

4.3.3. Weiterführende Überlegungen

Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht und Grammatikspiele mit dramatischen Elementen weisen trotz ihres unterschiedlichen strukturellen Aufbaus recht ähnliche Charakteristika auf⁵¹. Im *Lernprozess* geht es um mehrdimensionale Wissensverarbeitung, die durch die Einbeziehung vielfältiger Sinnesleistungen unterschiedliche Lernwege und Verarbeitungsmöglichkeiten bereitstellen soll. Wirksamere Lern- und Behaltenserfolge und damit Steigerung der Lerneffektivität gehören zu den gemeinsamen Zielen von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen. Kreativität und Fantasie werden angeregt, Fähigkeiten und Fertigkeiten im kinästhetischen Bereich gefördert. Durch die Unvorhersehbarkeit des Spielverlaufs bzw. der dramatischen Handlung wird das Lernerinteresse aufrecht erhalten. Drama-Aktivitäten beziehen ihrem Anspruch nach die gesamte Lernerpersönlichkeit mit ihrem Vorwissen, ihren Vorerfahrungen und ihren Befindlichkeiten in den Lernprozess ein; Grammatikspiele regen die Auseinandersetzung der Lernenden mit menschlichen Beziehungen an und fördern Kooperations- und Konfliktbereitschaft sowie Empathiefähigkeit.

Auch im Bereich der *Sprachverarbeitung* gibt es Parallelen. So wird sowohl in Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht als auch dramatischen Grammatikspielen die Aufmerksamkeit bewusst auf Sprachphänomene gelenkt, die durch vielfältige bedeutungsbezogene Anwendungsmöglichkeiten im Kontext durchschaut und gefestigt werden sollen. Ausdrucksvermögen und Kommunikationsfähigkeit werden erweitert sowie die Sensibilisierung für sprachliche Phänomene angestrebt. Gleichzeitig führen der Spaß am Spiel

⁵⁰ Es drängt sich hier der Eindruck auf, dass eine theoretische Auseinandersetzung weit weniger gefragt ist als praktische Tipps und Tricks für einen interessanteren Grammatikunterricht. Diese Arbeit soll u. a. zeigen, dass beide Seiten zusammengehören.

⁵¹ Der folgende Überblick ist eine Quintessenz übereinstimmender Eigenschaften von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen, die Maley/Duff (1982: 1–23), Wessels (1987: 7–30), Funk/Koenig (1991: 111–113), Rinvoluceri (1984: 1–8), Rinvoluceri/Davis (1995: xi–xvi), Rinvoluceri/Davis (1999: 3f) und Tselikas 1999 entnommen wurden.

und das Vergnügen an der Sprache zu höherer Sprechbereitschaft und bauen Sprechhemmungen ab.

Für den *Unterricht* bedeutet dies, dass Rolle und Funktion von Lehrenden und Lernenden sich verändert. Klein- und Großgruppenarbeit resultieren in gleichzeitiger Beteiligung aller am Unterrichtsgeschehen und kompensieren Unterschiede zwischen stärkeren und schwächeren Schülern. Der Fokus auf die Lehrperson wird reduziert; sie ist Spielleiterin, Beraterin, Impulsgeberin und Informationsquelle. Die Lernenden erleben sich zunehmend als Team, dessen Zusammenarbeit Vertrauen und Empathie erfordert.

Als Anregungen für einen dramapädagogischen Grammatikunterricht sind sowohl Drama-Aktivitäten als auch Grammatikspiele von unschätzbarem Wert. Was aber leisten beide Unterrichtsformen nicht oder nur in begrenztem Maße? Drei Punkte sind in diesem Zusammenhang wichtig:

Einzelübungen versus Unterrichtssequenzen

Der Großteil von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen umfasst kürzere, gezielt einsetzbare Spiele ohne größeren Zusammenhang zur Einführung, Wiederholung oder Verstärkung grammatischer Strukturen als Aufwärmungs-, Auflockerungs- oder Entspannungsübungen in bestimmten Unterrichtsphasen (Lückenfüller, Vertretungsaktivität, Stundenabschluss usw). Lediglich in Tselikas 1999 ist der gesamte Sprachunterricht dramapädagogisch angelegt, wenn auch die grammatischen Einheiten, die angeboten werden, trotzdem eher singulären Charakter haben. Eine dramagrammatische Unterrichtspraxis sollte Grammatiksequenzen bereitstellen, deren spezifische Methoden nicht nur Mittel zu dem Zweck sind, den Grammatikunterricht ansprechender zu gestalten, sondern die eine übergreifende Auseinandersetzung mit Grammatikphänomenen zum integralen Bestandteil des Unterrichts machen (cf. Kap. V, 3.).

Geschlossene versus offene Inszenierungsformen

Aktivitäten und Spiele, die sprachliche Strukturen einüben, sind oftmals stark reglementiert und erfordern bestimmte vorgegebene Sprachelemente. Obwohl dies auch nicht der Fall sein kann (und die oben besprochenen Sammlungen beinhalten sowohl stärker als auch weniger stark gelenkte Handlungsanweisungen), bleibt doch das Desiderat für einen dramagrammatischen Unterricht bestehen, der den Lernenden möglichst viel Freiraum lässt, die Übungen inhaltlich auszugestalten, und gleichzeitig die grammatischen Ziele nicht aus dem Auge verliert.

Auseinandersetzung mit der Meta-Ebene

Bei Tselikas 1999 und Maley/Duff ²1982 wird, zumindest in Ansätzen, eine mögliche Einbeziehung einer Meta-Ebene erwähnt, auf der die fremdsprachlichen Phänomene selbst zum Diskussionsgegenstand werden. Ein Anliegen des dramapädagogisch orientierten Grammatikunterrichts ist es, diese Ebene gezielt zu verfolgen, da die Einsicht in fremde Sprachstrukturen auch eine Annäherung an andere Denkweisen bedeutet⁵².