

4.3.2. Drama – Grammatik – Spiel

Die Suche nach praktischen zeitgenössischen Anregungen für eine dramagrammatische Fremdsprachenunterrichtspraxis ergab Funde, die sich grob in *Drama-Aktivitäten* und *Grammatikspiele* unterteilen lassen. Beide Bereiche beziehen sich auf die Vermittlung von Fremdsprachen und haben Ideen zur Entwicklung von Dramagrammatik beigetragen.

In Drama-Aktivitäten werden Techniken des Theaters verwendet, um sich mit einem Thema auseinanderzusetzen. Dies hat oft spielerischen Charakter, aber nicht die festere Struktur von Spielen. Grammatikspiele hingegen haben Spielregeln und ein angestrebtes Ziel bzw. Ergebnis (z. B. ‚Gewinnen‘ bzw. ‚Verbindungen korrekt benutzen‘). Drama-Aktivitäten sind in ihrem Verlauf unvorhersehbarer und bauen auf spontanen Sprechhandlungen auf, deren Richtung zwar vorgegeben ist, aber deren konkrete Realisierung in der jeweiligen Situation entsteht.

Im Folgenden sollen zuerst ausgewählte Publikationen zu Drama-Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht daraufhin untersucht werden, inwieweit sie Grammatik explizit zum Thema machen. Danach werden Grammatikspiele auf ihre dramatischen Dimensionen hin überprüft⁴⁵. Da Spiel und

⁴³ Diese Anregungen haben Eingang gefunden in die dramagrammatische Unterrichtseinheit ‚Wortklassen‘, die in Kap. VI vorgestellt wird.

⁴⁴ Erst die modernen Didaktikerinnen und Didaktiker müssen diese allzu menschliche Erfahrung wissenschaftlich begründen.

⁴⁵ Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass manche Publikationen hier nicht besprochen werden, da in ihnen die Verbindung von Drama und Grammatik nicht hergestellt wird. Ein Beispiel dafür sind Kempe/Winkelmann (1998), die dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe für Literatur und fächerübergreifenden Unterricht im Allgemeinen darstellen, Fremdsprachenunterricht aber nicht erwähnen. *The Anti-Grammar Grammar Book* (1991) präsentiert eine Zusammenstellung von unterschiedlichen Grammatikaktivitäten, von denen 20 % Spielformen sind, allerdings ohne dramatischen Anteil.

Drama eng beieinander liegen⁴⁶, sind Überlappungen zwischen den beiden Bereichen vorprogrammiert. Und selbst innerhalb der Bereiche werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, was in manchen Fällen eine klare Kategorisierung und Abgrenzung erschwert.

Drama-Aktivitäten

Let us be clear from the start what we mean by ‚dramatic activities‘. They are activities which give the student an opportunity to use his or her own personality in creating the material on which *part* of the language class is to be based. These activities draw on the natural ability of every person to imitate, mimic and express himself or herself through gesture. They draw, too, on the student’s imagination and memory, and natural capacity to bring to life parts of his or her past experience that might never otherwise emerge. They are dramatic because they arouse our interest, which they do by drawing on the unpredictable power generated when one person is brought together with others [...]. (Maley/Duff ²1982: 6, Hervorhebung im Original)

Drama Techniques in Language Learning von Maley/Duff ist eine extensive Zusammenstellung von 176 Drama-Aktivitäten für den Fremdsprachenunterricht⁴⁷. Für die Zwecke dieser Arbeit soll der Fokus auf dem in der zweiten Auflage neu eingeführten Kapitel *Word Play* liegen, in dem Sprache explizit thematisiert wird. Dass mit ‚word play‘ nicht das ‚clevere Wortspiel‘, sondern vielmehr eine kreative, spielerische Verwendung von Sprache gemeint ist, wird aus dem folgenden Zitat ersichtlich:

Sensitivity to language involves far more than just understanding what words mean. We must be sensitive not just to sense, but also to *sound*, and to the different ways in which the same thing may be said. Unless we have practice in *playing* with the language, we are likely to be stuck forever at a level of banality which allows for no variety of expression. The more we can experiment with different combinations of words, the better we can come to know the potential of the language we are learning. (ibid. 3, Hervorhebung im Original)

In siebzehn Drama-Aktivitäten geht es um die Einübung von flüssigem Sprechen, Erhöhung der Sprechbereitschaft, Erweiterung des Ausdrucksvermögens und spontane Sprechhandlungen. Eine Verbindung von Drama und Grammatik wird trotz Betonung des Sprachschwerpunkts dieses Kapitels nur äußerst ansatzweise angesprochen. Bei der Aktivität ‚Acronymics‘ findet sich der Hinweis darauf, dass hier indirekt die Wortstellung geübt wird. Wie genau das vor sich gehen soll und ob die Lernenden die angedeutete Meta-Ebene erreichen sollen, bleibt unklar:

⁴⁶ Drama kann als Sonderform des Spiels gesehen werden; jedes Spiel setzt eine Gegenwelt voraus, deren Gesetze anders, aber nicht weniger verbindlich als die unserer ‚Realität‘ sind (cf. Huizinga 1956: 21f).

⁴⁷ Dieses Werk wurde bereits in Schewe (1993: 31ff) auf Kriterien der Reflexion von unterrichtsmethodischen Aspekten abgeklopft.

Although the exercise does not *directly* teach anything, it does *indirectly* help to practise something all too often forgotten – word order. Here, the simple framework of a few letters offers the chance to *predict* an order of words which will almost certainly reflect a deeper pattern in the language. (ibid. 167, Hervorhebung im Original)

Bei der Aktivität ‚Cadavre exquis‘ (ibid. 184f) wird – quasi als Nebenprodukt – angegeben, dass die Lernenden über die grammatikalische Akzeptabilität von Sätzen entscheiden. Wie und auf welcher Grundlage sie das machen, wird nicht weiter erläutert.

Grundsätzlich wird bei Maley/Duff Grammatik nur äußerst sporadisch erwähnt, wenn sich auch gewisse Aktivitäten für die Thematisierung von Grammatikgebieten eignen würden. So könnte die Übung ‚Touch it!‘ (ibid. 55) der expliziten Präsentation und Einübung von Imperativformen gewidmet sein, die Übung ‚I say, you said, he said‘ (ibid. 99) dem Gebrauch der indirekten Rede, oder die Übung ‚Things aren’t what they seem to be‘ (ibid. 104) den Konjunktivformen.

Das Buch *Drama – A Resource Book for Teachers* (Wessels 1987) richtet sich explizit an Lehrende, die Englisch als erste oder weitere Fremdsprache unterrichten. Eine Intention der Autorin ist es, Drama in alltägliche Unterrichtsstunden zu integrieren, insbesondere in Bereiche der Lehrbucharbeit, Aussprache, Kommunikation und Literatur. Die Verbindung von Drama und Grammatik scheint auf den ersten Blick nicht berücksichtigt zu werden; hinter der Kapitelüberschrift *Drama Games* verbergen sich jedoch vierzig drama-orientierte Sprachstrukturübungen. In Abgrenzung zu reinen Sprachspielen (*structure games* oder *language games*) werden ‚drama games‘ definiert als Spiele, die über die Einübung von Sprachstrukturen hinaus Aktion/Bewegung erfordern, die Fantasie der Lernenden anregen, sowohl implizite als auch explizite Zugriffsweisen auf Lernstoff ermöglichen, und die den sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdruck von Gefühlen erlauben (cf. Wessels 1987: 29f). Diese Definition bleibt jedoch unbefriedigend, da aus ihr nicht hervorgeht, was genau den Kern von ‚Drama-Spielen‘ ausmacht: Auch andere Aktivitäten und Spiele erfordern Bewegung und Fantasie, aktivieren Emotionen und schaffen Voraussetzungen für alternative Verarbeitungswege.

Das Kapitel beinhaltet u. a. eine tabellarische Übersicht über die Dramaspiele unter Angabe des Lernniveaus, des Alters der Lernenden, der Verwendung von Requisiten und der jeweils im Mittelpunkt stehenden Strukturen. Diese Angaben sind leider wenig benutzerfreundlich – die Unterteilung in Altersgruppen scheint sehr subjektiv und die Information ‚Requisiten ja/nein‘ dient nicht dem raschen Einblick in den Vorbereitungsaufwand (es muss dann doch in den jeweiligen Spielanleitungen nachgelesen werden). Besonders die Konkretisierung der Kategorie *Structures* (ibid. 31) bleibt inhaltlich höchst ungenau: Grammatische Lernziele, Notionen und Intentionen werden hier

durcheinander geworfen, was in bunt zusammengewürfelten Unterkategorien resultiert wie Präpositionen, Pronomen, Emotionen, Ursache und Wirkung, Körperteile, Sich Beschweren usw.

Bei den Dramaspielen handelt es sich um jeweils zehn- bis fünfzehnminütige Aktivitäten. Sie sind gedacht als Einführungs- oder Aufwärmübungen zu Beginn der Stunde, als klärende Wiederholung oder Verstärkung bereits gelernter Stoffe vor schriftlichen Übungen, als Auflockerung oder Entspannung nach kognitiven Anstrengungen, als Füllmaterial oder einfach als Abschluss einer Stunde – aber nur: „if time permits!“ Besonders dieser Hinweis auf den Zeitfaktor (ibid. 30) macht klar, dass diese Übungen der Erreichung des Lernziels untergeordnet bleiben – sie sorgen für eine vielfältigere Gestaltung des Sprachunterrichts, können ad libitum eingesetzt werden oder auch nicht, gehen aber nicht darüber hinaus.

Tselikas' Buch *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (1999) verfolgt den Bezug zum dramapädagogischen Methodenkonzept und hat zudem den Anspruch, für Fremd- und Muttersprachenunterricht gleichermaßen angelegt zu sein (cf. Tselikas 1999: 11). Es enthält nebst einer allerdings recht kurz gehaltenen theoretischen Einbettung und einer allgemeinen Anleitung zur Organisation und Durchführung dramapädagogischen Unterrichts sieben weitere Kapitel, die Beispiele und Hinweise für die Unterrichtspraxis geben. Kapitel 5 ist eine Zusammenstellung von Übungen, die „dazu verhelfen [sollen], sprachliche Ausdrücke bzw. grammatische Phänomene auf alternative Weise zu thematisieren“ (ibid. 67). Dieser Teil ist primär für Fremdsprachenanfänger gedacht⁴⁸. Hauptanliegen der Autorin ist es hier, das Verstehen von fremden Wörtern über visuelle, auditive und kinästhetische Sinneskanäle (Gestik, Gehör, Mimik) zu leiten:

Man kann sich einer fremden Sprache lustvoll annähern, wenn man versucht, die Wörter sinnlich zu erleben, sie mit dem Körper und/oder lautmalerisch nachzuvollziehen. Dies ist im Unterricht mit Anfängern besonders wichtig. Die dramapädagogischen Aktivitäten werden somit schon im Anfängerunterricht stark zum Verständnis der fremden Sprache beitragen. (ibid.)

Thematisiert werden die grammatischen Phänomene Verben (Konjugation, Tempus) und Syntax. Darüber hinaus wird in der Übung ‚Die 10-Wörter-Sprache‘ (ibid. 77f) eine mögliche Auseinandersetzung mit der sprachlichen Metaebene angedeutet, die allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Die verwendeten Dramatechniken reichen von chorischem Sprechen über Bewegung im Raum zu mimischer bzw. körperlicher Darstellung von Wörtern, Sätzen und Tempi.

⁴⁸ Tselikas weist allerdings darauf hin, dass alle Übungen auch als Aufwärmübungen für Fortgeschrittene eingesetzt werden können.

Im Gegensatz zu Wessels versteht Tselikas ihre Dramatisierungen von Sprachstrukturen nicht lediglich als willkommene Auflockerung des (traditionellen?) Unterrichts, sondern legt den Fremdsprachenunterricht von vornherein als „dramapädagogisches Treffen“ an (ibid. 18), in dem die Studenten als Zweitsprachenlernende behandelt werden, d. h. als Lernende, die sich in einem anderssprachigen Kontext befinden und die fremde Sprache zur aktiven Gestaltung ihres Lebens brauchen (ibid. 15). Kontextuelles Verstehen steht dabei im Mittelpunkt. Durch die Mobilisierung von Vorkenntnissen und deren Kombination mit Informationen aus dem Kontext sollen neue Wissens Elemente interpretiert und verarbeitet werden. Weiterhin wird das Erkennen unterschiedlicher Sinnstrukturen und Bedeutungszusammenhänge, die über die fremde Sprache transportiert werden, als kulturelle Lernchance hervorgehoben (ibid. 68).

Grammatikspiele

Die Fülle an praktischen Anleitungen zum Spielen im Fremdsprachenunterricht legt Zeugnis ab von einer zunehmenden Lernerzentriertheit methodischer und didaktischer Überlegungen. Spielen macht Spaß, Spielen motiviert die Lernenden und führt darüber hinaus auch zu wirksameren Lern- und Behaltenserfolgen: „Daß spielerisch erworbene Kenntnisse von den Schülern auch besser und länger behalten werden, ist sicher.“ (Funk/Koenig 1991: 111f)

Es existieren eine Reihe von Publikationen, die – entweder ganz oder teilweise – der spielerischen Übung, Anwendung und Festigung von Grammatik gewidmet sind. An dieser Stelle sollen lediglich zwei erwähnt werden, die eine Verbindung von Grammatik mit Drama ansatzweise bzw. explizit herstellen.

Die Fernstudieneinheit *Grammatik lehren und lernen* von Funk/Koenig (1991) dreht sich um Fragen zum grammatikunterrichtlichen Alltag und reicht von der Besprechung unterschiedlicher Lehrwerktypen und Grammatikunterrichtsmethoden bis zur Darstellung von möglichen Komponenten (hier: Bausteinen) einer pädagogischen Grammatik. Einer dieser Bausteine ist der Abschnitt *Grammatik spielend lernen – üben – anwenden*. Die Autoren haben von einer reinen Auflistung von möglichen Spielen abgesehen und präsentieren stattdessen sechs Spielprinzipien, die an das jeweilige Thema, die jeweilige Grammatikstruktur und die aktuelle Unterrichtssituation angepasst werden können.

Allen Spielprinzipien ist gemein, dass die Lernenden zur Arbeit in Teams (mit wechselnder Zusammensetzung) angehalten werden. Dies reduziert Sprechhemmungen und sorgt für eine gleichmäßige Beschäftigung aller zur gleichen Zeit, was wiederum zu einer Entlastung der Lehrperson führt (cf. ibid. 98). Unterschiedliche Spielformen (Wettbewerbs-, Such-, Schreib- und

Ratespiele, Spiele mit Karten und Memory) thematisieren komplexe Grammatikfelder wie z. B. Konjugation/Tempus, neben- und Hauptsatzleitende Konjunktionen, Wortstellung/Satzbau bzw. Satzergänzung. In manchen Spielen müssen die Lernenden in der Klasse umherlaufen und Informationen austauschen, oder, wie es bei einem der Wettbewerbsspiele der Fall ist, rhythmisch die Plätze wechseln. Obwohl die Integration von Bewegung noch nicht notwendigerweise Drama bedeutet, ist die Einbeziehung des sich bewegenden Körpers in den Grammatiklernprozess ein Schritt in die richtige Richtung. Die Aktivität mit dem höchsten dramatischen Potenzial ist die ‚Fehlerversteigerung‘ (ibid. 103ff), in der die Lehrperson als Auktionär in schneller Folge richtige und falsche Sätze zum Kauf bietet. Die Lernenden ersteigern (mit einem begrenzten Budget) die Sätze, die sie für grammatisch einwandfrei halten.

Zum Abschluss dieses ‚Bausteins‘ stellen Funk/Koenig die Vorteile von Spielen für die Persönlichkeit der Lerner, für die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Fremdsprache und für den Unterrichtsablauf heraus. Auf die dramatischen Möglichkeiten von Grammatikspielen wird zumindest ansatzweise hingewiesen:

Spiele [...]

- [...] können die Lerner auf die Bewältigung der Realität vorbereiten (*Rollenspiel*)
- [...] entwickeln teilweise spezielle Fertigkeiten, z. B. *im darstellenden Bereich.*“
(ibid. 112, Hervorhebung S. E.)

Als eine weitere Grammatik und Spiel vereinende Publikation sei der Klassiker von Rinvoluceri, *Grammar Games – Cognitive, affective and drama activities for EFL students* (1984) erwähnt. Ein Folgeband, in Zusammenarbeit mit Davis, erschien elf Jahre später: *More Grammar Games – Cognitive, affective and movement activities* (1995). Eine Zusammenstellung von Grammatikspielen aus beiden Büchern ist 1999 ins Deutsche (und für den DaF-Unterricht) übertragen und mit dem Titel *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache* herausgekommen. Wie Funk/Koenig⁴⁹ ist auch Rinvoluceri der Ansicht, dass spielerische Aktivitäten im Unterricht keineswegs Zeitverschwendung im Hinblick auf die ‚ernsten Bildungsziele‘ sind, sondern vielmehr die Effektivität des Lernens noch steigern. Grammatikspiele sieht er als zentralen Bestandteil des studentischen Lernprozesses an:

Grammatik ist beim Erwerb einer Fremdsprache so wichtig, dass die Lerner sehr viel Energie auf ihre Beherrschung verwenden müssen. Eine Möglichkeit, diese Energie zu bündeln, sind Spiele. Beim Spielen werden die Lerner Subjekt des Unterrichts, in dem sie sonst allzu oft nur Objekt sind. Spaß und Ernst schließen einander nicht aus, denn der

⁴⁹ Funk/Koenig 1991 beziehen sich an verschiedenen Stellen auf Rinvoluceri 1984 und greifen Anregungen aus den *Grammar Games* in ihrem Werk häufiger auf.

Spaß beim Spielen setzt Energien frei, um das ernste Ziel zu erreichen. (Rinvoluceri/Davis 1999: 4, übersetzt aus Rinvoluceri 1984: 3)

An dieser Sammlung ist nicht nur die bemerkenswerte Bandbreite der Spielideen, ihre Einteilung nach aufgabentypologischen Gesichtspunkten und ihre systematische Präsentation hervorzuheben, sondern besonders auch das Kapitel *Grammar through drama*, das zur Erarbeitung von Grammatik unter Einsatz von Theater Techniken anleitet. Hier arbeiten die Lernenden

- mit ihrer *Stimme* (sie rufen sich Anweisungen zu, sprechen im Chor und imitieren Tierstimmen)
- mit ihren *taktilen Fähigkeiten* (sie zeichnen einander linguistische Symbole mit dem Finger auf den Rücken)
- mit ihrem *Körper* (sie bewegen sich allein oder miteinander im Raum umher)
- unter Einbeziehung ihres *räumlichen und abstrakten Vorstellungsvermögens* (sie finden die Einrichtung eines Zimmers heraus und müssen die Möbel in ihren Positionen zueinander nachstellen, oder sie bilden die Uhrzeit durch ihre Position im Raum ab).

Die meisten Grammatikspiele können je nach Unterrichtssituation und Fremdsprache variiert werden – so ist beispielsweise das Spiel ‚Same and Different‘ in der englischen Originalausgabe (Rinvoluceri 1984: 118) als Übung zum englischen Komparativ angelegt, die deutsche Übersetzung ‚Komm zu mir‘ zielt auf die Verwendung von Imperativ und Modalverben ab (Rinvoluceri/Davis 1999: 86), und die Autorin hatte sofort die Idee, sie für die Verbendstellung von deutschen Nebensätzen heranzuziehen.

Nach Rinvoluceri haben Grammatikspiele folgende Vorteile: Die Lernenden übernehmen Eigenverantwortung für ihr Grammatikverständnis, die Lehrperson kann sich ein Bild von dem Wissensstand der Lernenden machen, ohne selbst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, die aufgelockerte Lernatmosphäre begünstigt intensive Arbeit, und alle sind gleichzeitig am Unterrichtsgeschehen beteiligt (ibid. 1999: 4).

Interessanterweise weist Rinvoluceri (1984) auch auf die Verbindung von Grammatik und Emotion hin. Seiner Erfahrung nach sind Lernende überrascht, wenn sie feststellen, dass nicht nur sie, sondern auch andere Lernende grammatische Konstruktionen der Fremdsprache intuitiv mögen oder ablehnen und dass sich diese Einschätzungen mit dem Lernprozess verändern (Rinvoluceri 1984: 7):

Meeting and interiorising the grammar of a foreign language is not simply an intelligent, cognitive act. It is a highly affective one too. Little work seems to have been done by psychologists or linguists on learner feelings towards specific ligaments of the target grammar and the change in these feelings from one level of the language to the next. (ibid. 5)

Sehr aufschlussreich ist die Tatsache, dass diese höchst interessanten Überlegungen, die auf die affektiv-emotionale Ebene der Grammatikverarbeitung abzielen, in der deutschen Übertragung schlicht weggelassen worden sind⁵⁰. Leider werden sie auch von Rinvolucris selbst nicht weiter ausgeführt. In diesem Zusammenhang beanstanden Gnutzmann/Königs (1995: 20) die fehlende Anbindung von Rinvolucris und ähnlich gelagerten Anregungen zur Grammatikvermittlung an methodische Überlegungen der grammatisch-didaktischen Fachdiskussion.