt gondolom, hogy hasznos lehet.

Köszönöm. És mit gondolsz, hogy mik azok az aspektusai az oktató, nevelő munkának, amiket ezekkel a technikákkal nem nagyon, vagy nem elég eredményesen lehet fejleszteni?

Hát egyrészt vannak diákok, akiknek azért ezt nem áll nagyon közel személyiségünkhöz vagy az érdeklődésünk. Úgyhogy, azért ezt figyelembe kell venni. Nyilván van ez a „stretching-matching”, tehát, hogy jó azoknak a tanulóknál, ahol ez nincsen benne a komfortzónában, ott is egy picit próbálkozni, mert ez nyilván fejlesztő. De hogyha bizonyos tanulóknál vagy egész csoportnál ez azért inkább nem motiválólág hat, akkor szerintem érdemes belőle kevesebbet. Tehát ez az első, ami így erről eszembe jutott, hogy hol nem fejleszt. Aztán mondjuk például a folyamatos beszédet fejleszti. A nyelvi pontosság például, az sokszor, nagyon sokszor, szinte teljesen felolvad ilyen helyzetekben. Ami azt gondolom, hogy a helyén van csak, hogy annak a fejlesztésére például azt szerepjátékok kevésbé alkalmasak. Mondjuk ilyen bizonyos chunkok vagy szókapcsolatoknak gyakorlásához viszont a már említett, ilyen kicsit monotonabb jellegű gyakorlatok viszont hasznosak lehetnek. Tehát, hogy ott meg van egy ilyen hatás. Lehet egyébként úgy megközelíteni, hogy ez azért egészen integrált legyen, tehát, hogy valamit olvasunk előtte, és akkor már az olvasásértés is tulajdonképpen kicsit így része ennek az egésznek. Vagy pláne, amikor mondjuk filmeket szoktunk feldolgozni. Szóval akkor ott vannak ilyen drámás elemek. De nyilván hallottunk is valamit, tehát hallás utáni értés is van. Olvastunk esetleg valamit hozzá, és akkor mondjuk az egész folyamatnak a végén lehet valahogy reflexiót írni, vagy valami írásművet. Szóval lehet egészen ilyen komplexen is tekinteni rá. És akkor ily módon persze más készségek is az alapkészségekből érintve vannak, de hát nyilván ezt ki kell találni, mert mellé kell tenni, hogyha azt is szeretnénk, hogy azt is segítse.

És kicsit visszakanyarodva a helyességre, nyelvi helyességre, nyelvtanra, akkor el tudsz képzelni olyan technikákat, drámatechnikákat, amik nem feltétlenül az improvizációs, mivel ugye azt mondtad, hogy ott általában nem az van a fókuszban, de hogy más olyan drámatechnikákat, amik viszont jók a nyelvi helyességnek a begyakoroltatására?

Hát, igen, de tudni kell, hogy tehát, hogy mit gondolunk a nyelvtantanításról. Tehát, hogy a nyelvtannak az a része, hogy tényleg kognitív módon megközelítem egy nyelvnek a rendszerét, és akkor arra reflektálok, arra nem alkalmas. Arra alkalmas, hogy akár ilyen nehezebb nyelvtani szerkezetek, például mit tudom én melléknévragozás, egy-egy paradigmából mondjuk egy kifejezés, az egy játékba valamilyen szerepet játszik és elhangzik tízszer, hússzor, harmincszor, az az egy kifejezés az rögzülhet. Van, aki így közelít a nyelvtanhoz egyébként. Tehát nem feltétlen a kogníció útján, hanem úgy, hogy vannak ilyen nyelvi eszközei és akkor, amikor elég sok nyelvi eszköze van, akkor onnantól fogva egy idő után ezt működteti, ügyszólván azt a nyelvtant. Szóval, hogy ez elég diák függő, hogy hol van ennek köze a nyelvtanhoz, hol nem. Tehát bizonyos játékokra ráhúzhatom, hogy ott azért a nyelvtan is szerepet játszik a játékban, de nem minden tanuló így fogja ezt fel, szerintem.

Nagyon jó, köszönöm. És most ezeknek a technikáknak az eredményességéről, tehát a felhasználásának az eredményességére szeretnék rákérdezni, hogy mit gondolsz, mi kell ahhoz, hogy te tanárként eredményesen tudd ezeket az eszközöket alkalmazni?

Hát inkább szeretni kell ezt. Ez szerintem a legfontosabb. Szóval, nem tudom..., ez egy ilyen alapfeltétel, tehát, hogyha én nem élvezem, akkor szinte biztos, hogy a csoport nem fogja élvezni. Attól, hogy én élvezem, még nem biztos, hogy az egész csapat fogja élvezni. Aztán van egy olyan fajta tanári tudás, ezt picit nehezebben tudom megfogni, hogy hogyha mondjuk az egyszerűbb ilyen koncentrációs játékoknál, amikor az ember mondjuk egyszer vagy kétszer eljátssza, akkor annak a kimenetelét az ott elhangzó kommunikációt, azt már viszonylag jól előre ki lehet gondolni. A tanári tudás, szerintem, így a dráma játékokkal kapcsolatban kevésbé szerezhető meg gyakorlat nélkül, vagy nem tudom, hogy fogalmazzak. Tehát, hogy egyszerűen az ember kipróbálja egyszer, kétszer és akkor megszerzi azt a tudást, hogy akkor itt ez a fajta kommunikáció szokott zajlani. És akkor utána, amikor legközelebb órát tervez, akkor már tudja, hogy körülbelül, mire számíthat, vagy mire kell előkészülnie. Eggyel vagy több lépcsővel nehezebb a szerepjátékoknál ugyanez. Tehát, hogy egy szerepjátéknál azért már nagyon-nagyon sokrétű az, amire gondolni kell, vagy lehet az

előkészítés folyamán. Tehát, hogy mik azok a nyelvi eszközök, amiket érdemes már az előkészítő órán akkor bevetnem. Szerintem ez egy olyan fajta tanári tudás, amit kvázi a diákjaik tanítanak meg nekünk. Szóval, hogy én úgy éltem meg a saját utamat drámás módszerekkel kapcsolatban, hogy mindig egy-egy lépcsővel többet próbáltam meg. Néztem a diákoknak a reakcióját és nyilván majd most is tudok még benne tovább fejlődni, de hogy most van egy alapvető elképzelésem, hogyha valamit meg szeretnék valósítani, akkor azt milyen lépésekben kell elkészítenem. Erről szerintem nehezebb ilyen tankönyvet írni.

És el tudnád mondani ezeket a lépéseket, amik neked beváltak?

Hát nehezen. Nehezen tudom ezt így megfogalmazni, mert annyira egyedi. Tehát, hogyha kezembe kerül, mert vannak nyilván könyvekben kiegészítő anyagok, tehát, ha kezembe kerül..., például legutóbb a tanárjelöltemnek volt egy ilyen ötlete. Hogy szeretne egy ilyen Rollenspiel-t Wohnen témakörben. És akkor, ahogy kezembe került egy könyvből kimásolt Rollenspiel, akkor picit úgy lezajlottak a fejemben ezek a párbeszéddek. Szóval arról van egy tudásom egy picit szerintem, hogyha ezt a kezébe veszi a diák, akkor mi az, am kikíváncozik belőle. És úgy ítélt meg, hogy az a Rollenspiel az nem annyira jó, mert hogy igazából egy pár dolgot így a szájukba ad, viszont így körülbelül arra szolgál, hogy ami a papíron van, azt majd úgy egyszer ő elmondja, maximum kicseréli benne az alanyt, de hogy nem éreztem benne azt a potenciált, amitől ez tényleg ilyen drámás. Tehát nem voltak benne üres helyi értékek valahogy. Szóval erről a tanári tudásról beszélek. És akkor utána megnéztük még pár tankönyvben, és akkor találtunk egy olyat, ahol viszont nagyon is voltak. Ott viszont fontos volt úgy készülni az órára, hogy amikor megkapom a szerepemet, hogy én ki vagyok, tehát akkor az nem olyan egyszerűen megy, hogy akkor kiosztom a kártyákat és akkor tessék itt most szerepben vagyunk és csináljuk, hanem arra a szerepre viszont készülni kell. Tehát akkor elolvasom, hogy én ki vagyok. Abban nagyon sok ilyen Leerstelle volt, amit én találhatok ki magamnak, viszont arra meg időt kell hagyni, így nyelvileg is talán kidolgozni, meg átgondolni, hogy mi következik abból, hogy nekem van egy kutyám. Tehát, hogy akkor mondjuk mit fogok egy beszélgetésben mondani, mert azt nem mondhatom, hogy van egy kutyám. Szóval, hogy kicsit ezt a tanári tudást gondolom. Tehát azért mondtam ezt a példát, mert ezt nehezen tudom így receptként leírni. Talán annyi, hogy amikor a kezembe veszem a gyakorlatot, akkor megpróbálok perspektívát váltani a diákok szempontjából átgondolni, és akkor abból következik minden más tanári tevékenység, amit kell csinálnom.

Nagyon jó, köszönöm. És még szintén itt az eredményes felhasználása kérdeznék rá azzal, hogy azon kívül, hogy a tanárnak milyen tudással és attitűddel kell rendelkeznie, milyen tulajdonságokkal, képességekkel, attitűdökkel kell rendelkeznie egy csoportnak ahhoz, hogy ezeket eredményesen lehessen használni?

Hát vagy van nekik vagy nincs, erre végül is már kitértem.

Az attitűdre gondoltam.

Hát igen. De kicsit ez a készségek szintjén is megvan. Szóval azt gondolom, mint, ahogy el is mondtam, hogy nyilván érdemes ezeket, például, hogy mennyire spontán valaki..., azért ez nem teljesen veleszületett dolog. Persze azért igen nagy részben, vagy sok minden belőle, de azért egy picit fejleszthető. Szóval, meg egyáltalán mondjuk a nyelv iránti motiváció. Azt is valamennyire hozzák. Kicsit lehet rajta dolgozni. Ennél konkrétabban gondolatod, vagy ez így okés?

Ez így jó.

Jó, mert szerintem már körülbelül kitértem az előzőknél ezekre.

És a fizikai környezet és a humán környezet esetleg?

Ú hát igen. Van termék, ahol lehetetlen. Ideális lenne, hogyha a termekben lenne egy olyan hely, ahol mondjuk legalább annyi, tehát, hogy egy csoportnyi gyerek mondjuk föl tud állni egy körbe, és akkor ott esetleg még mozogni is tud. Van már egy pár terem, ahol ez mondjuk úgy van, hogy benézem, hogy melyik csoportom mikor van olyan teremben, ahol ilyet tudunk csinálni. Tehát egyszerűbb ilyen játékok, például akárhol megoldhatók, de azt azért nagyon is figyelembe veszem, hogy melyik teremben vagyunk és melyik teremben mit tudunk megvalósítani

És amikor ilyesmi technikákhoz nyúlsz, akkor befolyásol abban téged az, hogy egyáltalán használj ilyen technikákat, hogy a tanári munkaközösségnek mi erről a véleménye, illetve a szülőknek a tanuláshoz való viszonya? Vagy van bármi olyan külső humán tényező, ami esetleg megakadályozna abban, hogy ezt használd?

Hát valószínűleg igen, valószínűleg befolyásol. De a munkaközösségben nem éreztem arrafelé nyomást, hogy ez nem lenne... Azt tudom elképzelni, hogy talán vannak olyan helyek, ez a haladjunk, csináljunk. Tehát, amikor ilyen dolgok eszembe jutnak, mert ezek azért szeptemberben, amikor a tanítási tantervet kialakítom, akkor nem biztos, hogy egyáltalán életszerű, hogy én... De

ezek nagyon sokszor azért jönnek spontán, mert a helyzet szüli. Meg persze nekem tanárként eszembe jut, hogy itt jó lenne, de az, hogy miért jut eszembe az nagyon sokszor a diákoktól jövő impulzusok miatt van. s ez nagyon nehezen tervezhető már szeptemberben. Tehát, amikor egy ilyen nagyobb lélegzetű dolgot csinálok és nem csak egy öt-tíz perces dolgot az óra elején, akkor ez elveszi az időt, más úgyszólván fontosabb dolgoktól. Tehát, ha lenne egy olyan nyomás, hogy miért nem haladok szerint, amit előírtam... hál istennek nincs, akkor ezt el tudom képzelni, hogy ez frusztráló lenne. Ha ilyenre gondoltál.

Igen, igen. Meg arra gondoltam, hogy egyébként más tanárok elmondása alapján azért vannak olyan tanári munkaközösségek, ahol annyira nem nyitott a közösség erre. Hogy rossz szemmel veszik, ha valaki játszik a gyerekekkel, mert hogy ez nem komoly tanulás, de tudom, hogy ez itt nincs.

Igen, ez itt... Ez a része hála istennek nincs. És a másik része sincs. Meg a szülők felől is ez azért jöhet. Miért nem haladnak már? Szerintem a szülők azok itt viszonylag jól látják azt, hogy hát ezek ilyen soft skill-eket fejlesztő dolgok, és ezt szerintem szívesen fogadják.

Köszönöm. És az idegennyelv oktatásban, amikor ilyeneket használsz, akkor milyen célok mentén használod ezeket?

Néha van nyelvi célja. Tehát néha valamelyik sportnál azt gondolom, mint hogy szerintem szóbeliség, interaktivitás fejlesztésére a legjobb módszer. Van olyan csoport, ahol az vezényel, hogy ő nekik ebben most jó lenne nagyot lépni. Nagyon sokszor egyszerűen, hogy azért kerül sorra ez, mert úgy látom, hogy törekszem arra, hogy minél változatosabb területeket, készségeket és így tovább szólítsak meg, és akkor így ezzel bővül a paletta is. Tehát, hogy néha akkor ez kiegészíti a egyébként a tankönyv által, vagy úgy hozott dolgokat. Tehát ez az inkább nem nyelvel, hanem pedagógiai jellegű... Nem tudom mást most. Hát és akkor van az, hogy vannak olyan csoportok, akiknél meg amikor egyszer-kétszer csinálok tudom, hogy ez olyan minthogyha bonbont osztogatnék nekik. Szóval, hogy vannak csoportok, akik ezt kifejezetten szeretik és a motiváció egyik eszköze, mondjuk így fogalmazva.

És még egy utolsó kérdés. Hogy ezt így, hogyha a tanulási folyamatra, annak a folyamatába helyezed el, akkor melyik pontjain lehet mondjuk egy ilyen tematikus egységnek a különböző fázisaiban beépíteni?

Minden, tehát, minden... Mondjuk azt, hogy Vor-Während-Nach. Tehát, hogyha ezt a hármas osztatot nézem, abszolút lehet egy ilyen egy ilyen Einstieg, Vorentlastung. Abszolút el tudom képzelni, így az Erarbeitung-ban. És csinálunk is ilyet ,és abszolút, pláne a szerepjátékok az Ergebnissicherung vagy egyáltalán tehát, hogy amikor már használjuk azt a tudást, amit szereztünk, úgyhogy szerintem mind a három.

Köszönöm szépen.

Összefoglaló

A dolgozatom témájának a drámapedagógiai technikákat választottam. Tanulmányom célja az volt, hogy a drámapedagógiai technikák az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét vizsgáljam. A dolgozatom két nagy egységet ölel fel, melyekhez kapcsolódik a bevezető és összefoglaló fejezet, valamint az irodalomjegyzék és a függelék.

Az **első fejezet** gerincét a téma bevezetése, annak aktualitásának és relevanciának a bemutatása, illetve a kutatási céloknak, kérdéseknek és a hipotéziseknek az ismertetése adja.

A drámapedagógiának és a benne rejlő lehetőségeknek a vizsgálata már évtizedek óta az idegennyelv-pedagógiai kutatások részét képezik. A kutatásom a drámapedagógiai technikák az idegennyelv-oktatásban betöltött szerepét helyezi a középpontba.

A kutatásom aktualitása abban rejlik, hogy az oktatási rendszerek jelenleg a világjárvány és a fiatal generációk fejlődési jellegzetességei révén újfent kihívások előtt állnak. Ezek a kihívások nagyrészt már eddig is létező kihívásoknak a felerősödései, mint például a tanulási környezet tanulói igények szerinti kialakítása és az úgynevezett 21. századi kompetenciák támogatása, aminek a fontosságára a szakma már a pandémia előtt is rámutatott (Prievara 2015: 19-29). Az új jellegű kihívások közé tartozik a z és kiváltképp az alfa generációk oktatása, illetve a koronavírus járvány közbeni karanténidőszakok által kiváltott negatív hatások ellensúlyozása. Ezen új kihívásokra adott szakértői javaslatokban közös, hogy a szociális készségek és a szociális kapcsolatok megerősítésére, illetve a tanárközpontú oktatási formák dominanciájának megszüntetésére hívják fel a figyelmet (Gyarmati 2021). Mivel a legfrissebb vonatkozó magyar kutatások alapján a magyar idegennyelv órákon ezek a szempontok nem teljesülnek megfelelő mértékben, relevánsnak tűnik olyan technikáknak a vizsgálata, amik az idegennyelv-oktatás kihívásaira válaszul tudnának szolgálni (Öveges–Csizér 2018). Az egyetemi tanulmányaim, személyes tapasztalataim és a szakirodalmi kutatásom alapján kiválasztott drámapedagógiai technikák egy minden szempontból kedvező megoldásnak tűntek.

A dolgozatom célja az, hogy a drámapedagógiai technikák szerepét vizsgáljam az idegennyelvoktatásban. Ezt három perspektíva és különböző kutatási módszerek bevonásával végzem el. Kutatásom három kutatási kérdés köré épül.

Az első kutatási kérdésem így hangzik: Milyen mértékben vannak jelen a drámapedagógiai technikák az idegennyelv-oktatásban? Az ezzel kapcsolatos hipotézisem az, hogy jelen vannak, de ritkán, körülbelül 2-3-szor egy tanévben.

A második kutatási kérdésem arra vonatkozik, hogy a tanárok és a diákok mennyire vannak tisztában a drámapedagógiai technikák személyiségfejlesztő, illetve szociális és nyelvi kompetenciákat fejlesztő pozitív hatásaival. A feltételezésem az, hogy sem a tanárok, sem a diákok nem tartják ezeket a technikákat elég hatékonynak a nyelvi kompetenciák fejlesztésére.

A harmadik kutatási kérdésem az, hogy mennyiben függ össze a diákok életkora azzal, hogy a drámapedagógiai technikák különböző aspektusait mennyire találják motiválónak. Feltételezésem szerint az említett technikák motivációs értékének megítélése elsősorban egyéni sajátosság, és minden diák talál neki motiválóan ható elemet az adott drámapedagógiai technikákban.

A **második fejezet** fókuszában az idegennyelv-oktatás és -tanulás elméleti háttere állt. Ebben a fejezetben először bemutatom az idegennyelv-oktatás céljainak változását időrendi sorrendben. Ezt követően kitérek az idegennyelv-tanulás folyamatáról alkotott elméletekre, majd a drámapedagógia idegennyelv-oktatási vonatkozásait vizsgálom.

Az idegennyelv-tanítás és tanulás hosszú múltjában az első és leghosszabb ideig meghatározó átfogó tanítási módszer a nyelvtan-fordító módszer volt. Az ezt követő jelentősebb módszer a kommunikatív módszer volt, melynek alapjai napjainkig meghatározzák az idegennyelv-oktatást. A 80-es évek interkulturális megközelítése után a releváns tudományos eredmények meghozták a nagy módszerek korának a végét, ami óta már alapelvekről (mint pl. tanulóközpontúság, cselekedtetés) és megközelítési módokról beszélünk (Krumm 2010). Ilyen megközelítési mód, például az idegennyelv-oktatás irodalmi szövegekkel, amely a nyelvtanulás folyamatát ötvözi a személyiségfejlesztéssel (Feld-Knapp 2012).

Mivel a dolgozatban az intézményi keretek között történő idegennyelv-oktatásra koncentrálok, fontos kitérni a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás fogalmaira, mivel a közhasználattal ellentétben a szakdidaktika megkülönbözteti a két fogalmat. A két folyamat alapvetően abban különbözik

egymástól, hogy míg a nyelvelsajátítás általában tanórán kívüli környezetben nem kontrollált módon történik, addig a nyelvtanulás az egy intézményi keretek között zajló tudatos folyamat. Ezt a fogalmi kitérőt követően következik a tanuláspszichológiai elméletek ismertetése, melyek közül a dolgozat a konstruktivista tanulásfelfogásra építkezik. Ez az elmélet többek között az egyéni tanulási utakat és a tanulói tudásépítést támogatja.

A második fejezet a drámapedagógiai technikák idegennyelv-oktatásban való felhasználásának az elméleti és történeti hátterének bemutatásával zárul. Először is olyan gyakori fogalmak egymástól való elkülönítése és definiálása történik, mint a drámapedagógia, a drámapedagógiai idegennyelv-oktatás és a drámapedagógiai technikák. Az előbbi kettő részletes tárgyalása után kerül a legutóbbi fogalom definiálásra. Drámapedagógiai technikák alatt a dolgozatomban a drámapedagógiai idegennyelvoktatás folyamatorientált irányzataiban használható technikák összességét értem (pl. állókép, pantomim, improvizációs játékok). A legfontosabb jellemzői ezeknek a technikáknak, hogy integratívak és holisztikusak, melynek eredményeképpen felettebb alkalmasak az idegennyelvórán mind a nyelvi és szociális készségek fejlődésének mind a diákok személyiségfejlődésének támogatására. A dolgozatomban a definíciókat a drámapedagógiai technikákban rejlő további lehetőségeknek a bemutatása követi. Ezt követően bemutatásra kerülnek az aktuális kutatási tendenciák, végezetül, pedig, ismertetem szakirodalomban fellelhető ismereteket arra nézve, hogy milyen szempontok figyelembevétele szükséges drámapedagógiai technikák alkalmazása előtt.

A **harmadik fejezetben** olvasható az empirikus kutatásom részletes leírása. A kvalitatív kutatás egy adott gimnázium esetét vizsgálja 3 szempont, a tanári, a diák- és a kutatói perspektíva bevonásával. Továbbá 3 különböző kutatási eszközt, a kérdőívet, az interjút és a megfigyelés módszerét is felhasználtam.

A kutatásban az iskolában dolgozó 18 idegennyelv-tanár közül 10, és a 303 hetedik, kilencedik és tizenegyedik osztályos diákból összesen 130 diák vett részt. Mind a tanároknak mind a diákoknak készítettem egy online kérdőívet a Google űrlappal. Ezen felül pedig két tanárral interjút is készítettem. A tanár és kutató szerepét magamra öltve pedig saját tanításom során kipróbált drámapedagógiai technikákra és az általános tapasztalataimra a retrospektív megfigyelést használtam.

A kutatási kontextus ismertetése után a kutatás célját, a 3 kutatási kérdést és a hipotéziseket jegyeztem fel. Ezt követte az adatgyűjtés bemutatása, majd pedig a nyert adatok elemzése és kiértékelése.

A tanári kérdőívekre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárok többsége használ drámatechnikákat, de csak 2-3szor évente. Továbbá minden résztvevő egyetértett abban, hogy a kérdőívben megadott tanulási és tanítási célok elérhetők drámapedagógiai technikák által. Azonban aközött, hogy ezek közül mely célokat mennyire tartják fontosnak, és aközött, hogy mely célokat tartják a vizsgált technikák által leghatékonyabban elérhetőnek, fordított arányosság mutatkozott. A kérdőívben a tanárok a nyelvi célokat jelölték meg a legfontosabbnak, de a drámatechnikák szerintük pont ezen nyelvi célok elérésében nem elég hatékony. Ezt az eredményt a drámatechnikák relatív ritkaságának egyik lehetséges okaként interpretáltam.

A tanárokkal folytatott interjúk egyfelől megerősítették a kérdőívek eredményét abból a szempontból, hogy a tanárok szerint a drámapedagógiai technikák a nyelvi tudatosításra és rendszerezésre nem a leghatékonyabb módszerek. A drámapedagógiai technikák legnagyobb hozadékát a szóbeli folyékonyság fejlesztésében és a nyelvi tudásnak az elmélyítésében látják. Ezen felül kiderült, hogy a fizikai teren kívül a másik legfontosabb feltétele a vizsgált technikák sikeres alkalmazásának, az a tanár maga. A tanár hozzáállása és tanári tudása kulcsszerepet játszanak.

A diákok által kitöltött kérdőívből megerősítést nyer az a tény, hogy a drámapedagógiai technikák jelen vannak a vizsgált iskolában, de a diákok megítélése szerint is inkább ritkán. A diákok válaszai ezen felül azt is megmutatták, hogy szerintük a drámapedagógiai technikák nem kimondottan hatékonyak a nyelvi célok elérésében. Ez alól kivételt képeznek szerintük a kreativitás serkentését előtérbe helyező technikák. Ami a különböző típusú technikák motivációs értékét illeti, a diákok a kreativitást igénylő technikákat értékelték magasan a legmotiválóbbnak. Ezen felül a többség az egymás előtt szereplés és a rögtönzéses feladatokat is motiválónak tartja. Mivel minden feladattípus esetén minden válaszlehetőséget viszonylag sokat megjelöltek, feltételezhető, hogy a feladattípusok kombinálásával a diákok többsége jól motiválható.

A kutatói megfigyeléseimben a leendő gyakorlópedagógus szemszögét képviselem. Legfőbb tapasztalatom az volt, hogy az általam használt – leginkább pantomim- és koncentrációs gyakorlatok, illetve fél-improvizatív szerepjátékok – eredményesek voltak, és a diákok is élvezték

őket. Továbbá a drámapedagógiai módszerek alkalmazásánál fellépő gyakori nehézségek közül megtapasztaltam a bizonyos technikák sikertelenségétől való szorongást, illetve azt, hogy a komplexebb technikákhoz alapvetően nehéz jó anyagot és útmutatót találni.

A **negyedik fejezetben** az újonnan nyert eredményeimet összegeztem. Összefoglalva elmondható, hogy a drámapedagógiai technikák alkalmazásánál a tanároknak kulcsszerepe van. A drámatechnikák eredményes felhasználásához elengedhetetlen, hogy a diákok jól érezzék magukat általuk. Ezen felül lehetőséget kell, hogy adjanak arra, hogy a diákok szociális tevékenységek és a kommunikáció által kapcsolatba lépjenek egymással. A pandémia alatti online oktatás időszaka után a diákoknak a szociális életbe való újbóli bevonásának támogatására pont ilyen technikákra van szükség. A kutatásom eredményei alapján megerősítést nyert az az elképzelésem, hogy a drámapedagógiai technikák eredményességében a tanári szerep kulcsszerep, és hogy a tanároknak ehhez sokféle kompetenciával, készséggel és mindenekelőtt megfelelő tanári tudással kell rendelkezniük. Személyes jövőbeli feladatomnak tekintem a tanári tudásom ezen a területen való bővítését.

A dolgozatomat az **ötödik fejezetben** kitekintéssel zártam. Kutatásom eredményei világosan mutatják, hogy a szakmódszertani kutatások a tanítás és tanulás folyamatának optimalizálásához eredményesen hozzá tudnak járulni. A jövőben megítélésem szerint fontosak lennének további ilyen kutatások a témában, melyek értékes módszertani ismerettel támogathatnák a tanárokat oktatói és nevelői céljaik még eredményesebb elérésében.