

Bisher heißt es im Fremdsprachenunterricht oft: "Macht ein Rollenspiel!" oder "Macht daraus ein Theaterstück" oder "Bereitet eine Pantomime vor". Schnurstracks wird auf "große Inszenierungen" - Rollenspiel, Theaterstück, Pantomime - zugestiegen, doch Inszenierungstechniken, die den Weg dorthin besser ebnen können, sind bisher nicht ins fachdidaktische Blickfeld geraten.⁸⁸

Aber auf diese kommt es nun einmal an, wenn eine Inszenierung fremdsprachlicher Handlungssituationen qualitativ befriedigen soll. Noch steht sie aus: die Typologie verschiedener Inszenierungstechniken für den fremdsprachlichen Unterricht!

3. Beispiele zur Überwindung des methodischen Ist-Standes: Für mehr Beweglichkeit und Phantasie bei der Übung von Fertigkeiten

Für jeglichen Aspekt von Fremdsprache ist im dramapädagogischen Unterricht eine Verarbeitungs- bzw. Ausdrucksform vorstellbar. Denn beim Handeln in vorgestellten Situationen können alle (sprachlichen) Zeichen Verwendung finden, die im realen Kontext menschlicher Begegnung möglich sind.

Kein Fertigkeitensbereich wird ausgespart, wenn auch bestimmte Bereiche - z.B. kommunikative Übungen, in denen das freie, flüssige Sprechen im Vordergrund steht - besondere Berücksichtigung erfahren.

Wer dramapädagogischen Unterricht plant, schafft in erster Linie situative Kontexte, in denen Lerner kommunikativ handeln. Kommunikativ handeln läßt sich bekanntlich in unterschiedlichsten Situationen und auf mannigfaltigste Weise, z.B.

- ▶ Person A bittet Person B um etwas, aber leise, fast flüsternd, weil das Baby schläft;
- ▶ Person A redet intensiv auf Person B ein, die darauf nur nonverbal, vielleicht lediglich mit einem Achselzucken reagiert;

⁸⁸ Weiter oben wurde z.B. ausführlich deutlich gemacht, daß - laut Lehrbuchanweisungen - die Lerner zwar Rollen spielen sollten, doch die kleinen Schritte zur Vorbereitung einer Rolle werden nicht bzw. kaum (transparent) gemacht.

▶ Person A hält einen inneren Monolog, kommuniziert also mit sich selbst (aber gleichzeitig mit den Zuschauern, die diesen Monolog mitverfolgen). Solche kommunikativen Handlungssituationen, die in fiktive Handlungskontexte eingebettet sind, können bewußt in der Absicht geschaffen werden, bestimmte Fertigkeiten zu entwickeln.

Fertigkeiten entwickeln die Lerner in der Regel durch Übung. In welcher Form im Fremdsprachenunterricht bislang geübt wird, ist im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH u.a., 1989) zusammengetragen worden, in dem Fachexperten den Versuch unternahmen, Fremdsprachenunterricht in seiner Komplexität umfassend abzudecken. Demgemäß werden Fertigkeiten durch folgende *Übungsformen* entwickelt:

- a) Ausspracheübungen;
- b) Wortschatzübungen;
- c) Grammatikübungen;
- d) Kommunikative Übungen;
- e) Übungen zum Hörverstehen;
- f) Übungen zum Leseverstehen;
- g) Übungen zum Schreiben;
- h) Konversationsübungen.

SCHWERDTFEGGER schreibt im genannten Handbuch in ihrem Überblicksartikel zum Thema *Arbeits- und Übungsformen*:

"Arbeitsformen und Übungsformen sind das Herzstück des Fremdsprachenunterrichts. Sie sind Ausdruck des jeweiligen Erkenntnisstandes, der internalisierten Normen, der herrschenden Moden und der individuellen Vorlieben eines Lehrers, durch die der jeweilige Fremdsprachenunterricht nachhaltig beeinflusst wird" (1989a, S. 187).

Daß dramapädagogische Übungsformen in allen Bereichen über den beschriebenen Ist-Stand hinausgehen, soll im folgenden an konkreten Beispielen gezeigt werden.

Ausspracheübungen

BÖRNER schreibt im genannten Handbuch:

"Gelenke oder freie Sprechübungen sind immer auch - *unspezifische* - Ausspracheübungen und haben diese als eigenen Programmtitel (sog. Lauterkurs) in der gegenwärtigen Methodik verdrängt ..."

Reine Ausspracheübungen erfordern hohe Konzentration, intensive motorische Tätigkeit und sprechen oft nur Einzelner an, sie sollten daher nur als kurze, bei Bedarf öfter wiederholte Unterbrechungen des kommunikativen Unterrichtsgesprächs geplant werden" (1989, S. 192, meine Hervorhebung).

Mit anderen Worten: im heutigen Fremdsprachenunterricht ist die Übung der Aussprache integriert in kommunikative Sprechübungen. Isolierten Ausspracheübungen kommt nur ein sehr begrenzter Stellenwert zu.⁸⁹ Wie man sich die "kommunikativen Sprechübungen" in denen Aussprache geübt wird, vorzustellen hat, wird von BÖRNER nicht näher erläutert. Ob er dabei auch an dramatische Kontexte denkt, die nach HALL einen idealen Rahmen abgeben?

"If one of the aims of teaching English as a foreign language is to acquaint learners with the bewilderment but nonetheless important range of intonation patterns and resulting semantic differences, and to improve their own active command of such patterns, it seems only natural to do this within the context of a dramatic dialogue." (1982, S. 147).

HALL beschreibt beispielhaft, wie bereits durch *szenarisches Lesen* verschiedene Aspekte von Aussprache sinnvoll geübt werden können - z.B. Tonhöhe, Tempo, Lautstärke, Stimmvolumen -, doch umso mehr durch die Inszenierung eines Textes:

"Another advantage of performing drama, from the point of view of the teacher of pronunciation, is that not only the paralinguistic elements mentioned above, but *gesture* in a wider sense comes into play. ... for some it also seems to be of enormous help to be 'someone else' when speaking a foreign language, perhaps because twisting one's face into the shapes required by the language is felt as 'acting', and going the whole hog therefore makes it seem more acceptable and reduces embarrassment. *Drama courses* would seem to be the ideal place for learning certain elements of pronunciation - they provide motivation of course, and they offer a context in which context-dependent forms can be learnt. The ad hoc discussion of specific utterances typical of these courses may well be the best way of introducing *paralinguistic elements*, of which systematic analysis is hard to come by." (1982, S. 149, meine Hervorhebungen).

⁸⁹ Vgl. dazu ADDISON / VOGEL (1989, S. 10), die ein allgemeines Desinteresse an Fragen der Ausspracheschulung feststellen bzw. BLEYHL (1989, S. 29), der von einer "Vernachlässigung etwa der Intonation im traditionellen schulischen Fremdsprachenunterricht" spricht.

Der Aspekt, daß in der fremden Rolle (Aus-)Sprechbarrieren abgebaut werden können, ist ein gewichtiges lernpsychologisches Argument für die Anwendung dramapädagogischer Methoden.

Die Behutsamkeit von BÖRNER (als offenbarem Mitvertreter der "gegenwärtigen Methodik") gegenüber sprachlichen Tätigkeiten, die den Zeichenkörper, nicht aber den Zeicheninhalt zum Gegenstand haben, mag in Anbetracht einer präkommunikativen Unterrichtstradition, in der Ausspracheübungen fast ausschließlich unter (system)linguistischen Gesichtspunkten durchgeführt wurden, berechtigt sein. Was in dieser Tradition nicht in den Blick geriet, aber auch von BÖRNER nicht genannt wird: *die Arbeit an der Aussprache kann sprachsthetischen Zielen dienen!* Unter diesen Zielen spekt jedenfalls wären entsprechende dramapädagogische Übungsformen zu sehen, die auf eine bewußte Gestaltung von Sprache - im Sinne der Arbeit am Zeichenkörper - zielen. Wenn etwa eine Erlebnisituation im Brechtschen Sinne geschildert oder eine Rolle aus einem bestimmten Gefühl heraus gesprochen werden soll, erwächst aus dieser Aufgabenstellung unmittelbar die Notwendigkeit zur Konzentration auf phonetische Segmente (Laute, Lautverbindungen) und prosodische Strukturen (Tonhöhe, Akzent, Rhythmus). GRAHAM'S (1979) Ansatz, Bewegung zu Musik im Unterricht Englisch als Zweitsprache einzusetzen, um Sprachrhythmus, Hörverstehen und Aussprache zu üben ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Anregungen für Übungsformen, die das Laut- bzw. Sprachgeschehen in den Vordergrund stellen, bietet auch die Waldorf-Pädagogik mit ihrem Eurythmie-Ansatz: die Formung und Übung von Lauten wird einkuppelt an bestimmte Gebärden. Indem dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht der Arbeit an der *Ausdrucksform* einen hohen Stellenwert einräumt, kommt der Übung der Aussprache eine größere Wichtigkeit bei als in einer Methodik, die durch ihre Fokussierung auf Alltagssituationen nicht-alltägliche, ästhetische Formen fremdsprachlicher Erfahrung eher ausblendet.⁹⁰

⁹⁰ Vgl. dazu WEINRICH'S (1985) Kritik an der Langeweile des Sprachunterrichts und sein nachhaltiges Plädoyer für die Arbeit an ästhetischer Sprache.

Wortschatzübungen

SCHERFER (1989) listet im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* fünf verschiedene Formen von Wortschatzübungen:

1. Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen (Parassoziationslernen);
2. Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten;
3. Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten;
4. Kognitive Wortschatzübungen;
5. Situativ-pragmatische Wortschatzübungen.

All diesen Übungsformen ist gemein, daß sie den Körper als Lernhilfe nicht ins Spiel bringen und damit ein wichtiger Lernkanal ungenutzt bleibt.

Ein paar Beispiele sollen andeuten helfen, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht *Formen des beweglichen Umgangs mit Wortschatz* Anwendung finden, die eine Erweiterung bisheriger Übungsformen bedeuten. Zur Liste oben wäre also eine zusätzliche Kategorie (6. Körper-/bewegungsbezogene Übungen) vorstellbar.

Beispiel A: Wortschatzaneignung durch pantomimische Übungsformen

Die Lerner und ich sitzen im Kreis.

- a) Ich Sorge zunächst dafür, daß jede Lernerin sich eine Partnerin sucht, die möglichst gegenüber sitzen sollte.
 - b) Ich erkläre, daß jeweils eine der beiden Personen eine pantomimische Handlung ausführen soll und diese von der jeweiligen Person gegenüber versprachlich werden soll.
 - e) Ich mache vor, indem ich
 - meine Partnerin gegenüber auffordere, genau zu beobachten, was für einen Gegenstand ich pantomimisch forme;
 - die Lernerin neben mir auffordert, den Gegenstand, den ich forme werde, möglichst gegenstandsgerichtet vorsichtig entgegennehmen;
 - danach - bewußt langsam - pantomimisch einen Gegenstand (z. B. eine Blumen-vase) forme und diesen an die Lernerin neben mir übergebe;
 - meine Partnerin gegenüber auffordere, die pantomimische Handlung zu versprachlichen.
 - d) In entsprechender Weise wird die Übung reihum fortgesetzt.
- Bei der Versprachlichung kann die jeweilige Lernerin nur das gegenständliche Wort nennen, auf das es ankommt ('ein Ball') oder das Wort in einen Satz integrieren, der - je nach grammatischer Zielsetzung! - eines der folgenden Muster haben könnte:

- Manfred gibt Sabine einen Ball. (Preisens)
- Manfred hat Sabine einen Ball gegeben. (Perfekt);
- Ich vermute/glaube/denke ..., daß Manfred Sabine einen Ball gegeben hat. (Nebensatz).

(Wenn eine Lernerin etwas formt, das ihre Partnerin gegenüber nicht mit einem treffenden Wort benennen kann, wird sie umschreiben bzw. die Mitlerner/den Lehrer um Hilfeleistung bitten).

Mit einer solchen Übung kann sowohl bereits bekanntes Vokabular wiederholt als auch neues Vokabular erarbeitet werden. Sie läßt sich modifizieren bzw. ausweiten auf Verben, Redewendungen usw.⁹¹

Das folgende Beispiel beschreibt einen Teil aus einer längeren dramapädagogischen Unterrichtssequenz, in der ein Auszug aus einem dramatischen Text zur Grundlage wurde.

Beispiel B: Wortschatzfestigung/-erweiterung durch Arbeit an Sprechhaltungen

PHASE 1: Aktivierung des eigenen Vorwissens, d.h. des gespeicherten Adjektiv-/Wortschatzes

- a) Ich fordere die Lerner auf, möglichst viele Adjektive zu nennen, die beschreiben, auf welcher unterschiedliche Weise jemand ein Wort, einen Satz oder längeren Text sprechen kann. Ich sammle die Adjektive an der Tafel, so daß jederzeit auf sie Bezug genommen werden kann.

PHASE 2: Wortschatzaneignung durch individuelle Bedeutungszuschreibung

- b) Ich verteile einen Ausschnitt aus einem dramatischen Text (Dialog) an die Lerner.
- c) Ich teile die Lerner in 2 Gruppen auf, die Sprecher A und Sprecher B zugeordnet werden.
- d) Jeder Lerner übernimmt mindestens eine Äußerung von Sprecher A bzw. B. In der jeweiligen Gruppe wird festgelegt bzw. von mir bestimmt, in welcher Reihenfolge der Sprechpart übernommen wird.
- e) Ich übernehme die Funktion eines Regisseurs, indem ich jeweils den Sprecher nenne (z.B. *Kunde*) und jeweils eines der Adjektive vorgebe (z.B. *arrogant*), die gemeinsam an der Tafel gesammelt wurden.
- f) Der Lerner, der an der Reihe ist, probt eine Sprechhaltung, die er mit dem vorgegebenen Adjektiv verbindet.

⁹¹ Vgl. dazu z.B. WOLF (1990).

PHASE 3: Wortbedeutung überprüfen/kollektiv absichern

g) Nach dem ersten Lesedurchgang erfolgt ein Reflexionsgespräch, in dessen Verlauf die jeweilige Lesart der Sprecher thematisiert wird. Auf diese Weise erfolgt ein Austausch über die (subtile) Bedeutung dieser Adjektive.

Die Erarbeitung von Wortbedeutungen kann - im Sinne einer Erfahrung am eigenen Leib - noch weiter intensiviert werden. Weitere Stufen wären etwa

PHASE 4: "Einverleibung" der Wortbedeutung

h) Die Lerner wählen sich *eine* Äußerung der Figur A bzw. B und überlegen sich, welches Adjektiv am besten die Art und Weise beschreibt, in der sie diese Äußerung "tätigen".

i) Ich fordere die Lerner daraufhin auf, sich im Raum frei umherzubewegen und jedesmal ihren Satz in der vorgenommenen Weise zu äußern, wenn sie auf jemand anderes treffen.

j) Die Lerner, die Sprechpart A übernommen haben, stehen als Reihe nebeneinander; gegenüber, in möglichst großem Abstand, ebenso als Reihe nebeneinander die Lerner, die Sprechpart B übernommen haben. Jeder Sprecher A hat jetzt einen Sprecher B gegenüber. Auf mein Zeichen hin tritt A ein paar Schritte nach vorn, spricht seinen Satz in der intendierten Weise und nimmt dazu eine passende Körperhaltung ein. Daraufhin tritt Sprecher B vor und reagiert entsprechend mit seinem Satz/seiner Körperhaltung auf A.

PHASE 5: Erarbeitung *neuer* Wortschatzes

k) In Partnerarbeit bzw. Kleingruppen wird versucht, sich auf eine Lesart zu einigen, die diesen Text/dieser Szene zukommt. Diese intensive Interpretationsarbeit führt in der Regel dazu, daß der von den Lernern (an der Tafel) gesammelte Adjektivvortrag nicht ausreicht. Die Lerner beginnen in ihren Lexika zu blättern, um die Übersetzung für Adjektive zu finden, die sie für (kon)textangemessen halten.

l) Es erfolgen weitere Lesedurchgänge auf der Grundlage der von den Lernern erarbeiteten Adjektive.

m) Es erfolgt ein Reflexionsgespräch, in dem die Lerner ihre Wahl der Adjektive - und damit die von ihnen angebotene Textinterpretation - begründen.

Diese Form der Wortschatzarbeit steht natürlich in diametralem Gegensatz zum Memorieren zwei- oder einsprachiger Vokabellisten (vgl. die von SCHERER beiden ersigennamen Formen der Wortschatzarbeit), die eindeutige Bedeutungsentsprechungen suggerieren.

Beispiel C: *Adaption eines Spiels*

Ein Lehrbuch für die Anfangsstufe ist in einem Kurs durchgearbeitet worden. Als Lehrer halte ich eine Revision der gelernten Vokabeln für angemessen und entwickle folgende "Spielform":

a) ich schaue in das Register des Lehrbuchs und markiere all die Wörter, die einen Gegenstand bezeichnen;

b) ich wähle die Wörter aus, zu denen ich zu Hause oder sonstwo einen passenden Gegenstand finden kann;

c) ich fordere dazu auf, Paare zu bilden: Lerner A verbindet dem Lerner B (mit bereitliegendem Tuch) die Augen; Lerner A hält Stift und Notizblock bereit;

d) während der Organisation von c) lege ich die Gegenstände, möglichst verstreut, im Raum aus und lege neben jeden Gegenstand eine Karteikarte mit einer Erkennungszahl wegs;

e) Lerner A macht jetzt eine Blindenführung, indem er seinen Partner nacheinander zu den ausliegenden Gegenständen führt. Lerner B errätet den Gegenstand, stellt Vermutungen an und nennt das Wort für den Gegenstand, wenn er sich sicher ist. Lerner A notiert sich das genannte Wort und daneben die entsprechende Erkennungszahl (der Rücken von Lerner B kann als Schreibunterlage benutzt werden);

f) wenn alle Paare alle Gegenstände *er-folgt* haben, erfolgt ein kurzes Feedback über Raterfolg/Erfolgsrate, Erfahrungen und evtl. Schwierigkeiten bei der Übung.

Es bietet sich an, während der Übung im Hintergrund Entspannungsmusik zu haben. Der Reiz des Spiels wird natürlich erhöht, wenn vom Lehrer unbekannt oder skurrile Gegenstände dazwischengeschmeißelt werden (z.B. ein großes Faschings-Plastikohr); mit der Spannung wächst auch der Spaß. Das Dramatische ist in seiner Struktur sehr verwandt mit dem kindlichen Spiel.⁹² Je mehr dem Lehrer dies bewußt ist, desto eher wird er auf die Idee kommen, das Blinde Kuh-Spiel für fremdsprachliche Zwecke zu adaptieren.

Grammatikübungen

WINNER-KURZAWA (1989) führt im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* fünf verschiedene Formen von Grammatikübungen auf:

⁹² Vgl. BOLTONS Ausführungen unter dem Titel "The game" of drama" (BOLTON 1984, S. 76-104).

- Zuordnungsübungen;
- Transformationsübungen;
- Substitutionsübungen;
- Komplementationsübungen;
- Formationsübungen.

Was auffällt: die aufgearbeiteten Übungen sind an eine schriftliche Vorlage gebunden. Die motivationalen Grenzen solcher Übungen werden von der Autorin ohne weiteres eingeräumt:

„Grammatikübungen werden von vielen Lernenden als trocken und wenig motivierend eingeschätzt.“

Wege aus diesem Dilemma zeigt sie allerdings kaum auf, abgesehen von Ratschlägen sehr allgemeiner Art wie z.B. Übungssequenzen als Partner- oder Kleingruppenarbeit zu konzipieren.

Typisch scheint mir, daß die Übungsformen, die eine freiere Gestaltung grammatischer Arbeit bedeuten, nicht exemplifiziert werden. Es erfolgt zwar ein Hinweis auf "Rollenspiele und spezifische kommunikative Lern- und Interaktionsspiele", doch was die genannten (in sich geschlossenen) Spiele spezifisch leisten, wird nicht weiter erläutert.

Beispiel D: *Zur Übung von Imperativ, Passiv und Nebensatzstrukturen in dramatischer Form*

Zur Vorgeschichte: Im Rahmen einer Fortbildung für die Goethe Institute Athen und Thessaloniki wurde mir die Vorgabe gemacht, dramapädagogische Übungsformen zu demonstrieren und möglichst zu beziehen auf bestimmte Kapitel aus den Lehrbüchern, die an den Instituten benutzt werden.

Im Lehrbuch *Themen 3*, S. 42 wird folgende Übung angeboten:

G e b r a u c h s a n w e i s u n g

CASOMAT
CA-PLUS -
die Käsebröt-
maschine

Das Gerät dient zur Herstellung größerer Mengen von Käsebrötchen aus einem Toaster, einem Rad mit Gabeln und einem Käseform, das durch einen Motor angetrieben wird. Um das geheizte zu bedecken, werden zwei Personen benötigt, von denen eine son legt die Toastscheiben auf den Toaster, nimmt jeweils die auf erregten Probe von dem Toast steckt sie eine neue Scheibe auf die Gabel. Die zweite Person dreht das Rad mit den Gabeln. Sobald eine Brotzettel bedeckt. Dann dreht die zweite Person an einem Draht. Dadurch wird ein Ventil geöffnet, aus dem der heiße Käse auf die Brotzettel fließt. Das Gerät leistet 100 kWh (Kilowattstunde pro Stunde).

Abb. 28: Lehrbuchübung

Die Lehrbuchübung löste folgende methodische Aufbereitung mit der Inszenierungsform Standbild aus⁹³:

- a) die Lernenden gehen - alle gleichzeitig - in normaler Gehtempo durch den Raum. Auf mein Signal hin (STOP!) verharren alle bewegungslos in der Körperhaltung, in der sie in dem Moment gerade sind;
- b) nach einigen STOP-Rufen konkretisierte/variierte ich meine Vorgabe: "Ihr seid in der Fußgängerzone und wollt noch eine eilige Besorgung machen". Während die Lernenden sich entsprechend durch den Raum bewegen, erfordern wieder die STOP-Rufe (die neue Vorgabe bewirkt, daß die entstehenden Standbilder übertriebener, "mühtiger" werden);
- c) ich teile die Großgruppe in Kleingruppen (ca. 5-6 Teilnehmer) ein, und es wird bestimmt/vereinbart, von wo die Kleingruppen "ins Bild gehen" und an welcher Stelle im Raum sie ihr Bild zeigen;

⁹³ Diese Inszenierungsform wird weiter erläutert bei SCHELLER (1989, S. 62-71) und MEYER (1987/II, S. 352-357).

- d) ich demonstriere, wie die Teilnehmer einer Kleingruppe nacheinander ins Bild gehen sollen (ich gehe zur entsprechenden Stelle im Raum und nehme eine übertrieben-skurile Körperhaltung ein);
- e) die erste Kleingruppe stellt sich mit Blickrichtung auf die Vorführstelle hinter- oder nebeneinander auf. Auf mein Klatsch-Signal hin geht die erste Person los und nimmt eine übertriebene Körperhaltung ein, in der sie verbleibt. In schneller Abfolge kommen jetzt die anderen auf das Klatsch-Signal hin nach und vervollständigen das Bild skurriler Körperhaltungen; j) evtl. kurzes Feedback. Die Beobachter kommentieren, wie das Bild auf sie wirkt;
- g) Ich fordere die Gruppenmitglieder im Bild auf, sich vorzustellen, sie wären jeweils ein Teil einer Maschine, die (laute) Geräusche macht; 1. Das Bild wird zum Leben erweckt: Auf mein Signal hin beginnt die Person aus der Gruppe damit, aus ihrer Körperhaltung heraus sich zu bewegen und den mechanischen Bewegungsablauf mit Geräuschen zu gleichen. In schneller Abfolge ebenso die anderen Gruppenmitglieder, so daß ein wirkungsvolles "Bewegungs-/Geräuschkonzert" entsteht;
- i) Ablauf eh-wird mit den anderen Kleingruppen wiederholt;
- j) nach dieser Erfahrung am eigenen Leibe bekommen die Lerner folgende Aufgabe für Kleingruppenarbeit:
- "Plant in Eurer Gruppe eine Phantasiemaschine. Gebt ihr einen speziellen Namen. Jedem(i) von Euch soll einen Teil dieser Maschine verkörpern. Erarbeitet in der Gruppe eine Gebrauchsanweisung für die Maschine, mit deren Hilfe jeder(i) von Euch die Funktionsweise der Maschine kompetent erklären kann."
- k) die Kleingruppen führen ihre Maschine vor. Das kann unterschiedlich inszeniert werden:
- *passivisch*: während die Maschine arbeitet, stellt jedes Maschinen-teil sich vor samt seiner Funktion (Beispiel: Ich bin der Hauptschalter. Wenn ich gedrückt werde, wird die Maschine mit Strom versorgt und fängt an zu brummen.);
 - *aktivisch*: eine Person aus der Kleingruppe (entsprechend müßte die Anweisung unter j) geändert werden) erklärt die Funktionsweise (Beispiel: Zuerst muß man den Hauptschalter betätigen, dann ... Dann wirft man die Bücher in den Trichter ...);
 - *imperativisch*: Jemand aus der Kleingruppe (entsprechend müßte die Anweisung unter j) geändert werden) instruiert jemand aus einer anderen Kleingruppe. (Beispiel: *Drücke* zuerst den Hauptschalter; *werfe* jetzt das Buch in den Trichter usw.

Kommentar zu dieser Übung:

Bestimmte Inszenierungsformen können bestimmten grammatischen Zwecken dienen. Zur Aufgabe des Lehrers wird es, Inszenierungsformen zu (er)finden, die einen hohen Grad an "Fremdsprachlicher Ausbeute", im Sinne von Struktureinübung, garantieren.

Diese Übung wurde direkt im Anschluß an die erwähnte Fortbildung von einer Deutschlehrerin, die daran teilnahm, im Rahmen eines Mittelstufe-Kurses, in dem gerade an dem Thema Umwelt und Technik gearbeitet wurde, "ausprobiert". Sie übernahm meine Vorgehensweise nicht in allen Einzelschritten, sondern adaptierte sie für ihre spezifische Zielgruppe. Anstatt der Schritte a-h (die natürlich das langfristige Ziel der "Lockerung des Lernerkörpers" verfolgen) entschied sie sich für den Einsatz von Bildmaterial, gelenktem Gespräch und Zuordnungsübungen, um das Thema "Erfindung/Maschine" inhaltlich und sprachlich vorzubereiten. Ihr Vorsatz war also, die Lerner nicht allzusehr herauszufordern und - mit Rücksicht auf die Lerngewohnheiten ihrer Lerner und wohl auch ihre eigenen Lehr-gewohnheiten - eher vorsichtig vorzugehen.

Ich hospitierte in dieser Stunde, und im Nachgespräch äußerte sich die Lehrerin sehr zufrieden über die überraschend große Bereitschaft ihrer Lerner, sich auf eine solch freie Übungsform einzulassen. Natürlich gingen die Inszenierungen der Lerner einher mit dem für Anfänger üblichen Kichern, Witzeln, Sich-Zieren etc., doch nachhaltig eingeprägt hat sich mir eine Phantasiemaschine, die von einer Lernerguppe szenisch (als Werbespot!) in folgender Weise demonstriert wurde:

1. Szene

EIN JUNGE (sitzt am Tisch und sagt auf griechisch): Mama, ich versich das nicht. Ich hab keine Lust mehr... (er gibt der Mutter eine Kostprobe davon, wie schwierig Deutsch ist) ... Ich hör auf mit Deutsch, ich will nicht mehr weiterlernen.

2. Szene

WERBERRAU (zeigt auf Mutter und Sohn): Kennen Sie solche Probleme? Probleme mit der Fülle von Vokabeln und Grammatik? Wenn ja: Mit dieser Lernmaschine (zeigt auf Maschine, dargestellt durch eine Person) wird sich das ändern.

3. Szene

WERBERRAU: Diese Maschine funktioniert sehr einfach. Sie hat einen Trichter (ASSISTENT/IN demonstriert und fährt aus, was die Werbetau sagt). Sie nehmen Lernstoff,

z.B. diese Deutsch-Lehrbücher, und werfen sie in den Trichter. Der Lernstoff wird von der Maschine verkleinert und aufgeteilt. Durch einen chemischen Vorgang kommt nach ca. 1 Minute ein umgewandeltes Produkt unten (ASSISTENTIN zeigt auf den Hintern der Maschine/Person) wieder heraus: ein Zuckerbonbon! Sie nehmen diesen Zuckerbonbon und geben ihn ihrem Kind zu lutschen. Die Wirkung des Bonbons setzt sofort ein und ihr Kind beherrscht im Nu allen Lernstoff, der eingegeben wurde.

4. Szene

JUNGE (sitzt am Tisch und liest - fast übertrieben - flüssig und souverän einen deutschen Text)

5. Szene

WERBERAU (Verlegenheit überspielend): Die Vorteile unseres Produkts liegen auf der Hand. Stellen Sie sich z.B. vor, wieviel einfacher das Ablegen von Prüfungen ist! Leider gibt es einen Nachteil, auf den wir laut gesetzlicher Bestimmungen aufmerksam machen müssen: Das Zuckerbonbon wirkt nur für eine begrenzte Zeit. Das Wissen bleibt nur zwei Stunden lang gespeichert!

Diese (von mir sinngemäß rekonstruierte, sprachlich polierte) Szenenfolge vermittelt einen Eindruck von der spontanen Kreativität, die im Sprachunterricht allzuoft "auf Halde liegt", aber zur Entfaltung kommen kann, wenn entsprechende Übungsformen angeboten werden. *Ein Vorteil solcher Übungen ist zweifellos, daß sie für die Erfahrungen der Lerner eine Ausdrucksform bereitstellen: in diesem Fall findet das "kognitive Abmühen", das die Schüler im Sprachunterricht gewohnt sind, szenisch ein Ventil.*

Kommunikative Übungen

Kommunikative Übungen zielen auf die Entwicklung der Fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, die im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* von PAUELS wie folgt definiert wird:

"Nach der gegenwärtigen Forschungsfrage kann man den Begriff der Fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit folgendermaßen beschreiben:

Kommunikationsfähigkeit ist das Vermögen der Lerner, Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozeß so zu verwenden, daß eine Verständigung gewährleistet ist. Dabei ist bedeutsam, daß der Lerner nicht die Äußerungen von sich gibt, die er in der fremden Sprache

ausdrücken kann, sondern die er auch tatsächlich ausdrücken will. Demnach spielen bei jeder Kommunikation die Persönlichkeitsvariablen wie Urteilsvermögen, Vorwissen, Emotionen, soziale Herkunft, Intentionen und Betroffenheit eine wichtige Rolle ebenso wie die Beziehungen der Gesprächspartner zueinander und die Rahmenbedingungen der Sprechsituationen wie Ort, Zeit und Anlaß". (1989, S. 199-201)

Kommunikative Übungen in dem hier verstandenen Sinne können als das *Herzstück dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts* angesehen werden. Im Vordergrund steht weniger die Einübung linguistisch-formaler Bestände (obwohl diese begleitend/integriert auch erfolgt!), sondern eine *Konzentration auf die Erarbeitung/Mitteilung von Inhalten. Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht ist kommunikativer Fremdsprachenunterricht*, da die darin angewendeten Arbeits- und Übungsformen das gleiche Ziel verfolgen, nämlich

"immer weiter weg von einer Orientierung an den kommunikativ-sprachlichen Mitteln hin zu einem inhaltsorientierten und sprachlich selbständigen Sprechen in der Fremdsprache als dem eigentlich Ziel kommunikativer Übungen (zu) führen." (1989, S. 201)

PAUELS listet die folgenden bekannten Übungsformen, die er als "spezifische Strategien" bezeichnet:

- ▶ Kurzdialoge (nachspielen)
- ▶ Diskussions- und Interaktionsspiel
- ▶ Rollenspiel
- ▶ Simulation.

Aus dramapädagogischer Perspektive gibt es Kritikpunkte an der Form, in der diese Übungen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden.⁹⁴ Bei den genannten Beispielen handelt es sich um in sich geschlossene Übungsformen, während die dramapädagogische Arbeitsweise charakterisiert ist durch eine grundsätzlich offene Struktur: durch einen Stimulus (Bild, Text o.ä.) wird eine Handlungssituation geschaffen, die zum Ausgangspunkt wird für eine inhaltlich ineinandergreifende Sequenz von kommunikativen Handlungssituationen. Die Konstruktion bzw. sinnvolle Verknüpfung solcher (dramatischen) Handlungssituationen setzt die souveräne Verfügung über Inszenierungsformen und -techniken voraus, die es in einer *dramapädagogischen Handlungspsychologie* zu sammeln und in ihrer spezifischen Leistung zu beschreiben gilt. Sie wäre eine anscheinliche Erweiterung bisheriger kommunikativer Übungspsychologien (vgl. NEUNER u.a.

⁹⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang meine Anmerkungen in Kap. IV, S. 154 f.

1981; SEXTON / WILLIAMS 1984). Mit meiner exemplarischen Darstellung von dramapädagogischen Unterrichtssequenzen (vgl. Kap. VI und VIII) unternehme ich erste Schritte in diese Richtung.

Übungen zum Hörverstehen

SCHUMANN (1989, S. 201-204) unterscheidet im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* zwischen "Übungen zur Lenkung der Hörerwartung", die dem Hörakt vorangestellt werden, und "Übungen zur Kontrolle des Hörprozesses", die dem Hörakt folgen. Eine Kombination ist ebenfalls möglich, wofür sie ein Beispiel gibt:

"Zum Globalverstehen wird der Hörtext ungelenkt vorgespielt, im Anschluß werden mit Hilfe von *Frageübungen* die wichtigsten Elemente rekonstruiert. Zum weiteren Detailverstehen, werden dann gezielte Aufgaben dem erneuten Hören vorangestellt." (meine Hervorhebung)

Dieses einzige ausführlichere Beispiel läßt in jedem Fall Rückschlüsse auf die vorherrschende methodische Vorgehensweise zu: Die Lerner bekommen Frageübungen; von solchen Übungen in Form von W-Fragen nimmt es geradezu in den Hörerziehens-Teilen gängiger Lehrbücher. Diese Vorgehensweise ist wahrscheinlich impliziert, wenn SCHUMANN zwischen fünf verschiedenen Formen unterscheidet:

- ▶ Übungen zur Hördiskrimination (auditive Komponente);
 - ▶ Übungen zur Semantisierung (semantische Komponente);
 - ▶ Übungen zur Textstrukturierung (syntaktische Komponente);
 - ▶ Übungen zur Situations- und Intentionbestimmung (pragmatische Komponente);
 - ▶ Übungen zum Sprachwissen über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache (kognitive Komponente).
- Die Schüler verarbeiten das Gehörte im Sitzen; die innere Lernbewegung (Speicherung des Gehörten) wird nicht überführt in eine äußere Lernbewegung. Es erfolgt eine rezeptiv-kognitive Verarbeitung, doch keine produktiv-handlungsorientierte.*
- Im folgenden soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie an einem Lehrbuchtext alternativ gearbeitet werden kann, durch den Einsatz der Inszenierungsform *Pantomime*.

Im Arbeitsbuch zum Mittelstufe-Lehrwerk *Wege* ist auf S. 180 folgender Text abgedruckt:

Hera Müller

ARBEITSTAG

Morgens halb sechs. Der Wecker läutet. Ich stehe auf, ziehe mein Kleid aus, lege es aufs Kissen, ziehe meinen *Pyjama* an, gehe in die *Küche*, steige in die *Badewanne*, nehme das Handtuch, wasche damit mein Gesicht, nehme den *Kamm*, *rocke* mich damit ab, nehme die *Zahnbürste*, kämme mich damit, nehme den *Badeschwamm*, putze mir die *Zähne*. Dann gehe ich ins *Badezimmer*, esse eine *Schleife* Tee und trinke eine Tasse *Brot*.

Ich lege meine *Armbanduhr* und die *Ringe* ab. Ich ziehe meine *Schuhe* aus. Ich gehe ins *Stiegenhaus*, dann öffne ich die *Wohntür*. Ich fahre mit dem *Lift* vom fünften Stock in den ersten Stock. Dann steige ich neun *Treppen hoch* und bin auf der *Straße*.

Im Lebensmittelladen kaufe ich mir eine *Zeitung*, dann gehe ich bis zur *Haltestelle* und kaufe mir *Kipfel*, und, am *Zeitungskiosk* entlang, steige ich in die *Straßenbahn*. Drei *Haltestellen* vor dem *Einstiegen* steige ich aus.

Ich erwidere den *Gruß* des *Pförtners*, dann grüßt der *Pförtner* und meint, es ist wieder mal *Montag*, und wieder mal ist eine *Woche* zu Ende.

Ich trete ins *Büro*, sage auf *Wiederschehen*, hänge meine *Jacke* an den *Schreibtisch*, setze mich an den *Kleiderständer* und beginne zu arbeiten. Ich arbeite acht *Stunden*.

Worterkklärungen
 das *Stiegenhaus*, -er (österr.): das *Treppenhaus*
 das *Kipfel*, - (bayr., österr.): das *Hörnchen*, *Gebäck* in dieser *Form* (vgl. *Zeichnung*)

- Übung
- 1 Was fällt Ihnen an diesem "Arbeitsstag" auf?
 - 2 Warum hat die Autorin den Text wohl in dieser Form geschrieben?
 - 3 Schreiben Sie eine Geschichte über eine "verkehrte Welt". (Benutzen Sie bitte das Präteritum: z.B. "Gestern ging ich ...")

Weder im Arbeitsbuch noch im Lehrerhandbuch wird spezifiziert, welche Fertigkeiten mit dem Text geübt werden sollen. In jedem Falle deuten die W-Fragen im Übungsteil auf das typische Vorgehen: zu einem Text werden Fragen gestellt, die die Lerner (nach dem Hören oder Lesen) beantworten sollen. Die Schreibübung unter 3) weist zumindest, vage wie die Vorgabe ist, in Richtung freie Gestaltung.

Ich habe an diesem Text das Hörverstehen in folgender Weise üben lassen:

Beispiel E: *Pantomime als Mittel zur Übung des Hörverstehens*

- a) Ich kündige an, daß ich einen unbekanntem Hörverstehenssatz vorlesen werde, erkläre vorweg die laut Anmerkung voraussichtlich unbekanntem Wörter und organisiere die Sozialform: Ich lasse einen Kreis bilden und fordere jede(r) auf, Blickkontakt mit einem Partner/teiner Partnerin gegenüber aufzunehmen;
- b) Ich erkläre, daß ich nach einem ersten Durchgang (im obigen Text verdeutlicht durch Wechsel zur Kursivschrift)
 - den Text in kleinen Einheiten vorlesen werde
 - die Teilnehmer zu jeder Einheit (Teilsatz/Satz) reihum nacheinander eine pantomimische Handlung gegenüber sich den (Teil-)Satz merken soll, zu dem sein Gegenüber eine Handlung ausführt,
 - der jeweilige Partner gegenüber sollen;
 - der gesamte Text in einem 2. Durchgang von den Teilnehmern rekonstruiert werden soll, aber ich dieses Mal nicht vorlese, sondern die betreffenden Teilnehmer ihre jeweilige pantomimische Handlung reihum wiederholen sollen.

- Dieser szenische Stimulus soll die Erinnerung an den korrespondierenden (Teil-)Satz auslösen, der dann versprachlicht wird.
- c) Durchführung der Übung in der beschriebenen Weise;
- d) die Lerner beschreiben die Wirkung, die der Text auf sie gehabt hat und nehmen Stellung zu dieser Art von Übung;
- e) evtl. Weiterarbeit:
 - Der L. liest den Text (z.B. Teile davon) nochmals *ausdrucksvoll*, direkt nacheinander, auf drei verschiedene Weisen:
 - übertrieben träge-langsam;
 - rückwärts;
 - übertrieben träge-langsam.

Die Teilnehmer werden dazu aufgefordert, zu entscheiden, welche Lesart am ehesten dem Sinngehalt des Textes entspricht.

Kommentar zur Übung:

Bei der Durchführung erfahren die Teilnehmer die "Verdehtheit/Absurdität" des Textes am eigenen Leibe. Wenn ein Lerner sich pantomimisch mit dem Badeschwamm die Zähne putzt oder sich mit dem Kamm abtrocknet, entsteht ein Moment der Verwunderung, der sich z.B. ausdrückt in einem Zögern oder einem ungläubigen Lächeln bei der Ausführung der pantomimischen Handlung. Dieses *direkte körperliche Erleben des Textes* bewirkt eine tiefere Verankerung als das stille Nachdenken, das zu eher distanzierter-kopfgesteuerten Lernerübungen führt wie z.B.: der Text ist komisch, absurd, macht keinen Sinn.

Indem der L. den Text in besonderer, überraschender, befremdender Weise *lesend gestaltet*, bietet er eine ästhetische *Ausdrucksform* an, die zum Anlaß wird für eine Verständigung über den *Inhalt* des Textes. Was mit einer solchen Übung erreicht wird, läßt sich nicht - im Sinne der von SCHUMANN aufgelisteten Übungsformen - analytisch trennen. Der Schwerpunkt liegt sicherlich auf der "Situations- und Intentionsspeicherung", doch nicht nur die pragmatische, auch die auditive, semantische und textstrukturierende Komponente wird bis zu einem bestimmten Grade berücksichtigt.

Übungen zum Leseverstehen

STIEPHENHÖFER (1989, S. 204-206) gibt eine schematische Übersicht (Abb. 29) über die Phasen und Teilprozesse, die bei Lesehandlungen eine Rolle spielen:

Phasen	A		B		C	
	Vor dem Lesen		Während des Lesens		Nach dem Lesen	
I Teilprozesse	a) Aktivierung von Vorkenntnissen	b) zum Textumfeld	a) Verarb. von Graphem-Verarb. von Wortformen	b) Verarb. von Bedeutungserschließungsstrategien	a) Zusammenfassen	b) (kritische) Urteil. zu den Textausagen
	a) Aktivierung von Vorkenntnissen	b) zum Textumfeld	a) Verarb. von Graphem-Verarb. von Wortformen	b) Verarb. von Bedeutungserschließungsstrategien	a) Zusammenfassen	b) (kritische) Urteil. zu den Textausagen
II Lesehandlungsformen	Anitzipation		Anitzipation		Anitzipation	
	a) Aktivierung von Vorkenntnissen	b) zum Textumfeld	a) Verarb. von Graphem-Verarb. von Wortformen	b) Verarb. von Bedeutungserschließungsstrategien	a) Zusammenfassen	b) (kritische) Urteil. zu den Textausagen
III metalinguistische Handlungsvorw.	Anitzipation		Anitzipation		Anitzipation	
	a) Aktivierung von Vorkenntnissen	b) zum Textumfeld	a) Verarb. von Graphem-Verarb. von Wortformen	b) Verarb. von Bedeutungserschließungsstrategien	a) Zusammenfassen	b) (kritische) Urteil. zu den Textausagen

Abb. 29: Phasen und Teilprozesse in Lesehandlungen

Diesen Phasen und Teilprozessen werden Übungsformen zugeordnet, die in ihrer eher unsortierten Fülle hier nicht wiedergegeben werden. Was die Übungsformen aber insgesamt kennzeichnet, ist eine Tendenz zur Kategorisierung, zum Ermitteln von Regelmäßigkeiten. Der Wert solcher Übungsformen soll nicht bestritten werden, aber dafür plädiert werden, daß sie ein Gegengewicht bekommen durch Übungsformen, die - anstatt auf (linguistische) Kategorisierung - auf Einzigartigkeit abzielen.

Bei STEFENHÖFER gibt es zwar einen Verweis auf spielerische Formen, doch ist sein einziges Beispiel (Modifikation des "Galgenspiels") natürlich dürftig.

Die Aktrike, mit der in den gängigen Übungsformen im analytischen Sinn eng am Text gearbeitet wird, findet einen Kontrast in dramapädagogischen Übungsformen. Die Textdetails werden nicht isoliert (linguistisch) analysiert, sondern werden zu Impulsen für Inszenierungsformen, die nur dann gelingen können, wenn die "Textdetails" lesend verstanden wurden. Der Text löst sich auf, wird zum Sprunghrett.⁹⁵

Übungen zum Schreiben

BLIESENER (1989:206-9) hält Schreibübungen (in der Regelschule) als "Teilübungen zu isolierten Aspekten der Formal-Grammatik" auf der Mittelstufe für nützlich, ab Klasse 10 (Oberstufe) plädiert er für Schreibaufgaben, die inhaltliche, lexiko-syntaktische und situative Vorgaben möglichst integrieren. Warum solche Aufgaben nicht bereits in der Grund- oder Mittelstufe durchgeführt werden können, läßt er offen.

Für BLIESENER gilt:

"Alle Schreibaufträge (= Aufgaben) sollten darauf zielen, Inhalte mit-zuteilen. Der Mitteilungsinhalt und die Mitteilungsinention mit ihren Nuancierungen bestimmen Wahl der lexikalischen und grammatischen Sprachmittel. Gerade deswegen sollten isolierte Übungen zu sprachlichen Einzelphänomenen zugunsten integrierter, vorgabengesteuerter Schreibaufträge aufgegeben werden."

Die Förderung des Schreibens geschieht nach folgendem Prinzip:

a) die Schüler bekommen vom Lehrer eine Schreibaufgabe, b) die Schreibaufgabe wird korrigiert; in der Regel vom Lehrer, evtl. auch zusammen mit den Schülern, c) aus der Korrekturphase ergeben sich neue Übungen.

Bei strenger Anwendung dieses Prinzips besteht natürlich die Gefahr, daß solche Übungen für die Schüler zu "Pflichtübungen" werden. Zu fragen mit Blick auf dramapädagogische Übungsformen wäre natürlich, ob das

Schreiben immer als (isolierte) Aufgabe gestellt werden muß, ob das schriftliche Produkt immer korrigiert werden sollte und ob immer neue Schreibübungen daraus abgeleitet werden sollen. In diesen Zusammenhang paßt, daß das Schreiben im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nicht nur eine Aufgabe für die Schüler ist, sondern auch der *Lehrer sollte kontinuierlich seine Schreibfertigkeit weiterentwickeln*. Er sollte die Ergebnisse seiner eigenen Schreibaktivität- und -kreativität zum Ausgangs-, Mittel- oder Endpunkt für Lernprozesse machen. Erinnert sei an die graphische Darstellung in der Einleitung, die zeigt, daß im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht Schüler und Lehrer sowohl schauspielerische Fertigkeiten als auch die Fertigkeiten eines Regisseurs und *Auteurs* entwickeln sollten. Kennzeichnend für einen solchen Unterricht ist, daß eine Schreibübung nicht eine isolierte Aufgabe, sondern integraler Bestandteil einer gestalteten szenischen Improvisation ist. Das Schreiben *erfüllt immer eine bestimmte Funktion innerhalb des jeweiligen fiktiven Handlungskontextes*, d.h. entsteht aus der Notwendigkeit, das dramatische Handlungsgeschehen zu reflektieren bzw. voranzutreiben.

BLIESENER nennt - neben eher textlinguistisch orientierten Übungsformen - "komplexe Schreibaufträge mit situativen Vorgaben", die nicht nur "Textsorten ... schulen, sondern zugleich auch den *phantastischen Umgang mit der Zielsprache ... stimulieren*" sollen (meine Hervorhebung; M.S.).

Seine Beispiele (etwa die "Umformung der Geschichte des Prinzen Hamlet in einen Werbeprospekt für das Schloß Halsingfors" oder "Shakespeare beobachtet in einem Fernsehstudio die Inszenierung eines seiner Dramen und kommentiert das Geschehen") weisen in die Richtung, in die auch dramapädagogisch geschnitten wird, doch eine Typologisierung solcher eher frei angelegten - Übungsformen liegt bisher nicht vor.

Beispiele für den Einsatz von (funktionalen) Schreibübungen im Rahmen einer dramapädagogischen Unterrichtssequenz werden in den Darstellungen zur Unterrichtsphase B und C eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts gegeben (Kap. VIII).

⁹⁵ Das wird an späterer Stelle veranschaulicht (vgl. Beispiel D in Kap. VII oder die dramapädagogische Arbeit an einem Max FRISCH-Text in Kap. VIII).

Konversationsübungen

Der (vor allem im angelsächsischen Bereich) traditionsreiche Begriff Konversation scheint sich in der Fremdsprachendidaktik hartnäckig zu behaupten, obwohl er keinen rechten Sinn mehr macht in Anbetracht kommunikativer Übungen, die ohnehin mit abdecken, was unter der Etikette Konversation zu einem Verbund eigenständiger Übungsformen deklariert wird.⁹⁶ SPEIGHTS (1989, S. 210-212) Begründung im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* in bezug auf die Lernermotivation bleibt erwartungsgemäß entsprechend vage:

"Wir können davon ausgehen, daß die meisten Lernere motiviert sind, Konversation zu lernen, weil dieses Lernziel den Vorstellungen des normalen Fremdsprachenlerner's ziemlich genau entspricht. Er möchte mit seinen Sprachkenntnissen auskommen."

Das heißt so gut wie gar nichts, und es verwundert nicht, daß sich die von ihm vorgeschlagenen Übungsformen (z.B. Dialoge mit Abzweigung; Dialoge mit offenem Ende) fast ausschließlich in der "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht" wiederfinden (vgl. NEUNER et al. 1981).

Übungs- und Arbeitsformen im Projektunterricht

DIETRICH (1989, S. 213-215) schreibt im *Handbuch Fremdsprachenunterricht*:

"Da es sich beim Projektunterricht um eine 'offene' Unterrichtsform handelt, ist eine eindeutige Definition schwierig. Überwunden werden soll durch diese Lernform die historisch verteilte Trennung zwischen Schule und Leben (Freinet-Pädagogik), die atomisierte, in Schulfächer aufgespaltene und kleinschrittig lehrplanmäßig dargebotene herkömmliche Wissensvermittlung; die rezeptive, nur noch sekundär motivierte Arbeitshaltung der Lernenden; die Konkurrenzorientierung (durch eine kooperative Organisation des Lernprozesses, durch Selbst- und Mitsprache der Schüler); die 'Verkopplung' und 'Verbalisierung' des Lernens (durch Zielorientierung auf ein Produkt oder auf einen in sich relevanten Erfahrungsprozeß)." (meine Hervorhebung)

⁹⁶ Vgl. meine Kritik an einem Unterricht unter der Bezeichnung Konversation unter dem Punkt "Forschungsausgangspunkte" in Kap. I.

DIETRICH räumt ein, daß Projekte im Bereich Fremdsprachenunterricht eher eine Seltenheit sind, weist aber darauf hin, daß mit dem kommunikativen Ansatz projektorientierte Arbeitsformen, abgesehen von wichtigen institutionellen Rahmenbedingungen - grundsätzlich eine höhere Realisierungschance bekommen haben:

"Im Rahmen des kommunikativen Ansatzes erfahren jedoch kooperative Unterrichtskonzeptionen und an realen Sprechhandlungen orientierte Lernformen eine methodische Aufwertung. Angestrebt wurde ein möglichst häufiger Gebrauch der Fremdsprache in kommunikativen 'Einsatzsituationen'. Die Konfrontation der Schüler mit authentischer Fremdsprache (anstelle diaktisch konstruierter Lehrwerk-Texte mit dosiertem Schwierigkeitsgrad) wurde ebenfalls als wichtiges Lernziel anerkannt. Diesen Zielsetzungen kommen handlungsorientierte Arbeitsformen, wie sie im Unkreis des Projektunterrichts entwickelt wurden, sehr entgegen." (meine Hervorhebung)

DIETRICH unterscheidet projektorientierte Arbeitsformen, mit denen a) rezeptive und b) lehrbuchunabhängige, produktive Fertigkeiten trainiert werden können. Es handelt sich dabei um Formen von Spracharbeit, die sich über den üblichen Zeitrahmen (45 bzw. 60 oder 90 Minuten) hinaus erstrecken.

Unter a) nennt sie beispielsweise die "Sinneaufnahme aus fremdsprachlichen Film- und Video-Dokumenten", unter b) beispielsweise - und im Rahmen meiner Argumentation besonders zu registrieren - "alle Arten von Lern- und Rollenspielen und das Agieren im Rahmen von umfangreichen *simulations*" (vgl. dazu JONES u.a. 1984, CAREY / DEBYSSER 1978)". Die Autorin geht also davon aus, daß die genannten Übungsformen, die ja gleichzeitig Inszenierungsformen sind - Lern-/Rollenspiel und Simulation⁹⁷, sich über einen längeren Zeitrahmen erstrecken (können).

Der *Idealfall dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts ist ein solches projektorientiertes Lehr-/Lernarrangement, das von Zeitrahmen und den allgemeinen Bedingungen her die Durchführung längerer dramapädagogischer Unterrichtssequenzen erlaubt*. Daß ein solches Denken sich erst noch durchsetzen muß, davon zeugen meine eigenen Erfahrungen bei der Leitung von Lehrfortbildungen, in denen ich bewußt - anstatt isolierter "Übungen für zwischendurch" - inhaltlich anspruchsvolle, zusammenhängende Unterrichtssequenzen einsetzte, die sich von zwei bis zu vier bzw. acht Stunden erstrecken. In dem Reflexionsgespräch am Ende einer solchen Sequenz kam - trotz der offensichtlich positiven Selbsterfahrung während des "Projekts" - oft der Kritikpunkt: Aber wie soll ich das machen, wenn ich an verschiedenen Tagen in der Woche nur wenige