

Karls-Universität

Philosophische Fakultät

Institut für germanische Studien

Diplomarbeit

Bc. Vanda Melicharová

Beitrag der Dramapädagogik zum DaF-Unterricht bei

lernschwachen Schülern

Ein Aktionsforschungsprojekt

Drama-based Pedagogy Asset to German Education of Children with Learning
Disabilities

Pedagogical Action Research Project

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. Věra Hejhalová. Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 4. srpna 2017

[vlastnoruční podpis]

.....

Vanda Melicharová

Klíčová slova

akční výzkum, dramapedagogika, celostní pedagogika, činnostně orientovaná výuka, žáci se speciálními poruchami učení

Abstrakt

Tato diplomová práce přináší informace o průběhu a výsledcích projektu kvalitativního akčního výzkumu, který je zde předkládán ve formě případové studie a zkoumá působení dramatické výchovy na mluvní kompetence žáků s poruchami učení ve výuce němčiny jako cizího jazyka na české střední odborné hotelové škole. Vychází přitom z cíle zlepšit kvalitu výuky učitele. Součástí akčního výzkumu bylo také menší výzkumné šetření, týkající se názorů ostatních učitelů německého jazyka na dramatickou výchovu a jejich zkušeností s ní.

Keywords

action research, drama-based pedagogy, holistic pedagogy, activity based teaching, learning disabilities

Abstract

The thesis deals with the process of pedagogical qualitative action research and its results. The action research has a form of a case study, it examines influence of drama-based pedagogy on speech skills of children with learning disabilities at German lessons at hotel high school. Its objective is to improve the teacher's quality of teaching. As a part of the action research, the opinion survey data on drama-based pedagogy and experience with it was collected from other teachers of German language.

Schlüsselwörter

Aktionsforschung, Dramapädagogik, ganzheitliche Pädagogik, handlungsorientierter Unterricht, lernschwache Schüler

Abstrakt

Die vorliegende Diplomarbeit informiert über den Verlauf und über die Ergebnisse eines qualitativorientierten Aktionsforschungsprojektes, das in Form von einer Fallstudie vorgelegt wird und die Auswirkung der dramapädagogischen Ansätze auf die mündliche kommunikative Kompetenz der lernschwachen Schüler im DaF-Unterricht an einer tschechischen Hotelfachschule untersucht. Das Projekt geht von dem Ziel aus, die Qualität des Unterrichtes der Lehrkräfte zu steigern. Ein Bestandteil des Projektes ist eine kleine Untersuchung, die sich mit den Meinungen der anderen Deutschlehrkräfte zur Dramapädagogik und ihren Erfahrungen damit beschäftigt.

Abkürzungsliste

AD	Allgemeines Deutsch
DIT	Deutsch im Tourismus
DAF	Deutsch als Fremdsprache
SCHW.	Schwäche

INHALT

1	ÚVOD	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2	FREMDSPRACHENUNTERRICHT (SPÍŠ NE) ...	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
4	DRAMATICKÁ VÝCHOVA	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
5	THEORIE DER AKTIONSFORSCHUNG	3
5.1	HISTORISCHER EXKURS	3
5.2	WESENSZÜGE	4
5.3	PHASENMODELLE DER AKTIONSFORSCHUNG	7
5.3.1	<i>Fazit</i>	<i>10</i>
6	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	10
6.1	EINLEITUNG	10
6.2	AKTIONSFORSCHUNG IN DER PRAXIS – DIE GESTALTUNG DES PROJEKTES	11
6.2.1	<i>Auswahl der Aktionsforschung</i>	<i>11</i>
6.2.2	<i>Struktur des Projektes</i>	<i>12</i>
6.3	METHODOLOGISCHER HINTERGRUND DES PROJEKTES	16
6.3.1	<i>Methodologisches Verfahren in den Aktionsforschungen</i>	<i>16</i>
6.3.2	<i>Verwendete Methoden im Projekt</i>	<i>17</i>
6.4	DAS ERFORSCHTE MILIEU – DER FORSCHUNGSKONTEXT	20
6.4.1	<i>Der breitere Kontext der Forschung</i>	<i>20</i>
6.4.2	<i>Der engere Kontext der Forschung</i>	<i>22</i>
6.5	FORSCHUNGSDESIGN – EINE FALLSTUDIE	24
6.5.1	<i>Ausgangspunkte für das Aktionsforschungsprojekt und Problemstellung</i>	<i>24</i>

6.5.2	<i>Datensammlung</i>	25
6.5.3	<i>Schlussfolgerung</i>	50
6.5.4	<i>Zieldefinierung der vorliegenden Aktionsforschung</i>	52
6.5.5	<i>Fragestellung des Projektes</i>	53
7	AKTIONSPLAN	55
7.1	DIE GENESE DES PLANES	55
7.1.1	<i>Praktische Anwendung - Voraussetzungen und Realisation</i>	55
7.1.2	<i>Thematische Gestaltung der Unterrichtseinheit</i>	58
7.1.3	<i>Der Aufbau der dramapädagogischen Einheit</i>	62
7.2	DER FAHRPLAN DER UNTERRICHTSEINHEIT	63
7.2.1	<i>Aufwärmen</i>	64
7.2.2	<i>Hauptarbeit</i>	69
7.2.3	<i>Erinnerung</i>	76
7.2.4	<i>Bemerkung zur Konzeption der Unterrichtseinheit</i>	76
7.3	DIE REFLEXION DES AKTIONSPLANES	77
7.4	VERLAUF DER AKTIONEN	79
7.4.1	<i>Klasse A</i>	79
7.4.2	<i>Klasse B</i>	83
7.4.3	<i>Klasse C</i>	87
7.4.4	<i>Schlussbemerkungen zum Verlauf der Aktionen</i>	91
7.4.5	<i>Fragebogen für die Schüler - Präsentation der Ergebnisse</i>	92
7.5	ERGEBNISSE DER TRIANGULATION	99
8	DIE SCHLUSSFOLGERUNG DER TRIANGULATION	ERROR!
	BOOKMARK NOT DEFINED.	
8.1	DIE EVALUATION DES PROJEKTES UND DIE PERSPEKTIVE DER	
	VORLIEGENDEN AKTIONSFORSCHUNG	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
9	FAZIT	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
10	BIBLIOGRAPHIE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
11.	ANLAGENTEIL	I
10.1	REFLEXION DER AKTIONEN VOM BEOBACHTENDEN LEHRER	I
10.2	FRAGEBOGEN: DRAMAPÄDAGOGIK IM DAF UNTERRICHT	II

10.3	ARBEITSBLATT (KLASSE A): DRAMAAKTIVITÄTEN	IV
10.4	DOTAZNÍK PRO ŽÁKY	VII
10.5	ARBEITSBLATT (KLASSE B + C): DRAMAAKTIVITÄTEN.....	VIII
10.6	DOTAZNÍK PRO ŽÁKY	XI
10.7	DIE ANTWORTEN DER LERNSCHWACHEN SCHÜLER AUF DIE FRAGEN DES FRAGEBOGENS	XII

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit einem im pädagogischen Bereich und speziell im Bereich der Sprachdidaktik heutzutage immer populärerem Lehr- und Lernkonzept der Dramapädagogik und seinem Beitrag zur Entfaltung der mündlichen kommunikativen Kompetenz der lernschwachen Schüler im DaF Unterricht. Der Titel der Arbeit konkretisiert somit das festgelegte Thema, das sich auf den pädagogisch-therapeutischen Ansatz im DaF Unterricht und dessen Auswirkung auf die Lerntherapie der Personen mit Lernstörungen bezieht. Mit der Lerntherapie wird keine offizielle institutionelle, durch die Spezialisten realisierte Förderung der lerngestörten Personen gemeint, sondern eine spezifizierte Herangehensweise oder vielmehr eine Strategie, die den lernschwachen Personen beim effektiveren Lernen verhelfen kann. Diese Herangehensweise sollten die pädagogisch-therapeutischen Ansätze liefern. Zunächst wurde die Dramatherapie für einen solchen Ansatz ausgewählt. Die Auswirkung des Ansatzes sollte im schulischen Milieu untersucht werden. Da die Dramatherapie eher im psychotherapeutischen Bereich angesetzt wird, erwies sich somit für das Untersuchen in einer schulischen Institution als nicht geeignet. Deswegen nominierte man für die Untersuchungszwecke die Dramapädagogik. Dieses pädagogische Konzept stützt sich auf die modernen lerner-, handlungs- und ganzheitlich orientierten pädagogischen Prinzipien, die heutzutage beim Unterrichten akzentuiert werden. Dies gilt auch für den Unterricht DaF und DaZ¹. Konkret nutzt die Dramapädagogik bei den Lehr- und Lernprozessen die Theatermittel, die sie mit Methoden aus psychologischen und im Allgemeinen künstlichen Bereich kombiniert. Für einen der „Väter“ der dramapädagogischen Methodik gilt der tschechische Philosoph und Didaktiker Jan Ámos Komenský, der über die nutzbringenden Auswirkungen der Theatermittel im Unterricht nicht ein mal einen Artikel in seinem Werk abfasste. In der tschechischen Pädagogik wird der Begriff Dramapädagogik unter mehreren Begriffen wie „dramatická výchova“, „tvořivá dramatika“ oder „dramika“ bekannt. Von den zeitgenössischen Denkern und Methodikern der Dramapädagogik kann man auf der tschechischen Seite z. B. Josef

¹ DaF: Deutsch als Fremdsprache – Deutschunterricht, der im Heimatland des Lernenden stattfindet.

DaZ: Deutsch als Zweitsprache – Deutschunterricht, der im Land der Zielsprache stattfindet. *DaF für Flüchtlinge*. [online][Zit. 2017-8-3]. Zugänglich von: <https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/>

Valenta, Radek Marušák, Eva Machková oder Soňa Kot'átková nennen, die sich mit der Dramapädagogik auf dem wissenschaftlichen Feld beschäftigen. Die genannten Wissenschaftlern beschäftigen sich mit der Dramapädagogik im Allgemeinen. Von den zeitgenössischen Wissenschaftlern aus den deutschsprachigen Ländern, die sich der Dramapädagogik gerade im Sprachunterricht widmen, sollte der Wegbereiter dieses Konzeptes in Deutschland, Manfred Schewe, genannt werden.

Die vorgelegte Arbeit stellt ein Aktionsforschungsprojekt vor, in dem die dramapädagogischen Ansätze im Deutschunterricht an einer Hotelfachschule qualitativ untersucht wurden. Die Arbeit präsentiert den Verlauf und die Ergebnisse dieses Projektes. Die Aktionsforschungen kombinieren die Praxis mit der Theorie, auf diese Art und Weise ist auch die vorgelegte Fallstudie, also der Bericht über das Aktionsforschungsvorgehen, konzipiert.

2 Theorie der Aktionsforschung

2.1 Historischer Exkurs

Im pädagogischen Diskurs erscheinen Beschreibungen von Aktionsforschung seit den 40er Jahren, als der Psychologe Kurt Lewin², von der Kritik der traditionellen sozialen Wissenschaft inspiriert, die wirtschaftliche und soziale Diskriminierung der marginalen Gruppen direkt vor Ort ihrer Wirkungsstätte erforschte (vgl. HENDL, 1997, 57). Es ging ihm nicht nur um eine Analyse der sozialen Realität, die zum Forschungsobjekt wurde, sondern er bemühte sich zugleich für die entdeckten Probleme der Realität entsprechende Lösungsstrategien zu entwerfen. Er wurde sich der Bedeutsamkeit der Verbindung von

Theorie und Praxis für die Forschungszwecke bewusst und bemühte sich, eine aus der theoretischen Basis ausgehende, jedoch durchaus praktisch orientierte Forschung, die er später Aktionsforschung benannte, durchzusetzen. Im Hintergrund der praktischen Aktionen stand sein Interesse an der Unterstützung von Menschenrechten, darin wirkte sich seine Mühe aus, die soziale Forschung zu reformieren, indem er sie zu demokratisieren vorhatte. Dank seiner Mitarbeit mit der Columbia University eröffneten sich Wege für die Aktionsforschung auch in die pädagogischen Wissenschaften. Die Reihen der Wissenschaftler, die auf dem pädagogischen Gebiet wirkten und die sich mit der Aktionsforschung befassten, erweiterten später z. B. die Engländer L. Stenhouse und sein Mitarbeiter J. Elliot. Elliots Definition von Aktionsforschung wird im unteren Kapitel angegeben. Im deutschsprachigen Raum waren es dann vornehmlich die Österreicher H. Altrichter und P. Posch, die Elliots Auffassung vom Modell der Aktionsforschung weiter prägten³. Ihr Modell der Phasen der Aktionsforschung wird weiter unten gezeigt.

²Beim seinem Entwurf der Konzeption der Aktionsforschung ging Lewin „aus der Kritik der traditionellen sowohl hermeneutisch, als auch positivistisch-empirisch orientierten Sozialwissenschaft“ aus. (HENDL, 1997, 57).

³JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 5. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf.

2.2 Wesenszüge

Die Definitionen der Aktionsforschung gehen hauptsächlich auf die Beziehung von zwei Grundschritten, die in jeder Aktionsforschung aufzutauchen haben, zurück. Auf Aktion und Reflexion. Die Beziehung von diesen zwei Schritten gilt für die Grundprämisse des Verfahrens der Aktionsforschung.

Diese Schritte beziehen sich auf den folgenden Prozess, in dem die Analyse der realen Situation erstellt wird, durch die diejenigen Probleme ermittelt werden, die in den Situationen vorkommen und deren Lösungen durch Erprobungen der Interventionen⁴ gesucht werden. Dieses Vorgehen begann sich, wie bereits vorgelegt wurde, im sozialpsychologischen Forschungsbereich der Sozialwissenschaften durchzusetzen (vgl. EVEN, 2003, 66). Analog ließ es sich in der pädagogischen Forschung applizieren, mit der sich die vorhandene Arbeit befasst. Wie die pädagogische Aktionsforschung vorgeht, wird ganz plausibel und einfach in der versprochenen Definition von Elliot beschrieben: *„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, mit der Absicht diese zu verbessern.“* (ELLIOT, 1981, 1, zit. n. ALTRICHTER/POSCH, 2007, 13). Wie Janík (2004) in seinem Leitfaden zur Theorie und Praxis der Aktionsforschung angibt, etablierte sich die oben niedergeschriebene Definition im pädagogischen Forschungsfeld bereits als ihre klassische Begriffsbestimmung. Sie stellt ganz offensichtlich klar, wie die Dynamik der genannten Schritte in der Forschung funktioniert und wodurch die Schritte spezifiziert sind. Im Falle der Reflexion werden die beruflichen Situationen (genau gemeint sind es die Situationen, mit denen der Lehrer beim Unterricht konfrontiert wird) untersucht, bei der „Aktion“ bemüht man sich darum, sie weiterzuentwickeln.⁵

Allgemein handelt es sich also um die Verbindung von Theorie und Praxis im Aktionsforschungsprozess, dem das Ziel gesetzt wird, eine zweckmäßige Verbesserung der problematischen Situation zu erreichen. Die Verknüpfung der theoretischen mit der praktischen Basis ist gerade der Abwechslung von Aktion und Reflexion abzusehen, wobei man bei der Reflexion auf der Basis der Theorie untersucht und bei der Aktion auf der Basis der Praxis operiert wird. Even (2003, 67), die Autorin einer der bedeutsamsten Publikation

⁴ Der Begriff Intervention wird in der ganzen vorliegenden Arbeit als ein Einsatz von Maßstäben für die Problembeseitigung gemeint. Der Begriff verschmelzt sich fast mit dem Begriff Aktion. Es läßt sich behaupten, dass die Aktion auf der Ebene der Intervention realisiert wird.

⁵ JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 6. [online][Zit. 2017-1-2].Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf.

über dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht, in der sie sich mit deren Einwirkungen speziell auf die Vermittlung der grammatischen Gesetzmäßigkeiten im Fremdsprachenunterricht beschäftigt, bemerkt dazu:

„Dieses dialektische Wechselspiel der beiderseitigen Beeinflussung von Theorie und Praxis, Planung und Ausführung, Reflexion und Beobachtung gewährleistet hohe Flexibilität bei der Problembewältigung, da der Problemfokus bei je einer neuen Forschungsspirale wieder korrigiert bzw. neu ausgerichtet werden kann.“ (Even, 2003, 67)

Even gibt weiter an, dass man die Aktionsforschung dank ihrer Fähigkeit der Flexibilität in der Beziehung von Theorie und Praxis gerade im Bildungssektor gut nutzen kann. Im schulischen Milieu verändern sich die beruflichen Situationen ständig und man kann nie projizieren, was sich in den Klassen während der Stunde genau abspielt. Einen wesentlichen Anteil an diesen Veränderungen nehmen die psychosozialen Faktoren ein, die das Unterrichtsklima stark beeinflussen. Die permanenten Veränderungen in den Klassenmilieus können gerade durch die Aktionsforschung, ihre Flexibilität und den systematischen Wechsel der Schritte erfolgreich untersucht werden (ebd.).

Ein anderer Vorteil der Aktionsforschung für die Lehrer, die damit die Schulrealität erfassen können, ist die relativ schnelle Umsetzbarkeit der Ideen in die Praxis. Wenn der Lehrer etwas als problematisch in der Klassensituation auswertet, muss er dank der Flexibilität dieser Forschungsart und ihrer unmittelbaren Anknüpfung an das erforschte Milieu keine zu zeitaufwendigen Pläne für die Applizierung der Interventionen machen. Er kann wiederum in kurzer Zeit proben, ob die Ideen tatsächlich zur Verbesserung der Situation beitragen können. Die rasche Anwendbarkeit ist im Milieu der Schulklassen, wo Lehrer ständig auf neue Anregungen reagieren müssen, sehr erforderlich.

Die nützliche Anwendbarkeit der Aktionsforschung auf dem Feld der Pädagogik lässt sich noch auf weitere Merkmale zurückführen. Anhand der Definition von Elliot wurde betont, dass es gerade die Lehrer sind, die zu der Aktionsforschung greifen, wenn auch immer etwas Problematisches in ihren Klassen vorkommt. Im Vergleich zu anderen potenziellen Aktionsforschern, die am erfolgreichen Schulgeschehen interessiert sein können, bewegen sich gerade die Lehrer direkt mitten drin des Klassengeschehens. Dies ist ein bedeutsames Merkmal der Aktionsforschung, das sie von anderen Forschungsarten unterscheidet. Die Forscher stehen nicht außerhalb, sondern sie befinden sich inmitten der

erforschten Situation, sie sind ihr Bestandteil. Das Objektivitätsmaß der Aktionsforschung kann in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Dennoch ist es gerade eines der Spezifika dieser Forschung, dass sie eher von vornherein subjektiv angelegt ist. Sie erfreut sich überdies zurzeit im pädagogischen Diskurs immer größerer Beliebtheit und wird gerne für Forschungszwecke verwendet. Gerade für Lehrer kann die Anwendung der Aktionsforschung sehr gewinnbringend sein, weil die Forschung zu ihrer Professionalisierung stark beiträgt. Sie wird durch die Reflexion des eigenen Verhaltens und Arbeitsverfahrens gesteigert, also die Wahrnehmung von sich selbst, die sie dadurch pflegen, ist für ihre Praxis von großer Bedeutung. Nachdem sich der Lehrer eines Problems bewusst wird und sich für die Benutzung der Aktionsforschung entscheidet, stimuliert er seine Professionalisierung durch folgende Vorgehensweise.

Zunächst sammelt er Informationen, stellt eingehende Beobachtungen von den Klassensituationen und sich selbst als Lehrendem an, der sich in ihnen bewegt. So gewinnt er systematische Erkenntnisse über das Klassengeschehen und sucht die Antworten auf die sich auf das Problem beziehenden Fragen, mittels derer z.B. folgendes nachgefragt wird: „*Was mache ich? Was bedeutet das? Wie mache ich das? Wie kann ich es machen? Was machen die Schüler tatsächlich? Wie wird unterrichtet? Wie wichtig ist es? Was lerne ich? Was beabsichtige ich zu machen?*“⁶ Die gewonnenen Erkenntnisse kann er mit anderen Interessierten mit den Schuldirektoren, Eltern der Schüler, mit anderen Lehrern teilen und diskutieren. Die Aktionsforschung ist vornehmlich eine Teamarbeit. Die angesammelten Informationen werden dann „reflektiert“ und aus der Analyse dieser Reflexion werden Entwürfe für die Interventionen ermittelt. Der Lehrer setzt sie gleich vor Ort ein, er „aktiviert“ sozusagen sie direkt in der Klasse, in der er sie dadurch auch erprobt. Weitere Verbesserungen der problematischen Situationen werden gesucht, indem eine neue Analyse nach der Aktion kommt und der neue Zirkel des Aktionsforschungsprozesses dadurch ansetzt. Dieser Prozess bildet sog. Spiralen, die durch mehrfach durchgelaufene Schritte-Zirkel gebildet werden. Diese Spiralen drehen sich in der Richtung nach oben und im Durchlauf der Zirkel produzieren die jeweiligen Lösungssets, die ganz plastisch und flexibel den Situationsbedingungen angepasst werden sollen. Der Prozess ist also zyklisch angelegt,

⁶ NEZVALOVÁ, D.: *Akční výzkum ve škole. Pedagogika*, 2003, Jg. 53, N. 3, S. 300. [online][Zit. 2017-1-15].
Zugänglich von: file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akčni_300_308%20(6).pdf.

indem jeweils eine Spirale in die weitere mündet, bis zum Moment der Findung der effektivsten Lösung, durch die das Problem im besten Fall völlig beseitigt werden kann.⁷

Alle Schritte, die der Lehrer macht, sollten auf die Verbesserung der Situation, auf die Verbesserung der Qualität von Bedingungen, die das Milieu der Schule bilden, auf die Professionalisierung des Lehrers gerichtet sein. Hierbei helfen die Kooperationsfähigkeit der Forschungsakteure und ihre Selbstbeteiligung an dem Prozess. Die Aktionsforschung pflegt von daher auch die demokratischen Prinzipien, in dieser Forschungsart gilt nämlich folgendes: „*Der Beitrag von jedem Akteur ist wichtig, jeder hat seine Bedeutung.*“⁸

2.3 Phasenmodelle der Aktionsforschung

In diesem Kapitel wird die Dynamik der Forschung durch Systeme der Phasen, in denen sich die Aktion und Reflexion auflösen, anhand der Veranschaulichung von zwei Phasenmodellen erläutert.

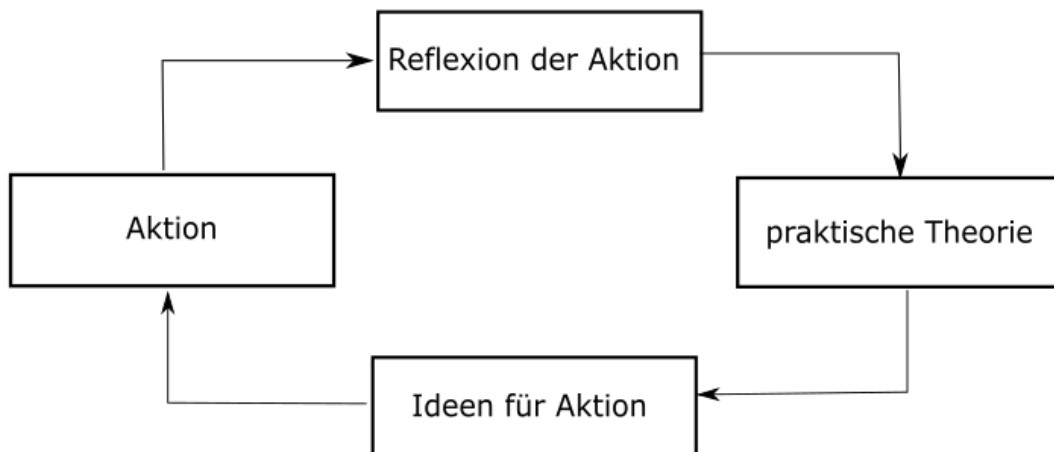
Seit den Anfängen der Aktionsforschung in den 40er Jahren wurden bereits zahlreiche Phasenmodellen der Forschung entworfen. Die Modelle unterscheiden sich in der Bestimmung der einzelnen Phasen, zugleich aber ähneln sie sich auch ziemlich. Die Grundschriffe Aktion und Reflexion kann man in jedem Modell vorfinden. Ohne diese Schritte könnte über eine Aktionsforschung gar nicht gesprochen werden. Je nachdem, ob man zuerst die Interventionen und neue Vorgehensweisen zur Problembeseitigung einsetzt oder ob man mit der Sammlung von Informationen und der Analyse des Kontextes anfängt und erst nach diesen „Vorbereitungsphasen“ mit der Aktion interveniert, unterscheidet Nezvalová mit der Stütze auf Schmuck (1997) die pro-aktive und reaktive Forschung, wobei die erste beschriebene Variante der pro-aktiven und die zweite der reaktiven Forschung zuzuschreiben ist.⁹ Wie die jeweiligen Phasen ablaufen können, drücken die nächsten zwei Aktionsforschungsmodelle aus. Vom Autor des ersten Modells (Abb. 1.) wurde eine Definition der Aktionsforschung in der Arbeit bereits oben angegeben. Aus dem Schema ist zu ersehen, dass die Aktion ihre Reflexion wechselt, aus der eine sog. praktische Theorie gebildet wird, die die Ideen für die nächste Aktion ermittelt. Die Ideen kommen in der neuen Aktion zur Geltung.

⁷ JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 6. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf.

⁸ NEZVALOVÁ, D.: *Akční výzkum ve škole*. *Pedagogika*, 2003, Jg. 53, N. 3, S. 301. [online][Zit. 2017-1-15]. Zugänglich von: [file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20(6).pdf).

⁹ NEZVALOVÁ, D.: *Akční výzkum ve škole*. *Pedagogika*, 2003, Jg. 53, N. 3, S. 302. [online][Zit. 2017-1-15]. Zugänglich von: [file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20(6).pdf).

Abb. 1. Elliots Modell der Aktionsforschung¹⁰

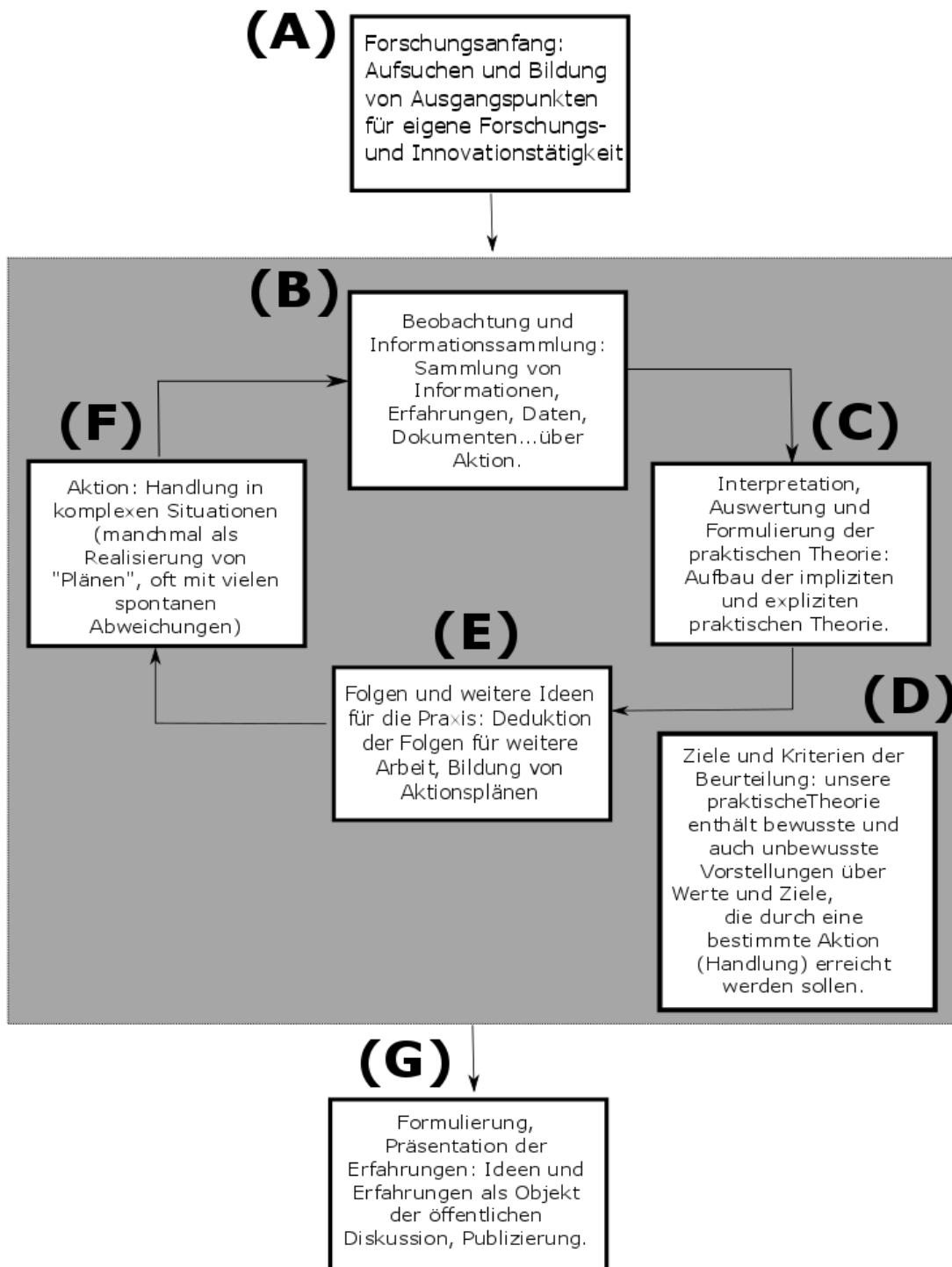


Mit dem zweiten Modell, das unten unter Abb. 2 veranschaulicht ist, verbreiteten Altrichter und Posch Elliots Konzeption des Phasenschemas. Dies wurde in ihrem Modell um die Phase der Ausgangspunktsuche erweitert. Es wird auch anschaulich gemacht, dass die Analyserstellung von den Ansichten, Erwartungen, Vorurteilen, vom ganzen Wertesystem der Forscher beeinflusst wird und dass es möglich ist, den Verlauf und die Ergebnisse der Forschung z.B. in der Form einer Fallstudie zu publizieren.¹¹

¹⁰ ELLIOT 1981 in: JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 6. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akni_vyzkum.pdf.

¹¹ JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 6. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akni_vyzkum.pdf.

Abb. 2. Modell der Phasen der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (1998, S. 22) mit deren kurzen Beschreibung¹²



¹² JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 6. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf.

2.3.1 Fazit

Aus dieser Behandlung der Theorie zur Aktionsforschung erfährt man, was für wissenschaftliche Hintergründe dieser Forschungsart zugrundeliegen, wie sich die theoretischen und praktischen Aspekte in dieser Forschung verknüpfen oder warum ihre Anwendung gerade in der pädagogischen Forschung sinnvoll und günstig sein könnte, indem auf einige ihrer wesentlichen Merkmale aufmerksam gemacht wird. Beschrieben wird auch die Dynamik beider Aspekte, die sich in der Abfolge der verschiedenen Phasen von zwei veranschaulichten Modellen widerspiegelt.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Einleitung

Bis zu diesem Punkt widmete sich die vorliegende Arbeit den theoretischen Grundlagen, die hier mittels eines Aktionsforschungsprojektes in die Praxis umgesetzt werden.

Das Projekt wurde im November und Dezember 2016 an einer Hotelfachschule realisiert, wo die Diplomandin als Deutschlehrerin für das Schuljahr 2016/2017 angestellt wurde und somit ihre Lehrpraxis gewinnt. Die Diplomandin stieß bei ihrer Unterrichtsarbeit auf problematische Situationen in den Klassen, die die Schüler mit sowie ohne Beeinträchtigungen besuchen. Thematisch beschäftigt sich das Projekt mit der Auswirkung der dramapädagogischen Ansätze, die im Deutschunterricht der erforschten Klassen angewendet wurden, indem sich die Diplomandin als Ziel im Einklang mit der Theorie der Aktionsforschung die Verbesserung der Unterrichtsmethodik in ihrem Fremdsprachunterricht gerade in Hinsicht auf die Reedukation der bestehenden Schwierigkeiten der Schüler in den erforschten Klassen setzt. Um dem Ziel zu folgen, traf sie die Entscheidung, die Instrumente der Aktionsforschung zu aktivieren und sie in einem Forschungsprojekt in der Form einer Fallstudie anzuwenden.

In diesem empirischen Teil der Arbeit wird also das Vorgehen dieses Projektes detailliert vorgestellt.

3.2 Aktionsforschung in der Praxis – Die Gestaltung des Projektes

3.2.1 Auswahl der Aktionsforschung

In seinem bereits genannten Leitfaden gibt Janík einen Überblick über die typischen Merkmale der in der Praxis angewendeten Aktionsforschung an. Die Merkmale werden auf folgende fett gedruckte Nenner zurückgeführt:¹³

- Ziel
 - Gewinnung von konkreten Erkenntnissen über die Praxis mit der Absicht sie zu verändern,
 - Vorhaben des Lehrers etwas zu erfahren, etwas zu erforschen.
- Fragestellung
 - Bildung aus den Bedürfnissen des Lehrers,
 - Veränderung im Verlauf.
- Design (Plan)
 - allmähliche Entwicklung, Veränderung im Verlauf.
- Probe
 - nicht repräsentativ,
 - Veränderung jederzeit möglich.
- Datensammlung
 - undogmatische Durchführung,
 - Veränderung der Methoden der Datensammlung jederzeit möglich.
- Methoden der Datenauswertung
 - Datenanalyse,
 - Deskriptive Statistik.
- Sprache
 - Lehrersprache.
- Ergebnisse
 - unmittelbar zur Verfügung,
 - „jetzt“ und „hier“ gültig,
 - subjektiv,

¹³ JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. 2004, S. 3-4. [online][Zit. 2017-1-2]. Zugänglich von: http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akni_vyzkum.pdf.

- Lehrer als „Besitzer“ von Erkenntnissen.
- Auswirkung
 - mit gewisser Wahrscheinlichkeit unmittelbare Rückwirkung auf die Handlung des konkreten Lehrers,
 - eigene Erfahrungen,
 - autonome Handlung.

Die Angaben unter mehreren Nennern wie: „*jetzt und hier*“, „*entwickelt sich allmählich*“, „*kann jederzeit verändert werden*“ bestätigen die Ausführungen von Even (vgl. 2003, 67) über die Kontextbedingtheit der Aktionsforschung und ihre Fähigkeit der Flexibilität. Diese Forschungseigenschaften samt den anderen im Überblick genannten wichtigen Merkmalen, denen man zusammenfassend ihre Bezogenheit auf die Praxis, den Verbesserungsbedarf, oder das systematische Phasenvorgehen¹⁴ zuordnen kann, konvenierten gerade richtig den Vorstellungen der Diplomandin über den Charakter der Forschung, durch die das Verfahren zur Verbesserung der problematischen Situationen in den erforschten Klassen passend ergriffen werden könnte. Solche Überlegungen führten zur Planung des vorgelegten Aktionsforschungsprojektes.

3.2.2 Struktur des Projektes

Die Dynamik des Projektes ist überdies grundsätzlich in das veranschaulichte Phasenmodell von Altrichter und Posch einzubeziehen. Die einzelnen beschriebenen Schritte des eigenen Projektes werden jedoch den Phasen des Modells nicht explizit zugeschrieben. Die bleiben auf der abstrakten Ebene des theoretischen Hintergrunds des Projektes. Auf der praktischen Ebene orientieren sich die konkreten Projektschritte an dem Fahrplan für die Aktionsforschungsprojekte, der in der Publikation *Forschendes Lehren von Boeckmann, Feigl-Bogenreiter und Reininger (2010)* zu finden ist und der über den genannten Modell hinausgeht. In diesem Fahrplan ist ganz übersichtlich wiedergegeben, wie das Verfahren im abstrakten Rahmen des Aktionsforschungsmodells in die Praxis umzusetzen ist. Das präsentierte Forschungsvorgehen ist mit dem Fahrplan nicht ganz identisch, das Vorgehen stützt sich nur auf den Fahrplan.

¹⁴ NEZVALOVÁ, D.: *Akční výzkum ve škole. Pedagogika*, 2003, Jg. 53, N. 3, S. 300. [online][Zit. 2017-1-15].
Zugänglich von: file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20(6).pdf.

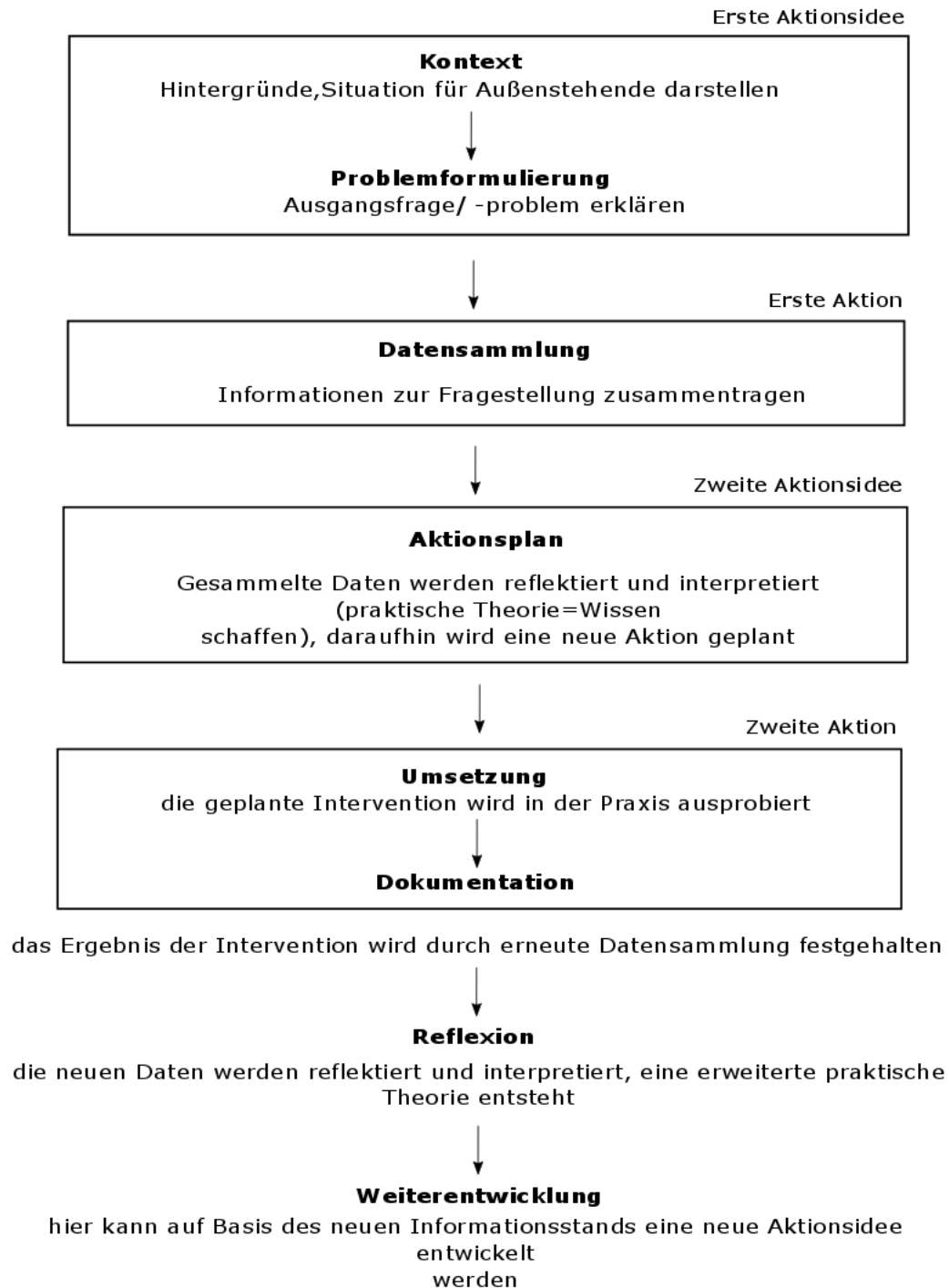
Die Periode, in der sich die Diplomandin mit dem Arbeitsmilieu der Hotelfachschule bekannt machte, stellt zugleich den Einstieg in die Aktionsforschung dar. Von da an beginnt das eigene Projektverfahren. Sie lernte somit am Anfang ihrer Berufspraxis den Kontext kennen, von dem die Forschung ausgeht. Während des regelmäßigen Unterrichts identifizierte sie demnächst bestimmte problematische Situationen, die im Unterricht in zwei Klassen auftauchen und mit den Schwierigkeiten der lernschwachen Schüler zusammenhängen. Vor dem Hintergrund des Zieles, die Probleme zu lösen, wurden die Informationen über die Klassengruppen und die einzelnen lernschwachen Schüler gesammelt, damit man die Problematik, mit der man konfrontiert wurde, besser einsehen kann und dementsprechend auch die Fragestellung des Forschungsverfahrens passend formulieren kann. Für die Zwecke der Situationsbesserung wurde die Dramapädagogik gewählt, deren Potenzial sich nicht nur in der Arbeit mit den lernschwachen Jugendlichen im Sprachenunterricht zur Zeit immer mehr im pädagogischen Diskurs etabliert. Darüber hinaus, ob ihr Potenzial auch im Falle der erforschten Klassen effektiv anzuwenden ist, wurde die Fragestellung des Forschungsverfahrens festgelegt. Die Informationen über die Dramapädagogik wurden aus mehreren wissenschaftlichen Quellen gesammelt und in Bezug auf die Beiträge der Dramapädagogik für die lernschwachen Schüler analysiert. Im Rahmen der Datensammlung war es auch erwünscht, sich einen Überblick über das Maß und die Häufigkeit der Anwendung der dramapädagogischen Methodik im Unterricht des Lehrerkollektivs für die deutsche Sprache und über ihre Meinungen dazu zu bilden. Die Daten darüber lieferten der für die Deutschlehrer verfasste Fragebogen und die von dem Fragebogen ausgehenden Interviews mit ihnen. Sondierte wurde es auch, ob, bzw. inwieweit die Schüler mit der dramapädagogischen Methodik im Deutschunterricht der Respondenten bekannt gemacht wurden. Durch die Datensammlung sollte auch festgestellt werden, ob es jemanden gäbe, der das Projekt durch Selbstbeteiligung unterstützen möchte. Nach diesen Recherchen wurde das methodologische Verfahren der Aktionsforschung noch präzisiert und die Anzahl aller erforschten Klassen des Projekts stabilisierte sich. Nach der Reflexion¹⁵

¹⁵ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Reflexion mehrfach verwendet. In den Passagen zum Thema Aktionsforschung wird er vor allem als einer der zwei Grundschritte der Forschungsdynamik verstanden. Genauso an dieser Stelle. In der Arbeit wird dieser Begriff aber auch als Rückblick eines Lehrers auf sein Handeln im Unterricht oder als gemeinsamer Rückblick der Schüler mit ihrem Lehrer auf verlaufene Aktivitäten im Unterricht verwendet. Die Reflexion findet dann in der Form einer gemeinsamen Diskussion mit dem Lehrer statt. Die Reflexion in diesem Sinne ist auch eine Phase der präsentierten dramapädagogischen Unterrichtseinheit. Diesen Reflexionen ist der Prozess der Reflektierung (des Rückblickens) der verlaufenen Situationen immer gemeinsam, wobei man sich auf die folgende Kennzeichnung des im pädagogischen Diskurs gebrauchten Begriffs Reflexion stützt: „Die Reflexion wird gewöhnlich zu einer Ideen-, selbstverständlich auch Sinnesverarbeitung des Geschehens, das verlief. Das Wort Reflexion als „Zurückblicken“ überdeckt eine

der eingesammelten Daten gestaltete man einen Aktionsplan. Er wurde in Form von einer Unterrichtseinheit mit den dramapädagogischen Elementen zweier Auffassungen in den untersuchten Klassen durchgeführt. Der Verlauf des Aktionsplanes wurde dokumentiert und beschrieben. Die erworbenen Daten, die sich auf die Umsetzung des Aktionsplanes bezogen, wurden qualitativ analysiert und bewertet im Rahmen einer Reflexion.

Reihe von Prozessen, die in diesem Falle stattfinden können: Zurückrufen aus dem Gedächtnis (nicht nur aus dem verbalen, sondern auch aus dem emotionalen oder aus dem Körpergedächtnis), Analysieren, Vergleichen, Definieren der Beziehungen unter den Erscheinungen, Syntetisieren, Vorhersagen, Applizieren, Äußerungen treffen, gegenseitiges Informieren, Personifizieren der Themen usw. Das Ziel der Reflexion versteht sich als eine Erhöhung der Effektivität des praktischen Unterrichtens.“ (VALENTA, J.: *Metody osobnostní a sociální výchovy*. S. 180. [online] [Zit. 2017-1-25]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=o41EDQAAQBAJ&pg=PA184&lpg>. Übersetzt von der Diplomandin.

Abb. 3. Fahrplan¹⁶ für das eigene Aktionsforschungsprojekt



¹⁶ BOECKMANN, B. K.; BOGENREITER-FEIGL, E.; REININGER, D.: *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2010, S. 30. [online][Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Forschendes_Lehren.pdf

3.3 Methodologischer Hintergrund des Projektes

3.3.1 Methodologisches Verfahren in den Aktionsforschungen

Den methodologischen Hintergrund des Projektverfahrens stellt der Prozess der Aktionsforschung dar. Diese Forschungsart bietet ein breites methodologisches und technisches Instrumentarium, durch das die Daten für die Analysen erhoben werden. Bereits durch die Praxisbezogenheit der Aktionsforschung wird bestimmt, dass die Datenerhebungsmethoden, die die Lehrer bei ihrer Forschung ihrer Berufspraxis verwenden, ihnen einfach zur Verfügung stehen sollten (WARNEKE, 2007, S. 80ff). Es handelt sich also z. B. um folgende Methoden der Datenerhebung¹⁷

- Tagebücher.
- Unterrichtsbeobachtung.
- Befragungen und Interviews.
- Varianten der genannten Techniken, z.B. Feldnotizen (Notizen aus dem Unterricht), persönliche Berichte, Fallstudien, Text- und Inhaltsanalysen.

In der Aktionsforschung werden sowohl quantitative, als auch qualitative Verfahren bei den Datenerhebungen oder ihre Kombinationen im Allgemeinen durchgeführt, häufig wird das qualitative Verfahren vorgenommen. Bei den Kombinationen bemüht man sich um die Sicherung der objektiven Schlussfolgerungen.¹⁸ Die Aktionsforschungen beschäftigen sich thematisch häufig mit den Forschungsgegenständen, die ein sehr komplexes Forschungsmaterial darstellen. Dies gilt insbesondere im pädagogischen Milieu. Die Lehrer als Forscher sind oft daran interessiert, die Beschreibungen der Einwirkungen der psychosozialen Faktoren, die viele pädagogische Phänomene z.B. Klassenklima oder Schülerbeziehungen beeinflussen, zu schaffen. Für die ins Detail gehende Beschreibung eines solchen komplexen Forschungsmaterials verwendet man vielmehr qualitative

¹⁷ BOECKMANN, B. K.; BOGENREITER-FEIGL, E.; REININGER, D.: *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2010, S. 26. [online][Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Forschendes_Lehren.pdf

¹⁸ BOECKMANN, B. K.; BOGENREITER-FEIGL, E.; REININGER, D.: *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2010, S. 14. [online][Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Forschendes_Lehren.pdf

Inhaltsanalysen. Bei der Verwendung dieser Analysen geht es um die Feststellung der Ansichten, Einstellungen, um umfassende Ausführungen der erforschten Phänomene.

Für diese Zwecke eignen sich die oben angegebenen, für Aktionsforschungen typischen Methoden der Datenerhebung sehr gut. Manche von ihnen wie Befragungen (oft in der Form von Fragebögen) oder Interviews und Analysen von Dokumenten können auch für die quantitativen Analysen der erworbenen Daten passend sein, die das Festgestellte quantifizieren und verallgemeinern. Demgegenüber die qualitativen Daten, die man durch diese Methoden gewinnt, sollen nicht zur Bildung verallgemeinernder Konstatierungen über die Forschungsgegenstände dienen, sondern zur Erweiterung der Kenntnisse über einzelne Forschungsgegenstände. Falls man sich diese Ziele in der Forschung setzt, kann man die Fallstudien zur Beschreibung der Daten gut nutzen.¹⁹ Nach Hendl (vgl. 1997, 39) werden sie durch die Suche der Interpretationen der Beziehungen gekennzeichnet. Dies kann man gerade bei der detaillierten Illustrierung bestimmter Probleme gut nutzen, wenn man sich das tiefere Verständnis der Probleme erhofft. Dabei stellt man sich häufig diejenigen Forschungsfragen, die mit dem Fragewort *Wie?* oder *Warum?* anfangen. Die Antworten auf solche Ergänzungsfragen sollen zur Vertiefung des Verständnisses der Komplexität der erforschten Gegenstände führen (vgl. HENDL, 1997, 40).

3.3.2 Verwendete Methoden im Projekt

Zur Beschreibung der erforschten Problematik schienen also die qualitative Analyse und die Methode der Fallstudie sehr passend zu sein, denn sie entsprechen der Intention des Projektes und dessen Fragestellung. Die Anwendung dramapädagogischer Vorgehensweisen in Klassen mit intakten und lernschwachen Schülern bietet eine vielfältige, multidimensionale Plattform zur Forschung an, die gerade wegen ihrer Vielfältigkeit besser durch eingehende, qualitative Analysen erfasst werden kann, die die Einsicht der Problematik durch mehrere Perspektiven leisten.²⁰ Mit dem Projekt erzielt man auch keine verallgemeinernden Feststellungen über Dramapädagogik oder Schüler mit Lernstörungen, sondern man fokussiert die Anwendung dieser Methodik in einem einzigartigen Milieu.

¹⁹ CHARVÁT, M.; ŘEHAN, V.; ŠUCHA, M. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, S. 15ff. [online].][Zit. 2017-2-25.]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=orAtCwAAQBAJ&pg=PA14&lpg>.

²⁰ CHARVÁT, M.; ŘEHAN, V.; ŠUCHA, M. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, S. 17. [online].][Zit. 2017-2-25.]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=orAtCwAAQBAJ&pg=PA14&lpg>.

Die für das Projekt erworbenen Daten wurden also qualitativ untersucht. Diese Daten entnahm die Diplomandin aus verschiedenen Quellen, aus den schriftlichen und mündlichen Befragungen und Interviews mit den Lehrern oder durch die Analyse der Schuldokumente, die der Diplomandin zur Verfügung standen und zu denen z. B. Schulbildungsprogramm, Schulordnung, Inspektionsbericht und die Berichte aus den sonderpädagogischen Zentren und pädagogisch-psychologischen Beratungsstellen gehörten.

Die Informationen über die Klassengruppen und die Schüler wurden im Lehrertagebuch der Diplomandin dokumentiert, das sie fast gleich nach ihrer Anstellung in der Schule zu schreiben begann, um Erkenntnisse über das Geschehen im Unterricht aufzunehmen. Wesentliche Daten lieferte auch die teilnehmende Beobachtung, die sie während der Applizierung der Aktionen für die Verbesserung der Unterrichtsmethodik mit einem Unterrichtenden des Deutschlehrerkollektivs realisierte. Die Aktionen im Rahmen des Aktionsplanes wurden anhand der sog. Triangulation erforscht. Hendl (1997, 66) bemerkt zu dieser Technik:

„Unter dem Begriff Triangulation versteht man eine Kombination von verschiedenen Methoden, Forschern, verschiedenen erforschten Gruppen oder Personen, verschiedenen lokalen und temporalen Umständen und theoretischen Perspektiven, die sich bei der Forschung eines Phänomens durchsetzen.“

Die aus diesen Beobachtungen erworbenen Daten wurden also durch das Prisma einer dreifachen Perspektive erhoben, und zwar aus der Perspektive der Lehrerin, des Unterrichtsbeobachters und der beobachteten Schüler. Der Unterrichtsbeobachter war der bereits erwähnte Lehrer, mit dem vereinbart wurde, dass er bei jeder Aktion²¹ anwesend sein wird und seine Beobachtungen in die Forschung einfließen werden. Die Erkenntnisse aus seiner Beobachtung leistete er der Diplomandin einerseits in den Gesprächen über den Verlauf der Aktion, andererseits schriftlich in Form einer zusammenfassenden Reflexion²², die ein Bestandteil des Anlagenteils der Diplomarbeit ist. Die eigenen Erkenntnisse aus den

²¹ In der vorgelegten Arbeit gibt es unterschiedliche Bedeutungsverwendungen vom Begriff Aktion. In den vorangegangenen Kapiteln des theoretischen Teils der Arbeit zum Thema Aktionsforschung kommt der Begriff als ein Grundschrift der Aktionsforschungsdynamik vor, der den Aktionsplan einschließt. An der bezeichneten Stelle dieser Seite versteht sich der Begriff wiederum als eine Intervention, die zum Aktionsplan hingehört und deren Ziel es ist, die problematischen Situationen der erforschten Realität zu verbessern. Der Aktionsplan läßt sich als ein Aktionsbündel oder ein Interventionsbündel vorstellen. Im Falle des Aktionsplanes dieses Projektes gilt die Realisation der ganzen dramapädagogischen Unterrichtseinheit für dessen Intervention. Mit der Aktion wird nur der Teil der Unterrichtseinheit gemeint, der durch die Datentriangulation analysiert wurde.

²² Siehe Anlagenteil S.

Beobachtungen der umgesetzten Interventionen trug die Diplomandin in ihr Tagebuch ein. Die beobachteten Schüler bekamen einen kurzen Fragebogen zum Geschehen während der Aktionen zur Ausfüllung. Diese Kombination der Perspektiven sicherte die Validität der Forschung. Wenn die Lehrer als Forscher ihre eigenen Klassen untersuchen, droht gewissermaßen die Einseitigkeit der Schlussfolgerungen.²³ Durch die drei-schichtige Perspektive wurde die eventuelle Einseitigkeit der Forschung eliminiert.

Zur Validität des Erforschten diene auch das Recherchieren in mehreren Quellen. Wie der qualitative Forscher mit den Quellen umgehen sollte und wie er bei deren Erforschung vorgeht, kommentiert der Methodologe Creswell in der folgenden Aussage²⁴:

„Die qualitative Forschung ist ein Prozess der Suche nach dem Verständnis, es gründet sich auf verschiedenen methodologischen Untersuchungstraditionen des gegebenen sozialen und menschlichen Problems. Der Forscher bildet ein komplexes, holistisches Bild, analysiert verschiedene Textsorten, informiert über die Ansichten der Untersuchungsteilnehmer und untersucht unter den natürlichen Bedingungen.“

Es lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass im Rahmen des vorgelegten Forschungsverfahrens die Herangehensweise des qualitativen Forschers an das Untersuchen, die unten noch in Anlehnung an Hendl (2008) kurz kommentiert wird, angestrebt wurde.

Um qualitativ untersuchen zu können, sollte sich der Forscher in „einer intensiven Interaktion mit dem erforschten Milieu“²⁵ befinden. Durch den nahen Kontakt mit dem Milieu kann er den Kontext der erforschten Phänomene tiefgreifend erkennen und diese deswegen mit den in Kontext versetzten Informationen beschreiben. Ohne den Kontext kann man die im Forschungsprozess hervorgetretenen Phänomene nicht verstehen. Die tiefere Erkenntnis des Forschers über den Kontext der erforschten Situationen sollte auch dazu führen, dass der Forscher seine gegebenenfalls Denkstereotype und Vorurteile eliminiert.²⁶

²³ CHARVÁT, M.; ŘEHAN, V.; ŠUCHA, M. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, S. 15 ff. [online]. [Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=orAtCwAAQBAJ&pg=PA14&lpg>.

²⁴ CRESWELL, 1998, 12 in: *Hospodářská a kulturní studia*. [online]. [Zit. 2017-4-20]. Zugänglich von: http://www.hks.re/wiki/systematizace_informaci_-_lichy. Übersetzt von der Autorin der Arbeit.

²⁵ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. 2008, S. 8. [online]. [Zit. 2017-5-18]. Zugänglich von: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>.

²⁶ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. 2008, S. 8. [online]. [Zit. 2017-5-18]. Zugänglich von: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>.

Nach einem solchen Vorgehen des Forschers beinhaltet sein Schlußbericht Folgendes (nur Auswahl der Aufzählung):²⁷

- *„eine ausführliche Beschreibung der vom Forscher gewählten angewandten Forschungsvorgehensweise, Datensammlung und auch Methode*
- *Informationen, wie sich der Forschungsplan entwickelte und wie sich die Datensammlung und deren Analyse beeinflussten*
- *eine integrierte Beschreibung, in der die Ansichten der erforschten Personen, ihre subjektiven Theorien lesbar wiedergegeben werden*
- *eine Vorstellung der Erfahrungen, die aus der Sicht der Teilnehmer beschrieben werden*
- *eine Auslegung des Erforschten, die aus der Milieu- und Interaktionsbeschreibung ausgeht, die die Zitierungen der Äußerungen der Forschungsteilnehmer enthält und sie zur Diskussion über deren Bedeutung anbietet*
- *die Ergebnisse, die nicht auf die größere Population einbezogen werden*

3.4 Das erforschte Milieu – der Forschungskontext

3.4.1 Der breitere Kontext der Forschung

Im Folgenden wird die Auskunft über die Bedingungen gegeben, die auf der indirekten Ebene des breiteren Kontextes, über den die Aktionsforschung hinauswächst, zur Formierung des Projektes beitragen. Es werden also die Informationen über die Hotelfachschule, die Berufsstelle der Diplomandin und zugleich das erforschte Milieu, ausgeführt. Sie wurden aus dem Schulbildungsprogramm, dem Inspektionsbericht und Interviews mit den der Lehrkraft für den Deutschunterricht, durch die qualitative Inhaltsanalyse in Bezug auf die pädagogische Konzeption der Schule, die Form und den Inhalt des Deutschunterrichts und des Unterrichts bei lernschwachen Schülern in der Schule erhoben.

3.4.1.1 Allgemeines zur erforschten Hotelfachschule

Die Ausbildung an der erforschten Hotelfachschule dauert in der Präsenzform vier Jahre und ist mit der Abiturprüfung beendet. Das Schulbildungsprogramm ist in den Bereich

²⁷ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. 2008, S. 10. [online.][[Zit. 2017-5-18]. Zugänglich von: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>.

des Tourismus eingegliedert, die Schüler werden aber in zwei Branchen ausgebildet, im Tourismus und im Hotelgewerbe. Die Bildungsstrategie der Schule wird durch die Bemühung um die zielgerichtete Gewinnung von der theoretischen Grundebene der Kenntnisse und des Wissens und durch die enge Verbindung des Unterrichts mit der Praxis gekennzeichnet. Durch die Bildungsstrategien wird auf die Aneignung der Schlüssel- und Fachkompetenzen der Schüler, die das Profil der Absolventen formieren, gezielt.²⁸

Für die Förderung der Schlüsselkompetenzen bei Schülern werden verschiedene Methoden für den Unterricht empfohlen, z.B. Methoden des Projektunterrichts, des praktischen Übens, die auf die Verbindung von Theorie und Praxis konzentriert sind, oder Methoden, die die Informations- und Kommunikationstechnologien ausnutzen. Unter Methoden, die zu den empfohlenen Unterrichtsvorgehensweisen eingefügt sind, sind auch die das Spiel fördernden oder die auf der Dramatisierung der Texte aufbauenden Methoden.

Der Inhalt der Rahmenbildungsprogramme für die Mittelfachschulausbildung ist in die Inhalte der einzelnen Schulfächer der Schule eingeteilt, diese sind dann in der Form von Modulen wiedergegeben. Genauso ist die Sprachbildung in einzelnen Modulen hier geprägt. Die Schule bietet sie nur in zwei Sprachen, in Englisch und Deutsch. Der größere Wert wird auf die Englischausbildung gelegt. Das zeigt sich auch darin, dass es im Schuljahr 2016/2017 nicht mehr möglich ist, im Fach Deutsch das Abitur abzulegen. Einen der Gründe dafür kann man in den ungenügenden Deutschkenntnissen der Schüler finden, wovon die regelmäßigen Unterrichtsprüfungen zeugen. Die Schüler sollten nach vier Jahren der Sprachbildung in der Hotelfachschule das Sprachniveau B1 erreichen, wobei sie im Deutschen neben dem Englischen vom ersten Jahrgang ausgebildet werden. In der Tat beenden mehrere Schüler den vierten Jahrgang aber kaum auf dem Sprachniveau A2. Dazu trägt auch das geringe Interesse der Schüler selbst bei, ihre Deutschkenntnisse zu pflegen. Die Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 brauchen die Schüler jedenfalls nicht nur für das mögliche weitere Studium, sondern auch z. B. für das baldige Berufsleben, denn sie werden gerade in den Berufen des Tourismus abverlangt. Die Lehrkräfte werden seitens der Schulleitung

²⁸ Die in der Schule entfaltenden Kompetenzen sollten den Absolventen die Arbeit in den niedrigen oder mittleren Teilen der Führstruktur im Komplex der Tourismusedienste, also in allen Formen des Unternehmens im Tourismus garantieren. Die Absolventen sollten problemlos als Arbeiter in den Reisebüros und Reiseagenturen, in den touristischen Infostellen und den Hotelkomplexen, als Reiseführer und Reisebegleiter, Delegierte der Gruppenreisen verschiedener Typen, als Organisatoren und Instruktoren der Sportaktivitäten oder als Arbeiter in der öffentlichen Verwaltung in der Sektion der Entwicklung des Tourismus angestellt werden.

demnächst nachdrücklich aufgefordert, die Schüler ständig durch verschiedene Formen zum Deutschlernen zu motivieren.

3.4.1.2 Deutschangebot der Schule

Es gibt eine ganz großzügige Stundendotation im Bereich des Deutschunterrichts in der Schule, dank derer die Schüler ihre Deutschkenntnisse reichhaltig üben können. Alle Schüler bekommen vom ersten bis zum vierten Jahrgang drei 45-minütige Stunden pro Woche, zwei im Allgemeinen Deutsch, eine im Deutsch im Tourismus²⁹. Die Schüler im ersten Jahrgang bekommen dazu noch eine Stunde der Deutschkonversation. Sie haben während der Ausbildung auch die Möglichkeit, in den deutschen Städten Freiburg, Nürnberg, München oder Berlin an einwöchigen Sprachkursen während der Ausbildung teilzunehmen. Wenn sie dabei nicht mitmachen, müssen sie dafür einen einwöchigen Sprachkurs in der Schule besuchen, während dessen sie den Unterricht in der Projektform haben und trainieren, ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Weil die Schule auch eine kleine Reiseagentur betreibt, die mehrere eintägige Ausflüge nach Deutschland hauptsächlich während der Festtage veranstaltet, bietet sich die Möglichkeit, auch bei diesen Kurzreisen Deutsch zu üben.

Trotz der Bemühungen der Schule und der Lehrkraft kann man bei den Schülern nur eine ganz geringe Motivation, Deutsch zu lernen, erkennen. Wie es bereits oben angedeutet wurde, ist es immer schwierig, die Schüler zur Pflege der Deutschkenntnisse und hauptsächlich zum Interesse für die deutsche Sprache zu motivieren.

3.4.2 Der engere Kontext der Forschung

Des Weiteren wurden die durch die Inhaltsanalyse des Schulbildungsprogrammes erhobenen Angaben vorgestellt, wobei die Analyse die Daten fokussierte, die unmittelbar den eigenen Unterricht der Diplomandin angehen, und so entscheidend die Bildung des Aktionsplanes des Projektes bestimmten.

Die Diplomandin unterrichtet beide Deutschfächer des Schulangebotes in der vorgeschriebenen Stundendotation von zwei 45-minütigen Stunden im Fach Allgemeines Deutsch und einer 45-minütigen Stunde im Fach Deutsch im Tourismus in drei Klassen und in einer Klasse nur eine 45-minütige Stunde Deutsch im Tourismus.

²⁹ Im weiteren Text werden beide Fächer aus praktischen Gründen mit Abkürzungen bezeichnet, und zwar das Fach Allgemeines Deutsch: **AD** und das Fach Deutsch im Tourismus: **DiT**.

3.4.2.1 Deutschunterricht – Allgemeines Deutsch und Deutsch im Tourismus

Nach dem Schulbildungsprogramm soll sich die Lehrkraft in beiden Fächern darum bemühen, das allgemeine Ziel der Fremdsprachenlehre - die kommunikative Kompetenz zu pflegen und die Sprachfertigkeiten mit Sprachmitteln vor dem Hintergrund einer speziellen kommunikativen Situation zu entwickeln. Beiden Fächern verlangt das Schulbildungsprogramm ähnliche Ziele ab, in ihrer Form und ihrem Inhalt unterscheiden sie sich.

Der Unterricht Allgemeines Deutsch geht vielmehr auf die Pflege der Sprachkenntnisse im Bereich der üblichen Themen, die das Leben der Schüler einer Mittelschule berühren, im relativ festgelegten Rahmen des Lehrstoffes ein. Der Lehrende soll sich dabei auf die von der Schule bestimmten Materialien stützen.

Im Gegensatz dazu ist der Unterricht des Deutschen im Tourismus hauptsächlich auf die Entwicklung der Kenntnisse, die mit den Berufsthemen verbunden sind, konzentriert. Den Lehrern ist es bisher frei gestellt, mit welchen Unterrichtsmaterialien und auf was für Art und Weise sie damit in diesem Fach vorgehen sollen.

Der Unterricht aller Fächer in der Schule ist im Allgemeinen modular angelegt, wie es bereits in den obigen Kapiteln angedeutet wurde. Der Lehrstoff der Fächer wird den Schülern in mehreren durch die Prüfungen abgeschlossenen, thematischen Lehreinheiten – sog. Modulen wiedergegeben. Von der Thematik her sind die Module des Faches Deutsch im Tourismus im Schulbildungsprogramm bereits fest verankert. Die Lehrer haben aber ziemlich freie Hand in der Auswahl der Vorgehensweise, mit denen sie den Schülern die Themen des Unterrichts einprägen. Dieser relativ freie Raum für die Entscheidungsmanöver der Lehrer hängt damit zusammen, dass das Fach im Schuljahr 2016/2017 zum ersten Mal unterrichtet wird. Dieses Schuljahr gilt also vielmehr als dessen „Probelaufjahr“, in dem noch Mehreres im Prozess des Unterrichtens dieses Faches bestimmt werden soll. Im Schulbildungsprogramm ist aber z.B. bereits festgelegt, dass der Lehrstoff des Faches hauptsächlich den Wortschatz und die typischen Wendungen für die kommunikativen Situationen im Berufsbereich umfassen soll. Es sollen auch die Kenntnisse im Bereich Grammatik trainiert werden, die aber vornehmlich im Fach Allgemeines Deutsch behandelt werden sollen. Die Schüler sollen sich im neuen Fach Deutsch im Tourismus vor allem in den in die thematischen Rahmen einbezogenen kommunikativen Situationen zurechtzufinden wissen. Den Rahmen prägen vielfältige thematische Bereiche, die Deutschanfänger aus dem Schulzweig Tourismus sollen sich z. B. mit Themen wie:

Visitenkarte, Inserate und Schilder, Meine Reise nach Deutschland, mein Aufenthalt in Prag beschäftigen. Die bereits Fortgeschrittenen werden z. B. in solchen Themen: Das Reisebüro, Dienstleistungen im Tourismus – Verkehrsmittel, Kommunikationsmittel – Mitteilungen und Ratschläge, Reiseerlebnisse, Das Programm für Ausländer oder „Rad Via“³⁰ geübt.

3.5 Forschungsdesign – eine Fallstudie

3.5.1 Ausgangspunkte für das Aktionsforschungsprojekt und Problemstellung

Bereits nach ein paar von der Diplomandin unterrichteten Deutschstunden wurde bemerkt, dass die Deutschkenntnisse der Schüler dem von dem Schulbildungsprogramm für konkrete Jahrgänge vorgeschriebenen Niveau nicht entsprechen und dass die Mehrheit der Schüler dem Deutschlernen ablehnend eingestellt sind. Eine weitaus ablehnendere Einstellung und eine ganz kleine Motivation wiesen die Schüler gerade beim Sprechen auf. Wenn sie zum Sprechen aufgefordert werden, kann man bei ihnen eine merkliche Unlust darauf wahrnehmen. Sie sind gleich schüchtern, obwohl sie sonst in den Stunden ganz laut sein können, und beginnen sich gleich für ihre ungenügenden Kenntnisse zu schämen. Markante Probleme dieser Art im Bereich der Sprechäußerungen betrachtet man bei den lerngestörten Schülern, auf die sich die Forschung konzentriert.

Die Diplomandin unterrichtet die lernschwachen Schüler in zwei Klassen, in einer Klasse des zweiten und einer des dritten Jahrgangs. Beide Klasse profilieren sich im Bereich des Tourismus. Am deutlichsten waren die Sprechschwierigkeiten der Schüler im Fach Deutsch im Tourismus. In diesem Fach zielt man auf die Entfaltung der Sprechfertigkeit im Rahmen der Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler, deswegen gibt es ziemlich häufige Übungen während des Unterrichts, in denen die oben erwähnten Komplikationen der Schüler mit dem Deutschsprechen zum Ausdruck kommen.

Die schwache Motivation der Schüler zum Sprechen und überhaupt zur Entwicklung der Deutschkenntnisse ist für die Entfaltung der Sprechfertigkeit grundsätzlich. Wenn man also die problematische Situation mit den Sprechschwierigkeiten zu verbessern beabsichtigt, stellt man sich die Frage, wie man die Schüler zum Sprechen in den kommunikativen Situationen motivieren kann. Sie wurde zur Ausgangsfrage der Aktionsforschung. Man traf die Entscheidung, dass die Forschung im Unterricht des Fachs Deutsch im Tourismus

³⁰ Rad Via – die Reiseagentur der Fachhotelschule, für deren Betrieb die Schüler selbst unter der Lehrerleitung sorgen.

realisiert wird, in dem die entworfenen Strategien zur Verbesserung der Sprechkomplikationen der Schüler gerade gut getestet werden können.

Zu dieser Entscheidung trug auch ein anderer Grund bei, dass die Lehrer ihre Arbeitsweise in diesem Fach relativ frei bestimmen dürfen. Mit der Hinsicht darauf gab es die Voraussetzung, dort ganz unkompliziert eine spezielle Methodik in der Arbeit mit den Lernschwachen erproben zu dürfen.

3.5.2 Datensammlung

3.5.2.1 Über die Schwierigkeiten der lernschwachen Schüler

Um eine Lösung für die auftauchenden problematischen Situationen im Unterricht in den genannten Klassen entwickeln zu können, war es von Nutzen, sich um ein besseres Verständnis der Ursachen der konkreten Schwierigkeiten der Schüler zu bemühen. Es erwies sich also als erforderlich, ein Lehrertagebuch zu schreiben, in das die Bemerkungen aus den Beobachtungen des Unterrichts eingetragen wurden. Die Beobachtungen verliefen in der Zeitspanne von Anfang November 2016 bis zur Realisierung der Interventionen Mitte Dezember 2016 und es wurde während dieser hauptsächlich auf die Reaktionen der konkreten lernschwachen Schüler bei den mündlichen Unterrichtsaktivitäten geachtet.

Zunächst werden in den folgenden Schülerprofilen die Erkenntnisse aus dem Lehrertagebuch zusammenfassend ausgeführt. Sie beziehen sich auf die Projektierung der Hauptsymptome der Störungen der Schüler in ihre kommunikativen Fähigkeiten, besonders in den Bereich der Sprechfertigkeit. Die Profile der beobachteten Schüler werden in der Form von kohärenten Texten verfertigt, deren Ziel es ist, die einzelnen Schüler als Persönlichkeiten mit ihren individuellen kennzeichnenden Arbeitsweisen im Unterricht und ihren Bedürfnissen für die erfolgreiche Unterrichtstätigkeit vorzustellen. Die Erkenntnisse über die Schüler sind separat je nach der Klasse beschrieben. Sowohl die Bezeichnungen der Klassen als auch die Namen der einzelnen Schüler sind wegen des Schutzes der persönlichen Daten fiktiv.

Im Kapitel Schlussfolgerung fasst man die nach der Diplomandin wichtigsten und bei den Sprechübungen am häufigsten vorkommenden Schwierigkeiten der sechs lernschwachen Schüler zusammen. Man bringt sie in den Zusammenhang mit den Empfehlungen für ihre Minderung und zuletzt fügt man deren Übersicht an.

Erwähnt werden sollte noch, dass keiner dieser Schüler einen individuellen Schulplan ausnutzt. Die Beeinträchtigungen dieser Schüler erreichen nämlich nicht den Grad

der Störung, der sie dazu berechtigen würde. Über die Schwierigkeiten der Schülerinnen: Jana, Hana und Marie gibt es Einträge im Schulregister der Schüler mit speziellen Bedürfnissen. Die Informationen und Empfehlungen aus den Einträgen sollten von den Lehrern beim Unterrichten berücksichtigt werden. Die Informationen aus dem Schulregister halfen zugleich der Diplomandin beim besseren Verständnis der Symptome der Schülerinnen und wurden in ihre Profile mit den aus den Klassenbeobachtungen gewonnenen Feststellungen einbezogen.

3.5.2.2 Profile der ausgewählten lernschwachen Schüler

KLASSE A (3. Jahrgang)

Jana: Dysorthographie

Ihre Schwierigkeiten kann man hauptsächlich im schriftlichen Bereich in der Rechtschreibung merken. Sie schreibt sehr oft z.B. große Buchstaben nicht nur am Anfang der Substantive, sondern bei den Verben, Adjektiven, Adverbien. Sie lässt Umlaute, Interpunktion, Buchstaben der Wörter aus oder verwechselt die Buchstaben, so entstehen z.B. solche Bildungen: *schon* statt *schön*; *helfe* statt *helfen*; *Ihne* statt *Ihnen*, *Flugzug* statt *Flugzeug* usw. Die Schwierigkeiten demonstrieren sich auch in ihrer mündlichen Äußerung, markant in der Aussprache, ungenau artikuliert sie z. B. lange Vokabeln, Umlaute, Ypsilon in den Vokabeln, Endung ER am Vokabelende. Betroffen ist aber die ganze Fertigkeit Sprechen. Die Probleme mit der Aussprache beeinflussen die fließende Rede, in der auch die bei ihr wahrnehmbaren Schwierigkeiten im Bereich Grammatik in der Wortfolge und der Flexion und im Wortschatzerwerb zum Ausdruck kommen. Ganz schnell vergisst sie die neuen anzueignenden Vokabeln, vor allem diejenigen, die eine längere Form haben. Durch die Störung werden auch die rezeptiven Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen gehemmt, wobei die wichtigen störenden Faktoren Gedächtnisprobleme und eine Schwäche des phonematischen Hörens darstellen.

Was ihr Verhalten während des Unterrichts anbelangt, gehört sie zur Gruppe der Schüler, die sich auf die Tests fast immer ordentlich vorbereiten. Sonst ist sie während der Stunde zwar eher ganz still, zugleich aber äußert sie sich zu den behandelten Themen nicht besonders aktiv. Bei der Aufforderung zur mündlichen Äußerung wirkt sie vielmehr schüchtern, zurückhaltend, manchmal fast ablehnend. Im Allgemeinen arbeitet sie nicht gerne in größeren Gruppen, sondern zu zweit mit der neben ihr sitzenden Mitschülerin. Bei

dieser Schülerin identifiziert man auch eine Lernschwäche. Das Kurzprofil von Janas Mitschülerin wird nachfolgend behandelt.

Damit sich Jana in ihren mündlichen Äußerungen sicherer fühlt, sollte die Aufgabenstellung zu den mündlichen Übungen für sie langsamer und wiederholt formuliert werden. Eine längere Zeit braucht sie genauso für die Realisierung der Übungen, vor allem in dem Falle, wenn sie nach der Anweisung in ihrer Rede die neueren und noch nicht so perfekt angeeigneten Vokabeln einarbeiten soll.

Hana: **Schulphobie**³¹

Hanas Sprachdefizite äußern sich in allen Bereichen der entfaltenden linguistischen Kompetenzen. Die Mängel gehen die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten und die pragmatische Kompetenz an. Was aber aus den Beobachtungen ganz auffällig hervorging und deswegen hier vor allem betont werden soll, kann man als Schwierigkeiten des affektiven Charakters bezeichnen. Auch in ihrem Falle kann man die üblichen Symptome dieser Phobie wie Ängstlichkeit, Scheu, Zurückgezogenheit, unsicheres Auftreten erwähnen. Die kommunikativen Kompetenzen werden bei ihr durch diese Symptome reichlich beeinträchtigt.

Wenn Hana jedwede Aufgabe bekommt, bemüht sie sich, sie sorgfältig zu erfüllen. Das Problem besteht aber darin, dass sie sehr wenig aktiv reagiert. Die Initiative bei der Erfüllung einer Aufgabe übernimmt sie selbst fast nie und wenn sie zur Wiedergabe der Lösung aufgefordert wird, sind Unlust und Unbehagen bei ihr merklich. Freies Sprechen ist auch nicht ihre starke Seite. Ganz im Gegenteil. Beim Sprechen ist es notwendig, sie richtig zu unterstützen. Eine längere Zeit für die Bildung ihrer mündlichen Äußerung und eine breitere Toleranz der Fehler in der Aussprache, Flexion, Syntax oder der Vokabelwahl ist von Nutzen.

³¹ Schulphobie ist eine Störung der emotionalen Art. Es geht um sog. Trennungsangst, bei der sich die betroffene Person – der Schüler nur schwierig mit der Trennung von ihrer Bezugsperson auseinander zu setzen schafft. Häufig taucht diese Störung gerade beim Abgang des Schülers in die Schule auf, wo sich dieser ohne die Bezugsperson abfinden muss. Die Schulphobie ist im Unterschied zur Schulangst, die mit dem Schulumilieu und sozialen Interaktionen in der Schule einhergeht, nicht direkt an die Schule angeknüpft, sondern gerade an die An- und Abwesenheit der Bezugsperson. Die Symptome der Schulphobie äußern sich bei den Betroffenen durch psychosomatische Beschwerden, z.B. Bauchschmerzen, Übelkeit, Kopfschmerzen oder Kreislaufschwäche. Zu weiteren Symptomen gehören Ängstlichkeit, Empfindsamkeit und Depression. [online]. [Zit. 2017-3-23]. Zugänglich von: <https://www.neurologen-und-psiater-im-netz.org/kinder>.

Die Komplikationen, die Hana die Arbeit während der Deutschstunde erschweren, sind sehr ähnlich denen, die auch bei Jana eine wichtige Rolle spielen. Gerade im Vergleich zu ihr ist Hana ein bisschen stärker in der Grammatik, Rechtschreibung, auch die phonematische Differenzierungsfähigkeit ist bei ihr fortgeschrittener, die affektiven Lernstrategien wiederum bewältigt sie noch weniger.

Jan: Dysgraphie

Dieser Schüler ist sowohl im Vergleich zu Jana und Hana, als auch zu anderen Mitschülern der Klasse sehr aktiv. Sowohl während der Übungen, die die Produktion der gesprochenen Sprache weiter prägen, als auch im schriftlichen Bereich. Obwohl die Störung bei ihm im unterschiedlichen Maße alle Fertigkeiten betrifft, gehört er sogar zu den erfolgreichsten, fleißigsten Schülern der Klasse und lernt sehr gerne Deutsch.

Trotz der deutlichen Auswirkungen der Störung auf die Schreibweise, befasst sich Jan mit den schriftlichen Übungen doch lieber als mit den auf die mündliche Kommunikation orientierten Aktivitäten. Für eine erfolgreiche schriftliche Arbeit ist es aber wichtig, dass er beim längeren Tempo arbeiten darf. Der Beliebtheit erfreuen sich vor allem diejenigen schriftlichen Übungen bei ihm, während deren er die grammatischen Regeln ausgiebig trainieren kann. Dieser Typ von Training verleiht ihm das bedürftige Gefühl der Sicherheit für die Sprachverwendung.

Die Sicherheit verliert er aber in dem Falle, wenn er sich ohne Stütze in Form eines Heftes, Arbeitsblattes oder Lehrbuchs bei den Aktivitäten für die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung orientieren soll, genauso bei der mündlichen Wiedergabe der Textübungen und beim freien Sprechen. Da wirkt er zwar nicht ausgesprochen scheu oder zurückhaltend wie z.B. Hana, aber man kann bei ihm bereits merken, dass spürbare Nervosität aufkommt. Die deutlichsten Schwierigkeiten erweisen sich bei ihm während der Übungen, die die spontanen mündlichen Äußerungen testen.

Marie: Dyslexie, Dysorthographie, Dysgraphie, Dyskalkulie

Marie erlebte eine bestimmte Umwandlung in der Periode vom Anfang des Schuljahres bis zur Durchführung der Untersuchung. Zunächst wirkte sie ganz verschlossen und ein bisschen eingeschüchtert. Fast auf jede Aufforderung zur Arbeit während der Deutschstunde, reagierte sie auf diese Art und Weise: „Ich kann Deutsch einfach nicht, keine Chance, es ist zu schwer, ich weiß gar nicht, wie ich die richtige Antwort bilden kann!“ In manchen schriftlichen Übungen, hauptsächlich in den Ergänzungsübungen, war sie imstande, die Antwort meistens nach einer längeren Weile zu bilden. Die Aufforderungen zur mündlichen Verwendung der Sprache endeten wiederum fast immer mit einem Misserfolg, dessen Hintergrund Maries geringe Orientierung in den grammatischen Regeln, ihre Probleme beim Hörverstehen und mit der Aussprache bildeten. Sie wurde wiederholt zum Sprechen ermutigt, ihre Reaktion war aber das Schweigen. Weitere Aufforderungen zum Sprechen musste man stoppen, wenn man nicht vorhatte, die Kommunikation mit ihr total abubrechen und nicht beabsichtigte ihre eventuelle nächste Antwort zu blockieren. Sie schämte sich für ihren Kenntnismangel, also war sie eine nicht allzu aktive Schülerin, überdies auch nicht bereitwillig, die Antworten zu bilden, falls sie sich damit nicht völlig sicher war. Ihre spontanen Sprechäußerungen wurden dadurch bedeutend gehemmt.

Im Laufe der Zeit veränderte sich diese Situation ein bisschen. Während der ersten Stunden des Deutschunterrichts stellte sich Marie wahrscheinlich eine Barriere gegen die Verwendung des Deutschen als Schutz vor den neuen Bedingungen des Unterrichts, die durch die Anforderungen des neuen Lehrers symbolisiert wurden. Diese Barriere wurde aber allmählich brüchiger, indem sie sich mit den Bedingungen bekannter machte und die Hinweise aufzunehmen begann. Zur Zeit der Niederschreibung dieser Zusammenfassung ist es bereits möglich, Marie leichter zur Kommunikation auf Deutsch zu bewegen. Sie schafft es auch, zusammen mit den anderen Mitschülern während der Gruppenarbeit immer lockerer, zugleich aber konzentrierter als am Anfang des Schuljahres zu kooperieren. Im schriftlichen Bereich ist sie bereits fähig, die einfacheren, hauptsächlich auf die Ergänzungsübungen orientierten Tests mit nur wenigen Fehlern zu schreiben. Zu den für sie kompliziertesten grammatischen Themen gehören ähnlich wie für andere Schüler immer die Artikelbildung und die Deklination, die Konjugation der unregelmäßigen Verben oder die Einhaltung der Nebensatzwortfolge, die am deutlichsten gerade in den Schreibübungen

auftreten. Häufige Fehler macht sie in der Rechtschreibung. Ein bedeutendes Problem stellt das Schreiben der großen und kleinen Buchstaben, Umlaute oder Diphtonge dar. Wenn sie bei den Übungen für das Hör- oder Leseverstehen nicht gleich zu reagieren weiß, lehnt sie die Übungen nicht ab, sondern sie nutzt die Möglichkeit der längeren Zeit für die Arbeit mit der Übung aus, und versucht die Übung zu erfüllen. Obwohl sie nicht ohne Sorgen auf Deutsch spricht, bemüht sie sich, vor anderen laut zu sprechen. Um sich lockerer vor anderen zu äußern, erstrebt sie hauptsächlich die Angst- und Spannungsminderung beim Sprechen.

Da Marie außer den oben genannten Störungen zugleich an den Problemen mit Epilepsie leidet, fehlt sie oft in der Schule und bleibt aus den Präventionsgründen zu Hause. Weil sie nicht an jeder Stunde teilnimmt, muss sie vieles nachholen. Es ist nicht einfach, ihre Kenntnisse mit den Kenntnissen der anderen im Nachhinein zusammen zu führen. Unter anderem ist es eindeutig nötig, die Aufgabenstellungen oder einen neuen Stoff ordentlich und langsamer zu präsentieren und sie während des Unterrichts im eigenen Tempo arbeiten zu lassen. Marie begann sich im Unterricht mehr selbst zu engagieren und sich auf die Stunden vorzubereiten, was sich in ihren Leistungen beim Unterricht tatsächlich sehr positiv widerspiegelt. Wenn es manchmal passiert, dass Marie an ihrer Reaktion auf die Aufforderung in dem Maße zweifelt, dass sie nicht antworten will, sollte man sie nicht drängen. Man sollte vielmehr abwarten, damit sich bei ihr keine Hemmungen zum Deutschlernen bilden und sie sich wiederum immer bequem und locker bei der Verwendung der Sprache fühlt. Obgleich kein individueller Ausbildungsplan für Marie vorbereitet wurde, sollte man mit ihr sowieso auf recht individueller Basis im Unterricht arbeiten.

Petr: Dysgraphie

Die schriftlichen Leistungen dieses Schülers bleiben unaufhörlich auf einem hohen Niveau im Vergleich zu anderen Schülern der Klasse. In allen grammatischen Bereichen. Ähnlich wie bei seinen Mitschülern bringen die Artikelbildungen, die Pluralformen der Substantive oder die richtige Verwendung der Präpositionen und der mit ihnen verbundenen Fälle auch Petr keine geringfügigen Komplikationen. Genauso in der Orthografie muss er sich mit zahlreichen Schwierigkeiten wie z. B. mit der Schreibung der großen und kleinen Buchstaben oder der Umlaute auseinandersetzen. Die Bewertungen seiner schriftlichen Leistungen erreichen aber fast immer einen hohen Rang. Dies zeugt unter anderem von seiner entwickelten Fähigkeit der Lernerautonomie, indem er seine Fehler und Mängel nicht

oberflächlich wahrnimmt und sich beim Lernprozess auf die Tests gezielt um ihre Beseitigung bemüht. Diese Fähigkeit nutzt er auch für die Bewältigung der anderen Bereiche der Produktion und Rezeption bei der Aneignung der deutschen Sprache aus, wie z. B. bei den Aktivitäten, die das Hör- und Leseverstehen trainieren.

Seine Leistungen sind jedenfalls niedriger sowohl in der mündlichen als in der schriftlichen Form. Für die Erarbeitung der schriftlichen Übungen bekommt man üblicherweise eine bestimmte Zeitspanne, in der man über die Ergebnisse länger nachdenken kann. Man darf die verlangten Ergebnisse also erst nach einer Weile in die Textübungen eintragen. Solche Vorgehensweise bei der Arbeit in der Deutschstunde wird von Petr bevorzugt. Auch für ihn stellt nämlich ein markantes Problem dar, sich kohärent und fließend während der mehr oder weniger improvisierten mündlichen Übungen zu äußern. Eine bedeutende Rolle spielt darin die Ungewissheit der grammatischen Formen und auch Ungewissheit bei der Aussprache der vor allem längeren oder von ihm nicht oft mündlich verwendeten Vokabeln, deren Verwendung in der improvisierten Äußerung aber von Bedeutung ist. Nicht einfach artikuliert er auch die Umlaute oder Diphthonge der Vokabeln. Bei seiner mündlichen Äußerung verfließt seine natürliche Schüchternheit oft mit der Diskontinuität der Äußerung. Um dem vorzubeugen, empfiehlt es sich also, ihm eine merkliche Unterstützung gerade in diesem Sprachfeld zu gewähren.

Pavel: Konzentrationsschwäche – ADHS

Pavels Schwierigkeiten weisen einen anderen Charakter im Vergleich zu den oben beschriebenen Schülern auf. Sie beruhen hauptsächlich auf einem schnellen Verlust der Aufmerksamkeit, nicht speziell auf einer Rechtschreibstörung oder Lesestörung. Sowohl die Produktion als Rezeption sind aber auch von seiner Wahrnehmungslosigkeit betroffen. Wenn man nicht genau konzentriert ist, kann auch der Aneignungsprozess von Sprachregeln nicht genau ablaufen.

Mangelhaft sind seine linguistischen Kompetenzen vor allem, die deutlichsten Fehler kommen bei ihm im Bereich der Grammatik vor, ganz konkret sind die Flexion, die Artikel-, Pluralbildungen von Substantiven, die Stellung der Satzglieder in den Haupt- und Nebensätzen, die trennbaren und untrennbaren Präfixe und andere morphosyntaktische Regeln betroffen. Den Wortschatz lernt er zwar schnell, schnell werden die Vokabeln bei ihm aber auch wieder vergessen, sein Gedächtnis speichert also die Informationen

kurzzeitig. Demzufolge werden die Bedeutungen der Vokabeln verwechselt, die Wörter verwaschen ausgesprochen oder falsch geschrieben. Besonders problematisch kann sein Gedächtnis die langen, zusammengesetzten Vokabeln, die z. B. Umlaute, Diphthonge, zwei Präfixe oder Konsonantenhäufungen enthalten, behalten und abrufen.

Trotz Pavels Probleme mit der Aufmerksamkeitshaltung kann man ihn als einen aktiven Schüler bezeichnen, der die Vorbereitung auf die Tests und Prüfungen nicht vermeidet. Leider erlangt er aber meistens nicht besonders gute Ergebnisse bei dem Prüfen, was einerseits vom Versagen seines vielmehr kurzzeitigen Gedächtnisses, andererseits auch unter anderem von seiner nicht wirklich bewältigten Lernerautonomie zeugt. Während der Stunde reagiert Pavel sehr gut auf jedwede Aufforderung zur Arbeit seitens der Diplomandin, besonders gut dann, wenn er sich vor der ganzen Klasse zu den Aufgaben oder der Übungen äußern darf. Er steht nämlich sehr gerne im Zentrum der Klassenaufmerksamkeit, was er wohl genießt, wenn er auch z. B. beim Sprechen zahlreiche Fehler in den linguistischen Bereichen macht. Wenn er jedoch längere Zeit in der Bank sitzen und im Stillen mit dem Lehrbuch arbeiten soll, wird er nach kurzer Zeit unruhig und beginnt zu stören. Aus diesen Gründen sollte man ihn also während der Stunde nicht außer Acht lassen und ihn soweit wie möglich mit Aufgaben versehen.

3.5.2.3 Schlussfolgerung

Die Lernstörungen betreffen viele Gebiete, die den Anteil an der Aneignung der Fremdsprache in ihrer Produktion, Rezeption und auch in der Interaktion in der Fremdsprache haben. Die Schwierigkeiten kommen sowohl in den linguistischen Kompetenzen der Schüler, als auch in ihren Sprachfertigkeiten und zwar in den Aspekten intensiv hervor, die unmittelbar mit der konkreten Störungsart verbunden sind. Die Komplikationen tauchen z.B. bei der Aussprache längerer oder unbekannter Wörter, der Umlaute oder Diphthonge auf. In der Lexik kommen die Schwierigkeiten vor, die hauptsächlich von dem Gedächtnisdefizit abhängig sind. Von der Grammatik her sind die Probleme mit der Deklination der Substantive, Konjugation der unregelmäßigen Verben, mit der Verwendung der Präpositionen oder mit der Nebensatzstrukturierung zu nennen. Schwach sind die Schüler auch in der Orthographie, z. B. bei der Schreibung der großen und kleinen Buchstaben am Anfang der Sätze und der Substantive oder der Umlaute und der Diphthonge, was sich wesentlich bei denjenigen deutlich zeigt, die an Dysorthographie und Dysgraphie leiden. Alle diese Mängel spiegeln sich in der Arbeit im Unterricht wider. Sie

beeinflussen die kommunikative Fähigkeit und konkret das Sprechen ganz merklich, woran das Fach Deutsch im Tourismus orientiert ist.

Haben die Schüler eine Textstütze für die Sprechübung vorbereitet, läuft die Sprechübung noch relativ fließend, auch wenn ihre Äußerungen viele Fehler enthalten. Sollen sie spontan über ein Thema sprechen, soll die Aktivität gesteuert werden, indem den Schülern viele Zusatzfragen gestellt werden, damit sie fähig sind, mindestens eine kurze kohärente Äußerung zu bilden. Ihre Sprechleistung beeinflussen außer den linguistischen Kompetenzen auch weitere Faktoren, wie z.B. die unentwickelte Fähigkeit, in der Gruppe während der Aufgabe bereitwillig zu kooperieren, oder die `mangelhafte Lernerautonomie, wobei die ungepflegten affektiven Strategien der Schüler hauptsächlich zu registrieren sind. Von den ungenügend bewussten affektiven Strategien zeugt die Angst vor lautem Sprechen vor anderen oder der schnelle Sicherheitsverlust bei den Sprechaktivitäten. Die ungeeigneten affektiven Strategien entspringen sehr oft dem minderen Selbstwertgefühl und der niedrigen Selbstwertschätzung. Scheu, Angst, Beängstigung, die man an den Schülern bei den Sprechaktivitäten bemerken kann, lähmen viele Ebenen ihrer sprachlichen Leistungen und helfen auch nicht bei der Stimulierung der Motivation der Schüler zum Deutschlernen, vielmehr bauen sie die positive Einstellung der Schüler zum Deutschlernen ab.

Damit die erfolgreiche Verständigung der linguistischen Regeln oder die effektive Steuerung der eigenen affektiven und anderen Strategien gestartet werden kann, ist es wichtig, den Schülern eine längere Zeitspanne für die Arbeit, die häufige Wiederholung der Aufgabenstellung und des Lehrstoffes im Allgemeinen zu gönnen.

Letztendlich wird hier noch die Ungewandtheit der Schüler, ihre Kenntnisse in die Kontexte zu setzen, erwähnt. Obwohl sie in den einzelnen Profilen der Schüler nicht angegeben wurde, sollte noch darauf aufmerksam gemacht werden. Dass sich die Schüler im Kontext der Informationen, die sie bekommen, ziemlich schlecht orientieren, erschwert ihnen das Verständnis der erlernten Phänomene, weswegen es auch zu häufigen Fehlern in ihren Äußerungen kommt.

Man kann es an einem Beispiel demonstrieren. Wenn man sich in der Stunde z.B. mit der Form des unbestimmten Artikels bei Maskulina im Akkusativ Singular beschäftigt und die Regeln für die Bildung der Artikelformen bereits geklärt sind, kommt die folgende Aufforderung: „Denke einen einfachen kurzen Satz aus, wo ein Maskulinum im Akk. Sg. mit dem unbestimmten Artikel vorkommen kann!“ Für die Schüler ist die Bildung der

spontanen Antwort ziemlich problematisch. Wiederum könnten sie beim Erfüllen einer Ergänzungsübung, in der diese Regel trainiert wird, sehr erfolgreich sein.

Aus der Sicht der Diplomandin lässt sich dies darauf zurückführen, dass die Schüler vornehmlich auswendig lernen. Es ist dann für sie aber bereits kompliziert, die Regeln, die sie sich auf diese Art und Weise anzueignen bemühen, in die Zusammenhänge einzuordnen.

Von Nutzen wäre es in diesem Sinne, die Autonomie ihres Lernprozesses intensiver zu fördern, indem sie beim selbstständigen Lernen imstande sind, sich auch die praktische Applizierung der einzelnen Regeln tiefer zu überlegen. Erst die Pflege der Wahrnehmung von grammatischen Regeln und überhaupt allem Lehrstoff in den Kontexten kann den Schülern zur Entfaltung ihrer kommunikativen Kompetenz behilflich sein (vgl. JANÍKOVÁ, 2011, 70f).

Die gepflegte Wahrnehmung der Kontexte auf der pragmatischen Ebene kann auch das Verständnis des zeitgemäßen gesellschaftlich-kulturellen Umfelds der deutschsprachigen Länder verbessern, was speziell für die Schüler der Hotelfachschule für ihre zukünftige Laufbahn im Reisetourismus von nicht geringer Wichtigkeit ist.

3.5.2.4 Die Übersicht über die die kommunikative Kompetenz beeinflussenden Schwierigkeiten der beobachteten Schüler beim Deutschunterricht

Für die bessere Übersichtlichkeit führe ich im Folgenden noch einmal die problematischen Gebiete stichweise an, in denen die Förderung für die beobachteten Schüler von Nutzen wäre, damit ihre kommunikativen Kompetenzen, speziell im Bereich der mündlichen Kommunikation, erfolgreich entfaltet werden können.

Die Schwierigkeiten der konkreten lernschwachen Schüler lassen sich unter verallgemeinernde gemeinsame Nenner subsumieren. Hier in der Übersicht wurde zwecks deren Übersichtlichkeit auch ähnlich vorgegangen. Wie es sich aber aus den Beobachtungen des Unterrichts erweist, sollte man bei der Unterrichtsarbeit jedoch immer daran denken, dass die Schwierigkeiten der Schüler einen recht individuellen Charakter haben, der allein durch die Person eines konkreten Schülers formiert wird.

Die lernschwachen Schüler stellen eine stark heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Auswirkungen der Beeinträchtigung dar. Es ist also nötig, diese Heterogenität der Störungsauswirkungen bei der Arbeit mit den Schülern immer in Kauf zu nehmen und so viel wie möglich individuell mit ihnen im Unterricht umzugehen. In diesem

Zusammenhang sollte noch bemerkt werden, dass die vorangegangene Schlussfolgerung und die folgende Übersicht zwar die meisten Schwierigkeiten³² präsentieren, aber nicht alle angegebenen Schwierigkeiten bei jedem dieser Schüler zu identifizieren sind.

Die Übersicht

- linguistische Kompetenzen
 - Aussprache (*neue, lange Vokabeln; Umlaute, Diphthonge, Konsonantenhäufungen*)
 - Lexik (*kurzzeitiges Gedächtnis, Gedächtnisdefizite*)
 - Rechtschreibung (*große, kleine Buchstaben, Umlaute, Diphthonge*)
 - Grammatik (*Flexion, unregelmäßige Verben, Deklination nach den Präpositionen, Stellung der Satzglieder in Haupt- und Nebensätzen, Wortfolge nach Konjunktionen*)
- Sprachfertigkeiten³³ (hauptsächlich die Fertigkeit: Sprechen)
 - Lesen (*längere Geschwindigkeit, Kontinuität*), Hören (*phonematisches Hören, längere Verständigungsreaktionen*), Schreiben (*längere Geschwindigkeit, unleserliche Schrift, Unübersichtlichkeit*)
 - Sprechen (*längere Geschwindigkeit, Zügigkeit, längeres Zurückrufen ins Gedächtnis, freies Sprechen*)
- affektive Strategien (*Scheu, Schüchternheit, Stress*)
- Motivation (*fehlendes Interesse*)
- Arbeitstempo (*häufige Wiederholungen der Aufgabenstellung, längere Zeit für die Arbeitserarbeitung*)
- Kooperation, Arbeit in der Gruppe (*Ablehnung des Lernens im Rahmen der Gruppe*)
- Lernerautonomie (*mangelhafte Selbständigkeit im Lernprozess*)
- Kontextsetzung des Stoffes (*auswendiges Lernen*)
- pragmatische, interkulturelle Kompetenz (*schwache Orientierung im gesellschaftlich-kulturellen Umfeld der deutschsprachigen Länder*)

³² Die Aufzählung der Schwierigkeiten ist nicht komplett.

³³ In allen Fertigkeiten projizieren sich die Fähigkeiten der Verfügbarkeit über die linguistischen Kompetenzen, genauso die Fähigkeiten der Brauchbarkeit der Lernstrategien.

3.5.2.5 Dramapädagogik in den wissenschaftlichen Quellen

In der Übereinstimmung mit den theoretischen Grundlagen (HANUŠOVÁ S.10 in VÍTKOVÁ 2013, JANÍKOVÁ 2011, SCHEWE 1993, VÍTKOVÁ 2013 und andere) und den Erkenntnissen aus anderen Aktionsforschungen zum Thema Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht bestand die Voraussetzung, dass die dramapädagogischen Ansätze die kommunikative Kompetenz und speziell die mündlichen Äußerungen der beobachteten lerngestörten Schüler mit Erfolg entwickeln können und auf sie reedukativ einwirken können. Als Mittel, das bei ihren beschriebenen Problemen behilflich sein könnte, wurde demzufolge die dramapädagogische Methodik ausgewählt. Die angegebenen Quellen wurden mit dem Fokus auf die Beiträge der Dramapädagogik zu den beschriebenen Schwierigkeiten der Schüler qualitativ untersucht.

Beiträge der Dramapädagogik

Nach Janíková (2011, 25) geht es in der Arbeit mit dramapädagogischen Techniken bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im Allgemeinen um folgende Beiträge dieser Lern- und Lehrmethodik: *„Entspannung und Auflockerung, Stressabbau bei den Sprachäußerungen, Bekräftigung der emotionalen Ebene, Einbeziehen von Mimik und Gestik an die fremdsprachlichen Äußerungen.“*

Zur Entspannung und Auflockerung, zum Stressabbau und überhaupt zur Pflege der Emotionalität der Schüler tragen die dramapädagogischen Aktivitäten durch eine ihrer Grundcharakteristika, durch die Akzentuierung des Lernprozesses statt der Ergebnisorientierung, großem Maße bei. Weil sich die Schüler demzufolge auf das Durchleben der Tätigkeiten beim Unterricht und nicht soviel auf das Produzieren der Ergebnisse konzentrieren können, könne der Druck auf die Geschwindigkeit des Arbeitstempos abgeschafft werden und zugleich Raum für die Wiederholungen des Lehrstoffes geboten werden.

Die Dramapädagogik geht mit dramatischen Mitteln um, dank denen sich die Schüler bei der Benutzung dieser Methodik im Unterricht in die Rollen einfühlen und die Sprache auf diese Art und Weise personalisieren (vgl. VÍTKOVÁ, 2013, 99ff). Die Schüler nehmen dadurch zu dem Lehrstoff eine Beziehung auf. Sie beziehen sich auf die beigebrachte Sprache. Dank der Personalisierung des Stoffes könnten sie mögliche Parallelen im Vergleich der erlernten Problematik zu ihrer eigenen Lebenserfahrung und Erkenntnis entdecken und so eine Art der Selbstidentifizierung mit dem Erlernten bilden. In diesem

Lernprozess solle die intensive Bewusstwerdung der sprachlichen Phänomene passieren, was sowohl bei der Besserung der affektiven Strategien, als auch bei der Förderung der kognitiven Einsicht in den Lehrstoff helfen könne.

Durch die dramatischen Mittel sollten die authentischen kommunikativen Situationen, in denen sich die gewöhnlichen sprachlichen Reaktionen der Fremdsprachler widerspiegeln, im Unterricht geschaffen werden. Die Reaktionen der Sprecher in solchen Situationen bestehen nicht nur aus den verbalen Äußerungen, ihre Bestandteile bilden auch die proxemischen, mimischen oder gestischen Zeichen. Damit also die Kommunikation authentisch angeeignet werden könnte, ist es gebräuchlich, wie Schewe (1993, 8) es in seinem Buch *Fremdsprache inszenieren* meint, sie mit Kopf, Hand und Fuß zu lernen. Dadurch versteht sich der Lernprozess durch den ganzen Körper, also ganzheitlich. Nach Vítková (2013) ist diese Auffassung des Fremdsprachenlernens von besonderer Bedeutung gerade für die lernschwachen Lerner, weil sie durch nonverbale Mittel ihre Schwierigkeiten mit den verbalen kompensieren können.

Die dramapädagogischen Aktivitäten geschehen üblicherweise in der Gruppe, in der Kooperation aller beteiligten Akteure, der Schüler und der Lehrer. Dadurch, dass sie in Rollen untereinander interagieren sollen, wird auch der soziale Aspekt des Lernens unterstützt.

Weil der Stoff für die Rollenarbeit in den kommunikativen Situationen eingesetzt wird, wird er den Schülern in seinem Kontext wiedergegeben. Die Informiertheit über den Kontext bringe breiteres Verständnis der erlernten Problematik. Die kommunikativen Situationen werden im dramapädagogischen Vorgehen oft mit der Stütze der Improvisation gestaltet, so können die Schüler ihre Selbständigkeit im Lernprozess trainieren, die sie zum erfolgreichen Auftritt in den kommunikativen Situationen auch brauchen.

Wie Schewe (1993) in dem erwähnten Buch proklamiert, wird die Sprache durch dramapädagogische Mittel im Unterricht sozusagen inszeniert, der Klassenraum wird zur Bühne, Lehrer zu Regisseuren des pädagogischen Prozesses und Schüler zu dessen Schauspieler. Ähnlich wie im Theater, in dem die Realität des Lebens dargeboten wird, sollte im Klassenraum die kommunikative Sprachrealität wiedergegeben werden.

Alle diese Beiträge der Dramapädagogik gehen von ihrem Wesen der lerner-, handlungsorientierten und ganzheitlichen Lehre aus. Die Dramaaktivitäten stärken nicht nur die intellektuellen, sondern auch die emotionellen, ästhetischen und sozialen Aspekte der Schülerpersönlichkeit.

3.5.2.6 Dramapädagogik in der Fachhotelschule

Aus den Informationen im Schulbildungsplan geht hervor, dass unter anderem die das Spiel und die Dramatisierungen der Texte fördernden Methoden für den Schulunterricht empfohlen sind. Beide dieser Methoden werden in der Dramapädagogik oft ausgenutzt, drücken aber bei weitem nicht deren ganzes Methodenspektrum aus. Die Empfehlung der Anwendung des Spiels und der Textdramatisierung zeugt aber vom Bewusstsein der Schulleitung über die positiven Auswirkungen dieser Methoden, darüber hinaus lässt sich also voraussetzen, dass die Applizierung der Dramapädagogik im üblichen Unterricht der pädagogischen Konzeption der Schule nicht unbedingt fern liegt.

Zugleich wurde aber auch vorausgesetzt, dass die Dramapädagogik als konzeptuelle Methodik in der Schule noch nicht viel oder auch gar nicht bekannt sei. Um sich eine bessere Vorstellung darüber zu machen, was für ein Bewusstsein über dieses Lern- und Lehrkonzept³⁴ unter den Deutschlehrkräften der Schule herrscht, wurde entschieden, ihnen einen kurzen Fragebogen zu dem Thema auszuhändigen.

Es wurde zunächst mit der Verwendung der Interviewmethode gerechnet, um Informationen von der Lehrkraft zu gewinnen. Wegen ihrer klaren Strukturierung und schnellen Herangehensweise an die Daten wurde die Erhebungsmethode eines strukturierten Fragebogens vorgezogen. Kurze Interviews wurden außerdem genutzt, um die Antworten des Fragebogens zu verdeutlichen. Bei den qualitativ orientierten Untersuchungen werden die Interviews als Ergänzung und Überprüfung der Daten, die aus anderen Erhebungsmethoden gewonnen werden, gewöhnlich verwendet.³⁵

³⁴ Im Text wird weiter nur das Wort Lehrkonzept oder Lehrsystem benutzt. Die Dramapädagogik ist sowohl Lehr- als auch Lernkonzept in der Forschung überlegt. vgl. MORAITIS, A.: *Dramapädagogik und Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern*. S. 1. [online] [Zit. 2017-5-15.]. Zugänglich von: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf. Der Fokus der Untersuchungen liegt aber eindeutig auf der Art und Weise der Leitung des Unterrichtes, akzentuiert ist also Dramapädagogik als Lehrkonzept, deswegen wurde zwecks der praktischen Verkürzung der Kennzeichnung der Dramapädagogik das Bestimmungswort „Lern“ ausgelassen. Trotzdem ist es in der Kennzeichnung „Lehrkonzept“ aber auch jeweils implizit enthalten.

³⁵ vgl. GAVORA 1999, 165.

3.5.2.7 Die Erstellung des Fragebogens

Ziele des Fragebogens

Das Hauptziel des Fragebogens liegt nahe, die Meinungen zu der Dramapädagogik, eventuelle Erfahrungen der Lehrkraft mit dieser Lehrmethodik und ihr Interesse an deren Verwendung in der Schule festzustellen. Neben dem Hauptziel fokussierte die qualitative Analyse der Antworten des Fragebogens als Nebenziele auch die Feststellungen, die sich zu den unten veranschaulichten Punkten beziehen und über Folgendes informieren sollen:

- ob die Schüler aus den erforschten Klassen bereits früher in der Fachhotelschule mit der Dramapädagogik in Kontakt kamen oder nicht. Wenn ja, dann inwieweit sich der dramapädagogische Ansatz mit seinem kreativen Potenzial im Deutschunterricht bei der Arbeit mit den Klassen bewährte.
- ob es vielleicht jemanden von den befragten Lehrkraft gäbe, der den Forschungsprozess durch aktive Teilnahme unterstützen könnte.

Die Ergebnisse der Analyse der Antworten der Lehrkräfte in Bezug auf die genannten Zielbereiche werden unten in Form der interpretierenden Kommentare präsentiert. Die einzelnen Antworten auf die Fragen des Fragebogens sind für Anschaulichkeit unter dem Text der Kommentare in den Fußnoten zu finden. Die ganze Fassung des Fragebogens ist es möglich, sich in der Diplomarbeit im Teil mit den Anlagen³⁶ anzusehen.

Form des Fragebogens

Im einleitenden Teil des Fragebogens gaben alle Respondenten ihre persönlichen Daten in die Spalten ein. Des Schutzes ihrer Personalien halber werden ihre Namen in der Diplomarbeit nicht veröffentlicht.

Im Hauptteil des Fragebogens wurden neun Fragen allen Unterrichtenden des Deutschen in der Schule, also sechs Lehrern gestellt. Sie beantworteten die offenen, halboffenen, geschlossenen und Skala-Fragen, die im Sinne der Ziele des Fragebogens die Meinungen, Erfahrungen und Interessen der Unterrichtenden an der Verwendung der dramapädagogischen Ansätze im Unterricht in der Schule befragen.³⁷

³⁶ Siehe Anlage auf der S.

³⁷ **Offene Fragen** – freie Antworten erfordert, keine Antwortvorgaben.

3.5.2.8 Die Analyse und die Interpretation der erhobenen Daten

Die interpretierenden Beschreibungen der analysierten Daten sollen die subjektiven Realitätserfassungen der erforschten Informanten erläutern. (vgl. HENDL, 1997, 10) Um dies zu sichern, wurden die Antworten im Fragebogen zusammen mit den Informationen aus den zusätzlichen Interviews analysiert.

Die Meinungen und Erfahrungen der Lehrer wurden mit dem Fokus auf folgende Kriterien, die aus den Fragen des Fragebogens hervorgehen, analysiert:

- Wahrnehmung des Begriffs Dramapädagogik während der Praxis der Lehrer oder eines der tschechischen Äquivalente: dramatická výchova, tvořivá dramatika, dramika
- Absolvierung einer Schulung
- Auswirkung der Anwendung der Methodik der Dramapädagogik im Deutschunterricht (allgemein und bei lernschwachen Schülern)
- Die angewandte Art und Weise der Methodik der Dramapädagogik im Unterricht
- Wichtigkeit der Förderung der Kreativität für den Deutschunterricht (allgemein und bei lernschwachen Schülern)

Bei der Interpretation der Antworten auf die Fragen des Fragebogens ging man von der Auffassung der Dramapädagogik aus, die oben im Kapitel Beiträge der Dramapädagogik dargestellt wird. Die Beiträge der Dramapädagogik, auf denen deren Auffassung basiert, wurden vielmehr auf die Schüler mit Lernstörungen abgezielt. Sie sind jedoch auch allgemein gültig. Die Unterlagen für die Formulierung der Beiträge bilden die in den oben angeführten literarischen Quellen aufgezeichneten Grundlagen und Prinzipien der Dramapädagogik. Auf diese ihre Auffassung werden die Vorstellungen der befragten Lehrer über Dramapädagogik bezogen.

Geschlossene Fragen – definierte Antwortmöglichkeiten vorgegeben. In diese Fragenart kann man auch die **Skala-Fragen** einreihen, die zu deren Beantwortung einen skalierten Rahmen, eine vorgegebene Spannweite der Erwidernungen anbieten.

Halboffene Fragen – Kombination von offenen und geschlossenen Fragen, man stellt zunächst die geschlossene Frage, dann setzt man mit der offenen Frage fort, die Antwort auf die offene Frage ergänzt oder erklärt die vorherige Antwort. vgl. Aufbau der Fragen. [online]. [Zit. 2017-5-20]. Zugänglich von: <https://www.fragebogen.de/aufbau-der-fragen-bei-umfragen.htm>.

Zum Zwecke der deutlicheren Veranschaulichung der Auffassung wird die Schilderung der Dramapädagogik von Moraitis (2011, 1) dargeboten:

- „Die Dramapädagogik bedient sich theaterpädagogischer Methoden, um fiktive dramatische, also handelnde Situationen hervorzurufen.
- Im Prozess des Lernens entsteht eine Als-ob-Realität.
- Die dramapädagogische Arbeitsweise wird durch eine offene Struktur charakterisiert. Eine Handlungssituation entsteht unter der Vorgabe eines Themas mit Hilfe eines Bildes oder Textes etc. Diese offene Struktur gibt der Improvisation Raum.
- Es handelt sich um einen prozessorientierten Ansatz, bei dem eine abschließende Aufführung nicht zwingend ist. Der dynamische Lernprozess selbst ist das Ziel.
- Ziel ist die ganzheitliche Entwicklung der Lerner. Dabei werden der persönliche Wissens- und Erfahrungshintergrund in die spielerische Kreativität und Spontaneität einbezogen.
- Dramapädagogik bedient sich kooperativer Formen des Lernens.
- Es findet experimentierendes sprachliches und körperliches Handeln in fiktiven dramatischen Situationen statt.
- Die Lernprozesse sollen von den Teilnehmenden selbst nachvollzogen werden können. Auf diese Weise werden metakognitive Denkprozesse angeregt.
- In den Phasen der Reflexion sollen Lernende sich ihrer erreichten Lernziele bewusst werden.“

Um die Häufigkeit des Kontaktes der Schüler aus den erforschten Klassen mit den dramapädagogischen Konzepten bewerten zu können, war es wichtig, sich hauptsächlich mit den Antworten derjenigen Lehrer bekannt zu machen, die den Deutschunterricht der Schüler aus den erforschten Klassen beeinflussen konnten. Wenn sie die dramapädagogischen Methoden während ihrer Leitung des Unterrichtes verwendet hätten, hätten sie die Erfahrungen und Meinungen der Schüler zu dieser Methodik wesentlich beeinflussen können.

Zu diesen Lehrern gehört die Lehrerin B, die direkt vor der Diplomandin die beobachtete Klasse A, also in deren zweiten Jahrgang, unterrichtete. Analysiert werden konnten die Antworten des Lehrers F. Er drückte sein Interesse für das Mitmachen am Projekt bereits aus, noch bevor der Fragebogen ausgefüllt wurde. Durch das Engagement des Lehrers im Projekt wurde sowohl sein Verlauf, als auch seine Auswertung bedeutsam beeinflusst. Es wurde verabredet, dass er als der zweite Beobachtende während der Aktionen in der Forschung figurieren wird. Seither wurde eine weitere Klasse des zweiten

Jahrgangs³⁸, bezeichnet als Klasse C, in der lernschwache Schüler anwesend sind und die dieser Lehrer unter anderem das Fach Deutsch im Tourismus unterrichtet, in das Projekt der Fallstudie eingeschlossen. So eröffnete sich eine weitere Möglichkeit, die dramapädagogischen Ansätze direkt im Unterricht zu erproben. Von der ehemaligen Deutschlehrerin der Klasse A im ersten und zweiten Jahrgang und von den Klassen B und C im ersten Jahrgang, die also alle in das Projekt einbezogen wurden, war es wiederum nicht möglich, die Antworten für den Fragebogen zu bekommen. Zur Zeit der Projektrealisierung unterrichtete sie nicht mehr in der Schule.

Auskunft über die Befragten

Die neun Fragen des Fragebogens beantworteten alle sechs Lehrer, denen er ausgehändigt wurde. Befragt wurden 5 Frauen und ein Mann verschiedenen Alters und mit unterschiedlicher Lehrpraxis. Die folgende Tabelle präsentiert die Angaben der Respondenten aus dem einleitenden Teil des Fragebogens.

Tab. N. 1.

Respondenten	Alter	Praxis (Allgemein)	Praxis (an der Schule)
Lehrerin A	61	38 Jahre	7 Jahre
Lehrerin B	angegeben über 30	6 Jahre	6 Jahre
Lehrerin C	42	12 Jahre	9 Jahre
Lehrerin D	60	36 Jahre	7 Jahre
Lehrerin E	61	33 Jahre	23 Jahre
Lehrer F	31	5 Jahre	3 Monate

³⁸ Weiter im Text als Klasse C bezeichnet.

- **Die Meinungen über Dramapädagogik und die eventuellen Erfahrungen der Lehrkraft der Schule mit dieser Lehrmethodik.**

Aus den Antworten ging hervor, dass die meisten Respondenten bereits die Erwähnungen über die Dramapädagogik vernommen hatten.³⁹ Die Lehrerinnen A und D bekamen sogar eine kurzfristige Schulung⁴⁰ im Bereich Dramapädagogik. Nichtsdestotrotz zeugen die ungenauen und unvollständigen Angaben der Lehrer zu einigen Fragen davon, dass ihre Informiertheit über das Lehrsystem der Dramapädagogik im Allgemeinen nicht sehr breit ist. Dies betrifft z. B. die Antworten auf die befragte Charakteristik der Grundtypen⁴¹ der Rollen: Simulation, Alteration, Charakterisierung⁴² und die Beschreibung der Arbeitsweise der Lehrer im Falle der Verwendung der dramapädagogischen Methoden⁴³ in ihren Stunden.

Die meisten Befragten führten an, dass sie sich vorstellen können, dass sie die dramapädagogischen Methoden in ihrem Unterricht verwenden und dass sie sie bereits anwenden. Dies gaben z. B. die Lehrerinnen A und D an, jedoch erläuterten sie nicht, mit

³⁹ *Haben Sie bereits die Begriffe: „dramatická výchova“, „tvořivá dramatika“, „dramika“ (Dramapädagogik) gehört? Lehrer A, C, D, E, F: ja x Lehrerin B: noch nicht.*

⁴⁰ *Fand z. B. eine Schulung zum Thema der dramapädagogischen Ansätze an der Hochschule oder bereits im Beru statt? Wenn ja, was für einen Typ der Ausbildung haben sie zu dieser Problematik bekommen? Lehrerin A: Eine Schulung an der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag absolviert. Lehrerin D: Eine Schulung absolviert (ohne Angabe was für eine Sch. das war).x Lehrer B, C, E, F: Keine Sch. absolviert.*

⁴¹ *Was oder was für eine Tätigkeit stellen Sie sich unter folgenden Begriffen vor? A) Simulation, B) Alteration, C) Charakterisierung? A) Simulation – Lehrerin A: Bildung einer künstlichen Situation, in der sich Schüler befinden können und ihre Probleme lösen können. Lehrerin B: Nachahmung, Pantomime. Lehrerin C: Darstellung einer Tätigkeit. Lehrerin D: Nachahmung. Lehrerin E: Versuch einer Darstellung einer Realität. Lehrer F: Die Schüler stellen den Lehrer dar und wollen selbst den Anderen etwas klären. B) Alteration – Lehrerin A: Eine Veränderung z.B. eines Textes. Es geht um eine Umarbeitung, wobei man Synonyme nutzt. Lehrerin B: Spielen mehrerer Rollen. Lehrerin C: Keine Angabe. Lehrerin D: Eine Veränderung. Lehrerin E + F: Ich weiss nicht.*

C) Charakterisierung – Lehrer A: Eine Bewertung. Lehrerin B: Definieren, Beschreiben. Lehrerin C: Tätigkeiten nach den Personen, nach den Berufen usw. Lehrerin D: Eine Bezeichnung (Beschreibung). Lehrerin E: Eine Beschreibung der Situation. Lehrer F: Eine Beschreibung einer Tätigkeit oder eines Gegenstandes mit eigenen Worten.

⁴² Ebene der Simulation, Alteration, Charakterisierung: erklärt nach VALENTA 2008 im theoretischen Teil der Diplomarbeit.

⁴³ *Können Sie sich vorstellen, diese Methoden im eigenen Unterricht zu applizieren? Wenn ja, wenden Sie diese Methoden in Ihrem Unterricht an, beziehungsweise auf was für eine Art und Weise? Lehrerin A: Ja, ich verwende diese Methoden so häufig wie möglich, es liegt nur an den Bedürfnissen der Zielgruppe. Lehrerin B: Nein, ich weiß nicht, worum es im Falle dieser Methoden geht. Lehrerin C: Ja, Gespräche. Lehrerin D: Teilweise (weiter ohne Angabe). Lehrerin E: Ohne Angabe. Lehrer F: Ja, ich lasse die Schüler vor allem verschiedene Szenen spielen, z. B. beim Arzt, im Geschäft, im Restaurant oder wir lesen die Texte, Dialoge, die wir dramatisch verarbeiten.*

welchen Techniken und Methoden sie konkret arbeiten und wie sie damit arbeiten. Die Lehrerin B und der Lehrer F gliedern Sprachspiele, Rollenspiele, Situationsdialoge und Gespräche in ihren Unterricht ein. Wie sie damit umgehen, erwähnten sie detailliert auch nicht. Aus den ergänzenden Interviews erfolgte aber, dass sie die genannten Aktivitäten vielmehr nur teilweise im Sinne der Dramapädagogik verwenden. Diese Techniken werden von den Lehrern nämlich hauptsächlich zum Zweck des Trainings der sprachlichen Kenntnisse gebraucht. In der dramapädagogischen Arbeit sollte man sich jedoch bei der Verwendung der Techniken vielmehr an die Grundlagen der dramapädagogischen Methodik halten. Die Grundlage stützt sich unter anderem auf die Improvisation und das Prinzip der Durchlebung, z. B. auf die Durchlebung während der Spiele oder während der Situationen, in denen man die Sprachdialoge bilden kann. Man muss auch nicht unbedingt gesprochene Dialoge bilden. Die Situationen können im Rahmen der Dramapädagogik z. B. nur per Bewegung des Körpers dargestellt werden. Es ist nicht nötig, sie zu verbalisieren.

Die Vorstellung der Lehrer über die Dramapädagogik ist unterschiedlich und hängt nicht unmittelbar vom Alter der Lehrer oder von der Länge ihrer Praxis ab. Die Vorstellung beeinflussen ihre persönlichen Präferenzen der Arbeitsweisen und Interessen daran, sich auch immer wieder und weiter selbst zu bilden. Eine gewisse Rolle spielen auch die bisherigen Erfahrungen, die die Lehrer gerade mit den Techniken wie: Rollenspiele und Situationsdialoge, gewissermaßen auch mit Pantomimen oder Kurzdramatisierungen der Texte machen und die Kenntnisse, die die Schulungen den Lehrerinnen A und D brachten.

Obwohl die Antworten dieser Lehrerinnen auf alle Fragen aus dem Fragebogen und ihre Reaktionen während des Interviews zum Fragebogen ihre komplexe Informiertheit über die Konzepte der Dramapädagogik nicht ganz belegen, nähern sich die Antworten der Lehrerin A am meisten der oben beschriebenen Auffassung der Dramapädagogik, die in den wissenschaftlichen Quellen (z.B. in SCHEWE 1993, TSELIKAS 2004, EVEN 2007, MORAITIS 2011) verankert ist und in der dargestellten Charakterisierung der Dramapädagogik von Moraitis (2011) zusammengefasst wird. Diese Behauptung lässt sich z.B. auf die Angabe der Lehrerin zur Frage, warum die Methoden der Dramapädagogik im Deutschunterricht im Allgemeinen und konkret im Unterricht bei lernschwachen Schülern wirkungsvoll⁴⁴ sein können, zurückführen. Im Vergleich zu anderen Respondenten erreicht

⁴⁴ Können die Methoden der Dramapädagogik Ihrer Meinung nach im DaF Unterricht im Allgemeinen und auch bei lernschwachen Schülern wirkungsvoll sein? Wenn ja, führen Sie an, was für Tätigkeiten und warum?
Lehrerin A: Ja, durch die Rollendarstellung, Training der nonverbalen Kommunikation. Der Schüler kann z. B. dank der geeigneten Rolle seine Stellung im Kollektiv der Klasse finden, Erfahrungen sammeln und die Verantwortlichkeit gegenüber den Mitspielern und seine Motivation stärken. **Lehrerin B:** Die Schüler haben

sie mit ihrer Antwort eine größere Spannweite des Kennzeichnungsspektrums der Dramapädagogik. Außer deren Beitrag für die Entfaltung der Äußerungsmöglichkeiten der Schüler sieht sie noch weitere Beiträge, z.B. die Stärkung der sozialen Beziehungen oder ihren Motivationsbeitrag. Überdies teilte die Lehrerin A im Interview mit, dass sie während ihrer Deutschstunden ganz gezielt die Spiel- und Bewegungstechniken zur Aktivierung der beiden Hirnhemisphären der Schüler benutzt, respektive die Bewegungsspiele mit dem Training der Sprachfertigkeiten kombiniert, damit beide Hemisphären aktiv mitarbeiten können. Diese Übungstypen harmonisieren mit den Prinzipien und Zielen der Dramapädagogik, zu denen man die Aktivierung der beiden Hirnhemisphären einreihen kann.

Sei die Vorstellung der Respondenten über die Beiträge der Methoden der Dramapädagogik für den DaF Unterricht wie auch immer unterschiedlich, einigen sich die Befragten im Fragebogen darüber, dass es wichtig ist, die Kreativität für den DaF Unterricht sowohl allgemein⁴⁵, als auch bei lernschwachen Schülern⁴⁶ zu entfalten.

Die Lehrer meinen durchweg, die Dramapädagogik bereichert den Unterricht und ist dafür nutzbringend. Dass es ein erreichbares Angebot an Kursen oder zumindest Workshops⁴⁷ zu der Thematik an pädagogischen Fakultäten für die Studenten geben sollte, lässt sich als eine natürliche Konsequenz dieser Meinung verstehen.

Die folgende Tabelle stellt die Übersicht über die wesentlichen erhobenen Daten dar.

dadurch die Möglichkeit, sich anders als in Wort oder in Schrift auszudrücken. **Lehrerin C:** Ja, durch Gespräche, Situationsdialoge; speziell ist es für die Schüler mit Sonderbedürfnissen für die Entfaltung der mündlichen Äußerungen positiv. **Lehrerin D:** Ja, es ist eine Belebung des Unterrichtes, man ahmt dadurch die realen Situationen nach. **Lehrerin E:** Ja, es erfordert aber die genaue Zielsetzung, die Folgerichtigkeit und den durchdachten Anschluss an den Stoff. **Lehrer F:** Ja, z.B. durch das (Szenen)Rollenspiel über die realen Lebenssituationen, sei es ein von den Schülern oder von den Lehrern gespieltes Spiel oder z.B. ein Musikspiel.

⁴⁵ *Ist es Ihrer Meinung nach wichtig, die Kreativität im Allgemeinen im DaF Unterricht zu entfalten?* **Lehrer A, B, C, D, F:** Ja. **Lehrerin E:** Die Sprache selbst ist kreativ.

⁴⁶ *Ist es Ihrer Meinung nach wichtig, die Kreativität im DaF Unterricht bei lernschwachen Schülern zu entfalten?* **Lehrer A, B, C, D, F:** Ja. **Lehrerin E:** keine Ansicht.

⁴⁷ *Sollten die Studenten der pädagogischen Fakultäten mit den Prinzipien der Dramapädagogik, z.B. im Rahmen verschiedener Kurse oder Workshops heutzutage bekannt gemacht werden?* **Lehrer A, C, D, E, F:** Ja. **Lehrerin B:** Ich weiß nicht.

Tab. N. 2 Übersicht der erhobenen Daten

Respondenten	Schulung in D.	Erfahrungen mit D.	Meinungen (Vorstellung) zu D.	Anwendung der D.
Lehrerin A	Ja (Päd. F. der KU)	Ja, viele Jahre, aber Erf. nur mit bestimmten Methoden, nicht mit dem ganzen Lehrkonzept.	Sehr passend für jede Form des Deutschunterrichtes; Kreativität, soziale Interaktionen, Motivation entfaltend.	Ja, oft und intensiv z.B. Gespräche, Sprachspiele, Bewegungsspiele, Pantomime, Textdramatisierungen benutzt.
Lehrerin B	Nein	keine Erf. mit dem Konzept; einige Methoden aber doch bekannt und benutzt.	Wirkungsvolle Möglichkeit, sich anders als nur in Wort oder in Schrift auf Deutsch auszudrücken; Kreativität fördernd.	Ab und zu z.B. Gespräche, Sprachspiele benutzt.
Lehrerin C	Nein	Ein bisschen, einige Methoden bekannt und benutzt.	Wirkungsvoll besonders für die lernschwachen Schüler; durch Dialoge die mündliche Äußerungsfähigkeit gestärkt; Kreativität entfaltend.	Oft z.B. Gespräche, Sprachspiele, kreatives Schreiben benutzt.
Lehrerin D	Ja	Ja, aber Erf. nur mit best. Meth., nicht mit dem ganzen Lehrkonzept.	Wirkungsvoll, eine Art der Belebung für den Unterricht; die realen Situationen dadurch nachgeahmt; Kreativität fördernd.	Teilweise, z.B. Gespräche, Sprachspiele benutzt.
Lehrerin E	Nein (unspezifiziert)	Ein bisschen, einige Meth. bekannt und benutzt.	Wirkungsvoll für den Unterricht, aber die Regeleinhaltung dabei nötig.	Manchmal z.B. Gespräche, Sprachspiele benutzt.
Lehrer F	Nein	Ein bisschen, einige Methoden bekannt und benutzt.	Wirkungsvoll für den Unterricht; durch Rollen-(Szenen)spiel Nachahmung der realen Lebenssituationen; Kreativität fördernd.	Oft z.B. Gespräche, Sprachspiele, Textdramatisierungen benutzt.

- **Die Häufigkeit des Kontaktes der Schüler aus den erforschten Klassen mit der Dramapädagogik und die eventuelle Bewährung ihres kreativen Potenzials in der Arbeit mit den Klassen**

Sollte man sich mit dem obigen Thema beschäftigen, sollte man in Erwägung ziehen, wer von den befragten Lehrern diesen Kontakt der Schüler mit der Dramapädagogik unmittelbar beeinflussen konnte. Jedenfalls waren es die Lehrerin B und der Lehrer F.

Aus den Antworten im Fragebogen ergab sich, dass die Lehrerin B, über die Dramapädagogik im Vergleich zu den anderen Befragten am wenigsten informiert ist. Sie schrieb in den Fragebogen, dass sie noch keine Erwähnung über die Dramapädagogik vernommen hatte. Dies bestätigt ihre weitere Angabe, dass sie während der Lehrpraxis nicht darüber bekannt gemacht wurde, worum es im Falle der dramapädagogischen Methodik geht. Davon kann man ableiten, dass die Klasse A nur geringe oder sogar keine Erfahrungen mit der Dramapädagogik machte.

Im Falle der Klasse C ist es ein bisschen anders. Ihr Deutschlehrer, im Fragebogen als Lehrer F bezeichnet, gab an, dass er über das dramapädagogische Lehrsystem gehörte. Er ist sich der wirkungsvollen Beiträge des Rollenspiels bewusst und bemüht sich darum, es den Schülern regelmäßig in seinem Unterricht zu vermitteln. Im Interview bekannte er sich aber dazu, dass er solche Spiele nur ein paar mal mit der Klasse C zu üben versuchte. Bisher lehrte er erst seit drei Monaten in dieser Klasse und während dieses Zeitraums öffneten sich ihm bisher nicht so viele Gelegenheiten für eine längere Arbeit am Szenenaufbau der Rollenspiele mit den Schülern.

Die Dramaturgie der Szenen, die in seinen Lektionen bereits gespielt wurden, folgte überdies der Linie der klassischen Kurzdialoge, in denen keine Verwicklung gelöst wird. Schewe (1993) oder Valenta (2008) empfehlen jedoch die Rollenspiele aufzubauen, die im Sinne der Theaterarbeit auf einer Konfliktsituation beruhen. Dass dieser Typ des Rollenspiels in der Dramapädagogik durchgesetzt wird, war dem Lehrer nicht vertraut.

Mit den Schülern der Klasse C wurden also die Präsentationsfertigkeit und die sprachliche Äußerungsfähigkeit, was auch im Rahmen des dramapädagogischen Lehrsystems von Wichtigkeit ist, geprobt. Bisher gab es noch nicht so viel Zeit, um die Rollenspiele zu üben. Aus Zeitmangel und wegen geringerer Informiertheit des Lehrers über das dramapädagogische Lehrsystem wurden jedoch die Rollenspiele trainiert, die im Sinne der dramapädagogischen Prinzipien nicht wirklich verarbeitet wurden.

Da die ehemalige Deutschlehrerin in dieser Klasse in der Schule nicht mehr wirkte, befragte man sie zur Dramapädagogik nicht. Demzufolge konnte man auch nicht feststellen, wie erfahren sie in der Dramapädagogik war, beziehungsweise wie sie die Schüler über die Dramapädagogik informieren konnte. Darüber konnten nur ihre Kollegen und Schüler Informationen geben. Sie bestätigten, dass die Lehrerin nie über diese Methodik sprach und sie auch explizit nicht im Unterricht verwandte, obwohl ihre Stunden kommunikationsorientiert waren. Gerade die Kommunikationsorientierung des Unterrichtes ist für die dramapädagogischen Lektionen aber typisch.

Abgesehen von den Erfahrungen der Schüler mit einer anderen Lehrkraft kann man deduzieren, dass die Schüler während der abgelaufenen drei Monate von der Dramapädagogik nur eine kurze Auskunft bekamen. Sie wurden mit einigen dramapädagogischen Randtechniken bekannt gemacht, sammelten aber nicht viele Erfahrungen mit diesem Lehrsystem ein und erlebten keine dramapädagogischen Lektionen mit einer fest durchdachten Struktur.

Den beschriebenen Kommentar zur Häufigkeit des Kontaktes der Schüler mit der dramapädagogischen Methodik erweitert man noch um eine Bemerkung, die noch die gelegentlichen Lehrervertretungen in Erwägung zieht. Die Erfahrung der Schüler der beobachteten Klassen konnten nicht nur die Lehrer beeinflussen, die auf sie direkt im Deutschunterricht als ihre regelmäßigen Deutschlehrer einwirkten, sondern auch die Lehrer, die die Klassen während der Vertretungsstunden unterrichteten. Es konnten alle Befragten sein, die alle drei Klassen auf diese Art kurzzeitig unterrichten konnten. Die Antworten der Lehrer zeigten, dass keiner der Befragten in der Theorie und Praxis des dramapädagogischen Lehrsystems versiert ist und höchstwahrscheinlich ordentlich instruiert zu sein brauchte, falls er vorhätte, eine strukturierte dramapädagogische Lektion aufzubauen. Die Schüler wurden also bei der Lehrervertretung auch nicht ausgesprochen mit dem dramapädagogischen Konzepten vertraut gemacht, jedoch konnten sie in solchen Stunden mit einigen neuen Methoden und Techniken von den anderen Lehrern bekannt gemacht werden, mit denen die Lehrer gerne arbeiten. Bewegungsspiele und andere Techniken für die Aktivierung der beiden Hirnhemisphären konnten sie z.B. während der von der Lehrerin A geleiteten Vertretungsstunde erleben, Techniken zum kreativen Schreiben wiederum bei der Vertretungsstunde der Lehrerin B.

Die Methoden, die die Lehrer im Unterricht verwenden und die man als dramapädagogisch bezeichnen kann, bewähren sich nach den Respondenten in der

Unterrichtsarbeit gut, deswegen gliedern die Lehrer sie in den Unterrichtsprozess ein. Von der positiven Wirkung der Bewegungsübungen zur Unterstützung der beiden Hirnhemisphären beim Sprachenlernen ist z.B. die Lehrerin A völlig überzeugt. Es ist aber wichtig, wie die Lehrer allgemein angaben, die jeweiligen Methoden den Bedürfnissen jeder Schülergruppe immer speziell anzupassen und sie nicht immer und überall gleich anzuwenden.

- **Die befragten Lehrkräfte, die am Mitmachen bei der Forschung interessiert wären.**

Von den sechs angesprochenen Lehrern, die alle angaben, dass die Dramapädagogik dem Deutschunterricht wesentliche Beiträge leisten kann, antwortete nur die Hälfte, dass sie sich wünschte, etwas mehr über die Dramapädagogik zu erfahren⁴⁸ oder auch einige ihnen unbekannt Methoden zu probieren.

Es überrascht ein bisschen, dass es bei der in der Methodik erfahrensten Lehrerin A eine ablehnende Haltung zur Erweiterung der Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich Dramapädagogik gab.

Es lässt sich aber voraussetzen, dass diejenigen Lehrer, die das Interesse am weiteren Erkennen der Dramapädagogik bekundeten, sich auch zukünftig für die Forschungsprozesse direkt im Unterricht in der Schule interessieren würden und bei ihnen eventuell auch aktiv mitmachen könnten.

Wie oben beschrieben wurde, gelang es eine mittelbare Kooperation mit dem Lehrer F für das Projekt abzumachen, noch bevor der Fragebogen ausgehändigt wurde. Der Lehrer offenbarte im Vergleich zu anderen Respondenten sicherlich das intensivste Interesse für die Vertiefung seiner Erkenntnis über die Dramapädagogik und wollte die Auswirkungen ihrer Methodik direkt im Unterricht beobachten.

Alle Lehrer, die angaben, dass sie bereits Erfahrungen mit Dramapädagogik im Unterricht machten, seien es nur deren Randtechniken, die sie verwenden, können eine Beratung für den Aktionsforschungsprozess anbieten. Am meisten könnte die Lehrerin A dem Forschungsprozess Mehreres aus ihren jahrelangen Erfahrungen weiterleiten. Während ihrer langen Praxis widmete sie sich auch der Problematik des Deutschunterrichtes bei lernschwachen Schülern. Woran man bei der Arbeit mit ihnen, beziehungsweise bereits bei

⁴⁸ *Möchten Sie mehrere Informationen über die Dramapädagogik bekommen, dramapädagogische Aktivitäten selber probieren? Wenn Sie die Erfahrung mit der Dramapädagogik bereits machten, möchten Sie in diesem Bereich weiter ausgebildet werden?* **Lehrer C, D, F:** Ja x **Lehrerin A:** Nein. **Lehrerin C:** keine Ansicht. **Lehrerin E:** nicht mehr.

den Aktionen des Projektes denken soll, sollte die Einhaltung des vielmehr langsameren Arbeitstempos im Unterrichtsprozess sein, wie die Lehrerin im ergänzenden Interview zum Fragebogen betonte. Sie empfahl auch die Eingliederung der Bewegungsübungen und Temporythmus in die Struktur der Übungen einzuordnen.

3.5.3 Schlussfolgerung

Es lässt sich konstatieren, dass die Lehrer über das Lehrsystem der Dramapädagogik und dessen Methodik Bescheid wissen. Ihr Wissen darüber ist aber sehr unterschiedlich. Das größte Pensum der Informationen und Erfahrungen weist die Lehrerin A auf, das kleinste wiederum die Lehrerin B. Praktisch von allen befragten Lehrern konnte man bereits für das laufende Projekt eine Beratung bekommen, weil alle nur in unterschiedlichem Maße einige Methoden der Dramapädagogik wie z.B.: Rollenspiele, Situationsdialoge, Bewegungs- und Sprachspiele, Pantomimen in ihren Deutschlektionen anwenden. Die wahrscheinlich umfassendste Beratung für die Realisierung der Forschung könnte seitens der Lehrerin A und D geleistet werden. Die aktive Teilnahme an der Forschung versprach der Lehrer F.

Die Angaben der Lehrer im Fragebogen waren meist sehr lakonisch, auch wenn man sie mit den Erkenntnissen aus den weiterführenden Interviews ergänzte, ging daraus hervor, dass ihr Bescheid über das dramapädagogische Lehrsystem nicht auf der Informiertheit über die wissenschaftlichen Quellen basiert, sondern auf ihren Selbsterfahrungen mit der erwähnten Methodik direkt im Unterricht. Bei allen Respondenten kann man gewisse Denkstereotype über die Dramapädagogik erkennen. Teilweise werden sie in einigen Antworten im Fragebogen geäußert, teilweise nachher in den Interviews festgestellt. Als Beleg ihres gewissermaßen stereotypischen Nachdenken über Dramapädagogik kann man ihre fast automatische Reaktion auf die Frage nach den Auswirkungen deren Methodik einreihen. Aus der Reaktion ist eindeutig, dass sie die Verwendung der dramapädagogischen Aktivitäten hauptsächlich mit der Entfaltung der mündlichen Kommunikation verbinden. Die Dialogarbeit, in der sich die mündliche Kommunikation manifestiert, wurde am meisten als eine der zahlreichen Methoden der Dramapädagogik angeführt. Sie kann jedoch eine Menge weiterer Seiten der menschlichen Persönlichkeit, z. B. ihre Sinneswahrnehmung, Bereitschaft, Fähigkeit der Kooperation, Motorik, Phantasie und viele andere Aspekte entfalten, was auch gerade für die Reedukation der lernschwachen Schüler von besonderer Bedeutung ist.

Einen anderen wahrgenommenen Stereotyp kann man in der Überzeugung der Lehrer betrachten, dass die dramapädagogische Methodik vielmehr erst für fortgeschrittene Schüler

geeignet ist. Die Anfänger oder nur wenig Fortgeschrittene können nach dieser Überzeugung mit den Techniken der Rollenspiele, des kreativen Schreibens oder der Improvisationstechniken kaum etwas anfangen. Darum eignet sie sich nicht für jedes Schüleralter. Die wissenschaftlichen Quellen überzeugen aber vom Gegenteil, weshalb man vor allem auf die Prozessorientierung der dramapädagogischen Arbeit hinweist.

Die Denkstereotype entspringen vorwiegend aus der Unkenntnis der zeitgenössischen Literatur zum Thema.

Zuletzt sollte noch einmal betont werden, dass dieser Fragebogen lediglich eine kleine Recherche über das Bewusstsein der Lehrer der Schule über die Dramapädagogik darstellt. Falls sich die weiteren Zyklen des Aktionsforschungsprozesses in der Schule fortsetzen werden, wäre eine breitere Sonde zu Meinungen und Haltungen der Schullehrkräfte zu den dramapädagogischen Ansätzen im Unterricht im Sinne ihres pädagogisch-therapeutischen Potenzials für das Lehren von Bedarf. Dadurch könnte die gesamte Forschung um neue Dimensionen der Erkennungen aus den Recherchen bereichert werden und die aktive Kooperation der Schullehrkraft, die die Aktionsforschungsprozesse zwecks der Untersuchungen voraussetzen, vereinfacht werden. Eines der neuen Ziele solcher Recherchen könnte sein, die genaueren Feststellungen über die Häufigkeit und den Erfolg, über den Charakter der dramapädagogischen Methodik, die die Lehrer, wie sie selber angaben, anwenden, zu treffen. Recherchiert werden könnte, welche konkrete Methoden die Lehrer besonders gerne anwenden, wenn sie sie anwenden, warum und ob deren Wahrnehmung über die Methoden mit denen der Schüler übereinstimmt.

3.5.3.1 Fazit

In der Vorbereitungsphase auf die eigenen Aktionen begann man das Lehrertagebuch zu schreiben, in das man die Notizen aus den Unterrichtsstunden über die lernschwachen Schüler und ihre Reaktionen eintrug. Die fachliche Beratung hinsichtlich der Symptome der Schüler fand man einerseits im Schulregister der Berichte aus den Sonderpädagogischen Zentren über die einzelnen Schüler mit Lernstörungen, andererseits in den wissenschaftlichen Quellen zum Thema der Störungen. In den wissenschaftlichen Quellen recherchierte man auch mit dem Ziel, die Belehrung über die Tauglichkeit der dramapädagogischen Interventionen zur Besserung der Schwierigkeiten der lernschwachen Schüler, speziell über ihren Beitrag für die Minderung und Beseitigung der Schwierigkeiten mit der mündlichen kommunikativen Kompetenz im Deutschen zu schaffen. Die Notizen und die Recherchen wurden miteinbezogen und in den vorigen Kapiteln präsentiert. Um

klarer zu machen, woran die konkrete Anwendung der dramapädagogischen Ansätze zu orientieren sei, erstellte man eine Übersicht über die Schwierigkeiten der Schüler. Während dieser Vorbereitungsphase erkundigte man sich auch nach der Position der Dramapädagogik in der erforschten Schule und nach dem Bewusstsein über dieses Lehrsystem unter den Deutschlehrkräften in der Schule. Es wurden ihre Meinungen und Erfahrungen damit, beziehungsweise die Erfahrungen der Schüler aus den erforschten Klassen mit der Dramapädagogik sondiert, des Weiteren auch das Interesse der Lehrer am Mitmachen beim Projekt festgestellt.

Am Ende dieser Phase wurde man darüber informiert, mit welchen konkreten Problemen und Schwierigkeiten sich die lernschwachen Schüler im Unterricht Deutsch im Tourismus in den Klassen auseinandersetzen. Man wurde über die Beiträge der dramapädagogischen Lehr- und Lernmethodik für die Minderung der Schwierigkeiten der lernschwachen Personen im Schüleralter und über die Empfehlungen der dramapädagogischen Herangehensweisen für die Arbeit mit diesen Personen seitens der pädagogischen Wissenschaft bekannt gemacht. Man wurde darüber benachrichtigt, dass die befragten Lehrkräfte den Begriff *Dramapädagogik* vernahmen, einige ihrer Herangehensweisen verwenden, aber die Methodik nicht systemisch benutzen. Es zeigte sich, dass es sie interessieren würde, ob und wie die Methodik im Unterricht noch detaillierter anwendbar sein könnte. Am Ende der Phase der Datensammlung kann man mit dem Lehrer F für die Mitarbeit am Projekt rechnen, der seine Assistenz bei den Beobachtungen der erforschten Klassen und die Teilnahme einer weiteren Klasse am Projekt versprach.

3.5.4 Zieldefinierung der vorliegenden Aktionsforschung

Den Aktionsforschungsprozess initiiert die Ausgangsfrage, wie man die von der Diplomandin unterrichteten Schüler zum Sprechen in den kommunikativen Situationen motivieren kann. Beabsichtigt wird, dass die Schwierigkeiten der Schüler mit der mündlichen kommunikativen Kompetenz durch den Prozess verbessert werden sollten. Die Schwierigkeiten der Schüler stellen die problematischen Situationen dar, die vor allem im Unterricht des Faches Deutsch im Tourismus auftauchen. Diese Situationen sollten reduziert oder sogar beseitigt werden. Dabei sollte man sich auch um die Qualitätssteigerung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Diplomandin zum Unterrichten bemühen.

Nach den Recherchen zu den Schwierigkeiten der Schüler wurde die Dramapädagogik als Inhibitor der erhofften Veränderung des konstatierten Zustandes nominiert. Während der Recherchen zu den Erfahrungen der anderen Deutschlehrkraft der Fachhotelschule mit der Dramapädagogik wurde vom Lehrer F mitgeteilt, dass ähnliche Schwierigkeiten auch die lernschwachen Schüler aus der Klasse C haben, die er selbst im Fach Deutsch im Tourismus unterrichtet. Auf der Ebene des eigenen Projektes in der Form der präsentierten Fallstudie erzielt man also die Überprüfung der effektiven Auswirkung der dramapädagogischen Ansätze auf die Verbesserung der Schwierigkeiten und somit auf die Entfaltung der mündlichen kommunikativen Kompetenz derjenigen Schüler, die die Klassen A, B und auch die später in das Projekt eingefügte Klasse C besuchen.

Es besteht die Voraussetzung, mehr Aktionsspiralen als im vorliegenden Projekt durchzuführen, damit die oben erwähnte Absicht des Aktionsforschungsprozesses realisiert werden kann. Es ist auch nicht ausgeschlossen, den Fokus des Aktionsforschungsprozesses demnächst zu erweitern, indem z. B. die erforschte Auswirkung der dramapädagogischen Ansätze als ein Instrumentarium zur Verbesserung der problematischen Situationen beim Training der kommunikativen Kompetenz der lernschwachen Schüler in weiteren Klassen oder bei der Entfaltung der kommunikativen Kompetenz allgemein im Deutschunterricht der Schule untersucht wird.

3.5.5 Fragestellung des Projektes

Aus der Zieldefinierung des Projektes ergibt sich dessen Fragestellung, die im Einklang mit dem qualitativen Untersuchen durch die Hauptfrage wie folgt formuliert wird:

Wie wirken sich die dramapädagogischen Ansätze im Unterricht des Faches Deutsch im Tourismus in den drei ausgewählten Klassen der Fachhotelschule, deren Kollektiv auch die lernschwachen Schüler bilden, auf die Entfaltung ihrer mündlichen kommunikativen Kompetenz aus?

Die Frage fokussiert schließlich die genannte Überprüfung der Effektivität der dramapädagogischen Ansätze. Diese kann verschiedenartig verglichen werden. Für ihren Vergleich braucht man einen Orientierungspunkt. Dazu wählt man die Übersicht der Schwierigkeiten der lernschwachen Schüler aus den Klassen A und B. Obwohl die Informationen aus den Profilen der lernschwachen Schüler aus der Klasse C in die Übersicht nicht implementiert wurden, kann man die in der Übersicht angegebenen Schwierigkeiten auch auf die Probleme dieser Schüler miteinbeziehen. Vom Lehrer F wurde es bekannt

gemacht, dass die Schwierigkeiten der lernschwachen Schüler aus der Klasse C von den Schwierigkeiten der Schüler aus den Klassen A und B beinahe nicht abweichen.

Überlegt man diese Übersicht, kann man die Grenzen der Effektivität abstecken, denn aus der Übersicht geht hervor, worauf die Auswirkung der Ansätze gerichtet werden sollte. Die Verbesserung des Zustandes der Schwierigkeiten sollte nach der Übersicht durch die Stimulation mehrerer Aspekte gestartet werden, z. B. der linguistischen Kompetenzen, der Motivation, der affektiven Strategien, der Lernstrategien, des Arbeitstempos und anderer. Während des Projektes wurde untersucht, wie sich die dramapädagogischen Ansätze auf einige der erwähnten Aspekte auswirken. Für die Zwecke einer Überprüfung dieser Auswirkung durch die qualitative Analyse der erworbenen Daten dienen also folgende Nebenfragen der Forschung:

- Motivieren die dramapädagogischen Ansätze die lernschwachen Schüler während des Unterrichts zur Aktivität in den kommunikativen Situationen?
- Helfen die dramapädagogischen Ansätze beim erfolgreichen Verstehen des Lehrstoffs?⁴⁹
- Fördern die dramapädagogischen Ansätze die sozialen Beziehungen in der Klasse?
- Fördern die dramapädagogischen Ansätze die affektiven Strategien der lernschwachen Schüler?

Für die Aktionsforschungen ist es typisch, dass sich ihre Fragestellung im Verlauf der Forschungen verändern kann. Sie ist nämlich von den Bedürfnissen des Autors der Forschungsprojekte abhängig. Genauso wird die Fragestellung während des vorliegenden Forschungsverfahrens verändert. Die Ausgangsfrage mündet in die Hauptfrage des Projektes ein, die die weiteren Nebenfragen konkretisieren. Im Verlauf und am Ende des Projektsverfahrens können ständig neue Fragen auftreten. Boeckmann (2007, 26) kommentiert die Dynamik der Fragestellung in den Aktionsforschungen wie folgt:

Diese Dynamik ist kein Problem, sondern durchaus wünschenswert, da die Relevanz der Fragestellung für die eigene Praxis von großer Bedeutung für den Aktionsforschungsprozess ist. (Boeckmann, 2007, 26)

⁴⁹ Dies wird durch keine offiziellen Prüfungsprozesse analysiert.

4 Aktionsplan

4.1 Die Genese⁵⁰ des Planes

4.1.1 Praktische Anwendung - Voraussetzungen und Realisation

Im Unterricht können verschiedene Aktivitäten einzeln vorkommen, die im Sinne der Dramapädagogik verwendet werden. Aus den Befragungen der Lehrer kristallisierte sich heraus, dass die meisten einzelne solcher Aktivitäten auch nutzen. Programmatisch und strukturell gehen die Lehrer an die recht dramapädagogische Arbeit in ihren Stunden aber nicht heran. Die für die Bedürfnisse dieses Projektes entworfenen Aktivitäten unterscheiden sich von denen den Lehrern vertrauten Aktivitäten, einerseits durch deren Charakter („teacher in role“, Improvisation, Maß an der Beteiligung der Schüler am Unterrichtsprozess), andererseits durch ihre Verwendungskonzeption, indem sie in der entworfenen dramapädagogischen Unterrichtseinheit⁵¹ zusammen kombiniert werden. In einer solchen Einheit gibt es eine relativ feste Struktur, in der sie eingewoben werden und durch die eine an die andere angebunden wird. Dadurch sollten die Erfahrungen und die Erlebnisse der Schüler mit den Aktivitäten intensiver sein. (vgl. TSELIKAS, 1999, 54)

Für die Forschungszwecke des Projektes standen drei Klassen zur Verfügung. Zwei Klassen B und C des zweiten Jahrgangs jeweils mit 15 Schülern in der Gruppe und die Klasse A des dritten Jahrgangs mit 16 Schülern. Mit der Unterrichtseinheit wurde in allen drei Klassen interveniert. Das thematische Programm der Einheit wurde aber für die Klassen des zweiten und dritten Jahrgangs unter dem Gesichtspunkt der grammatischen Themen, denen sich die Einheit auch widmet, anders gestaltet. Die Einheit wurde dem Niveau der Sprachkenntnisse der Schüler aus beiden Jahrgängen angepasst. Unter diesem Aspekt gibt

⁵⁰ (EVEN, 2003, 145)

⁵¹ Die Unterrichtseinheit wird im Falle dieses Projektes lehrstoffzentriert und also nicht durch eine vorgegebene, unveränderbar festgelegte Zeiteinheit bestimmt, in der deren mehrschichtiger Inhalt vermittelt wird. Der Begriff dient als eine praktische Arbeitsbezeichnung für eine dramapädagogische Lektion, die mehrere Themen wiedergibt. Es liegt an mehreren Faktoren, wie z. B. an der Größe der unterrichteten Gruppe, am Talent der Schüler, deren Erfahrungen, am Talent und an den Erfahrungen des Unterrichtenden, an der allgemeinen Klassenatmosphäre oder daran, was für Phasen die Einheit beinhalten wird und wie viel es sie gibt. In diesem Sinne versteht man unter einer Unterrichtseinheit eine relativ flexible Einheit, die, wenn es sich als nutzbringend erwies, in mehrere Unterrichtsstunden ausgeweitet werden darf.

es also zwei Auffassungen derselben Unterrichtseinheit, die die beiden Varianten durch die Struktur, das Hauptthema und hauptsächlich durch das Unterrichtsziel verbindet. Weil sich beide Auffassungen nur durch kleinere Differenzen voneinander unterscheiden, die überdies keinen Einfluss auf die Veränderungen der erwähnten gemeinsamen Merkmale aufweisen, behandelt der vorliegende Text die Auffassungen des Weiteren gemeinsam als eine Unterrichtseinheit. Eine nähere Klärung zu den thematischen Differenzen der beiden Auffassungen der Unterrichtseinheit und zu deren Ziel findet man im weiteren Kapitel.

Ursprünglich wurde das ganze Programm der Einheit nur für eine Unterrichtsstunde eingeplant, die klassisch 45 Minuten dauert. Nach den ursprünglichen Voraussetzungen sollte man also insgesamt dreimal mit der Einheit in den 45-minütigen Unterrichtsstunden intervenieren. Diese Dauer einer Einheit wurde aus zwei Gründen überlegt. Beide Gründe waren praktischen Charakters. Einen Grund stellten die zeitlichen Möglichkeiten des Lehrers F dar, mit dem die aktive Teilnahme an der Forschung verabredet wurde und der dem Projekt nur einen begrenzten Zeitraum wegen seiner weiteren Schulpflichten widmen konnte. Der andere Grund hing mit der Überzeugung der Diplomandin zusammen, dass die 45-minütige Stunde eine Zeiteinheit ist, in deren Rahmen die dramapädagogische Lektion mit der klassischen Deutschlektion in der Schule gut vergleichbar sein kann und dass dieser Vergleich dann auch bei der Analyse ihres Verlaufs verhelfen kann. Außerdem waren die Schüler an strukturierte und längere Lektionskonzeptionen mit den dramapädagogischen Aktivitäten bisher nicht gewöhnt, wie sich durch die Datensammlung erwies. Deswegen gab es auch die Annahme, dass die Schüler gegenüber den längeren dramapädagogischen Einheiten von vornherein negativ eingestellt sein könnten, was natürlich gar nicht erwünscht war. Eine 45-minütige Stunde für eine dramapädagogische Einheit schien also zum Anfang des Forschungsprozesses hinsichtlich mehrerer Aspekte ganz praktisch und geeignet zu sein.

Jedoch gleich nach der Realisation der ersten Aktion⁵² des Planes in der Klasse A wurde es klar, dass dieser Zeitraum dafür unhaltbar ist und dass es nötig ist, ihn bei den nächsten Aktionen in den anderen Klassen zu verlängern. Der am Projekt beteiligte Lehrer stimmte diesem Fortschreiten nach der Beobachtung der ersten Aktion zu. Als günstig erwies es sich, dass die nachfolgende Realisation der Aktion in der Klasse B und zuletzt in der Klasse C an den Schultagen geplant wurde, an denen zwei Deutschstunden nacheinander im

⁵² Hier im Sinne einer Intervention des Aktionsplanes, also einer Realisierung der dramapädagogischen Unterrichtseinheit, jedoch ohne die zusätzliche Reflexion über die dramapädagogische Handlung, die doch den Bestandteil des Komplexes der realisierten Unterrichtseinheit bildete.

Stundenplan der Klassen folgen. Die Verlängerung der Einheit konnte in diesen Klassen also relativ einfach durchgeführt werden.

Alle Aktionen verliefen in der Woche vor den Weihnachtstferien. Nach ihrer Verlängerung nahmen sie letztendlich insgesamt fünf Deutschstunden von 45 Minuten insgesamt ein. Im Endeffekt stieg aber noch die Anzahl an Stunden, während deren man sich mit den Schülern mit der dramapädagogischen Einheit tatsächlich beschäftigte. Mit den fünf Stunden ist die Zeit gemeint, während derer der Lehrer F und die Diplomandin den Verlauf der Aktionen durch die teilnehmende Beobachtung wahrnahmen und die Schüler die Aktionen in den Fragebögen bewerteten. Wenn man aber die gesamte Zeit des Intervenierens mit der dramapädagogischen Einheit in Erwägung zieht, kann man sogar von acht Deutschstunden à 45 Minuten sprechen, denn in allen drei Klassen verlief noch eine Stunde zusätzlich im Rahmen der Unterrichtseinheit. In dieser zusätzlichen Stunde, die erst nach der Weihnachtszeit stattfand, besprach man erneut in der gemeinsamen Diskussion mit den Schülern das ganze Geschehen während des reflektierten Teils der Einheit. Alles noch bislang Unklare wurde erläutert. In dieser Stunde beschäftigte man sich des Weiteren auch mit den Aufgaben aus der Arbeitsliste.

Die Einbeziehung des Arbeitsblattes in das Programm der Einheit wurde bereits von vornherein geplant. Das Arbeitsblatt sollte den Schülern bei den Aktivitäten vorgelegt werden und als ihre begleitende visuelle Unterlage dienen, die einerseits die Funktion eines Hilfsmittels bei den Aktivitäten erfüllte, andererseits als ein Material mit ergänzenden Aufgaben zu den Aktivitäten gilt.

Ursprünglich sollte das Arbeitsblatt also eine Zusatzkomponente der Einheit bilden, deren Aufgaben noch während der „Aktionsstunde“ erarbeitet und besprochen werden sollten. Die Aufgaben konnten von den Schülern auch zu Hause bearbeitet werden. Angenommen wurde, dass die Aufgaben ganz kurz in der nächsten Deutschstunde kontrolliert werden. In den Sprachstunden der Schule werden die Hausaufgaben regelmäßig gegeben. Die dramapädagogische Einheit verstand sich in diesem Zusammenhang als keine Ausnahme. Wie geläufig konnten die Hausaufgaben auch während ihres Programms gegeben werden. Bei der Planung des Programms der Einheit wurde also zunächst keine spezielle zusätzliche Phasenzeit für die Besprechung des Arbeitsblattes vorbehalten.

Die Realisierung der Aktionen ergab aber, dass es sich hingegen lohnt, der Arbeit mit der Unterlage eine längere Zeit zu widmen, sogar eine bedeutsame Zeitspanne während der Reflexionphase. Die Kontrolle der Aufgaben hilft den Schülern sehr gut, sich an den

durchgenommenen Lehrstoff wieder ins Gedächtnis zu rufen. Genauso ist die Wiederholung der Wortschatzes oder das wiederholte Lesen eines Gesprächs, mit dem während der „Aktionsstunde“ gearbeitet wurde, sehr praktisch.

Wenn die Schüler Interesse zeigten und ihre Schöpfungen in die zusätzliche Stunde mitbrachten, lasen vor der Klasse auch ihre zu Hause schriftlich durchgearbeiteten Gespräche vor, die sie während der eigenen Aktion vorspielten. Erst damit wurde die ganze Unterrichtseinheit ordentlich abgeschlossen.

4.1.2 Thematische Gestaltung der Unterrichtseinheit

Erforscht werden sollten Auswirkungen der dramapädagogischen Ansätze im Fach DiT. Thematisch sollte sich die Unterrichtseinheit deswegen an den Modulfahrplan des Fachs DiT halten. Die Module reglementieren die Themen des Lehrstoffs für die Deutschlektionen. Sie bestimmen den Stoff systematisch und different für einzelne Jahrgänge der Klassen und je für den zeitlichen Horizont vom ganzen Schuljahr.

Die thematische Orientierung der Unterrichtseinheit am Modulfahrplan sollte deswegen z.B. die Tauglichkeit des Programms der Unterrichtseinheit hinsichtlich der Sprachkenntnisse der Schüler sichern, damit ihre Kenntnisse bei den Entwürfen der Aktivitäten für die Einheit also nicht unterschätzt oder wiederum überfordert werden. Damit das Programm der Einheit auf das Sprachniveau der Schüler also zutrifft. Das ist gerade für die lernschwachen Schüler wichtig, damit sie sich wegen des hohen Schwierigkeitsgrads der Übungen nicht überlastet fühlen würden und sich deswegen während der Dramastunden unwohl fühlen könnten. Die Orientierung des Programms der Einheit am Modulfahrplan ergibt sich als nutzbringend, auch weil man dadurch den Rahmen für die Themenauswahl des Programms bekommt. Das Ziel der Themenauswahl der Einheit war es nämlich nicht, sich darin einigen „extra“ Themen zu widmen, sondern den Schülern durch die dramapädagogische Methodik die üblichen und die aus dem Gesichtspunkt des Schulbildungsprogrammes obligatorischen Themen des Fachs DiT anders zu vermitteln. Spielerisch, kreativ, authentisch, natürlich, Originalität und verschiedenes Arbeitstempo respektierend, in den Kontext versetzt, motivierend.

Weil sich beide Jahrgänge der erforschten Klassen mit thematisch fast identischen Modulen gerade in der Zeit, die für die Erprobung des Aktionsplanes bestimmt wurde, beschäftigen sollen, konnte praktisch das Programm der Einheit für beide Jahrgänge gleich entworfen werden. Wie es bereits im vorigen Kapitel angedeutet wurde, gab es doch einen

Grund für die Differenzierung des Programms. Den Grund stellt der grammatische Lehrstoff dar, der in der Einheit auch behandelt werden sollte.

Im Fach DiT liegt das grammatische Stoff zwar nicht im Fokus, nichtsdestoweniger traf man die Entscheidung, teilweise auch die Grammatik mit dem Modulthema des Fachs DiT im Programm der Unterrichtseinheit zu verknüpfen. Es wird auch von dem Schulbildungsprogramm unterstützt, dass man im Rahmen des Fachs DiT die grammatischen Themen durchtrainieren sollte. Überdies war man bei der Bildung des Programms der Einheit der Meinung, dass man die Kenntnisse im Bereich Grammatik und deren Übung für das erfolgreiche Erfassen eines jeden Themas zum Sprechen braucht. Aus diesen Gründen schien es von Nutzen zu sein, das Grammatiktraining in die Einheit einzugliedern, wodurch auch das Gefühl der größeren Sicherheit der Schüler in den improvisierten Gesprächen gestärkt werden sollte. Speziell bei den Lerngestörten, bei denen ihre ungenügenden Kenntnisse im Bereich der Grammatik als Quelle der merklichen Unsicherheit gelten.

Die konkreten grammatischen Themen wurden für die Bildung des Programms der Einheit aus den Modulen des Fachs AD herausgenommen. Es wurden dafür die grammatischen Kapitel aus diejenigen Modulen gewählt, mit denen sich die Schüler aller drei Klassen zur Zeit der Realisierung der Aktionen des Planes noch nicht beschäftigten, die also im Fahrplan der Module später dran sind und erst in den nächsten Stunden durchgegangen werden sollten. Jedoch bestand die Idee, dass die neuen grammatischen Themen gerade durch die Methode der Dramapädagogik den Schülern zuallererst vorgestellt werden sollten. Über die Einreihung der ausgewählten grammatischen Themen ins Programm der Einheit entschied auch die Tatsache, dass sich der Modulinhalt beider Fächer in den Gebieten der professionellen Vorbereitung der Schüler gegenseitig ergänzt. Gerade aufgrund dieses gegenseitigen Ergänzens werden die im Fach AD gewonnenen Deutschkenntnisse durch die Spezialisierung der Modulinhalte des Fachs DiT auf die Themen der Berufswelt vertieft. Der Lehrstoff beider Fächer kann sich gegenseitig nutzbringend ergänzen und beeinflussen, auch ohne sich mit den Modulinhalten in der gleichen Zeit des Schuljahres beschäftigen zu müssen. Die gegenseitigen bereichernden Beeinflussungen beider Fächer liegen nicht an der zeitlichen Parallelität deren Module, sondern vielmehr daran, inwieweit es durch ihre Verknüpfung gelingt, beide thematische Problematiken verständlich zu deuten.

Als man also die Version der Einheit für die Klasse A vorbereitete, stand der Modulinhalt *Im Hotel/An der Rezeption – Empfang der Gäste* im Falle des Fachs DiT zur Verfügung. Für die Klassen des zweiten Jahrgangs B und C dann das Modul *Dienstleistungen im Tourismus – Unterkunft und Verpflegung*. Unten werden die konkreten im Schulbildungsprogramm eingetragenen Aspekte der Modulinhalte vorgeführt, die die Schüler nach dem Ablauf der ganzen für das konkrete Modul festgelegten Stundenanzahl sowohl in der gesprochenen, als auch in der schriftlichen Form bewältigen sollten. Die Anzahl der für jedes Modul bestimmten Stunden wird jeweils hinter dem Modultitel angegeben.

Modul – Klasse A: *Dienstleistungen im Tourismus – Unterkunft und Verpflegung (9 St.)*

- a) Klassifikation der Unterkunftsanlagen.
- b) Begrüßung der Gäste.
- c) Hoteldienstleistungen – an der Rezeption.
- d) Verpflegungsangebot: Frühstück, Mittagessen, Abendessen.
- e) Wichtige Wendungen.

Modul – Klasse B + C: *Im Hotel/An der Rezeption – Empfang der Gäste (9 St.)*

- a) Unterkunftsmöglichkeiten – Katalogangebot.
- b) Hoteldienstleistungen.
- c) Rezeption – Wiederholung, Wortschatzerweiterung.
- d) Kommunikation mit Gästen.

Wie ersichtlich ist, berühren die Aspekte beider Modulinhalte sehr ähnliche Themenbereiche. In beiden Modulinhalten geht es um die Kommunikation der Arbeitnehmer in den Dienstleistungen mit den Gästen. Die Kommunikation kann an der Rezeption eines Hotels, in einem Restaurant, in einem Reisebüro oder an einer Infostelle verlaufen. Das Anliegen der Module ist es, dass sich die Schüler verschiedener Erfahrung mit der deutschen Sprache immer während der Kommunikation mit den Fremdsprachlern verständigen können und mit den gegebenen Konflikten, die sich gerade an den Orten wie

die Rezeption eines Hotels oder die Halle eines Reisebüros sehr oft abwickeln können, auseinander setzen können. Eines der Ziele der beiden Module ist darum, die Bereitschaft der Schüler zur zweckmäßigen und erfolgreich geführten mündlichen Kommunikation in solchen Situationen zu stärken.

Von der allgemeinen thematischen Struktur der Einheit her stützte man sich auf die Ähnlichkeit der Themenbereiche beider Module des Fachs DiT und entwarf praktisch eine gemeinsame Einheit für alle drei Klassen. Bei der Berücksichtigung des erwähnten Ziels der Module und der thematischen Aspekte deren Inhalte wählte man die Konfliktsituationen an der Rezeption eines Hotels zum thematischen Höhepunkt der Einheit.

Für die Bestimmung der grammatischen Themen war es entscheidend, sich im Falle der Klasse A an der Orientierung auf das Modul *Arbeitstag* zu halten, im Falle der Klasse B und C auf das Modul *Gesundheitspflege*. Von den grammatischen Themen, denen sich das Modul *Arbeitstag* widmet, wurde für die Zwecke der Intervention mit der Einheit die Problematik der Konditionalsätze, ganz konkret der Bedingungssätze, die die Konjunktion WENN einleitet, gewählt. Im Rahmen der grammatischen Themen aus dem zweit genannten Modul nominierte man die Konjugation und Verwendung des Modalverbs SOLLEN für die Einreihung ins Programm der Einheit. Beide ausgewählte grammatische Problematiken korrespondieren mit den Kommunikationsthemen aus dem Bereich des Hotelwesens. Die Bedingungssätze mit der Konjunktion WENN und die Sätze mit SOLLEN verwendet man z.B. bei den Anweisungen und Empfehlungen, die gerade in diesem Kommunikationsmilieu häufig gebraucht werden.

Weil der Kern der entworfenen Unterrichtseinheit aber nicht in der Stärkung der grammatischen Kenntnisse besteht, sondern in der Entfaltung der mündlichen kommunikativen Kompetenz und der komplexen kommunikativen Fähigkeiten, wurde vor allem das Kreieren der Handlungsthemen bei der Bildung der Einheit richtungsweisend. Im Bereich des Reisetourismus, in dem die Schüler ausgebildet werden, ist der Kontakt mit den Menschen ein üblicher Bestandteil der Tagesarbeit. Im Kontakt stehen Menschen aus verschiedenen Ländern, aller möglichen Kulturen. Das Stoßen auf das Fremdsein ist permanent. Bei den Entwürfen der Handlungsthemen für die Einheit sollte also nicht vom interkulturellen Diskurs abgesehen werden. Die Debatte über das heutzutage bereits unabdingbare Merkmal der kommunikativen Kompetenz, die Interkulturalität und deren Bedeutsamkeit für den zwischenmenschlichen Dialog nicht nur in der Berufswelt sollte durch die Handlungsthemen auch angeregt werden.

4.1.3 Der Aufbau der dramapädagogischen Einheit

Bei der Bildung der dramapädagogischen Einheit werden folgende Fragen gestellt, die mit dem im Buch *Dramapädagogik für den Sprachunterricht* von E. Tselikas empfohlenen Leitfaden für die Planung der dramapädagogischen Lektion (TSELIKAS 1999, 75) korrespondieren:

- a) Für wen wird die Lektion geplant?
- b) Wie groß ist die Gruppe, für die die Lektion geplant wird?
- c) Was ist das Lernziel?
- d) Was ist das Thema und was ist das Schlüsselthema der Lektion?
- e) Wie viel Zeit braucht man für jede Übung?
- f) Wie wird der konkrete Aufbau der Lektion strukturiert?

Die Antwort auf die Fragen A bis D wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln gegeben. In diesem Abschnitt werden die letzten zwei Fragen E und F noch kurz behandelt.

Im Kapitel *Praktische Anwendung* wurde hervorgehoben, wie problematisch es ist, die Unterrichtseinheit zeitlich festzulegen. Dieses Problem beginnt bereits bei den kleinsten Einheiten, die die Funktion der Bausteine für die Struktur der ganzen Unterrichtseinheit tragen, bei den einzelnen Aktivitäten. Es gibt mehrere Variablen, die die zeitliche Bestimmung des Verlaufs jeder Einheit erschweren. Dazu gehören die Stimmung aller am Prozess des Unterrichts Beteiligten, ihre Fähigkeiten, die Aufgaben zu erarbeiten, ihre Erfahrungen mit diesem Typ der Arbeit oder z. B. ein scheinbar banaler Faktor der zeitlichen Einordnung der Einheit in den Stundenplan. Je später die Lektionen am Tag ablaufen, desto schlechter können sich die Beteiligten während des Programms konzentrieren. Geht man also von der Voraussetzung aus, dass es zu häufigen Veränderungen während des Lektionsverlaufs kommt, ist damit zu rechnen, eine freiere zeitliche Struktur für die Unterrichtseinheit zu planen. Die zeitliche Flexibilität der Einheit ist völlig am Platz. Ihre Zeitdauer wird also in der unten veranschaulichten Datenzusammenfassung mit der breiteren zeitlichen Spannweite versehen. Die erste Zeitangabe markiert die Dauer, die vorausgesetzt wurde. Der zweite angeführte Wert steht für die Dauer, die sich nach der Realisation der Einheit in den drei Klassen für deren weiteren Interventionen bei derselben Anzahl der

Schüler mit dem ähnlichen Sprachniveau als geeigneter erwies. Genauso wird bei der Beschreibung der einzelnen Aktivitäten im Fahrplan der Unterrichtseinheit vorgegangen.

Der Aufbau der Einheit wird in drei Phasen strukturiert. Der Plan für den Aufbau stimmte mit dem Entwurf von TSELIKAS (vgl., 1999, 44 f.) überein. Die Einheit sollte also mit dem *Aufwärmen* eröffnet werden, indem das Programm präsentiert und geklärt wird. Weiter geht es mit der Phase der *Hauptarbeit*, in der die Themen bearbeitet werden und die Hauptaufgaben gestellt werden sollten. Abgeschlossen werden sollten sie mit der *Erinnerung* (ebd.) an den Verlauf und mit der Reflexion des Geschehenen. Genauso, wie TSELIKAS (ebd.) empfiehlt, wurde beim Aufbau der Struktur daran gedacht, dass die Aktivitäten hindernislos ineinander fließen sollten und die Folge der Aktivitäten kohärent sein soll. Trotz des strukturierten Aufbaus und des Gehalts der Einheit wurde mit einem höheren Maße an Improvisation nicht nur hinsichtlich der Dauer des Programms, sondern auch in Bezug auf die inhaltlichen Programmveränderungen wegen der mehreren Variablen gerechnet.

Im folgenden Abschnitt wird die Grundauskunft über die Unterrichtseinheit und deren Auffassungen zunächst zusammengefasst. Hinter dem Schrägstrich findet man die Angaben zur Variante der Einheit für die Klasse B und C. Daran wird der konkrete Fahrplan der Unterrichtseinheit, in dem die Folge der einzelnen Aktivitäten registriert wird, angeschlossen. Die Aktivitäten werden zur besseren Anschaulichkeit auch in die genannten drei Phasen untergeordnet. Neben der Benennung der Aktivitäten wird jeweils ihre methodische Bestimmung erwähnt. Darunter befindet sich eine kurze Klärung der Auswahlintention jeder Aktivität.

4.2 Der Fahrplan der Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheit: Das Hotel „bewegt“

Thema: Konfliktsituationen an der Hotelrezeption

Zeit: 45 – 90 Minuten (ohne zusätzliche Reflexionsstunde)

Schülerzahl: A: 13 I – 3 L / B: 12 I – 3 L; C: 13 I – 2 L⁵³

Klasse: Tourismus: Klasse A (3. Jahrgang) / Klassen B und C (2. Jahrgang)

⁵³ I – steht für Intakte. L – steht für Lernschwache.

Unterrichtsziel: Entfaltung der Bereitschaft in den mündlichen kommunikativen Situationen durch:

Erlernung und Übung des neuen Wortschatzes.

Erlernung und Übung der neuen sprachlichen Wendungen.

Erlernung und Übung der neuen Grammatik: Bedingungssätze mit WENN / das
Modalverb: SOLLEN

Training der Sprechfertigkeit

Hilfsmittel: Arbeitsblatt, Papier und Schreibmittel, Zettel oder Kärtchen mit den vorbereiteten Satzteilen

4.2.1 Aufwärmen

4.2.1.1 Gespräch an der Hotelrezeption - „teacher in role“ (5 – 10 Minuten)

K: Guten Tag!

R: *Guten Tag!*

K: Ich möchte gerne ein Zimmer bei Ihnen reservieren.

Haben Sie es bis übermorgen frei?

R: *Möchten Sie ein Doppelzimmer oder Einzelzimmer?*

K: Ein Doppelzimmer bitte!

R: *Es ist noch frei. Möchten Sie's mit Halbpension oder Vollpension? Halbpension bedeutet: Frühstück und Abendessen. Vollpension eben: Frühstück, Mittagessen und Abendessen.*

K: Für mich bitte, nur zweimal Übernachtung mit Frühstück! Ist es möglich?

R: *Das geht auch, kein Problem. Es kostet 180 E.*

K: Das ist in Ordnung.

R: *Ok, hier bitte, füllen Sie dieses Formular aus und geben Sie Ihre Ausweise hier ab!*

K: Hier bitte! Ok, aber! Das ist ja nicht möglich...!!

R: *Was ist los? Ist alles ok?*

K: Oh, nein! Ich kann sie nicht finden. Jetzt waren sie hier und auf einmal sind sie weg. Ich versteh's gar nicht!

R: *Leider sind sie nötig für uns, wir brauchen sie. Ohne sie kann ich Ihnen die Zimmer nicht buchen.*

K: Im Rucksack nichts, nichts ausgeschüttet, in den Taschen nichts, alles leer! Aber bitte, ich kann jetzt nicht von hier weg, mein Flugzeug fliegt erst übermorgen und die Karte kann ich nicht umbuchen.

Das ist nicht möglich, bestimmt sind sie irgendwo im Rucksack. Bitte, können wir es jetzt so abmachen: Sie geben mir den Schlüssel jetzt und ich bringe Ihnen den Personalausweis später. Geht das?

R: *Nein, das gefällt mir nicht. So funktioniert's nicht! Sie müssen sie mir jetzt zeigen! Wenn Sie sie jetzt nicht vorlegen, darf ich Ihnen kein Zimmer geben.* (Klasse A) / *Sie sollen sie mir jetzt vorlegen, sonst kann ich Ihnen die Schlüssel nicht geben.* (Klasse B+ C)

K: Oh, bitte, wirklich nicht? Ich muss irgendwo für die nächsten zwei Nächte bleiben..was werde ich nun machen?

R: *Es tut mir leid, ich kann Ihnen dabei nicht helfen.*

...

Die Form und die Intention der Aktivität

Das oben vorgestellte Gespräch führt der Leiter des Programms mit einem Kollegen. Wenn es nicht möglich ist, sich für diese Aktivität aus verschiedenen Gründen mit einem Kollegen zu verabreden, wäre es möglich, dass einer der Schüler die Rolle des Gesprächspartners übernehmen kann. Der Leiter sollte in Erwägung ziehen, ob es für den Verlauf der Einheit geeignet ist, einen Schüler mit dieser Aufgabe zu beauftragen oder nicht. Jedenfalls schlüpft der Lehrer mit seinem Kollegen in dieser Aktivität in eine andere Rolle im Vergleich zum Usus, in die Rolle des Mitagierenden. Der Lehrer entledigt sich dadurch der gleichen Aufgaben wie später die Schüler. Er spielt sozusagen mit.

Intention:

- Einstieg in die Lektion.
- Erweckung des Moments der Überraschung, dadurch Störung der Aufmerksamkeit und die Hervorrufung des Interesses für das Thema.
- Einstimmung aufs Sprechen auf Deutsch. (LS!)⁵⁴

⁵⁴ Die Bezeichnung steht für – *Lernschwache Schüler* und markiert die Intention, durch die sich die konkrete dramapädagogische Aktivität in Bezug auf die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz der lernschwachen Schüler spezifiziert.

- Verfeinerung der Wahrnehmung des Bekannten und Unbekannten im Gespräch (bekannte und unbekannte Wörter, grammatische Gegebenheiten); Unterstützung der auditiven Wahrnehmung der Schüler.
- Gedankenanstregung über die Weisen der Kommunikationsleitung und über die Kommunikationskonflikte.

4.2.1.2 Gespräch an der Hotelrezeption: Fortsetzung - „lebende Statue; teacher in role“ (5 - 10 Minuten)

a. Die Situation A:

Der Klient - *Traurigkeit*. Ein abgehärmter Ausdruck im Gesicht. Der Kopf in den Händen. *In sich*: Stilles Schluchzen.

Der Receptionist - *Ärger*. Ein gehobener Blick. Das hochgehobene Augenbrauen. *In sich*: Stilles Brodeln.

R: Ist es alles, bitte?

K: Ich kann sie wirklich nicht finden, weiss nicht, warum.

R: Sie haben sie nicht gefunden. Ich kann Sie nicht reinlassen!

K: Aber ich denke.. Ich habe sie nicht verloren, bestimmt! Glauben Sie mir! Was tu ich nun? Mein Flug fliegt erst übermorgen..Oh, bitte! Bitte!

R: Ich habe andere Gäste jetzt hier, muss schon was Anderes erledigen.

b. Die Situation B

Der Klient – *Begeisterung*. Ein breites Lachen. Der Funke in den Augen. *In sich*: Hurra!

Der Receptionist – *Seriöses Erstaunen*. Ein stilles kleines unbeteiligtes Lächeln. *In sich*: *Na, so was?*

R: Na gut..

K: Oh, das ist ja unglaublich!

R: Hmm, das habe ich wirklich nicht..

K: Sehen Sie sie hier?

R: .., dass Sie sie noch finden!?

K: Ich hab's gewusst, ich konnte sie doch nicht verloren haben! Aber hier in der Socke, sie zu haben!??

R: Na, dann, bitte..

K: Wie konnte dies passieren?!, das ist mir völlig unklar.

R: ..hier ist der Schlüssel und für Sie also das Zimmer Nummer 8. Viel Spaß!

Die Form und die Intention der Aktivität

Die Aktivität beginnt mit der Technik: *lebende Statue*, die sinngemäß ans unvollendete Ende des Gesprächs aus der Aktivität N.1) anschließt. Der Lehrer und der Kollege nehmen allmählich ihre Rollen ein, die die Situationen A und B vorschreiben. Durch die Technik *lebende Statue* stellt man die Personen in den beschriebenen Situationen wie auf einem Foto aufgenommen dar, das die Schüler betrachten. Beide Vorspielende demonstrieren das Foto zugleich und es liegt völlig an ihrer Entscheidung, ob man mit der Darstellung der Akteure aus der Situation A oder B anfängt. Die Schüler sehen die Vorspielenden also in beiden Situationen, betrachten ihre Mimik und Posturik, die sie entsprechend den Situationen anpassen und je nachdem ob sich die Schüler eine der beiden Situationen als Fortsetzung des ersten Gesprächs auswählen, werden die Situationen A oder B von beiden Lehrkräften weiter gespielt.

Intention:

- Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und des Interesses für das angesprochene Thema (Konflikt an der Rezeption) durch das Vorzeigen des Dialogs des entspannten, unterhaltenden Charakters.
- Sensibilisierung der Wahrnehmung für die Kommunikationszeichen verschiedener Art, nicht nur für die verbalen sprachlichen Signale, sondern auch die nonverbalen (phonetische Mittel, Mimik, Gestik,

Kinetik, Posturik, Proxemik und andere), die sich auf das Verstehen der kommunikativen Inhalte bedeutsam auswirken.⁵⁵ (LS!)

- Unterstützung des autonomen Entscheidungsprozesses der Schüler und der Vergrößerung ihres Anteils am Unterrichtsgeschehen. (LS!)
- Unterstützung der Seh- und akustischen Wahrnehmung.
- Versetzung des Wortschatzes, der Grammatik und des ganzen Themas in deren Kontext (Simulation des authentischen deutschsprachigen Milieus). (LS!)
- Wiederholung des Lehrstoffs.

4.2.1.3 Ideensammlung - „Brainstorming“ (5-10 Minuten)

Die Form und die Intention der Aktivität:

Nach dem Gespräch wird das vorbereitete Arbeitsblatt zu den Aktivitäten der Einheit an jeden anwesenden Schüler verteilt. In dieser Unterlage wird das verlaufene Gespräch, das die Schüler in der Geschwindigkeit der fließenden gesprochenen Sprache nicht ganz mitbekommen konnten, verschriftlicht und dokumentiert. Bevor das im Arbeitsblatt niedergeschriebene Gespräch durchgelesen wird, sollten die Schüler zur Besprechung des Geschehenen aufgefordert werden. Es sollten folgende Fragen gestellt werden:

„Was habt ihr verstanden? Was habt ihr gesehen, gehört? Worum ging es? Welche unbekanntes und bekannten Wörter habt ihr mitbekommen?“

Die Kenntnisse der Schüler werden dadurch nicht geprüft. Erzielt wird die Anregung ihres natürlichen Gedanken- und Assoziationsgangs. Während der Aktivität sollten auch die wahrnehmbaren im Gespräch vorkommenden grammatischen Phänomene besprochen werden, wobei man zunächst wieder mit der Assoziationsarbeit vorgeht. Das zusammengeschriebene Gespräch sollte

⁵⁵ KLINCKOVÁ, J. *Pragmatische Aspekte der nonverbalen Kommunikation*. In: BAERENTZEN, P. *Aspekte der Sprachbeschreibung*. [online] [Zit. 2017-6-12.]. Zugänglich von: vgl. https://books.google.de/books?id=qrVTOsrYyTAC&pg=PA99&lpg=PA99&dq=Mimik,+Gestik,+Posturik&source=bl&ots=zQbJHMZxNa&sig=WM67daWnxPUMQvxmRuWu_Iz7hr8&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwirroLEypbVAhXJ2RoKHZbuBEMQ6AEISzAE#v=onepage&q=Mimik%2C%20Gestik%2C%20Posturik&f=false

nicht im Ganzen durchgelesen werden. Es sollte aber vor allem auf die Stelle im Text des Gesprächs aufmerksam gemacht werden, an der sich ein Konditionalsatz mit WENN oder auch ein Satz mit SOLLEN befindet. Zunächst werden also verschiedene Ideen und Assoziationen der Schüler zur Bedeutung und Verwendung der Phänomene gesammelt. Erst nach der Ideensammlung kommt eine kurze Auslegung der grammatischen Regeln vom Leiter des Programms an die Reihe. In der Restzeit sollten die Schüler angewiesen werden, das Gespräch im Arbeitsblatt ordentlich durchzulesen, laut vorzulesen und die angeschlossene Übung zur Fixierung der Kenntnisse über die betreffende Grammatik auszufüllen. Sie sollten sich auch die Bedeutungen der unbekanntenen Wörter überlegen, die im Arbeitsblatt notiert werden, und falls sie sich darüber sicher sind, sollten sie sie ins Arbeitsblatt eingeben. Diese Aufgaben können sie aber auch als Hausaufgaben bearbeiten. Dies liegt an der Gruppe und der Zeit.

Intention:

- Aufforderung und Sammlung aller möglichen Ideen, Assoziationen, Vorstellungen zum Geschehenen im allgemeinen und zu den konkreten sprachlichen Erscheinungen. (LS!)
- Fixierung der bestehenden Kenntnisse, Auslegung des neuen Lehrstoffs (Wortschatz, Wendungen, grammatische Gegebenheiten: Bedeutung und Verwendung der Konditionalsätze mit der Konjunktion WENN / Bedeutung, Konjugation und Verwendung des Modalverbs SOLLEN).

4.2.2 Hauptarbeit

4.2.2.1 Satzverbindung - „Sprach-, Bewegungsspiel“ (5-10 Minuten)

Klasse A (3. Jahrgang) - Die Konditionalsätze mit WENN

Internetanschluss

- WENN DER INTERNETANSCHLUSS IN MEINEM ZIMMER NICHT FUNKTIONIEREN WIRD,...

- KANN ICH NICHT BEZAHLEN! ICH KANN ES NÄMLICH NUR ONLINE MACHEN.

Heizung

- WENN SIE DIE HEIZUNG NICHT GLEICH REPARIEREN,...
- ALSO WENN ES IN MEINEM ZIMMER IMMER KALT WIRD,...
- ,DANN GEHE ICH VON HIER NICHT WEG, BIS DER REPARATEUR KOMMT!

Hund

- WENN SIE MIR NICHT ERLAUBEN, MEINEN HUND INS ZIMMER MITZUNEHMEN,...
- MACHE ICH IHNEN DANN EINE NICHT BESONDERS SCHÖNE WERBUNG AUF DEM REISEBLOG!
- RUFE ICH DIE TIERSCHÜTZER AN!

Zimmer

- WENN SIE UNS ALLEN AUS DIESER GROSSEN GRUPPE DIE HOTELZIMMER NICHT GEBEN,....
- ALSO WENN SIE WIRKLICH FÜR ALLE DIE PLÄTZE IN DEN ZIMMERN NICHT FINDEN,....
- ,WERDEN WIR ALLE EINFACH HIER AN DER REZEPTION ÜBERNACHTEN!

Klasse B + C (2. Jahrgang) – Das Modalverb: SOLLEN

Internetanschluss

- ICH MUSS STÄNDIG ONLINE SEIN,....
- ICH BRAUCHE EINEN INTERNETANSCHLUSS,....
- SIE SOLLEN IHN REPARIEREN UND MICH WIEDER ANS NETZ ANSCHLIEßEN!

Heizung

- SO EINE KÄLTE KANN MAN WIRKLICH NICHT LANGE AUSHALTEN!
- BEI DIESEN TEMPERATUREN BIN ICH GLEICH ERKÄLTET!
- SIE SOLLEN ES DEM REPARATEUR ABER SOFORT MITTEILEN, IN MEINEM ZIMMER FUNKTIONIERT DIE HEIZUNG NICHT,....

Wasser

- ES GIBT KEIN WARMES WASSER IN MEINEM ZIMMER,....

- ICH BRAUCHE ABER UNBEDINGT EINE DUSCHE UND NOCH ETWAS WICHTIGERES, ICH MUSS MEIN HAAR WASCHEN,....
- SIE SOLLEN GLEICH DEN INSTALATEUR ANRUFEN!

Hund

- ICH HABE MEINEN LIEBEN HUND HIER MIT,....
- DAS TIER MUSS UNBEDINGT IN EIN WARMES ZIMMER MIT,....
- SIE SOLLEN MICH MIT MEINEM HUND IN EIN ZIMMER LASSEN!

Zimmer

- WIR HABEN DIE ZIMMER IN IHREM HOTEL FÜR DIESE HOHE ANZAHL DER GÄSTE VON UNSERER FIRMA EBEN SCHON VOR ZWEI WOCHEN TELEFONISCH RESERVIERT!
- SIE SOLLEN FÜR UNS ALLE HIER ABER SOFORT ZIMMER FINDEN,....
- ‚SONST BLEIBEN WIR AN DER REZEPTION UND ÜBERNACHTEN WIR HIER!

Die Form und die Intention der Aktivität:

Nachdem man in den ersten Aktivitäten mit der kurzen Diskussion über die Hotelrezeption und die grammatischen Erscheinungen loslegt und das Arbeitsfeld für die weitere Phase der Einheit, für die sog. Hauptarbeit, dadurch de facto vorbereitet, sollten die Themen des Programms in dieser Phase durch weitere Aktivitätsarten fokussiert werden. Geht man auf das Vokabular von Schewe (1993, 7 ff.) zurück, kann man behaupten, dass die Schüler in der Aufwärmphase bei der Besprechung ihrer Assoziationen, beim Anhören des Anfangsgesprächs und in der Diskussion zwar teilweise zum Lernen mit Herz inspiriert werden, hauptsächlich aber immer „kopforientiert“ lernen. Das ganzheitliche Wesen der dramapädagogischen Ansätze respektierend sollten die nächsten Aktivitäten bei den Schülern das Lernen mit Hand und Fuß fördern. Bei solchen Lehr- und Lernstrategien sollten die Schüler den Lehrstoff nicht dermaßen durch das Ratio wahrnehmen. Es wird wiederum vor allem die multisensorische und körperliche Wahrnehmung aktiviert. Durch Spiel, Bewegungsaktivität, Rollenarbeit und im Allgemeinen durch improvisierte Aktivitäten, die des Weiteren in der Einheit angeboten werden, werden die Lernstrategien der Schüler nach dem ganzheitlichen Prinzip des Lernens und Lehrens formiert.

Die Phase der Hauptarbeit wird mit einer kleinen Übung eröffnet, die den Charakter des Sprachspiels und der Bewegungsaktivität aufweist.

Jedem Schüler der Klasse wird ein kurzer Text⁵⁶ auf einem Zettel gereicht. Auf jedem Zettel gibt es entweder einen Satzteil eines Satzgefüges (bei WENN-Sätzen), einer Satzverbindung (beim Satz mit SONST) oder einen ganzen Satz. Die Sätze und Satzteile enthalten die besprochenen grammatischen Erscheinungen und beschäftigen sich inhaltlich mit den Konflikten an der Hotelrezeption. Jeweils zwei oder drei Zettel bilden einen Satzkomplex, der sich auf einen konkreten, von dem ersten Gespräch unabhängigen, neuen Konflikt an der Hotelrezeption inhaltlich bezieht. Aus den Texten eines Satzkomplexes lässt sich herauslesen, dass sie nicht in Dialogform abgefasst sind. Sie stellen die Repliken eines bzw. mehrerer Klienten des Hotels dar, die sich in ihrer Rede an den Rezeptionisten mit verschiedenen Beschwerden wenden. Dabei stellen sie dem Rezeptionisten als dem Vertreter des Hotels bestimmte Bedingungen (WENN-Sätze) oder verordnen ihm explizit verschiedene Aufgaben (Sätze mit SOLLEN) zu machen. Falls der Rezeptionist, bzw. das Hotel nicht vorhat, die Bedingungen der Klienten zu erfüllen, drohen sie dem Hotel und dessen gesamtem Bedienungspersonal mit verschiedenartigen unangenehmen, manchmal sehr kuriosen Eingriffen zu Ungunsten des Hotels.

Die Aufgabe der Schüler ist, die Texte, die sog. „Partner“, aus denen ein Satzkomplex zusammengesetzt wird, zu finden. Die Schüler sollen aufstehen, im Raum herumgehen und dabei den Text von dem Zettel laut vor sich hin sprechen. Dabei sollten sich die Schüler nicht nur auf das eigene Vorsagen, sondern auch auf das Vorsprechen der anderen konzentrieren. Beim Gehen im Klassenraum sollten sich die Schüler gegenseitig belauschen, um ihre „Partner“ finden zu können. Erst wenn sich alle „Partner“ finden, können sich die Schüler wieder hinsetzen und die angesammelten Texte eines Satzkomplexes gemeinsam zeigen und übersetzen. Durch das Finden der Satzpartner bilden sich mehrere Gruppen, mit denen für die weitere gemeinsame Arbeit in der Einheit von diesem Moment her gerechnet wird.

⁵⁶ Siehe den Text auf den Seiten 71, 72, 73.

Intention:

- Visuelle Anschaulichkeit der andiskutierten Themen aus den ersten Aktivitäten (allgemeines Thema: Hotelrezeption; Grammatik: WENN-Sätze und Sätze mit SOLLEN) anhand kurzer Texte.
- Fixierung des Lehrstoffes durch das laute Vorsprechen der Sätze, durch deutliche Artikulation der Wörter. (LS!)
- Unterstützung der Gruppenarbeit, Empathie gegenüber den Mitschülern (Tendenz zur Inklusion) (LS!)
- Unterstützung der Körperwahrnehmung. (LS!)
- Versetzung des Lehrstoffes in den Kontext authentischer Situationen. (LS!)

4.2.2.2 Bildung und Präsentation der eigenen Gespräche „kreatives Schreiben; Simulation, Alteration, Improvisation“ (20 - 40 Minuten)

Die Satzkomplexe aus der vorigen Übung ergeben Situationen, kommunikative Situationen, die relativ häufig im Kontext der Arbeit an einer Hotelrezeption vorkommen können. Es ist möglich, eine ähnliche Situation bereits während der ersten Aktivität der Einheit, in der die Situation vorgespielt wird, zu betrachten.

Bei der Übung Satzverbindung bildeten sich die Schülergruppen. In denselben Gruppen sollten die Schüler an den weiteren Aufgaben arbeiten. Die der Zusammensetzung der Satzkomplexe folgende Aktivität besteht aus der Vorbereitung der Szenarien für die Konfliktsituationen, die aus den Satzkomplexen abgewickelt werden sollten. Von vornherein sollte geklärt werden, dass die Szenarien vor anderen Teilnehmern des Programms je nach der Gruppe vorgespielt werden, wobei dies auch als Motivationsmittel zur Intensivierung der Aufmerksamkeit der Schüler dienen sollte. Mit den Szenarien sind keine umfangreichen dramatischen Texten mit dem Spannungsbogen gemeint. Sie können ganz verschriftlicht oder nur teilweise schriftlich dokumentiert werden, darüber entscheidet jede Gruppe selbst, was ihr besser passt. Die Schüler sollten in

den Gruppen kleinere Dialoge bilden, die mit ihren aus den Texten auf den Zetteln zusammengesetzten Satzkomplexen korrespondieren oder bzw. davon ausgehen. Die entstehenden Dialoge sollten die vorgegebenen Texte erweitern. Je nachdem, ob die Schüler in der Gruppe zu zweit oder zu dritt an der Bildung des Konfliktgesprächs arbeiten sollen, sollte die Gruppe für alle ihre Mitglieder die Repliken für das Szenario erarbeiten. Darüber hinaus sollten die Schüler an die Szenarien kreativ herangehen, indem sie die Wege suchen, wie das Gespräch für alle Mitglieder der Gruppe anzupassen. Bei der Bildung der Szenarien sollte jede Gruppe beide Konfliktseiten berücksichtigen, zu Worte sollten der Rezeptionist und zumindest ein Klient kommen. Für den Dritten in der Gruppe sollten die Schüler je nach dem Thema des Konflikts eine weitere Rolle dazu schreiben. Was für eine Rolle zugezogen wird, liegt an der Vorstellungskraft der Schüler. Nach ihrer Phantasie sollten sie genauso den konkreten Inhalt der Repliken aller Rollen verfassen. Empfohlen wird, dass die Schüler die vorgegebenen Sätze oder Satzteile des Satzkomplexes in ihren Dialogen erklingen lassen, wodurch sie die in der Stunde durchgenommene Grammatik fixieren könnten. Es sollte aber kein Muß sein, die vorgegebenen Texte in den vorgespielten Gesprächen zu erwähnen. Die Schüler sollten sich nichts auswendig lernen, um es im Gespräch ertönen zu lassen.

Die Bildung der Szenarien ist inhaltlich also relativ frei angelegt. Fester ist die Struktur des Aufbaus der Szenarien gegeben. Die Schüler sollten zwei verschiedene Beendungen für die Geschichten der Szenarien ausdenken. Der Aufbau der entstandenen Gespräche sollte von daher der Struktur der Gespräche aus der ersten Phase der Einheit ähneln. Die Dialoge sollen praktisch in zwei Teile gegliedert werden. Die Schüler sollen daran denken, dass sie die potenziellen Zuschauer in die Situation zuerst einbeziehen und die Protagonisten kennen lernen sollen. Im gewissen gespannten Moment sollen sie das Vorspielen unterbrechen. Da endet der erste Teil des Gesprächs. Der zweite Teil der Gespräche beginnt mithilfe der Technik „lebende Statuen“, also ähnlich wie in der zweiten Aktivität der Aufwärmphase. Diesmal sollen jedoch nicht die Lehrkräfte, sondern die Schüler selbst für die Zuschauer zwei statische Augenblicke darstellen, die die Fortsetzungen der Gesprächshandlungen charakterisieren und die wie auf einem Foto aufgenommen aussehen. Die Schüler bewegen sich dabei nicht, sagen dabei nichts, stellen sozusagen nur die „Statuen“ dar. Sie nehmen dabei die Positionen

und Haltungen ein, die die potenziellen Handlungen der Protagonisten bei der Fortsetzung der Dialoge kennzeichnen würden. In was für Fortsetzungshandlungen die Dialoge münden, liegt an den Ideen, am Phantasievermögen und an den Entscheidungen der Schüler-Protagonisten der Gespräche. Weil sich die Schüler von der Menge von Anforderungen an kreative Arbeit nicht überfordert fühlen sollten, wird ihnen ein Hilfsmittel bei der ihnen vielmehr unbekanntem Aktivität „lebende Statue“ gegeben. Jede Gruppe sollte angewiesen werden, wie sich der Klient zur Fortsetzungshandlung des Dialogs emotionell einstellen soll, z. B. der Klient ist über die Situation verärgert oder davon angenehm überrascht. Eine Version der Fortsetzungshandlung wird somit teilweise vorgegeben, die Szene der „lebenden Statue“ sollten die Schüler selber aufbauen. Worum es in der zweiten Einmündung des Einleitungsdialogs gehen sollte, sollen sie selber durchdenken.

Bei der Präsentation der Gespräche sollten die Gruppen nacheinander an die Reihe kommen. Jede Gruppe sollte das Einleitungsgespräch vorspielen, nachher stellt sie ihre „Fotos“ dar, wobei die Betrachtenden bestimmten, mit welcher Handlung die Gruppe ihr Auftreten beendet und den Dialog zum Ende bringt. Beim Vorspielen der szenierten kommunikativen Situationen nehmen die Schüler die Rollen ein, die die Ebene der Simulation und der Alteration charakterisiert. Die Schüler sollten sich an ihren schriftlich vorbereiteten Szenarien nicht festhalten, sie sollten sie als Stütze zur Hand nehmen und die Gespräche vielmehr improvisieren.

Intention:

- Lockerung der Kreativität im Schreiben und Sprechen. (LS!)
- Hervorrufung des assoziativen Denkens. (LS!)
- Unterstützung des autonomen Entscheidungsprozesses der Schüler und der Vergrößerung ihres Anteils am Unterrichtsgeschehen. (LS!)
- Unterstützung der Gruppenarbeit, Empathie gegenüber den Mitschülern (Tendenz zur Inklusion) (LS!)
- Unterstützung der Körperwahrnehmung. (LS!)
- Versetzung des Lehrstoffs in den Kontext der authentischen Situationen. (LS!)

- Abbau der negativen Emotionen, Unterstützung der affektiven Strategien. (LS!)

4.2.3 Erinnerung

4.2.3.1 Diskussion „Reflexion“ (5-10 Minuten)

Die Schüler werden zum Nachdenken über den Stil des Lehrens und Lernens, den sie während der Einheit erlebten, aufgefordert. Sie sollten in dieser Phase die Äußerungen dazu treffen, wie sie die Aktivitäten bewerten würden. Sie sollten daraus für sich selbst und ihre Lernstrategien Schlussfolgerungen ziehen. Falls sich die Schüler mit den Aufgaben des Arbeitsblattes und der schriftlich repräsentativen Form des Gesprächs prompt auseinandersetzen, kann alles im Rahmen der kürzeren Reflexion besprochen werden. Ansonsten gibt es die Variante der Hausaufgaben und der erneuten Reflexion nach deren Erfüllung.

Intention:

- Unterstützung der Gedanken über die bisherigen und potenziellen Lernstrategien der Schüler. (LS!)
- Motivationsförderung. (LS!)
- Fixierung des durchgenommenen Lehrstoffs.

4.2.4 Bemerkung zur Konzeption der Unterrichtseinheit

Mit dem Programm der Einheit wird die Bildung der aufgelockerten, entspannten und unterhaltsamen Atmosphäre in den Klassen erzielt. Während der Interventionen sollten die Schüler nicht gegeneinander kämpfen. Darüber hinaus wird der Wettbewerbsaspekt der Aktivitäten in den Hintergrund gestellt. Bei der aufgelockerten Atmosphäre könnte der Konzentrationsverlust der Schüler während des Programms der Einheit drohen. Zur Fesselung der Wahrnehmung der Schüler werden häufig gerade die Spiele mit dem Wettbewerbscharakter genutzt. Im Programm der Unterrichtseinheit sollen mehrere andere Mittel die Konzentration der Schüler fesseln, z.B. der unterhaltsame

Charakter der Handlungen der zu besprechenden Texte, die Anforderungen der Aktivitäten an die kreative Arbeit der Schüler, die häufige Zusammenarbeit der Schüler in den Gruppen, das Auftreten der Schüler vor der Klasse oder auf der praktischen Ebene auch die Konkretisierung des Zeitumfangs, in dem die Schüler die Aufgaben erfüllen sollen. Das dramapädagogische Programm dieser Einheit sollte die Aufmerksamkeit der Schüler bereits durch das Wesen der Ganzheitlichkeit erregen, wobei sowohl die rationelle, als auch die multisensorische und körperliche Wahrnehmung aktiviert werden sollen.

Den Schülern sollte während des Programms der Einheit ein breites Arbeitsfeld für ihre selbständige kreative Tätigkeit bei dem Kreieren der Szenarien und auch nachher bei der Präsentation der Gespräche gewidmet werden. Den Raum sollte es ihrem Assoziationsgut gewährleistet sein. Der Lektor kann den Schülern beim Erfüllen der Aufgaben eine Beratung geben, falls die Schüler darum bitten. Er sollte in den Prozess der Schaffung nur minimal eingreifen, den Prozess sollten vor allem dessen Akteure selbst steuern. Das individuelle Arbeitstempo der Schüler sollte, so viel wie möglich, respektiert werden. Die Ergebnisse der Aufgaben sollte der Lektor mit seinem respektierenden Kommentar begleiten. Es sollten keine Vorwürfe oder Beschuldigungen zu Worte kommen.⁵⁷

4.3 Die Reflexion des Aktionsplanes

Bei der Reflexion des Aktionsplanes ging man vor allen Dingen von den Daten aus, die jeweils während der Aktionen erworben wurden. Die Daten wurden durch die Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung und des strukturierten Fragebogens samt den gemeinsamen Gesprächen mit den Schülern nach der Durchführung der letzten bewerteten Aktivität erhoben. An die Daten wurde also durch die Triangulation herangegangen.

Die zusätzliche Reflexionsstunde, die in den Rahmen der Unterrichtseinheit eingegliedert wurde, diente hauptsächlich den Schülern, um sich mit der ersten dramapädagogischen Stunde auseinanderzusetzen. Sie lieferte auch die Artefakte des Schaffensprozesses der Schüler, der durch die Aktivitäten angeregt wurde. Im Anlagenteil

⁵⁷ Darüber hinaus könnten viele Fragen auftreten, die auch noch die Bewertungsweisen der Schülerleistungen betreffen. Das Projekt der Arbeit setzte sich aber nicht zum Ziel diese Problematik zu behandeln.

der Arbeit gibt es also die auszufüllenden Arbeitsblätter und ein schriftlich verfasstes improvisiertes Gespräch zur Einsichtnahme.⁵⁸ Die Meinungen und Haltungen der Schüler zu den Aktivitäten und zum Verlauf der Einheit trugen die Schüler bereits in die Fragebögen ein, die ihnen gleich nach der ersten kurzen gemeinsamen Reflexion während der eigenen Aktion ausgehändigt wurden. Die Phase der erneuten Besprechung des Verlaufs der Aktion kommentierten sie in den Fragebögen also nicht. Die Meinungen, die sie in den Fragebögen äußerten und die sie in der erneuten Reflexion mündlich ausdrückten, wichen nicht voneinander ab. Diese Phase gehörte auch nicht zum Objekt der teilnehmenden Beobachtung.

Die Einträge der teilnehmenden Beobachtung werden einerseits als Kommentare der Diplomandin zum Geschehen während der Aktionen, andererseits als Bericht vom beobachtenden Lehrer in der Arbeit vorgeführt. Während der Beobachtung konzentrierte sich die Diplomandin und der beobachtende Lehrer vor allem auf die Auswirkungen der dramapädagogischen Ansätze, die durch die Aktivitäten im bewerteten Teil der Einheit klare Umrisse bekommen, auf die Entfaltung der mündlichen kommunikativen Kompetenz der Schüler der Klasse, speziell der Lernschwachen.

In den Kommentaren wird der Verlauf der Aktionen in jeder Klasse beschrieben. Im einleitenden Teil der Texte steht eine Übersicht über die lernschwachen Schüler der Klasse und deren auffälligen Schwierigkeiten beim Sprechen zur Verfügung. Dem folgt die Beschreibung des Verlaufs jeder Aktivität, indem er seitens des Leiters und der Schüler kommentiert wurde. Die Reaktionen der lernschwachen Schüler werden in der Kombination mit den Reaktionen der Intakten geschildert.

Den Bericht über das Klassengeschehen während der Aktionen leistete der Lehrer F der Diplomandin als eine zusammenfassende Reflexion der Aktionen mit besonderer Hinsicht auf die von ihm unterrichtete Klasse C zur Veröffentlichung.

Im Fragebogen wurden sechs Fragen von dreierlei Art den Schülern gestellt, die geöffneten, die geschlossenen Fragen und eine halbgeöffnete Frage. Anhand der Fragen wurde sondiert, wie die einzelnen Aktivitäten den Schülern gefielen und warum, was für Art der Tätigkeiten im Unterricht sie vorziehen und wie sie sich bei der Bildung und beim Vorspielen des Gesprächs fühlten. Diese letztgenannte Aktivität wurde extra befragt, weil sie sich in der Hauptphase der Einheit befindet und die längste Zeit dauerte. Die Fragen des Fragebogens knüpfen direkt auf die Nebenfragen des Projektes an. Die Ergebnisse des

⁵⁸ Siehe S. ..

Fragebogens werden teilweise in der Form von Diagrammen dargelegt. Auf diese Art und Weise werden die Antworten auf die geschlossenen Fragen präsentiert. Sie weisen das Wesen der quantitativen Daten auf. Das Ziel der Arbeit ist es jedenfalls nicht, die erworbenen Daten zu den verallgemeinernden statistischen Schlußfolgerungen zu benutzen. Die Anzahl der Respondenten des Fragebogens, der vielmehr die Funktion einer Umfrage erfüllte, bildet auch keine zahlreiche Populationsprobe, die für die quantitativen Forschungen typisch ist. Die Diagramme dienen also zur einfacheren Anschaulichkeit über die festgestellten Daten, die im Sinne der qualitativen Datenerfassung durch ihre Einsetzung in den Kontext und mit den Informationen kombiniert, die die geöffneten Fragen liefern, erst verständlich interpretierbar werden.

4.4 Verlauf der Aktionen

4.4.1 Klasse A

Datums- und Zeitangabe: 19.12.2016; 4. Unterrichtsstunde

Anzahl der anwesenden Schüler: I - 8; LS - 3

- Jana: Dysorthographie
 - *Schw. im Bereich der Sprache*⁵⁹: Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax, Wortschatz), Gedächtnisstörungen, phonematisches Hören, fließende Rede (*Schw. - markant*)
 - *Schw. im Bereich der Arbeitsweise*: immer ordentlich vorbereitet, größtenteils still, unsicher, langsames Arbeitstempo (*Schw. – markant*)
- Hana: Schulphobie
 - *Schw. im Bereich der Sprache*: Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax, Wortschatz), fließende Rede
 - *Schw. im Bereich der Arbeitsweise*: vielmehr still, ängstlich, zurückhaltend (*Schw. – markant*)
- Jan: Dysgraphie
 - *Schw. im Bereich der Sprache*: Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax), fließende Rede (*Schw. - nicht markant*)

⁵⁹ Fokussiert auf den Bereich Sprechen.

- *Schw. im Bereich der Arbeitsweise:* relativ entwickelte Lernerautonomie, sehr aktiv, langsames Arbeitstempo, gelegentlich unsicher

4.4.1.1 Gespräch an der Hotelrezeption (12 Minuten⁶⁰)

Leiter: Nach der Einleitung des Programms wurde der erste Teil des Gesprächs abgespielt. Beim Vorspielen des ersten Teils hielt man sich an die Stütze der Unterlage, wo das Gespräch notiert wurde. Die Absicht war, möglichst treu das niedergeschriebene Szenario des Dialogs wiederzugeben, denn beim Vorspielen sollte derjenige Satz aus dem Dialog erklingen, der das grammatische Phänomen enthält, mit dem man sich während des Programms beschäftigen sollte. Der zweite Teil nach der Aktivität „lebende Statue“ wurde improvisiert.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Schüler schienen am Anfang des Programms auf den Verlauf der dramapädagogischen Einheit neugierig und ganz gespannt zu sein. Das Gespräch hörten sie sich gefesselt an. In der Fortsetzung wünschten sie sich, sich die Situation A anzusehen. Die Klasse war von diesen Aktivitäten überrascht und vergnügt. Alle passten auf. Dadurch gelang es, die Atmosphäre aufzulockern und die Klasse auf das weitere Geschehen neugierig zu machen.

4.4.1.2 Ideensammlung (5 Minuten)

Leiter: Für diese Aktivität stand nur sehr wenig Zeit zur Verfügung. Alles ging sehr schnell. Jeder Schüler erhielt das Arbeitsblatt. Gesagt wurde, dass sich die Schüler das Vokabelverzeichnis und die Textvorlage des Gesprächs kurz ansehen sollen. Die Klasse wurde über ihr gesamtes Verständnis, bestimmte Wörter und ihre Assoziationen zur Handlung des Gesprächs befragt. Erklärt wurden die Bedeutungen mancher unbekannter Wörter und die Bedeutung und Verwendung der Bedingungsätze mit der Konjunktion WENN anhand des Beispiels im Arbeitsblatt.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Alle waren relativ gut konzentriert. Nicht alle machten aber mit. Auf die Frage, was die Klientin während der abgespielten

⁶⁰ Der reale Zeitumfang während der Aktion.

Situationen suchte, gab es keine Antwort. Sie konnten sich mit dem Text im Arbeitsblatt verhelpen. Dies machten sie aber nicht. Dem Anschein nach gab es Probleme mit dem Verständnis. Die Schüler meinten, dass die Klientin keine Ausweise verlor, sondern ihr Geld. Mehrere Fragen zum Gespräch blieben unbeantwortet, stattdessen stellten die Schüler die Fragen eher selber. Hauptsächlich nach dem ihnen unbekanntem Wortschatz. Sie interessierten sich für die Bedeutung folgender Wörter: die Papiere, der Bürgerausweis, der Rucksack, vorlegen. Jan war aktiv, Jana und Hana reagierten auf die Fragen nicht. Beide blieben vielmehr still, wie gewöhnlich in den anderen Stunden.

4.4.1.3 Satzverbindung (5 Minuten)

Leiter: Es wurden die Zettel mit den Texten zu den Themen *Hund, Heizung, Zimmer und Internetanschluss* verteilt. Die Bänke wurden zur Seite geschoben. Ab diesem Zeitpunkt sollten sich die Schüler durch die Klasse frei bewegen. Aus dem Zeitmangel wurde das Vorsichhinsprechen des Textes ausgelassen.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Schüler lehnten die Bewegung eher ab, viele blieben sitzend in den Bänken. Diejenigen, die doch herumgingen, suchten ihre „Satzpartner“ bloß durch das Befragen der Anderen, welche Texte sie bekamen. Die verteilten Texte verstanden alle Schüler relativ gut, also konnten sie ihre „Satzpartner“ problemlos finden. Viele meinten, dass die Texte auf denzetteln einige Repliken von zwei Menschen, vom Klienten des Hotels und dem Rezeptionisten seien. Es war nötig, ihnen explizit zu erläutern, dass es sich nur um die Äußerungen des Klienten handelt. Die Atmosphäre blieb aufgelockert. Man konnte bereits erkennen, dass manche nicht aktiv arbeiten wollten.

4.4.1.4 Bildung und Präsentation der eigenen Gespräche (20 Minuten)

Leiter: Jede Gruppe wurde angewiesen, mit was für Emotionen ihr Klient in der Fortsetzungssituation auftreten sollte. Die Gruppe, die das Szenario zum Thema *Hund* erarbeitete, sollte in einer Fortsetzungssituation den verärgerten Klienten sprechen lassen. Der Klient der Gruppe, die sich mit dem Thema *Heizung*

beschäftigte, sollte die Überraschung verkörpern. Der Kunde der Gruppe, die das Gespräch zum Thema *Zimmer* bildete, sollte traurig auftreten. Einen ruhigen Klienten sollte die an den Szenen zum Thema *Internetanschluss* arbeitende Gruppe vorspielen.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Bei der Bildung der Szenarien arbeiteten alle konzentriert und mit Interesse. Sie diskutierten rege und übten aktiv das Vorspielen. Die Präsentation der Gespräche schien eine unterhaltsame Tätigkeit für alle zu sein. In einer Gruppe trafen sich Jana und Hana wieder und noch eine weitere Mitschülerin. Am meisten strengte sich Hana bei der Präsentation an, ansonsten blieb diese Gruppe vielmehr lax. Sie wirkten unsicher und als seien sie mit dem Szenario nicht zurechtgekommen. Sie wussten nicht allzusehr, was mit dem Vorspielen anzufangen. Sie spielten vor der Klasse einen Teil ihrer Konfliktsituation, dann fragten sie die Anderen, ob der Konflikt für den Klienten positiv oder negativ enden soll und die abgestimmte Variante der Geschichte spielten sie zu Ende. Die „lebende Statue“ ließen sie aus. Der Grund dafür, den sie gleich bei der Präsentation anführten, war, dass sie keine Idee hatten, was für Positionen und Haltungen sie einnehmen sollten. Im Vergleich zu der anderen Gruppe trat diese eher zurückhaltend auf. Jana äußerte sich beim improvisierten Vorspielen am wenigsten. Jan war auch in einer Gruppe, die zu dritt das Thema erarbeitete. Diese Gruppe machte den gelösten Eindruck. Obwohl sie nicht alles, was sie planten, vorspielten, konnten sie sich mit der improvisierten Variante des Gesprächs gut auseinandersetzen. Beide Gruppen improvisierten nur teilweise. **Ein Gruppenmitglied hatte immer das Szenario zur Unterstützung bei sich.** Aus dem sprachlichen Blickwinkel waren die Aussprachefehler bei beiden Gruppen am deutlichsten. Die Texte aus den Zetteln erwähnten die Gruppen im Gespräch nicht. Auch keine anderen Sätze mit WENN, die sie selbst ausdenken konnten, tauchten in den Gesprächen auf. Zwei weitere Gruppen konnten aus Zeitmangel nicht mehr auftreten.

4.4.1.5 Reflexion (3 Minuten)

Leiter: Aufgrund des Zeitmangels wurde das Geschehene knapp besprochen. Der Verlauf der Stunde wurde nur kurz kommentiert. Für die Diskussion über die

Themen, die die dramapädagogische Einheit bringt, blieb keine Zeit übrig. Es wurden die Hausaufgaben gegeben. Die Schüler sollten zu Hause mit den Übungen aus dem Arbeitsblatt fortsetzen. Außerdem sollten sie ihre in der Stunde skizzierten Szenarien noch einmal bearbeiten.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Schüler drückten sich im Allgemeinen zu den Aktivitäten positiv aus. Fast alle Schüler beschwerten sich jedoch über die Zeitknappheit. Sie gestanden, dass sie sowohl für die Gestaltung der Gespräche, als auch für deren Vorspielen mehr Zeit bräuchten. Jana und Hana und manche anderen Schüler bezeichneten genauso den Zeitmangel als den Störungsfaktor, sonst enthielten sie sich der Kommentare zum Geschehenen. Für Jan war die mangelnde Zeit auch störend. Des Weiteren teilte er mit, dass die Aktivitäten ihm unterhaltsam zu sein schienen. Jedoch ist dieser Lehrstil ihm nicht besonders angenehm.

4.4.2 Klasse B

Datums- und Zeitangaben: 20.12.2016; 4. und 5. Unterrichtsstunde

Anzahl der anwesenden Schüler: I - 8; LS - 2 (Marie nicht anwesend)

- Petr: Dysgraphie
 - *Schw. im Bereich der Sprache:* Aussprache, Grammatik (Flexion, Pluralbildungen bei Substantiven, Syntax), fließende Rede
 - *Schw. im Bereich der Arbeitsweise:* relativ entwickelte Lernerautonomie, längeres Arbeitstempo, unsicheres Auftreten
- Pavel: Konzentrationsschwäche – ADHS
 - *Schw. im Bereich der Sprache:* Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax), fließende Rede
 - *Schw. im Bereich der Arbeitsweise:* schneller Konzentrationsverlust, Gedächtnisstörungen, sehr aktiv, relativ entwickelte Lernerautonomie, gerne im Zentrum der Klassenaufmerksamkeit (*Schw. – markant*)

4.4.2.1 Gespräch an der Hotelrezeption (15 Minuten)

Leiter: Nach der allgemeinen Einleitung in das dramapädagogische Programm, wurde sofort mit dem Vorspielen begonnen. Da so für diese Aktion mehr Zeit als in der Klasse A genutzt werden konnte, gelang es den Schülern, etwas lockerer ans Vorspielen des Gesprächs heranzugehen. Beim ersten Teil des Gesprächs hielt man sich nicht mehr genau an seine schriftliche Variante. Der Improvisierungsprozess wurde bereits gestartet und ging mit dem zweiten Teil des Gesprächs fort, in dem die Situation A den Schülern vorgestellt wurde. Die Situation B wurde auf Anfordern letztendlich auch gezeigt.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die ganze Klasse freute sich auf das Programm. Nach dem ersten abgespielten Teil des Gesprächs war sie begeistert. Die Begeisterung verschwand auch nach dem zweiten Teil des Dialogs nicht. Die Schüler wollten sich darüber, was sie sahen, sofort unterhalten. Sie wollten sich auch die zweite Situationsvariante anschauen.

4.4.2.2 Ideensammlung (10 Minuten)

Leiter: Bereits während der ersten Aktivitäten wurde die Bedeutung von ein paar Wörtern, die die Schüler bemerkten, kommentiert und erklärt. Einen größeren Raum dafür gab es aber erst nach den abgespielten Gesprächsszenen. Jeder Schüler bekam ein Arbeitsblatt. Die Instruktion war, sich den Inhalt des Blattes anzusehen. Ergänzt wurde, dass sie sich während der Befragungen und weiterer Aufgaben daran orientieren können. Zuerst wurde die Handlung des Gesprächs, die einzelnen Vokabeln und Wortverbindungen nachgefragt, dann erläutert. Die besprochenen Wörter wurden an die Tafel geschrieben. Behandelt wurde die Grammatik mit SOLLEN, die Bedeutung des Verbs, dessen Konjugation und Verwendung. Man beschäftigte sich auch mit den anderen Modalverben ganz kurz, die die Schüler aus den vergangenen Stunden bereits kannten.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Alle Schüler waren gut konzentriert. Den Sinn der Handlung der vorgespielten Szenen verstanden sie, genauso mehrere Vokabeln, auf die sie die Lehrkräfte selber aufmerksam machten. Trotzdem bemerkten sie

nicht, welchen Gegenstand die Klientin suchte. Auch in dieser Klasse wurde das Geld statt der „Papiere“ vorgeschlagen. Manche fragten nach der Bedeutung einiger Vokabeln wie: *umbuchen, die Papiere, der Rucksack, vorlegen* oder *nämlich*. Ihre Bedeutung konnten sie meistens aus dem Kontext selbst ableiten. Sie gestanden, dass sie den Satz mit SOLLEN im Gespräch vernahmen, genauer konnten sie den Satz aber nicht kommentieren. Sie verstanden dessen Bedeutung, erst als sie sich das Arbeitsblatt zur Hand nahmen. Ins Arbeitsblatt sahen aber nur wenige hinein. Die meisten Schüler, auch Petr und Pavel widmeten dem Arbeitsblatt nur eine geringe Aufmerksamkeit.

4.4.2.3 Satzverbindung (10 Minuten)

Leiter: Weil nur 10 Schüler anwesend waren, wurde die Anzahl der verteilten Texte auf den Zetteln diesem Zustand angepasst. Entschieden wurde, dass die Schüler die Szenarien zu vier Themen ausarbeiten sollen. Ausgewählt wurden diese vier Satzkomplexe dazu: *Internetanschluss, Heizung, Zimmer* und *Hund*. Alle diese Themen sind für drei Schüler bestimmt. Damit niemand allein bleibt, wurde den Komplexen *Internetanschluss* und *Heizung* ein Text, ein Zettel entnommen. Nach der Verteilung der Zettel war es nötig, allen Gruppen bei der Übersetzung der Texte zu helfen. Um den Klassenraum der freieren Bewegung der Schüler anzupassen, wurden die Bänke zu den Wänden geschoben.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Bei dieser Aktivität begann das Arbeitstempo der Schüler langsamer zu werden. Sie hatten keine Lust zur Bewegung und wären lieber in den Bänken sitzen geblieben. Die Begeisterung sank. Die Texte konnten die Schüler nicht gut lesen und auch nicht verstehen. Sie ließen sie sich von der Lektorin übersetzen. Explizit geklärt werden musste auch, dass die Repliken auf den Zetteln nur die Klienten ausdrücken und die Gegenrede erst ausgedacht und hinzugefügt werden muss. Auf das Vorsichhinsprechen der Texte wurde verzichtet. Die Schüler wollten sich bloß durch Nachfragen suchen. Bevor sich alle einen richtigen „Partner“ richtig fanden, hatten sich zwei Schüler den falschen Satzkomplexen angeschlossen. Einer von diesen beiden war Pavel.

4.4.2.4 Bildung und Präsentation der eigenen Gespräche (45 Minuten)

Leiter: Die Schüler wurden im Großen und Ganzen bei dieser Aktivität nach den Empfehlungen aus dem Fahrplan der Einheit instruiert. Was für Emotionen die Klienten bei der Fortsetzungshandlung fühlen sollten, wurde nicht klargestellt. Für die Vorbereitung ihres Auftritts hatten die Schüler mehr Zeit als die vorige Gruppe. Diese Klasse konnte auch während der Pause zwischen beiden Unterrichtsstunden arbeiten. Mit der Präsentation der Gespräche fing man nach der Pause an.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Am Anfang dieser Aktivität sahen die Schüler ganz müde aus. Trotzdem wurden sie von der Gestaltung der Szenarien gefesselt. Alle vier Gruppen strengten sich an, die Gespräche ordentlich vorzubereiten. Die meisten nutzten zur Bildung ihrer Gespräche auch die Pausenzeit, genauso Petr und Pavel. Jede Gruppe bemühte sich ihr Gespräch unterhaltsam zu machen. Alle Gruppen stellten ihre Dialoge vor. Die Schüler freuten sich auf das Auftreten, jedoch hatten sie Angst davor. Jedesmal wurde das für die Klienten unangenehme Ende der Fortsetzungshandlungen nach der Abstimmung ausgewählt. Das Rollenspiel machte allen Spaß, sowohl den Akteuren, als auch den Zuschauern. Auf der „Klassenbühne“ blieben die Gruppen eher konservativ, sie hielten sich an den Rahmen der kommunikativen Situation und an die Rollen, die der Text auf den Zetteln bereits bestimmte. Die Technik der „lebenden Statue“ probierten alle Gruppen. Die Schüler als „lebende Statuen“ sollten ihre Fortsetzungshandlungen zunächst wie ein Foto darstellen. Zur Darstellung eines solchen „Fotos“ braucht man eben in der Gruppe wirklich mitzuarbeiten. Man braucht auch fähig zu sein, den eigenen Körper aufmerksam wahrzunehmen, um eine Situation einer Handlung passend darzustellen. Anstatt des „Fotos“, also eines unbeweglichen Bildes, stellten viele eher nur mit Gebärden zwei Informationen dar, ob das Ende für den Klienten gut wird oder nicht. Manche zeigten mit ihren Händen praktisch nur die standardisierten Gebärdenzeichen für eine positiv oder negativ ausgefallene Handlung, also entweder „Daumen hoch“ oder „unten“. Die Darstellung einer Geschichte, einer Handlung, die ein „Foto“ andeuten soll, war es eben nicht.

Das sprachliche Niveau der konkreten Präsentationen war nicht hoch. Bei jeder Gruppe konnte man schlechte Aussprache, verballhornte Wörter, falsche Grammatik registrieren. Keine Gruppe erwähnte den Text aus den Zetteln bei ihrem Auftreten. Nur ein Klient benutzte in seiner Rede einen selbst ausgedachten Satz mit SOLLEN. Petr und Pavel waren beide aufgelockert und gut gelaunt. Trotz mancher sprachlichen Fehler war ihr Auftreten als Ganzes gelungen. Sie sprachen fließend, verständlich und ihre Reaktionen während des Gesprächs waren schlagfertig. Bei der Aktivität „lebenden Statue“ schämten sich.

4.4.2.5 Reflexion (10 Minuten)

Leiter: Diesmal wurden nicht nur die Hausaufgaben gestellt und nicht nur der Eindruck nachgefragt, den der Verlauf der Stunden auf die Schüler machte. Es blieb die Zeit übrig, auch die anderen Themen zu besprechen, z.B. die Arten und Weisen der erfolgreich geleiteten Kommunikation, die der qualifizierte Rezeptionist kennen sollte. Ein anderes Thema, das kommentiert wurde, betraf die persönlichen Erfahrungen der Schüler mit den Konfliktausbrüchen im Arbeitsleben.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Auf den ganzen Verlauf der Stunden sehr positiv. Speziell von beiden anwesenden lerngestörten Schülern. Alle Schüler der Klasse einigten sich darüber, dass sie mehrere dramapädagogische Stunden im Deutschunterricht erleben möchten.

4.4.3 Klasse C

Datums- und Zeitangaben: 22.12.2016; 3. und 4. Unterrichtsstunde

Anzahl der anwesenden Schüler: I - 9; LS - 2

- David: Dyslexie, Dysgraphie
 - *Schw. im Bereich der Sprache:* Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax, Gebrauch der Artikel, Pluralbildungen bei Substantiven, Syntax, trennbare und untrennbare Präfixe bei Verben), fließende Rede (*Schw. – markant*).

- *Schw. im Bereich der Arbeitsweise*: langsames Tempo, unsicheres Auftreten, zurückhaltend, geringes Interesse für das Klassengeschehen, sehr schwache Motivation (*Schw. – markant*).
- Jonáš: ADHS, Dysorthographie
 - *Schw. im Bereich der Sprache*: Aussprache, Grammatik (Flexion, Syntax, Gebrauch der Artikel, Pluralbildungen bei Substantiven, Syntax, trennbare und untrennbare Präfixe bei Verben), fließende Rede (*Schw. – markant*).
 - *Schw. im Bereich der Arbeitsweise*: schneller Konzentrationsverlust, Gedächtnisstörungen, hyperaktiv, gerne im Zentrum der Klassenaufmerksamkeit, sehr schwache Motivation (*Schw. – markant*).

4.4.3.1 Gespräch an der Hotelrezeption (15 Minuten)

Leiter: Nach der Einleitung ins Programm wurden den Schülern, wie in den beiden anderen Klassen zwei Teile des Konfliktgesprächs vorgespielt. Bei der Fortsetzungshandlung wurde die für den Klienten unangenehme Variante präsentiert. Der erste Teil des Gesprächs wurde teilweise improvisiert, der zweite völlig.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Obwohl die meisten Schüler eher müde und gelangweilt wirkten, drückten sie vor Beginn der Stunde Neugierde am Programm aus. Ein Schüler entschuldigte sich, dass er sich am Programm nicht beteiligen wird. Seine Entschuldigung wurde angenommen. In beiden Teilen des Gesprächs gelang es, die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln und Interesse für das weitere Geschehen zu wecken. Davon, dass die Lehrer auch als Akteure im Rollenspiel auftraten, waren sie sehr überrascht.

4.4.3.2 Ideensammlung (7 Minuten)

Leiter: Die Aktivität wurde durch die Verteilung des Arbeitsblattes eröffnet. Die Schüler wurden daraufhin aufgefordert, bei den Aktivitäten die Arbeitsliste im Auge zu behalten. Nachgefragt wurde die Handlung des Gesprächs, das Bekannte und Unbekannte darin, die Assoziationen der Schüler zum Thema des Konfliktes. Mehrere Vokabeln aus dem Gespräch wurden an die Tafel geschrieben, um sie den Schülern anschaulicher präsentieren zu können. Ganz kurz wurde die Grammatik zum Modalverb SOLLEN angesprochen. Dies in einer sehr knappen Zeit. Erläutert wurden

vor allem die Bedeutung, die Verwendung des Verbs, teilweise die Regeln für die Konjugation.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Gruppe machte den Anschein, dass sie das Wesentliche aus dem Gespräch versteht. Auch im Falle dieser Klasse kam die typische Verwechslung der von dem Klienten gesuchten Gegenstände vor. Auch diese Klasse schätzte das *Geld* statt der *Papiere* in diesem Zusammenhang. Die Bedeutung des Wortes *Papiere* wurde somit geklärt.

4.4.3.3 Satzverbindung (8 Minuten)

Leiter: Nachdem die Bänke zur Seite geschoben wurden, entstand Platz für eine freiere Bewegung während der weiteren Aktivitäten. Den Schülern wurden die Zettel mit folgenden Satzkomplexen: *Wasser, Hund, Zimmer* und *Internetanschluss* ausgehändigt. Die Anzahl der Zettel zu den Satzkomplexen wurde der Anzahl der anwesenden Schüler, die aktiv am Programm teilnahmen, angepasst. Ein anwesender Schüler lehnte das Mitmachen am Programm ab. Das Thema *Wasser* und *Zimmer* sollten die Schüler zu zweit bearbeiten. Der Inhalt und die Bedeutung der Texte wurde mit den meisten Schülern konsultiert. Das Tempo bei dieser Aktivität war langatmig.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Schüler wollten sich gar nicht bewegen. Sie protestierten gegen jede Bewegung und entfernten sich nur ungern von ihren Sitzplätzen. Das Protestieren war in dieser Klasse am deutlichsten. Auf das Vor-sich-hin-sprechen wurde von den Schülern aus diesem Grund verzichtet. Zwar hatten sie mit der Übersetzung der Texte Probleme, aber sie fanden ihre „Satzpartner“ relativ schnell und eine kleine Unterstützung durch die Lehrerin reichte, damit die meisten den Text richtig übersetzen. Die meisten Schüler staunten darüber, dass die Texte nur die Repliken des Klienten beinhaltet. Sie meinten, es handle sich um eine Dialogrede. David schien diese Aktivität nicht zu begeistern, Jonáš suchte seine „Satzpartner“ aktiver.

4.4.3.4 Bildung und Präsentation der eigenen Gespräche (45 Minuten)

Leiter: Die Klasse wurde entsprechend der Empfehlungen aus dem Fahrplanes der Einheit instruiert. Es wurde nicht vorgegeben, welche Emotionen die Klienten bei der Handlung der Fortsetzungsszene fühlen sollten. Die Schüler bekamen einen längeren Zeitraum zur Ausarbeitung der Handlung, sie konnten auch während der Pausenzeit arbeiten.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Obwohl den Schülern eine längere Zeitspanne für die Vorbereitung des Gesprächs zur Verfügung stand, entsprach das Auftreten mancher Schüler nicht der Länge der Vorbereitung. Eine Gruppe lehnte das Auftreten ab. Die Schüler in dieser Gruppe begründeten dies damit, dass sie ungenügend vorbereitet seien. Obwohl mehrmals betont wurde, dass die Auftritte eher improvisiert sein sollen, also ohne ein festes Muster und eine lange Vorbereitung, gelang es nicht, zum Rollenspiel zu bewegen. Wiederum mit Interesse trat die Gruppe mit ihrem Konfliktgespräch über die kaputte Zimmerdusche auf. Die Gruppe bildeten zwei Schülerinnen, die bereits seit Beginn des Programms an aktiv waren. Von allen Gruppen der Klassen war dies die einzige Gruppe, welche sowohl die Texte von den Zetteln, als auch sogar auch ein paar Sätze aus dem Einleitungsdiallog, in ihr Gespräch einbaute. Trotz der geschickten Arbeit mit den Materialien und der sprachlichen Richtigkeit ihrer Äußerungen wirkte ihr Auftreten nicht authentisch, denn sie hielten sich allzu fest ans Szenario. David war beim Auftreten eher zurückhaltend. In der Gruppe bearbeiteten sie zu dritt das Thema Hund. Seine Gruppe setzte sich mit dem Konfliktthema im Vergleich zu den anderen Klassen auch unkonventionell auseinander, da eine der gespielten Rollen die Rolle des Hundes war. Es war ausgerechnet David, der auf der „Klassenbühne“ als Hund auftrat. Der Hund könnte während des Dialogs auch eine Rede halten. Dies ist in der Welt der Dramapädagogik erlaubt. Weil David jedoch lieber nichts sagen wollte, ließ er den Hund zu Ungunsten der Entfaltung seiner mündlichen Äußerungen nur bellen. Jonáš wirkte beim Auftreten der Gruppe, in der er mit einer anderen Mitschülerin das Thema *Zimmer* bearbeitete, sehr souverän aus. Er ist sehr gerne im Zentrum der Klassenaufmerksamkeit, was auch bei dieser Aktivität zum Ausdruck kam. Es war ein unterhaltsamer Dialog. An seinen Repliken konnte man erkennen, wie sich seine Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik äußern. Jonáš trat während des

Programms zweimal auf, zum zweiten Mal mit einem Schüler aus der Gruppe, die an dieser Aktivität nicht teilnehmen wollte. Das Gespräch war komplett improvisiert.

4.4.3.5 Reflexion (15 Minuten)

Leiter: Im Vergleich zu anderen Klassen dauerte die Reflexionsphase während der eigenen Aktion als solche die längste Zeit. Diese Phase drang in die vorherige Aktivität markant. Nach jedem Auftritt der Schüler kommentierten beide Lehrkräfte das Abgespielte und stellten dabei den Schülern viele Fragen. Bei der Reflexion des Geschehenen beschäftigte man sich hauptsächlich damit, wie man Konflikte am Arbeitsplatz erfolgreich mindern kann. Es wurde auch auf kulturelle Unterschiede verschiedener Länder eingegangen und wie diese im Reisetourismus zum Ausdruck kommen. Diskutiert wurden auch die dramapädagogischen Aktivitäten und ihr möglicher Beitrag zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz.

Die Reaktion der Klasse (I + LS): Die Reaktion der Schüler auf das Programm war bei den meisten positiv, bei manchen sehr lax oder sogar ablehnend. Jonáš war sehr aktiv, David eher zurückhaltend. An den Debatten nahmen fast alle Schüler aktiv teil.

4.4.4 Schlussbemerkungen zum Verlauf der Aktionen

Alle Klassen wurden von beiden Deutschlehrern benachrichtigt, dass die Aktionen stattfinden werden. Deswegen hatten sie bestimmte Erwartungen über das Programm und waren auf die Aktivitäten bereits von vornherein gespannt.

Die erste Aktion wurde sozusagen eine Probeaktion, ihr Verlauf beeinflusste die Aktion in der Klasse B, diese dann wieder die folgende. Darüber hinaus wurde z.B. die Zeitdauer einzelner Aktivitäten der Einheit verlängert und mehrere Themenbereiche, die später noch auftauchten, wurden in der Reflexionsphase angeboten.

Während aller Aktionen verwendete die Diplomandin die tschechische Sprache für die Kommunikation mit den Klassen. Die meisten Schüler und besonders die Lernschwachen weisen markante Verständigungsprobleme auf, besonders während des auf Deutsch geleiteten Unterrichts. Dementsprechend muss das Unverstandene mehrmals wiederholt werden, damit die Verständigung gesichert wird. Dies hat einen markanten Einfluss auf die Länge der einzelnen Übungen während des Unterrichts. Weil nur begrenzte

Zeitmöglichkeiten für die Erprobung der dramapädagogischen Ansätze genutzt werden konnten, wurde entschieden, dass die Kommunikationssprache Tschechisch sein wird.

4.4.5 Fragebogen für die Schüler - Präsentation der Ergebnisse

Der Fragebogen beinhaltet sechs Fragen. Analysiert wurden die Antworten der Schüler aller drei Klassen. Die Fragen beantworteten insgesamt 32 Schüler, davon 7 Lernschwache.

Zwecks der Übersichtlichkeit werden die Schülerantworten auf die Fragen, deren Antworten es ermöglichten (N.1.,N.3,N.5.,N.6.), anhand von Säulendiagrammen veranschaulicht. Die Bezeichnungen der einzelnen Diagramme richten sich nach der Abfolge der Fragen. Das Diagramm zur ersten Frage präsentiert die Beliebtheit der Dramaaktivitäten zunächst im Allgemeinen. Dem Diagramm folgen drei weitere, die die Beliebtheit der ausgewählten Dramaaktivitäten darstellen. Diese Diagramme werden noch zur ersten Frage zugeordnet.

Alle Diagramme zeigen, wie die intakten und lernschwachen Schüler die Fragen beantworteten und in welcher Anzahl. Zugleich informieren sie darüber, wie hoch die prozentuale Anzahl der Antworten der intakten und lernschwachen Schülern in der Relation zu ihren Gesamtzahlen ist. Für die Antworten, die zwar verschiedenartig ausgedrückt wurden, jedoch den gleichen Bedeutungsgrund aufwiesen, versuchte man gemeinsame Nenner zu finden, um diese Antworten darauf einbeziehen zu können. Als zweckmäßig erwies es sich, diese Nenner entweder mit einer positiven und negativen Bewertung des Befragten oder mit der skalierten Bewertung gleichzusetzen.

Die einzelnen Diagramme werden unter derer Beschreibung angeführt. Die Auskunft, die sie geben, wird darin zusammengefasst. Die gleiche Herangehensweise wird bei der Antworten der geöffneten Warum-Fragen (N.2., N.4.) gefolgt. Da die Antworten der lernschwachen Schüler für die Schlussfolgerungen der Triangulation am wichtigsten sind, werden sie im Kommentar zu den geöffneten Fragen konkret angegeben. Im Anlagenteil⁶¹ stehen ihre Antworten auf alle Fragen zur Verfügung.

⁶¹ Siehe S.

4.4.5.1 Gefielen Dir die „Dramaaktivitäten“, mit denen in der Stunde gearbeitet wurde?

Aus dem Diagramm geht hervor, dass die Dramaaktivitäten sowohl den intakten, als auch den lernschwachen Schülern gefielen. Mehr aber den Intakten. Als die beliebteste Aktivität bezeichneten die intakten Schüler das Anhören des Gesprächs. Die wichtige Rolle spielte dabei der Unterhaltungsfaktor. Wiederum zeigte sich, dass die Lernschwachen mit der Übung Satzverbindung am zufriedensten waren.

4.4.5.2 Warum ja, warum nicht?

Die Antworten der intakten Schüler:

Sie erwähnten folgende Gründe, die ihre positiven Antworten auf die erste Frage erweiterten:

- Arbeit in der Gruppe
- freiere Bewegung
- Interessantheit der Aktivitäten
- Veränderung im Vergleich zum regelmäßigen Unterricht
- Unterhaltung

Die Gründe für die negativen Bewertungen der Aktivitäten wurden bei den intakten Schülern nicht allzu sehr erweitert. Einmal kam die Antwort vor, dass diese Aktivitäten vergeblich sind, weil die Schüler im Allgemeinen nicht Deutsch können und die Aktivitäten somit langweilig waren.

Die Antworten der lernschwachen Schüler:

- Pavel – Es gefiel mir sehr, wir mussten nicht so viel mit dem Lehrbuch arbeiten. Wir haben viel gesprochen, alle waren daran interessiert. Es war super.
- Petr - Klar, es war interessant.
- David – Es war ok.
- Jan - Eher nicht.
- Jana - Ich mag diesen Unterrichtsstil nicht.
- Hana – *Unbeantwortet.*
- Jonáš – *Unbeantwortet.*

4.4.5.3 Bevorzugst du lieber die klassischen Lehraktivitäten, wie z. B. Arbeit mit dem Lehrwerk oder Ergänzungsübungen usw.?

Aus dem Diagramm ist ersichtlich, dass die lernschwachen Schüler eindeutig die klassischen Lehraktivitäten bevorzugen. Demgegenüber ziehen die intakten Schüler die Dramaaktivitäten vor. Auf den Nenner *Beides* beziehen sich nur die Antworten von den Intakten.

4.4.5.4 Warum ja, warum nicht?

Die Antworten der intakten Schüler:

- In den Antworten, die sich positiv zu den Dramaaktivitäten äußerten, kamen z.B. folgende Begründungen dazu vor:
 - häufigere Gelegenheit zum Sprechen
 - unterhaltsamere Tätigkeit
 - Veränderung im Vergleich zum regelmäßigen Unterricht
 - spielerischer Charakter des Unterrichtsstils
 - Bevorzugen des Lernens im Kollektiv

- Die Präferenz der klassischen Aktivitäten wurde wie folgt begründet:
 - besseres Gedächtnistraining bei den klassischen Aktivitäten
 - gewöhnlicher Unterrichtsstil
 - Bevorzugung der gelegentlichen Unterhaltung im Unterricht
 - unnützliche Kommunikation mit den Mitschülern ohne gute Deutschkenntnisse während der Dramaaktivitäten

Auf den Nenner *Beides* wurden diejenigen Äußerungen bezogen, die besagten, dass die Dramaaktivitäten nur ab und zu verwendet werden sollen. Es wurde angegeben, dass der Unterricht dadurch belebt wird. Einmal erklang, dass beide Lehrstile nutzbringend sind, aber man nichts übertreiben sollte.

Die Antworten der lernschwachen Schüler:

- Pavel – Lehrbuch ist auch gut, die Vokabeln sind da und man kann es gut lernen, aber Dramaaktivitäten sind besser. So können wir mehr sprechen, es ist witzig.
- David - Nein.
- Petr – Ja, ich bevorzuge die klassischen Methoden lieber.
- Hana – Ja, wir sind daran gewöhnt.
- Jan – Ja, wir lernen dadurch mehr.
- Jana – Ja, mit dem Lehrbuch lerne ich mehr die Sprache.
- Jonáš - Ja, ich behalte damit den Stoff besser im Kopf.

4.4.5.5 Wie fühltest du dich bei der Bildung und beim Vorspielen des eigenen Gesprächs?

Das Diagramm informiert darüber, dass sich die meisten intakten Schüler beim Kreieren des Szenarios und beim Rollenspiel gut fühlten, obwohl es ihnen im Vergleich zu den anderen Aktivitäten nicht so viel Spaß machte. Die lernschwachen Schüler waren damit unzufriedener als die Intakten, denn die meisten gaben an, dass sie sich bei den Aktivitäten nicht wohl fühlten.

Die Antworten der lernschwachen Schüler:

Pavel – Super, wir konnten mit eigenen Ideen etwas bilden, es war freier als in der Stunde, die strukturiert ist und in der es nach dem Lehrplan weitergemacht wird.

Petr– Ganz ok.

Hana - Als Abwechslung ist es fein.

Jan - Als ob ich einen Galgentermin schaffen müsste und ohne Idee.

Jana - Nicht genug Informationen zur Bildung des Gesprächs, die wir darin eingearbeitet hätten können.

Jonáš – Müde.

David – Schläfrig.

4.4.5.6 Denkst du, dass die Aktivitäten dir bei der Aneignung der Grammatik - Konjugation, Verwendung und Bedeutung des Verbs SOLLEN; der Bedingungssätze mit WENN und des Wortschatzes - halfen?

Aus dem Diagramm kann man erkennen, dass sowohl die intakten als auch die lernschwachen Schüler den Eindruck hatten, dass die Dramaaktivitäten ihnen bei der Aneignung der grammatischen Themen beider Auffassungen der dramapädagogischen Einheit und auch deren Wortschatzes halfen. Die intakten Schüler waren davon mehr überzeugt, als die Lernschwachen.

Abb. 4: Die Antworten der Schüler auf die Fragen des Fragebogens – Veranschaulichung anhand der Diagramme

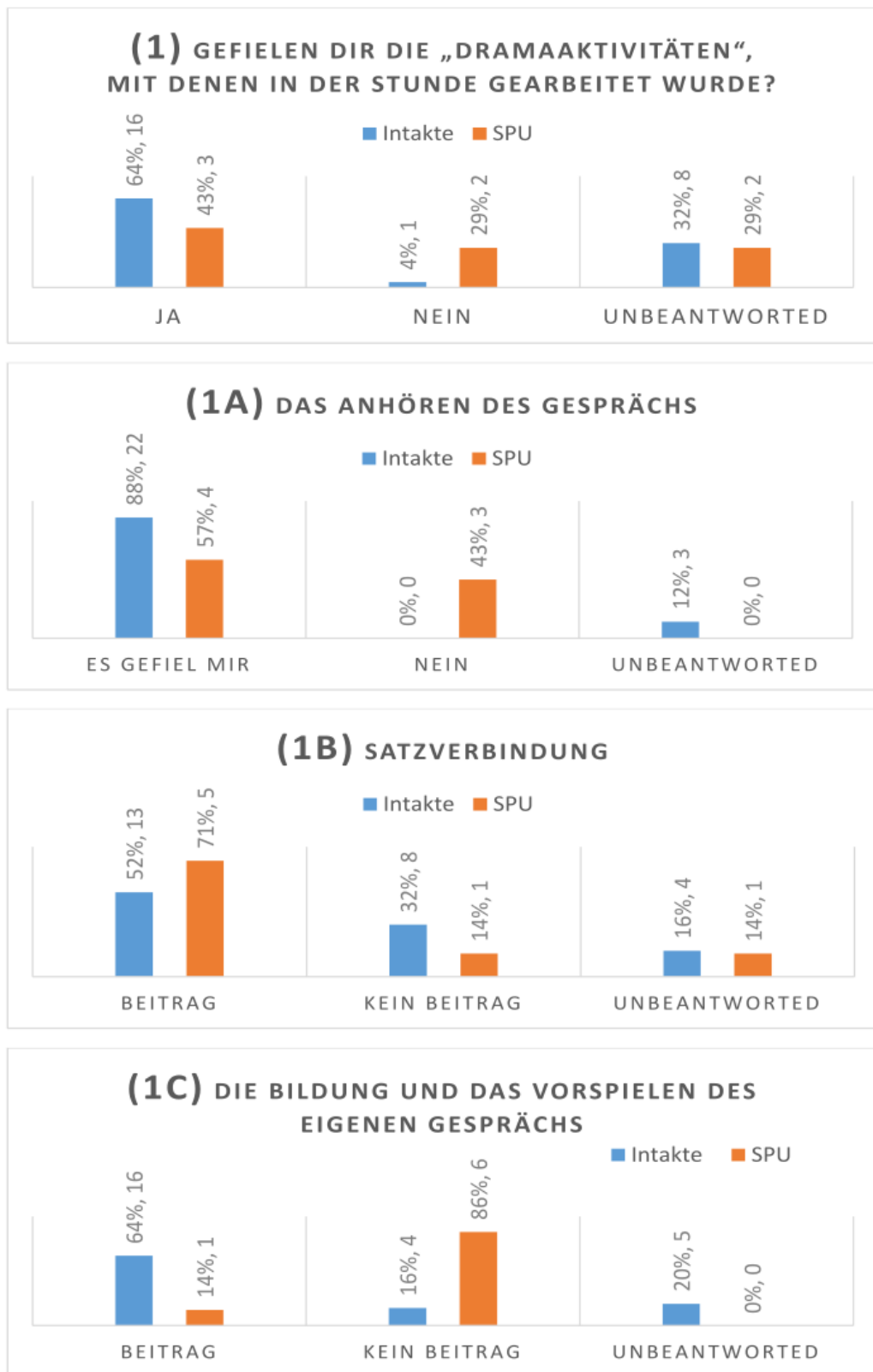
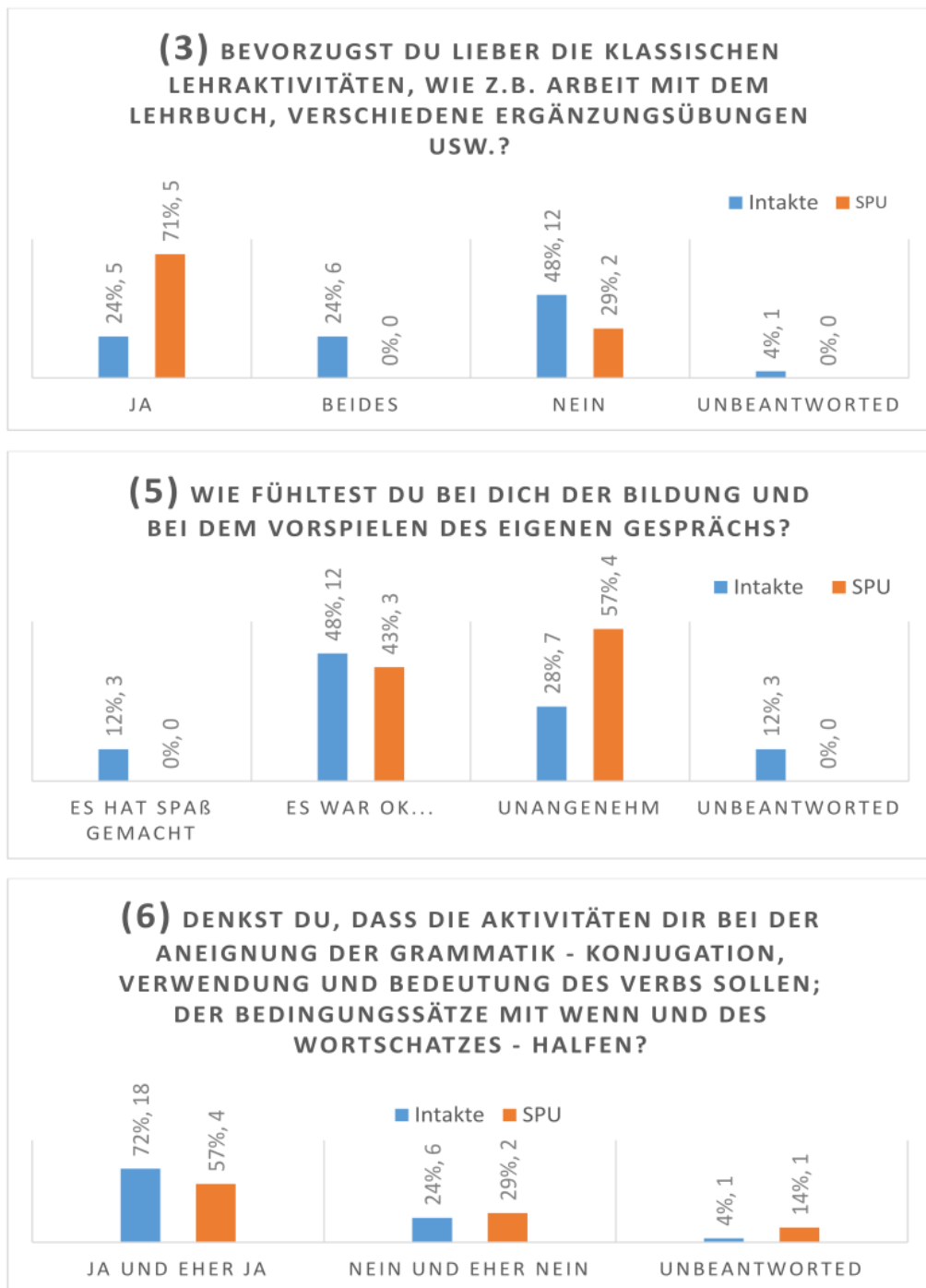


Abb. 4: Die Antworten der Schüler auf die Fragen des Fragebogens – Veranschaulichung anhand der Diagramme



4.5 Ergebnisse der Triangulation

Damit die Effektivität der dramapädagogischen Ansätze bewertet werden kann, wurden vier folgende Nebenfragen formuliert. Diese sollen die Gesichtspunkte repräsentieren, unter denen die Effektivität kritisch betrachtet wird:

- Motivieren die dramapädagogischen Ansätze die lernschwachen Schüler während des Unterrichts zur Aktivität in den kommunikativen Situationen?
- Helfen die dramapädagogischen Ansätze beim erfolgreichen Verstehen des Lehrstoffs?
- Fördern die dramapädagogischen Ansätze die sozialen Beziehungen in der Klasse?
- Fördern die dramapädagogischen Ansätze die affektiven Strategien der lernschwachen Schüler?

Des Weiteren werden die Feststellungen, die die Triangulation ergab, zu jeder Nebenfrage angeführt.

- **Motivieren die dramapädagogischen Ansätze die lernschwachen Schüler während des Unterrichts zur Aktivität in den kommunikativen Situationen?**

Beide Betrachter der Aktionen einigen sich darüber, dass die Schüler während des dramapädagogischen Programms zur aktiven Beteiligung am Unterrichtsgeschehen motiviert waren. Gesehen wurde, dass sich die Schüler aller Klassen nur mit manchen Ausnahmen bemühten, am Programm aktiv mitzumachen.

Markant war dies bei der ersten Aktivität, beim Anhören und Ansehen des Einleitungsgesprächs. Die Schüler nahmen alle Informationen im Allgemeinen zwar passiv auf, jedoch handelte es sich hierbei um eine wichtige Vorbereitungsphase für die spätere Debatte und das Auftreten der Schüler vor den anderen Unterrichtsteilnehmern. Die Schüler aller Klassen wurden durch diese Aktivität gefesselt und vergnügt. Gerade diese Phase

enthielt mehrere Anregungen zur kommunikativen Aktivität aller Schüler, z.B. zum Erarbeiten ihrer eigenen Gespräche. Anregend waren sicher die interessanten Handlungsthemen sowie die Bemühung, die Wiedergabe dieser Themen unterhaltsam zu gestalten. Ähnliche Anregungen zum Kommunizieren boten auch alle anderen. Die Rollenspiele strebten durch den Appell zur improvisierten Darbietung der Schaffung der Schüler die treue Simulation der authentischen kommunikativen Situationen an. Diese Situationen kann man im Alltag erleben. Die Möglichkeit, sie bereits durch die dramapädagogischen Übungen im Unterricht zu erleben, scheint gerade für die lernschwachen Schüler sehr motivierend zu sein, denn sie lernen dadurch, wie ihre Hemmungen dabei loszuwerden.

Was die Beliebtheit der einzelnen dramapädagogischen Aktivitäten bei den lernschwachen Schülern betrifft, wurden die einzelnen Aktivitäten von ihnen unterschiedlich bewertet. Jedoch gaben sie im Fragebogen eindeutig an, dass die Aktivitäten ihnen im Allgemeinen gefielen.

Ergebniss: Beobachtende Lehrer: Ja.

Lernschwache Schüler: Ja.

- **Helfen die dramapädagogischen Ansätze beim erfolgreichen Verstehen des Lehrstoffs?**

Beide Beobachtenden nehmen an, dass die dramapädagogischen Aktivitäten dabei halfen.

Die Einheit setzte sich unter anderem zum Ziel, sich mit den Schülern sowohl mit den grammatischen Erscheinungen, als auch mit den Handlungsthemen zu beschäftigen, wobei der zweite Lehrstoffbereich akzentuiert wurde. Beide Themenbereiche überschneiden sich. Sie wurden nicht separat behandelt. Die Schüler wurden z.B. bei der Aktivität Ideensammlung befragt, was sich während des Einleitungsgesprächs abspielte, aber auch wie das Gesagte formuliert wurde. Der Lehrstoff wurde in dessen Kontext gesetzt und auf diese Art und Weise auch unterrichtet. Die Schüler werden dadurch zur induktiven Art und Weise des Lernens aufgefordert. Sie sollten von den Beispielen, die sie zunächst wahrnahmen, zu den allgemeinen Gegebenheiten vorgehen. Sie versuchten, sich im Kontext der Beispiele selbst zurechtzufinden. Diese Konzeption der durchgeführten Dramaaktivitäten unterstütze die Entfaltung der nützlichen Strategien der lernschwachen

Schüler, die insbesondere deutliche Schwierigkeiten mit der Einsetzung der zu erlernenden Phänomene in deren Kontext aufweisen, zum Lernen. Weil die Schüler nach ihren Assoziationen und Ideen zu den behandelten Themen während der Dramaaktivitäten ständig gefragt wurden, ohne über die Richtigkeit der Beiträge der Schüler de facto zu urteilen, wurde die Selbstständigkeit der Schüler beim Lernen gefördert. Ihre Lernerautonomie, die einer der wichtigen, das erfolgreiche Lernen beeinflussenden Faktoren ist, wurde besonders durch die improvisierten Rollenspiele entfaltet.

Die lernschwachen Schüler waren der Meinung, dass die Aktivitäten eine gute Erläuterung des Lehrstoffs ermöglichten und dass sie ihnen bei dessen Aneignung halfen.

Ergebniss: Beobachtende Lehrer: Ja.

Lernschwache Schüler: Ja.

- **Fördern die dramapädagogischen Ansätze die sozialen Beziehungen in der Klasse?**

Aus der Sicht der beiden Beobachtenden kann man diese Frage auch positiv beantworten.

Außer der ersten Aktivität, in der sich die Schüler das Gespräch selbst anhörten und selbst auch darüber nachdenken sollten, waren alle Aktivitäten für die Kooperation der Schüler untereinander bestimmt. Bei der Aktivität Ideensammlung und bei der Reflexion ging es nicht um eine direkte Mitarbeit der Schüler, trotzdem förderten sie die Gegenseitigkeit unter den Schülern in der Klasse. Die Schüler hörten sich gegenseitig zu und reagierten auf ihre Kommentare, Einwände, Erinnerungen in den gemeinsamen Diskussionen. Indem die Schüler auch auf die Signale der Körpersprache, hauptsächlich bei der Technik der „lebenden Statue“ oder bei der Präsentation ihrer Gespräche, reagieren sollten, lernten sie sich gegenseitig aus einer anderen Perspektive, als an die alle wahrscheinlich gewöhnt sind, kennen. Der Fokus dieser „anderen“, neuen Perspektive scheint, die Barrieren in der Kommunikation der Schüler brechen zu können. Obwohl die Aktivität „lebende Statue“ in keiner Klasse wirklich bewältigt wurde, trug bloß ihre Übung zur Entfaltung dieser „anderen“ Perspektivität bei.

Zwei intakte Schüler gaben im Fragebogen zu den geöffneten Fragen an, dass sie die Arbeit im Kollektiv mögen. Es wurde auch erwähnt, dass die dramapädagogischen

Übungen nicht besonders gut sind, weil man dabei gerade oft in den Gruppen arbeitet, jedoch bewältigt niemand aus der Klasse gut Deutsch. Es ist also unnützlich, dramapädagogisch im Unterricht vorzugehen. Zu dieser Thematik äußerte sich im Fragebogen kein lernschwacher Schüler.

Ergebniss: Beobachtende Lehrer: Ja.

Lernschwache Schüler: Nicht eindeutig.

- **Fördern die dramapädagogischen Ansätze die affektiven Strategien der lernschwachen Schüler?**

Beide Beobachtenden sind davon überzeugt, dass die Ansätze die affektiven Strategien entfalten.

Bereits in den Kommentaren zu den vorigen Fragen wurde mehrmals angedeutet, dass die Aktivitäten, die angewendet wurden, einen nutzbringenden Einfluss darauf aufwiesen. Das Rollenspiel schien den Eindruck einer authentischen kommunikativen Situation zu wecken, in der sich die Schüler die Kommunikation an der Hotelrezeption probierten und den Stress vor solchen Situationen dadurch abbauen konnten. Während des ganzen Programms herrschte eine aufgelockerte Atmosphäre in jeder Klasse. Die Aktivitäten wiesen den spielerischen, unterhaltsamen Charakter auf, was zur Entspannung der Schüler führte. Die Schüler hatten eine häufige Gelegenheit zur Kooperation mit den Mitschülern während des ganzen Programms. Da sie an den Aufgaben in den Gruppen arbeiten konnten, teilte sich die Verantwortung unter alle Gruppenmitglieder. Das ist gerade für die ängstlichen lerngestörten Schüler wichtig, weil ihre Angst vor dem Versagen bei diesen Aktivitäten eliminiert wird. Gerade für Jana und Hana scheint dieser Typ der Aktivitäten geeignet zu sein. Für diejenigen lerngestörten Schüler, die wiederum wesentliche Probleme mit dem Konzentrationsverlust und mit der innerlichen Unruhe haben, scheinen diese Aktivitäten aber auch passend zu sein. Bei der Arbeit in der Gruppe gibt es einen größeren Raum für Unterhaltung und Aktion, die die Konzentration solcher Schüler fesseln können. Dies bestätigte sich während der Aktionen. Sowohl Jonáš, als auch Pavel waren während des Programms die Aktivsten. Jana und Hana schienen z.B. während des Vorspielens ihres Gesprächs aber nicht zufrieden, eher entmutigt, sogar beängstigt zu sein. Sie arbeiteten zwar in der Gruppe zu dritt, aber sie schienen, dass sie mit dem dritten Mitglied der Gruppe nur ungern zu kommunizieren. Am deutlichsten kam die Unzufriedenheit während der Aktivität

bei Jana und Hana zum Ausdruck. Wie sie selbst mitteilten, wussten sie nicht, was mit dem Gespräch anzufangen. Beide Lehrkräfte nehmen aber an, dass auch wenn sich Jana und Hana beim Vorspielen ihres Dialogs nicht besonders angenehm fühlten, förderte die Aktivität doch ihre affektiven Strategien. Um das Gespräch den anderen vorstellen zu können, wurden sie eben dazu gezwungen, ihre Angst und Unzufriedenheit zu überwinden.

Die Antworten der lernschwachen Schüler auf die Frage, wie sie sich bei der Bildung und beim Vorspielen des Gesprächs fühlten, bestätigten nicht, dass sie sich dabei ohne Streß fühlten, eher im Gegenteil. Die meisten Schüler gaben an, dass sie sich dabei unangenehm fühlten.

Ergebniss: Beobachtende Lehrer: Ja. Es ist aber nötig, immer eine Unterstützung in den emotionell angespannten Situationen zu leisten.

Lernschwache Schüler: Nicht unter allen Umständen.

7. Die Schlussfolgerung der Triangulation

Aufgrund der Ergebnisse der Triangulation werden die Schlussfolgerungen gezogen, die die festgelegte Hauptfrage des Projektes beantworten. An ihre Formulierung wird hier erinnert:

Wie wirken sich die dramapädagogischen Ansätze im Unterricht des Faches Deutsch im Tourismus in den drei ausgewählten Klassen der Fachhotelschule, deren Kollektiv auch die lernschwachen Schüler bilden, auf die Entfaltung ihrer mündlichen kommunikativen Kompetenz aus?

Die Feststellungen zu der Hauptfrage werden durch die Antworten auf die Nebenfragen der Untersuchung formiert.

Aus diesen Antworten geht hervor, dass beide Beobachtenden die Auswirkung der dramapädagogischen Ansätze unter allen vier befragten Gesichtspunkten als effektiv betrachten. Bei den lernschwachen Schülern ist eine solche Betrachtungsweise nicht so eindeutig. Vor allem, was die affektiven Strategien angeht.

Um die Feststellungen zu der Hauptfrage des Projektes näher zu klären, wird noch kurz auf die Reflexion der Aktionen in den drei Klassen eingegangen.

Insgesamt zeigte sich, dass das Kollektiv der Klasse B einschließlich der lernschwachen Schüler das Programm der dramapädagogischen Einheit am besten aufnahm. Die Schüler bemühten sich zu kooperieren. Während des ganzen Programms waren sie aktiv. Die Aktion in dieser Klasse machte den Anschein, dass alle davon vergnügt waren. Das bestätigte sich auch in ihren Antworten im Fragebogen. In der Klasse C verlief das Programm gut, aber nicht mehr alle Schüler waren damit zufrieden. Jonáš beteiligte sich am Programm aktiv, David hingegen nicht. David wirkte eher gelangweilt zu sein und nicht zur gemeinsamen Arbeit geneigt. Obwohl sich das Programm im Großen und Ganzen auch in der aufgelockerten Atmosphäre abspielte und obwohl es eine angenehme Veränderung für die meisten Schüler zu sein schien, waren manche Aktivitäten für Jana und Hana eine relativ anstrengende Herausforderung, bei der sie sich nicht gut fühlten. Im Fragebogen führten sie als Grund dafür an, dass sie an einen anderen Lehrstil gewöhnt sind und die klassischen Lehraktivitäten, wie z.B. Arbeit mit den Übungen im Lehrbuch, bevorzugen.

Jeder Schüler hat andere Bedürfnisse. Bei den lernschwachen Schülern gilt diese Prämisse wegen ihrer Störung, die verschiedene Formen aufweisen kann, noch intensiver. Besonders der Bereich der Lernstrategien, zu denen die affektiven Strategien zuzuordnen sind, ist sehr individuell bedingt. Diejenigen lerngestörten Schüler, die gerne die Klassenaufmerksamkeit auf sich beziehen, müssen wahrscheinlich weniger Hemmungen abbauen, wenn sie mit den Anderen in der Gruppe arbeiten sollen oder wenn sie zum Auftreten vor Anderen aufgefordert werden. Jana, Hana, auch Jan fühlen sich hingegen besser, wenn sie sich mit den Übungen des klassischen Unterrichts auseinandersetzen sollen.

Während des dramapädagogischen Programms bemüht man sich um eine Arbeit in der entspannten, freundlichen, gegenseitig respektvollen Atmosphäre. Trotzdem lässt sich keinesfalls behaupten, dass die dramapädagogischen Aktivitäten simpel zu erarbeiten sind. Die Schwierigkeitsstufe liegt sicher an der konkreten Aktivität, jedoch scheinen gerade die Rollenspiele, besonders für die lernschwachen Schüler sehr anspruchsvoll zu sein. Die Schüler brauchen sich bei deren Erarbeitung viel zu konzentrieren, nicht nur auf ihr eigenes Tun, sondern auch auf die Reaktionen der Anderen. Dabei sollen sie sich auf die möglichst richtige Sprachproduktion konzentrieren, wobei ihre Körperhaltungen kontrolliert werden sollen. Sowohl die intakten, als auch die lernschwachen Schüler sammeln zunächst viel Mut, um sich selbst und sein Werk vor anderen Menschen präsentieren zu können. Während der Rollenspiele können also viele stressige Momente auftreten. Es ist also verständlich, dass sich die lerngestörten Schüler, die den ähnlichen Lernstil wie z.B. Jana haben, mit den

Rollenspielen und anderen dramapädagogischen, den Körper aktivierenden Methoden, nicht auseinandersetzen möchten. Die Chance, den Streß durch die Übung der Rollenspiele bewältigen zu können, sollte trotzdem nicht vermieden werden. Die Schlussfolgerungen der Triangulation des Projektes bewiesen, dass die dramapädagogischen Ansätze die mündliche kommunikative Kompetenz der lernschwachen Schüler in Bezug auf mehrere Aspekte deren Entfaltung effektiv und nutzbringend beeinflussen. Dieses Lehr- und Lernkonzept gehört also zu den Methoden, die die Diplomandin im Unterricht des Kollektivs mit lernschwachen Schülern unter allen Umständen verwenden sollte.

Die Evaluation des Projektes und die Perspektive der vorliegenden Aktionsforschung

Die Nebenfragen und die Hauptfrage des Projektes wurden beantwortet. Die Schlussfolgerungen der Triangulation bestätigten, dass die problematischen Situationen, die die erste Aktionsforschungsfrage hervorriefen, durch die Anwendung der Dramapädagogik im Unterricht verbessert werden können. Bisher wurde nur der erste Aktionsplan realisiert, in dem die Aktionen nur auf eine sehr kleine Probe der Klassen gerichtet wurden. Die Schlussfolgerungen des Projektes bestätigten zwar die Effektivität der Ansätze im Milieu der ausgewählten Klassen, in diesem Moment bietet sich aber die Frage, wie sich die Dramapädagogik in den anderen Klassenkollektiven mit den lerngestörten Schülern auf ihre Kompetenzen auswirken würde. Um dies untersuchen zu können, sollten die weiteren Aktionsprojekte angesetzt werden. Weil die qualitativen Methoden in diesem Projekt verwendet wurden, wäre es von Nutzen, mit den Kombinationen von quantitativen und qualitativen Methoden beim weiteren Untersuchen zu arbeiten. Was die Inhalte der gegebenenfalls neuen Unterrichtseinheiten betrifft, sollten sie sich an eine durchdachte Struktur der einzelnen Aktivitäten halten und mehrere Übungen, die die nonverbale Sprache trainieren, einarbeiten.

Aus der Untersuchung, die unter den Deutschlehrkräften der Schule realisiert wurde, ging unter anderem hervor, dass sie einige Methoden der Dramapädagogik im Unterricht nutzen. Die weiteren Zirkel der Aktionsforschung in der Schule könnten also auch die Feststellungen über die Häufigkeit und den Charakter der dramapädagogischen Methodik der anderen Lehrer erzielen.

5 Fazit

Vor der Bildung des Aktionsplanes wurde das Ziel des Projektverfahrens klar gemacht. Darüber hinaus wurde die Hauptfrage der Fragestellung formuliert, auf die sich die weiteren vier Nebenfragen beziehen. Damit wurde der Weg zur Bildung des Aktionsplanes vorbereitet. Dokumentiert wurden die ganze Vorbereitungsphase und der Verlauf aller drei Aktionen des Aktionsplanes. Nach der Phase der Umsetzung der Aktionen wird auch die Reflexionsphase geschildert, in der die Antworten auf die Fragen des Projektes aufgrund der Triangulation gegeben wurden. Letztendlich wird das Projekt als solches evaluiert und seine möglichen Perspektiven angedeutet.

6 Bibliographie

EVEN, S.: *Dramagrammatik*. München: IUDICIUM Verlag, S. 385, 2003, ISBN 978-3-89129-778-0

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, S. 207, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

GREJAROVÁ, R., VÍTKOVÁ, M.: *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. Brno: Masarykova univerzita, S. 141, 2009, ISBN 978-80-210-5074-7.

HENDL, J.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Nakladatelství Univerzity Karlovy, Praha, 1997, S. 57.

CHODĚRA, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, S. 212, 2006, ISBN 80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, V.: *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, S. 120, 2004, ISBN 8021031352.

JANÍKOVÁ, V.: *Tvořivá dramatika ve výuce cizích jazyků*. S. 136 – 139. In: *Cizí jazyky. Časopis pro teorii a praxi*. Brno: Tribun Eu, 2011, č. 4., roč. 54.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, S. 222, 1998, ISBN 80-756-9.

TSELIKAS, I. E.: *Dramapädagogik und Fremdsprachenunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG, S. 189, 1999, ISBN 3-280-02716-0.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, S. 352, 2008, ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, M.: *Dramaterapie*. Praha: Grada, S. 264, 2011, ISBN 978-80-247-3851-2.

VÍTKOVÁ, M.: *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno: Masarykova univerzita, S. 184, 2013, ISBN 978-80-210-6580-2."

WARNEKE, D.: *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaFLehrer Ausbildung*. Kassel: Kassel University Press. 2007.

Internetquellen:

BOECKMANN, B. K.; BOGENREITER-FEIGL, E.; REININGER, D.: *Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*. Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2010, S. 30. [online][Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: http://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Forschendes_Lehren.pdf

¹ CRESWELL, 1998, 12 in: *Hospodářská a kulturní studia*. [online]. [Zit. 2017-4-20]. Zugänglich von: http://www.hks.re/wiki/systematizace_informaci_-_lichy. Übersetzt von der Autorin der Arbeit.

DaF für Flüchtlinge. [online][Zit. 2017-8-3]. Zugänglich von: <https://sprache-ist-integration.de/der-unterschied-zwischen-daf-und-daz/>

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. 2008, S. 10. [online]. [Zit. 2017-5-18]. Zugänglich von: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>.

CHARVÁT, M.; ŘEHAN, V.; ŠUCHA, M. (Eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, S. 15ff [online]. [Zit. 2017-2-25]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=orAtCwAAQBAJ&pg=PA14&lpg=>

JANÍK, T.: *Akční výzkum pro učitele*. [online]. Zugänglich von:
http://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf

KLINCKOVÁ, J. *Pragmatische Aspekte der nonverbalen Kommunikation*. In: BAERENTZEN, P. *Aspekte der Sprachbeschreibung*. [online] [Zit. 2017-6-12.]. Zugänglich von:
<https://books.google.de/books?id=qrVTOsrYyTAC&pg=PA99&lpg=PA99&dq=>

MORAITIS, A.: *Dramapädagogik und Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern*. S. 1. [online] [Zit. 2017-5-15.]. Zugänglich von: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf.
Neurologen und Psychiater im Netz. [online]. [Zit. 2017-3-23]. Zugänglich von: <https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder>.

NEZVALOVÁ, D.: *Akční výzkum ve škole. Pedagogika*, 2003, Jg. 53, N. 3. [online] Zugänglich von:
[file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Pedag_2003_3_05_Akcni_300_308%20(6).pdf)

SCHEWE, M.: *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. 1993. [online] [Zit. 2017-7-12.] Zugänglich von:
<https://cora.ucc.ie/handle/10468/561>

VALENTA, J.: *Metodologie výzkumů v dramatické výchově a vzdělání učitelů*. In: *Tvořivá dramatika.*, J. XXI, N. 2., S. 1-6., 2010. [online]. Zugänglich von:
https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2010_2.pdf

VALENTA, J.: *Metody osobnostní a sociální výchovy*. S. 180. [online] [Zit. 2017-1-25]. Zugänglich von: <https://books.google.de/books?id=o41EDQAAQBAJ&pg=PA184&lpg=>

11. Anlagenteil

6.1 *Reflexion der Aktionen vom beobachtenden Lehrer*

Die meisten Betroffenen reagierten auf äußere Impulse und schienen für eine Zusammenarbeit am gegebenen Projekt begeistert worden zu sein. In der Phase der Vorbereitung waren sie aktiv, sie benötigten dennoch ständige Anspannung und Aktion, damit ihre Aufmerksamkeit und Konzentration von jenem Projekt durch keine Außenelemente abgelenkt sein konnte. Die Hyperaktivität mancher Schüler war aber auf jeden Fall völlig anwesend und sichtbar. Am Projekt beteiligten sie sich trotz gewisser Vorbehalte, die sie mehrmals ausdrückten, ziemlich aktiv - allerdings unter der Voraussetzung, dass sich ihre Autonomie und ihre eigene Persönlichkeit im Gesamten nicht durch eine äußere Autorität, in diesem Fall durch die Autorität der Lehrkräfte, bedroht fühlte. Sobald ihrerseits ein geringer Verdacht auf jene Bedrohung auftauchte, erweckte dieser Verdacht gewisse Andeutungen auf Erregung, Unkonzentration und pubertären Trotz in ihrem Verhalten, der bis zur gewissen Art der kleinen Aggression gradieren konnte. Diese Aggression wurde zwar nicht gegen die Autorität der Lehrkräfte selbst, sondern beispielsweise gegen ihre Mitschüler oder gegen unlebendige Gegenstände gerichtet. Ein sehr wichtiger Aspekt, den man nicht übersehen konnte, war der Überraschungsmoment für sie, wo am Anfang der Stunde nicht nur ein Lehrer, sondern plötzlich auch ein Kollege auftauchte und sie wurden durch zwei leitenden Personen überrascht und von ihren Gedanken auf einen üblichen Stundenablauf abgelenkt. Sehr wichtig und nützlich nach diesem ersten Moment finde ich die Aufwärmungsaktivität als eine Art des Dialogs oder sogar eines Theaterstückes, wo ich und meine Kollegin völlig aktiv waren und die Schüler und Schülerinnen nur passiv zuschauen konnten. Da entspannten sie sich, wurden nicht wegen einer plötzlichen Aufgabenstellung überfordert und hiermit konnten sie sich auch besser auf weitere Aktivität konzentrieren, was die Betroffenen mit dieser Störung benötigen. Der weitere wichtige Moment und aktive Übernahme der Aktivität von den Schülern selbst kam mit der Fragenstellung unsererseits, ob oder was sie aus unserem Gespräch verstanden hatten und danach folgte ihre Abstimmung, wie sich unser Rollenspiel entwickeln sollte. Erst nach unserem nächsten Dialog übernahmen sie völlig die Aktivität in ihre Hände und erst aufgrund des von uns vorgeführten Dialogs sollten sie ihre eigenen Gespräche bilden und im Folgenden präsentieren. Während des regelmäßigen Unterrichts schienen die in ihrem Verhalten häufig präsenten Tension und Anspannung nicht nur durch

ihre Störung, sondern eher durch den Mangel an gesamter Motivation bewirkt zu sein. Erst dieser Mangel bewirkt meiner Ansicht nach den Spielraum, in dem sie ihre Störung im größeren Maße entwickeln können. Es lässt sich zusammengefasst behaupten, dass die dramapädagogischen Aktivitäten ihre Motivation durch verschiedenartigen Provokationen zu ihrer aktiven Beteiligung am Unterricht eben nutzbringend beeinflussen können.

6.2 Fragebogen: Dramapädagogik im DaF Unterricht

- 1) Sýšel/a jste už takové pojmy jako: „dramatická výchova, tvořivá dramatika, dramika“?

Haben Sie bereits die Begriffe: „dramatická výchova“, „tvořivá dramatika“, „dramika“ (Dramapädagogik) gehört?

- 2) Proběhlo např. nějaké školení na vysoké škole či již v zaměstnání na téma těchto přístupů/metod?

Fand z. B. eine Schulung zum Thema der dramapädagogischen Ansätze an der Hochschule oder bereits im Beruf?

- 3) Pokud ano, jaký typ vzdělávání v této oblasti jste získal/a?

Wenn ja, was für einen Typ der Ausbildung haben sie zu dieser Problematik bekommen?

- 4) Co, jaký typ činnosti si představíte pod těmito pojmy?

Was oder was für eine Tätigkeit stellen Sie sich unter folgenden Begriffen vor?

A) *Simulace*
Simulation

B) *Alterace*
Alteration

C) *Charakterizace*
Charakterisierung

- 5) Mohou být podle Vás metody tvořivé dramatiky ve výuce němčiny jako cizího jazyka obecně i pro žáky s SPU účinné? Pokud ano, jaké činnosti a proč?

Können die Methoden der Dramapädagogik Ihrer Meinung nach im DaF Unterricht im Allgemeinen und auch bei lernschwachen Schülern wirkungsvoll sein? Wenn ja, was für Tätigkeiten und warum?

- 6) Měly by být s těmito přístupy seznámeni student na pedagogických fakultách dnes, např. v rámci kurzů či workshopů?
Sollten die Studenten der pädagogischen Fakultäten mit den Prinzipien der Dramapädagogik, z.B. im Rahmen verschiedener Kursen oder Workshops heutzutage bekannt gemacht werden?
- 7) Umíte si představit uplatňovat metody těchto přístupů ve vlastní výuce? Pokud ano, uplatňujete již takové metody, popř. jakým způsobem?
Können Sie sich vorstellen, diese Methoden im eigenen Unterricht zu applizieren? Wenn ja, wenden Sie diese Methoden in Ihrem Unterricht an, beziehungsweise auf was für Art und Weise?
- 8) Je podle Vás důležité rozvíjet kreativitu obecně ve výuce němčiny jako cizího jazyka?
Ist es Ihrer Meinung nach wichtig, die Kreativität im Allgemeinen im DaF Unterricht zu entfalten?
- 9) Chtěl/a byste se dozvědět více o dramatické výchově či si sám/a její metody vyzkoušet? Pokud zkušenosti už máte, chtěl/a byste se v této oblasti dále rozvíjet?
Möchten Sie mehrere Informationen über die Dramapädagogik bekommen, dramapädagogische Aktivitäten selber probieren? Wenn Sie die Erfahrung mit der Dramapädagogik bereits machten, möchten Sie in diesem Bereich weiter ausgebildet werden?

6.3 Arbeitsblatt (Klasse A): Dramaaktivitäten

1) Gespräch

- Guten Tag!

- *Guten Tag!*

- Ich möchte gerne ein Zimmer bei Ihnen reservieren.

Haben Sie es bis übermorgen frei?

- *Möchten Sie ein Doppelzimmer oder Einzelzimmer?*

- Ein Doppelzimmer bitte!

- *Es ist noch frei. Möchten Sie's mit Halbpension oder Vollpension? Halbpension bedeutet: Frühstück und Abendessen. Vollpension eben: Frühstück, Mittagessen und Abendessen.*

- Für mich bitte, nur zweimal Übernachtung mit Frühstück! Ist es möglich?

- *Das geht auch, kein Problem. Es kostet 180 E.*

- Das ist in Ordnung.

- *Ok, hier bitte, füllen Sie dieses Formular aus und geben Sie Ihre Ausweise hier ab!*

- Hier bitte! Ok, aber! Das ist ja nicht möglich...!!

- *Was ist los? Ist alles ok?*

- Oh, nein! Ich kann sie nicht finden. Jetzt waren sie hier und auf einmal sind sie weg. Ich versteh's gar nicht!

- *Leider sind sie nötig für uns, wir brauchen sie. Ohne sie kann ich Ihnen die Zimmer nicht buchen.*

- Im Rucksack nichts, nichts ausgeschüttet, in den Taschen nichts, alles leer!
Aber bitte, ich kann jetzt nicht von hier weg, mein Flugzeug fliegt erst übermorgen und die Karte kann ich nicht umbuchen.

Das ist nicht möglich, bestimmt sind sie irgendwo im Rucksack. Bitte, können wir es jetzt so abmachen: Sie geben mir den Schlüssel jetzt und ich bringe Ihnen den Bürgerausweis später. Geht das?

- *Nein, das gefällt mir nicht. So funktioniert das nicht! Sie müssen sie mir jetzt zeigen!
Wenn Sie sie jetzt nicht vorlegen, darf ich Ihnen kein Zimmer geben.*

- Oh, bitte, wirklich nicht? Ich muss irgendwo für nächste zwei Nächte bleiben..was werde ich nun machen?

- *Es tut mir leid, ich kann Ihnen dabei nicht helfen.*

...

2) WENN

a) Wenn ich später komme, du sauer! (sein)

b) Er geht nicht in die Schule, wenn er die Hausaufgabe nicht (haben.)

c) Wenn sie den Test nicht (schreiben),sie keine Note von ihrer Lehrerin.
(bekommen)

d) Er gibt ihr das Geschenk, wenn sie ihm (sagen), was sie möchte.

3) Wortschatz

Veranstaltung aufräumen bleiben Wäsche
Bürgerausweis

Formular aufheben regnen Internetanschluss zeigen
Rucksack

abmachen bestimmt absagen nämlich vorbereiten
waschen

irgendwo funktionieren von hier weg draußen stornieren

mitbringen Urlaub anstellen vorlegen Kann ich Ihnen
helfen?

Es ist in Ordnung.
ausschütten ausfüllen abgeben Schlüssel

Was ist los?
kochen sich beschweren Veganer Vegetarier kosher

Aufbettung
Übernachtung umbuchen buchen vorlegen

schmecken
reinlassen Heizung Klimaanlage Hotelleitung sonst

dabei Flugkarte Tier leer möglich sicherstellen

6.4 Dotazník pro žáky

Fragebogen für die Schüler

- 1) Líbily se Ti drama-aktivity, se kterými jsme pracovali v hodině?
Gefielen Dir die „Dramaaktivitäten“, mit denen es in der Stunde gearbeitet wurde?
 - 1 A) Poslech rozhovoru –
Das Anhören des Gesprächs
 - 1 B) Spojování vět –
Die Satzverbindung
 - 1 C) Tvoření vlastního rozhovoru a jeho přehrání -
Die Bildung und das Vorspielen des eigenen Gesprächs
- 2) Proč ano, proč ne?
Warum ja, warum nicht?
- 3) Preferuješ raději klasické výukové aktivity? Práci s učebnicí, doplňovací cvičení apod.?
Bevorzugst du lieber die klassischen Lehraktivitäten, wie z. B. Arbeit mit dem Lehrwerk oder Ergänzungsübungen usw.?
- 4) Proč ano, proč ne?
Warum ja, warum nicht?
- 5) Jak jsi se cítil/a při tvorbě a přehrávce vlastního rozhovoru?
Wie fühltest du dich bei der Bildung und beim Vorspielen des eigenen Gesprächs?

- 6) Myslíš, že Ti tyto aktivity pomohly dobře osvětlit témata hodiny: užití spojky WENN a novou slovní zásobu k tématu *Hotelrezeption*?
Denkst du, dass die Aktivitäten dir bei der Aneignung des grammatischen Themas - Bedingungssätze mit WENN und des Wortschatzes halfen?

6.5 Arbeitsblatt (Klasse B + C): Dramaaktivitäten

1. Gespräch

- Guten Tag!
- *Guten Tag!*
- Ich möchte gerne ein Zimmer bei Ihnen reservieren.
Haben Sie es bis übermorgen frei?
- *Möchten Sie ein Doppelzimmer oder Einzelzimmer?*
- Ein Doppelzimmer bitte!
- *Es ist noch frei. Möchten Sie's mit Halbpension oder Vollpension? Halbpension bedeutet: Frühstück und Abendessen. Vollpension eben: Frühstück, Mittagessen und Abendessen.*
- Für mich bitte, nur zweimal Übernachtung mit Frühstück! Ist es möglich?
- *Das geht auch, kein Problem. Es kostet 180 E.*
- Das ist in Ordnung.
- *Ok, hier bitte, füllen Sie dieses Formular aus und geben Sie Ihre Ausweise hier ab!*
- Hier bitte! Ok, aber! Das ist ja nicht möglich...!!
- *Was ist los? Ist alles ok?*
- Oh, nein! Ich kann sie nicht finden. Jetzt waren sie hier und auf einmal sind sie weg. Ich versteh's gar nicht!
- *Leider sind sie nötig für uns, wir brauchen sie. Ohne sie kann ich Ihnen die Zimmer nicht buchen.*
- Im Rucksack nichts, nichts ausgeschüttet, in den Taschen nichts, alles leer!
Aber bitte, ich kann jetzt nicht von hier weg, mein Flugzeug fliegt erst übermorgen und die Karte kann ich nicht umbuchen.
Das ist nicht möglich, bestimmt sind sie irgendwo im Rucksack. Bitte, können wir es jetzt so abmachen: Sie geben mir den Schlüssel jetzt und ich bringe Ihnen den Bürgerausweis später. Geht das?

- Nein, das gefällt mir nicht. So funktioniert das nicht! Sie müssen sie mir jetzt zeigen! Sie sollen sie mir jetzt vorlegen, sonst kann ich Ihnen die Schlüssel nicht geben.

- Oh, bitte, wirklich nicht? Ich muss irgendwo für nächste zwei Nächte bleiben..was werde ich nun machen?

- Es tut mir leid, ich kann Ihnen dabei nicht helfen.

...

2. SOLLEN

- a) Du bist bei mir angestellt, also (sollen) machen, was ich dir sage.
- b) Ich Hausaufgaben machen, denn Frau Lehrerin will sie morgen von mir haben.
- c) Wir bereiten den Urlaub vor und er..... den Plan der Stadt mitbringen.
- d) Wir müssen zu Hause aufräumen und auch Wäsche waschen.
- e) Heute ihr zu Hause bleiben, draussen regnet es nämlich den ganzen Tag.
- f) Sie hat seiner Frau gesagt: „Sieheute zu der Veranstaltung auch kommen!“

3. Wortschatz

Veranstaltung
Bürgerausweis

aufräumen

bleiben

Wäsche

Formular
Rucksack

aufheben

regnen

Internetanschluss

zeigen

abmachen
waschen

bestimmt

absagen

nämlich

vorbereiten

irgendwo

funktionieren

von hier weg

draußen

stornieren

mitbringen
helfen?

Urlaub

anstellen

vorlegen

Kann ich Ihnen

Es ist in Ordnung. ausfüllen abgeben Schlüssel
ausschütten

Was ist los? sich beschweren Veganer Vegetarier kosher
kochen

Aufbettung umbuchen buchen vorlegen
Übernachtung

schmecken Heizung Klimaanlage Hotelleitung sonst
reinlassen

dabei Flugkarte Tier leer möglich sicherstellen

6.6 Dotazník pro žáky

Fragebogen für die Schüler

- 1) Líbily se Ti drama-aktivity, se kterými jsme pracovali v hodině?
Gefielen Dir die „Dramaaktivitäten“, mit denen es in der Stunde gearbeitet wurde?
 - 1 A) Poslech rozhovoru –
Das Anhören des Gesprächs
 - 1 B) Spojování vět –
Die Satzverbindung
 - 1 C) Tvoření vlastního rozhovoru a jeho přehrání -
Die Bildung und das Vorspielen des eigenen Gesprächs
- 2) Proč ano, proč ne?
Warum ja, warum nicht?
- 3) Preferuješ raději klasické výukové aktivity? Práci s učebnicí, doplňovací cvičení apod.?
Bevorzugst du lieber die klassischen Lehraktivitäten, wie z. B. Arbeit mit dem Lehrwerk oder Ergänzungsübungen usw.?
- 4) Proč ano, proč ne?
Warum ja, warum nicht?
- 5) Jak jsi se cítil/a při tvorbě a přehrávce vlastního rozhovoru?
Wie fühltest du dich bei der Bildung und beim Vorspielen des eigenen Gesprächs?
- 6) Myslíš, že Ti tyto aktivity pomohly dobře osvětlit témata hodiny: formy a použití slovesa „sollen“ a novou slovní zásobu k tématu *Hotelrezeption*?

Denkst du, dass die Aktivitäten dir bei der Aneignung der Grammatik - Konjugation, Verwendung und Bedeutung des Verbs SOLLEN und des Wortschatzes halfen?

6.7 Die Antworten der lernschwachen Schüler auf die Fragen des Fragebogens

1) Gefielen Dir die „Dramaaktivitäten“, mit denen es in der Stunde gearbeitet wurde?

Pavel – Ja

Petr – Ja.

David – Ja.

Jan – Nein

Jana – Nein

Hana – *Unbeantwortet.*

Jonáš – *Unbeantwortet.*

1 A) Das Anhören des Gesprächs

Pavel– Ausgezeichnet.

Petr – Super.

Hana – Ja.

Jan – Ja.

Jana - Nein.

Jonáš - Nein.

David – Nein.

1 B) Die Satzverbindung

Pavel – Ausgezeichnet.

Petr – Es ging langsam, aber es war unterhaltsam.

Hana – Ja.

Jana – Ja.

David – Nein.

Jonáš – Ja.

Jan - Ich weiss nicht.

1 C) Die Bildung und das Vorspielen des eigenen Gesprächs

Pavel – Ausgezeichnet.

Petr – Wir mussten oft fragen, es war eine schwierigere und schlechtere Übung.

Jan - Ich spiele nicht gern etwas vor.

Hana - Weniger.

Jana – Nein.

Jonáš - Im großen Ganzen haben wir nur: Ja oder Nein gesagt.

David - Es wäre besser, wenn wir mehr Zeit hätten.

2) Warum ja, warum nicht?

Pavel – Es gefiel mir sehr, wir mussten nicht so viel aus dem Lehrbuch lernen. Wir haben viel gesprochen, alle waren daran interessiert. Es war super.

Petr - Klar, es war interessant.

David – Es war ok.

Jan - Eher nicht.

Jana - Ich mag nicht diesen Typ des Unterrichts.

Hana – *Unbeantwortet.*

Jonáš – *Unbeantwortet.*

3) Bevorzugst du lieber die klassischen Lehraktivitäten, wie z. B. Arbeit mit dem Lehrwerk oder Ergänzungsübungen usw.?

Pavel – Nein.

Petr – Ja.

Jan – Ja

Hana – Ja.

Jana – Ja.

David – Nein.

Jonáš – Ja.

4) Warum ja, warum nicht?

Pavel – Lehrbuch ist auch gut, die Vokabeln sind da und man kann es gut lernen, aber Dramaaktivitäten sind besser. So können wir mehr sprechen, es ist witzig.

David - Nein.

Petr – Ja, ich bevorzuge die klassischen Methoden lieber.

Hana – Ja, wir sind daran gewöhnt.

Jan – Ja, wir lernen dadurch mehr.

Jana – Ja, mit dem Lehrbuch lerne ich mehr die Sprache.

Jonáš - Ja, Ja, ich behalte damit den Stoff besser im Kopf.

5) Wie fühltest du dich bei der Bildung und beim Vorspielen des eigenen Gesprächs?

Pavel – Super, wir konnten mit eigenen Ideen etwas bilden, es war freier als in der Stunde, die strukturiert ist und in der es nach dem Lehrplan weitergemacht wird.

Petr– Ganz ok.

Hana - Als Abwechslung ist es fein.

Jan - Als ob ich einen Galgentermin schaffen müsste und ohne Idee.

Jana - Nicht genug Informationen für das Bilden.

Jonáš – Müde.

David – Schläfrig.

6) Denkst du, dass die Aktivitäten dir bei der Aneignung der Grammatik - Konjugation, Verwendung und Bedeutung des Verbs SOLLEN; der Bedingungssätze mit WENN und des Wortschatzes halfen?

Pavel – Bestimmt ja. Es würde mir gar nichts ausmachen, wenn beide Varianten der Aktivitäten in unseren Stunden vorkämen.

Petr - Ich denke, dass bestimmt ja.

Hana – Ich weiss nicht.

Jan – Ein bisschen.

David – Sicher, sie halfen.

Jana – Nein.

Jonáš - Nicht viel.