

DRAMA – DIE TÜR IN NEUE WELTEN IM
SPRACHENUNTERRICHT
Mit dem Drama die mündliche Sprachfähigkeit üben und
bewerten

Magisterarbeit
Kaisa Toivonen

Universität Jyväskylä
Institut für moderne und klassische Sprachen
Deutsche Sprache und Kultur
10.10.2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Kaisa Toivonen	
Työn nimi – Title Drama – die Tür in neue Welten im Sprachenunterricht. Mit dem Drama die mündliche Sprachfähigkeit üben und bewerten	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 10/2010	Sivumäärä – Number of pages 53
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Nykypäivän globalisoituneessa yhteiskunnassa kyky pystyä kommunikoimaan vieraalla kielellä on yhä tärkeämpää. Kieltä ei opita puhumaan täyttämällä mekaanisia aukkoja vaan käyttämällä kieltä. Uusien tehtävätyyppien jatkuva kehittäminen on todella tärkeää. Tämä pro gradu-tutkielma esittelee yhden tavan harjoittaa suullista kielitaitoa. Tarkoituksena oli tutkia, miten draama soveltuu suullisen kielitaidon harjoittamiseen ja miten draaman avulla voidaan sitä testata. Tutkimus kohdistettiin yläkoulun saksan opetukseen.</p> <p>Kielenopetuksen tavoitteena pitäisi olla kommunikatiivinen kompetenssi. Draama tarjoaa yhden tavan viedä opetusta kommunikatiivisempaan suuntaan. Draamapedagogiikka on kokonaisvaltaista oppimista, jossa oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta. Oleellista draamassa on prosessi eikä yleisölle valmistettu tuotos. Draamaharjoituksissa on paljon vahvuuksia. Se on yhteisöllistä oppimista, koska siinä toimitaan ryhmässä. Draaman avulla myös ujompi oppilas rohkaistuu, koska voi piiloutua roolinsa taakse. Draama tarjoaa mahdollisuuden luoda luonnollisia puhetilanteita. Lisäksi draaman avulla suullista kielitaitoa voidaan myös testata.</p> <p>Tämän tutkimuksen metodeja olivat kysely, haastattelu ja opetuskokeilu. Kysely lähetettiin 70 saksan opettajalle, mutta vain viisi, joita sitten haastateltiin, vastasi kyselyyn. Opetuskokeilu oli osa pedagogisia opintojani. Siinä 9. luokkalaiset tekivät oman versionsa Grimmin veljesten sadusta Prinsessa Ruusunen ja esittivät sen. Esitykset myös arvioitiin. Tutkimustuloksena saatiin selville, että draama soveltuu erittäin hyvin suullisen kielitaidon harjoittamiseen ja testaamiseen, mutta monet opettajat suhtautuvat siihen kuitenkin vielä hieman skeptisesti ja tuntevat itsensä epävarmaksi tämän opetusmetodin suhteen. Suurimpina esteinä draaman käytölle opetuksessa haastatellut opettajat näkivät ajan puutteen, liian suuret opetusryhmät ja oman taidon puutteen. Lisäksi opettajat arvelivat, että oppilaat eivät oppisi mitään eivätkä välttämättä pitäisi tavallisesta poikkeavasta opetuksesta. Opetuskokeiluni perusteella oppilaat olivat kuitenkin innoissaan draamaharjoituksesta ja toivoivat sitä lisää opetukseen. Haastateltujen opettajien mielestä yksi draaman suuri vahvuus on, että se tukee sekä heikompia että vahvempia oppilaita, koska repliikit voi sanoa oman tason mukaan. Lisäksi draamaharjoituksissa oppilaat pääsevät käyttämään kieltä aidonkaltaisissa tilanteissa ja näin kieli tulee konkreettisemmaksi.</p>	
Asiasanat – Keywords vieraan kielen opetus, draamapedagogiikka, suullinen kielitaito, suullisen kielitaidon arviointi	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. LERNANSICHTEN HINTER DER DRAMAPÄDAGOGIK	2
2.1. Konstruktivismus	2
2.2. Erfahrungsorientiertes Lernen	3
2.3. Kooperatives Lernen	4
2.4. Authentizität	5
3. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ ALS ZIEL DES LERNENS	6
3.1. Mündliche Sprachfähigkeit als menschliche Eigenschaft	6
3.2. Sprachfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts	7
4. DRAMAPÄDAGOGIK	8
4.1. Lernen durch Drama	9
4.1.1. Texte und Dialoge im Drama	10
4.1.2. Reflektion im Drama	11
4.2. Genres im Drama	12
4.3. Dramaübungen im DaF-Unterricht	13
4.3.1. Miene	14
4.3.2. Prozessdramaübung	14
4.3.3. Rollenspiel	16
4.3.4. Simulation	17
4.3.5. Dramatisierung	18
4.4. Schwächen und Stärken des Dramas im Fremdsprachenunterricht	19

5. BEWERTEN DER MÜNDLICHEN SPRACHFÄHIGKEIT	20
5.1. Bewertungstypen	21
5.1.1. Normorientierte vs. kriterienorientierte Bewertung	21
5.1.2. Holistische und analytische Bewertung	22
5.1.3. Interaktive vs. non-interaktive Bewertung	22
5.1.4. Selbstbeurteilung	23
5.2. Bewertungskriterien für den mündlichen Test	24
6. DIE UNTERSUCHUNGSMETHODEN	25
6.1. Die Umfrage	25
6.2. Der Verlauf des Interviews	25
6.3. Der Unterrichtsversuch	27
7. ANSICHTEN DER LEHRERINNEN ZUR DRAMAPÄDAGOGIK	27
7.1. Resultate des Fragebogens	27
7.2. Möglichkeiten und Risiken des Dramas nach den Interviews	29
7.2.1. Miene in der Praxis	33
7.2.2. Rollenspiel in der Praxis	33
7.2.3. Dramatisierung in der Praxis	36
7.2.4. Prozessdrama in der Praxis	38
7.2.5. Bewerten durch Drama	39
7.3. Fazit	41
8. UNTERRICHTSVERSUCH MIT DORNRÖSCHEN	41
8.1. Ziele des Unterrichtsversuchs	42
8.2. Verwirklichung des Versuchs	42
8.3. Feedback der Schüler	44

8.4. Resultate und Überlegungen	45
9. ZUSAMMENFASSUNG	46
10. LITERATURVERZEICHNIS	48
ANHANG 1: Der Fragebogen	51
ANHANG 2: Ratschläge für das Schauspiel	53

1. Einleitung

Wenn ein Rollenspiel z.B. darüber, wie man sich im Café benehmen soll, dem Schüler hilft, lohnt sich die Mühe. (Tuija)

Durch die Globalisierung der Welt wird die Fähigkeit in einer Fremdsprache kommunizieren zu können immer wichtiger. In den finnischen Rahmenplänen für den grundbildenden Unterricht (2004) ist als Ausgangspunkt der Fremdsprachen die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler deutlich gestellt. In Forschungen wird auch deutlich, dass die Arbeitstätigen in Sprachen gerade bei mündlichen Fähigkeiten der Fremdsprachen am meisten Weiterbildung brauchen. Es müssen ständig mehr systematische Übungs- und Teststypen entwickelt werden, damit auch mündliche Sprachkenntnisse geübt werden kann. Es muss auch daran gedacht werden, dass nur solche mündlichen Übungen wirksam sind, die möglichst vergleichbar mit dem wahren Leben sind.

Drama wurde im Fremdsprachenunterricht schon seit der Antike benutzt aber oft nur gelegentlich und eingeschränkt. Heutzutage werden verschiedene Dramaübungen langsam Alltag im Fremdsprachenunterricht. Dramapädagogik ist ganzheitliches Lernen durch Erfahrungen und Erleben. Andere Unterrichtsformen versuchen möglichst viel in die Schüler hineinzufüllen, Drama versucht möglichst viel von dem, was schon in Erfahrungen, Wissen, Einstellungen und Werten in den Schülern liegt, hervorzuholen und zu entwickeln. Der Schwerpunkt der dramapädagogischen Methoden im Unterricht liegt im Prozess und nicht in einem Publikum vorzeigbaren Ergebnissen. Diese Art des Unterrichts unterstützt gleichermaßen das Lernen im affektiven, sozialen und kognitiven Bereich. Es initiiert selbständiges Lernen durch theatralische, darstellerische, soziale und kommunikative Elemente. Wenn in der fiktiven Welt gehandelt wird, öffnen sich dem Schüler zahlreiche Möglichkeiten, seine mündliche Sprachfähigkeit zu entwickeln, und dem Lehrer, sein pädagogisches Denken weiter zu entwickeln.

Wie eignet sich Drama für das Üben mündlicher Sprachfähigkeit? Wie kann mit Drama mündliche Sprachfähigkeit bewertet werden? Auf diese Fragen werde ich mit dieser Arbeit antworten. Die Untersuchungsmethoden dieser Arbeit sind die Umfrage und das Interview. Die Umfrage wurde an 70 Deutschlehrer in Finnland verschickt und

danach wurden fünf Lehrerinnen interviewt, weil nur fünf auf die Umfrage geantwortet haben. Dazu wurde auch ein Unterrichtsversuch gemacht, um eigene Erfahrungen und den Blickwinkel des Schülers zu bekommen. Im Versuch haben die Schüler in der neunten Klasse ihre eigene Version des Märchens *Dornröschen* vorbereitet und sie dargestellt. Im Versuch wurde ausprobiert, ob sich das darstellende Drama für das Üben und Testen der mündlichen Sprachfähigkeit eignet. Der Versuch war ein Teil meines pädagogischen Studiums.

In dieser Arbeit werden zuerst die Lernansichten, die zur Dramapädagogik gehören, vorgestellt, also Konstruktivismus, erfahrungsorientiertes Lernen, kooperatives Lernen und Authentizität. Danach folgen die Darstellungen der mündlichen Sprachfähigkeit und Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit, da was getestet wird, den Unterricht leitet. Aus diesem Grund ist die Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit ein natürlicher Teil dieser Arbeit. Dann stelle ich die Dramapädagogik allgemein und auf Fremdsprachen konzentriert vor. Im empirischen Teil werden die Resultate der Umfrage und des Interviews analysiert. Zum Schluss stelle ich den Unterrichtsversuch vor, den ich selbst gemacht habe.

2. Lernansichten hinter der Dramapädagogik

Das Lernen im Drama geschieht kooperativ und ist eng mit Erfahrungen verbunden. Man kann auch meinen, dass der Dramaunterricht authentisch ist, weil es um echte und bedeutungsvolle Situationen geht. Folgend werden die Lernansichten *Konstruktivismus*, *erfahrungsorientiertes Lernen*, *kooperatives Lernen* und *Authentizität* erklärt. Nach den finnischen Lehrplänen sollen die Prinzipien dieser Ansichten im Unterricht sichtbar sein.

2.1. Konstruktivismus

Bis zur Wende der 50er und 60er Jahre herrschte in der Forschung des Lernens die behavioristische Denkweise vor. Diese Tendenz erlaubte keine Untersuchung der inneren mentalen Prozesse des Menschen, sondern das Lernen wurde rein vom äußeren Benehmen hergesehen, der Prozessteil wurde ganz weggelassen. In der 60er Jahren

wurden die kognitiven Prozesse des Menschen zum Ziel der Forschung. Die Veränderung war so stark, dass sie sogar eine kognitive Revolution genannt wurde. Der Schwerpunkt verschob sich zu den inneren Punkten des Lerners, zu dem Lernprozess, den Lernstrategien und der Entwicklung der kognitiven Konstruktionen. (Tynjälä 1999, 21.)

Nach dem Konstruktivismus ist das Lernen ein ganzheitlicher Prozess, wo die Hintergrundfaktoren, der Prozess und die Ergebnisse sich zusammen schließen. Im Kreis der wissenschaftlichen Forschung wird das Lernen als aktive und kreative Handlung des Lernens gesehen, wo das Denken und Teilnehmen an gemeinschaftlicher Behandlung und das Konstruieren des Wissens wesentlich ist. (Tynjälä 1999, 17-20.)

Das Lernen ist nicht nur passives Empfangen der Information, sondern kreatives Bauen, Konstruieren der Information. Der Lerner konstruiert aktiv sein Verständnis und seine Interpretation. Das macht man aber nicht nur für sich selbst, sondern auch für die anderen Lerner. Der Mensch ist ein soziales Wesen und er hat ein Bedürfnis sein eigenes Verständnis mit den anderen zu teilen und die anderen zu verstehen. Dazu braucht man Mittel, wie Sprache, Zeichen und Symbole. Nach dem konstruktivistischen Denken ist das Lernen also eine soziale interaktive Situation. (Tynjälä 1999, 21-22.)

2.2. Erfahrungsorientiertes Lernen

Der berühmte Entwickler des erfahrungsorientierten Lernens ist der pädagogische Theoretiker David Kolb (1984). Das erfahrungsorientierte Lernen ist ganzheitlich und betont die zentrale Rolle der Erfahrungen beim Lernen. Das Lernen erfolgt zyklisch und besteht aus Phasen von Tätigkeit, Beobachtung, Reflektion und Abstrahierung. (Kohonen 1988, 190; Kohonen 2001, 28.) Im Prozess wird u.a. die Bedeutung der Emotionen, Eigenverantwortung, autonomes Lernen, Lernen Lernen, intrinsische Motivation und Selbstevaluation betont (Kohonen 1988, 194). Das Lernen geschieht kooperativ, wobei die Lerner aktiv voneinander und miteinander lernen (Kohonen 2001, 23). Die gleichen Prinzipien gelten auch im konstruktivistischen Lernen.

Im ganzheitlichen Sprachunterricht strebt man nach der ganzheitlichen Ansicht des Lernens, wo sich die pädagogischen Ziele und die Ziele für das Sprachenlernen mit den theoretischen Ansichten von der Sprache, Kultur und dem Lernen verbinden. Kohonen (1988) nennt folgende drei Punkte als Ausgangspunkt für den ganzheitlichen Sprachunterricht:

1. Die Ansicht von der Sprache, Sprachfähigkeit, Kultur und Kommunikation.
2. Die Ansicht von sich selbst: Unterstützung der persönlichen Entwicklung und des Selbstständigwerdens des Lernalers.
3. Die Ansicht vom Lernen: Lernen Lernen.

Nach dem Model von Kolb geht es in diesen Ansichten um das Niveau des Bewusstseins des Lernalers. Die Anleitung zur steigenden Kontrolle des eigenen Lernens ist ein wichtiges Mittel für die Unterstützung des Selbstständigwerdens des Lernalers. (Kohonen 1988, 194-196.)

2.3. Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen geschieht in kleinen Gruppen. Die Gruppe hat ein Ziel, das die Teilnehmer zusammen versuchen zu erreichen. Kooperatives Lernen hat viele Vorteile. Diese Lernmethode verpflichtet die Schüler am Lernprozess aktiv teilzunehmen. Die Schüler lernen sowohl für ihr eigenes Lernen als auch für das Lernen der anderen Verantwortung zu übernehmen. Kooperatives Lernen ist auch eine gute Weise kooperative Fähigkeiten, soziale Fähigkeiten, Wechselwirkung und Problemlösen zu verbessern. Diese Methode kann auch das Selbstvertrauen und die Motivation verbessern. (Sahlberg&Leppilampi 1994, 31; 61)

Sahlberg und Leppilampi (1994, 38) stellen fest, dass kooperatives Lernen mehr als nur eine Lernmethode ist. Damit hat man eine andere Einstellung zu der Information, dem Lernen, den anderen Menschen und der Umgebung. Zusammenlernen bedeutet nicht, dass man die gleichen Aufgaben zusammen macht, sondern dass man zusammen lernt, um das gemeinsame Ziel zu erreichen. Jeder Schüler bringt sein eigenes Wissen und Können in die Gruppe ein und jeder Schüler hat die Verantwortung für das Lernen der anderen und für das eigene Lernen.

Nach Sahlberg&Sharan (2002, 207) verlangt kooperatives Lernen von Schülern ständige Evaluierung der eigenen Arbeit und der Arbeit der Gruppe. Der Lehrer muss auch ständig Beobachtungen machen und Feedback geben. Die Schüler lernen Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, Information zu suchen, kritisch zu denken, Selbstevaluierung und Reflektion. (Sahlberg&Sharan 2002, 219.) Diese Prinzipien sind auch in der Dramapädagogik inbegriffen.

2.4. Authentizität

Authentisch heißt wörtlich übersetzt echt. Das Gegenteil dazu ist unecht, künstlich. Im Unterricht bedeutet das didaktisiert. Nach Kaikkonen (2000, 53-54) heißt das Wort *authentisch* in der Lerneinheit, dass die Lerneinheit und das Lernen eine Bedeutung für den Lerner haben. Im authentischen Lernen ist der Lerner selbst das Subjekt seines Lernens, das erfährt, wahrnimmt und reflektiert.

Heutzutage steuert der Begriff *interkulturell* den Unterricht stark. Nach Kaikkonen (2000, 49-50) ist das ein dynamischer Prozess, der durch Begegnungen entsteht. Das Ziel ist durch Begegnungen die Zielsprachenkultur zu verstehen. Das setzt aber starke Entwicklung von linguistischen und kommunikativen Kompetenzen voraus.

Zur Authentizität gehört auch die Theorie des erfahrungsorientierten Lernens von Kolb (Siehe 2.2.). Der Lerner untersucht aktiv sein Leben und sammelt konkrete Erfahrungen. Weil er ständig reflektiert, wird sein Lernen tiefer. Dadurch sind Authentizität und Erfahren miteinander verbunden. In der Schule sollte der Unterricht danach streben, echte Erfahrungen mit der Sprache zu vermitteln und die Schüler sollten die Möglichkeit haben, ihre Wahrnehmungen und ihr Lernen in möglichst echten Situationen und in möglichst echter Weise zu testen. (Kaikkonen 2000, 54-55.)

Was heißt das in der Praxis? Die erste Voraussetzung für gelungenes authentisches Lernen ist, dass der Lerner ein ganzheitlicher Mensch ist, das heißt nicht nur ein kognitiver Arbeiter. Eine ganzheitliche Person empfängt und behandelt kognitive Information, ist emotional und sozial. Ein ganzheitlicher Lerner erfährt Gefühle beim Lernen. Die zweite Voraussetzung für authentisches Lernen ist, dass auch der Lehrer eine echte Person ist, das heißt eine ganzheitliche Person, die Gefühle hat und sie zeigt.

Wenn der Lehrer emotional und sozial ist, ist es auch für die Schüler leichter. Wenn alle in ihrer vollen Person dabei sind, wird das Misstrauen geringer und über Probleme ist leichter zu sprechen. (Kaikkonen 2000, 55-56) Kaikkonen (2000, 57) betont, dass ein authentischer Text noch nicht die Authentizität garantiert, sondern sie nur möglich macht. Entscheidend ist, in welcher Weise der Text behandelt wird und wie bedeutend er behandelt und erfahren wird.

3. Kommunikative Kompetenz als Ziel des Lernens

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz stammt aus der Sozialphilosophie. Er hat bereits in den 70er Jahren Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Ausgangspunkt im Fremdsprachenunterricht sollte die kommunikative Sprachkompetenz sein. Sie ist ein sprachspezifischer Informationsbestand, dessen Strategien die Sprachfähigkeit aktiviert. Kommunikative Sprachkompetenz macht die sprachliche Aktion möglich. (Hildén 2000, 170.) Zu der kommunikativen Kompetenz gehören sprachliche Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen (Referenzrahmen Kapitel 5.2.¹). Ein gegenwärtiges Richtziel, das diese Aspekte zu integrieren versucht, ist das der *interkulturellen Kommunikationsfähigkeit* (Neuner 2001, 807 ff. zitiert nach Müller 2008, 88).

Mit der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden verbindet sich die Förderung ihrer kognitiven, kreativen, sozialen und sprachlichen Fähigkeiten mit dem Ziel, dass sie eigenverantwortlich in der Gesellschaft und beim Umgang mit einer fremden Kultur handeln können. Damit werden die Lernenden auch interkulturell kommunikationsfähig, indem sie sowohl die Befriedigung der eigenen Grundbedürfnisse als auch die Fähigkeit das fremde zu verstehen und zu akzeptieren lernen. (Müller 2008, 87-88.)

3.1. Mündliche Sprachfähigkeit als menschliche Eigenschaft

Sprechen gibt es überall. Das Sprechen und die Sprache sind ein Teil der Kultur. Die Geschichte der Sprache und die Kultur des Orts, wo die Sprache gesprochen wird,

¹ Die Stelle wird am leichtesten in den deutschsprachigen Referenzrahmen in Hypertextform gefunden.

haben eine Wirkung darauf, was das Sprechen ist. Das Sprechen oder die Sprache ist sowohl das Eigentum der Gemeinschaft als auch das Eigentum des Individuums, denn durch das Sprechen definiert man sich selbst als Individuum und teilt die eigene Rolle in der Gemeinschaft mit. Das Sprechen ist auch ein Teil des Ichs, da die Muttersprache und die anderen Sprachen, die in der früheren Kindheit gelernt worden sind, eine Wirkung auf das Grund-Ich haben und dadurch auch auf das sprachliche Ich. (Luoma 2001, 28-30.)

Auch Kaikkonen (2000, 51) stellt fest, dass die Sprache ein untrennbarer Teil der Kultur ist. Er meint, dass die Sprache sich erst in der interkulturellen Situation verwirklicht. Dies verlangt authentische Erfahrungen von der Interaktion mit anderen Menschen, weil die Sprache auch ein untrennbarer Teil des Menschen ist.

Das Sprechen ist immer eine soziale Situation, eine Interaktion mit einem anderen Menschen. Bei der mündlichen Interaktion sucht man zusammen nach Bedeutungen in verschiedenen Erscheinungsformen. (Luoma 2001, 28) Bei einer Interaktionssituation hat jede Person immer zwei Rollen, die des Hörenden und die des Sprechenden. Die Rollen wechseln sich gegenseitig ab. Während einer Interaktion werden ständig Rezeptions- und Produktionsstrategien verwendet, die die Kooperation und Interaktion steuern, wie z. B. Sprecherwechsel, sich auf ein Thema einigen, Lösungen vorschlagen und evaluieren, in einem Konflikt vermitteln usw. (Referenzrahmen Kapitel 4.4.3.1.)

3.2. Sprachfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Wir leben in einer Welt, die immer globaler wird. Sprachfähigkeit ist ein Teil der Globalisierung und der Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen. Das stellt neue Ziele und Forderungen an den Fremdsprachenunterricht. Schon seit Jahren versucht man den Fremdsprachenunterricht in die kommunikative Richtung zu entwickeln. (Kujansivu 2002, 199) Es fällt den Lehrern nicht leicht, sich von den langen Traditionen frei zu machen, und die Aufgaben, die auf den behavioristischen Lernmethoden basieren, steuern immer noch dem Unterricht – obwohl nach den finnischen Rahmenplänen die Übungen in Fremdsprachen schon lange auf allen Stufen kommunikativ sein sollten (Kristiansen 1998, 7). Neue Lernansichten, neue Bewertungskriterien und der europäische Referenzrahmen für das Sprachenlernen

stellen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, andererseits helfen sie dem Lehrer, seinen Unterricht kommunikativer zu machen (Kujansivu 2002, 199).

In den neuesten Rahmenplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht (2004) ist der Schwerpunkt der Sprachfähigkeit von der grammatikalischen Kompetenz in die Richtung der Kommunikativität und soziokulturellen Könnens übergegangen, also „Sprache können statt kennen“. Die Übungen im Fremdsprachenunterricht sollten die Fähigkeit der Lernenden stützen, in verschiedenen kommunikativen Situationen handeln zu können und die Lernenden daran zu gewöhnen, ihre Sprachfähigkeit zu benutzen. (Kara 2005, 148.) Das Ziel des Sprachenunterrichts ist, dass die Lernenden flüssig mündlich und schriftlich kommunizieren lernen und ihre eigenen Gedanken frei und natürlich nach der Situation äußern lernen. Dies soll automatisiert geschehen, damit die Gehirnkapazität sich befreit, um sich darauf zu konzentrieren, was gesagt wird. (Kristiansen 1998, 141-142.) Also wird der Lernende ein plurilinguales Individuum, das seine interkulturelle Tatkraft entwickelt. Anders gesagt wird aus dem Sprachenlerner ein Sprachenbenutzer. (Referenzrahmen Kapitel 4.)

Die sozialen und psychologischen Dimensionen des Sprechens weisen darauf hin, dass eine Fremdsprache sprechen zu können eine Fähigkeit ist, die man üben muss. Das Sprechen ist immer situationsabhängig und je unterschiedlichere Situationen man übt, desto besser sind die Resultate. (Luoma 2001, 29) Das Üben sollte zielstrebig und systematisch sein. Eine Fremdsprache lernt man nicht, indem man Lückenaufgaben ausfüllt, sondern in dem man die Sprache selbst produziert. Das verlangt mehr Arbeit von den Lernenden und deswegen ist die Motivierung wichtig. Die Schüler sollten selbst merken, dass es sich lohnt. (Kristiansen 1998, 99.) Nach Erfahrungen von Kara (2005) haben die Schüler das gemerkt. Einer von ihrer Schüler hat gesagt, dass „*man in echten Situationen nicht mit Lückenaufgaben klarkommt*“. Noch ist die mündliche Abiturprüfung nicht obligatorisch und dadurch steuern die Aufgaben, die in offiziellen Prüfungen benutzt werden, auch den Übungstypen im Unterricht, also Multiple-Choice-Aufgaben und Lückenaufgaben (Kristiansen 1998, 225).

4. Dramapädagogik

In Finnland werden mit dem Begriff „*Dramapädagogik*“ die verschiedenen Theater-Werkstätten bezeichnet, die pädagogische Ziele haben. Die Ziele der Dramapädagogik liegen an der Grenze zwischen Kunst und Erziehung. Während das Drama eine aktivierende, kreative Handlung ist, bei der man Phänomene des Spiels und des Lebens untersucht, rückt das Theater dagegen die darstellende und künstlerische Form in den Vordergrund. Beiden Formen gemeinsam sind die Handlung in der Fiktion, ein besonderer Inhalt, ästhetische und soziale Regeln und Interaktion (Neelands 1998, 4-10.). Pasanen (1992, 23) vergleicht das Drama auf folgende Weise mit dem Theater: während im Theater alles für die Zuschauer passiert, geschieht im Drama alles für die Teilnehmer. Anders gesagt, im Theater ist das Endergebnis der Handlung wichtig, im Drama dagegen die Handlung selbst.

Drama wurde im Sprachenunterricht schon seit der Antike benutzt, aber in den meisten Epochen nur selten und eingeschränkt (Pasanen 1992, 8). Bis zu den 1990er Jahren wurden in der finnischen Dramaliteratur hauptsächlich Texte der englischen Dramapädagogen veröffentlicht. Auch die nordische Sichtweise auf die Dramapädagogik hat einen Einfluss auf das finnische Feld der Dramapädagogik. (Asikainen 2003, 29.) Seit dem Jahrhundertwechsel, hat die Untersuchung der Dramapädagogik und des Theaters in Finnland stark zugenommen: Heikkinen 2002; Heinonen 2000; Rusanen 2002; Sinivuori 2002; Toivanen 2002.

4.1. Lernen durch Drama

Handlung, Vorzeigen und Empfangen sind die Grundelemente der Dramaübungen, die man für die Erzeugung der Inhaltsbedeutung braucht. Zur Handlung gehören soziale und ästhetische Fähigkeiten und Prozesse, in denen das Wissen darüber, was man macht und wie man es macht, sehr wichtig ist. Zum Empfangen gehört das Suchen nach Bedeutungen und das Verbinden von persönlichen Reaktionen mit dem Drama. Im Prozess werden die Mittel des Theaters ausgenutzt, so dass man handelnd denken kann. (Heikkinen 2005, 30.)

Heikkinen (2005, 30) unterteilt die Elemente des Dramas in fünf Punkte:

- Eine dramatische Situation muss stattfinden, das heißt, dass ein Rätsel, ein Konflikt usw. als Ausgangspunkt dient.

- Man konzentriert sich darauf in der Zeit, an dem Ort und durch die Figuren zu handeln, die vorher ausgemacht wurden.
- Man arbeitet in seiner Rolle, die durch Gesten, Bewegungen, Stimmen, Lichter und Raumbenutzung unterstützt wird.
- Das Ergebnis ist das Erschaffen eines Dramas.
- Am Ende wird der Prozess im Verhältnis zu eigenen Erfahrungen und zu kulturellen und historischen Bedeutungen betrachtet.

Dramapädagogik ist aktivierendes, dialogisches, transformatives und künstlerisches Lernen, in dessen Mittelpunkt die Inhaltsbedeutung steht (Oestern 2001b, 43). In der Dramapädagogik wird also das ganze menschliche Leben betrachtet.

4.1.1. Texte und Dialoge im Drama

Ohne Text gibt es kein Drama. Der Text kann schriftlich oder mündlich sein, ein Medientext oder Dialog. Der Begriff *Text* beinhaltet von jedem Blickwinkel aus betrachtet die aktive Rolle des Empfängers bei der Textproduktion. In der Dramapädagogik bilden die Texte die Grundlage und den Rahmen für die Tätigkeit. Sie bieten die Möglichkeit, neue Welten zu öffnen und die Tätigkeit konkret zu machen. Im Prozessdrama gibt es den so genannten *Prätext*, der die Planung eines Dramas beinhaltet. Ein Schauspiel wird entweder durch einen fertigen Text vorbereitet oder man schreibt den Text selbst. (Heikkinen 2005, 29;139.)

Die Texte im Drama bestehen oft aus Dialogen. Torres (1998, 8-9) beschreibt den Begriff *Dialog* auf folgende Weise: Dialoge haben ein kommunikatives, pädagogisches Verhältnis miteinander. Sie sind im Drama unterhaltende Interaktionen, die bewusst auf das Unterrichten ausgerichtet sind. Die Unterhaltung ist ein gegenseitiger Gedankenwechsel zwischen dem Lehrer und den Schülern, in dem der Lehrer auch eine Rolle hat oder er die Übung von außen her leitet. Das Drama ist demzufolge eine soziale Konstruktion, in der die Bedeutungen zusammen geschaffen werden. Zum Dialog gehören auch spontanes Begreifen und Überraschungen (Wagner 1998, 30-31, zitiert nach Asikainen 2003, 51). Nach Lotman (1990, 143) sind die Dialoge darüber hinaus mitreißende, fantastische und spielerische mündliche Geschichten, die lebendig werden.

4.1.2. Reflexion im Drama

Das Erlebnis, das durch das Drama entsteht, garantiert an sich das Lernen noch nicht. Wichtig ist, wie das Erlebnis betrachtet und womit es verbunden wird. In der Reflexion geht man zum Erlebnis zurück und denkt daran als Gefühlserlebnis und Gefühlseignis zurück, man soll sich sowohl an die positiven als auch an die negativen Gefühle erinnern. Das Erlebnis wird im Verhältnis zu den Lernzielen neu bewertet und das Gelernte wird mit dem früheren Wissen und dem Begriffsfeld verbunden. Daraus entstehen neue Blickwinkel, Änderungen im Benehmen und die Verpflichtung zur Aktion. Die Reflexion kann sich auf die Handlung, die Form, Bedeutungen, Gefühle, Verallgemeinerungen usw. richten. Es ist egal, in welcher Phase des Prozesses die Reflektion durchgeführt wird. (Asikainen 2003, 41-42.)

Nach Viranko (1997, 140-144) ist die bewusste Reflektion die lehrreichste Phase, denn das Nachdenken hört nicht auf, wenn das Drama beendet ist, sondern jeder denkt weiter über die Sachen nach, die ihm selbst wichtig sind. Auch Heikkinen (2005, 38) betont die Bedeutung der Reflexion im Lernprozess. Das Lernen geschieht durch Erfahrungen, die analysiert werden müssen. Wenn die Erfahrungen und Gefühle zusammen analysiert werden, bekommen die Schüler auch andere Ansichten als nur die eigenen und so erweitert sich ihre Gedankenwelt. Durch die Rollen empfindet man Gefühle, versteht man den Status der Figur, die Einstellung gegenüber der Figur, Gefühle und Motive der Figur, aber auch andere Figuren als im alltäglichen Leben. Im Drama lernt man auch sich selbst kennen.

Über die Bedeutung der Kultur haben beispielsweise Neelands (1998) und Heikkinen (2005) geschrieben. Nach Neelands produziert und reflektiert das Drama vor allem die eigene Kultur. Auch in den Lehrplänen für Sprachen steht deutlich, dass die Kultur eine große Rolle im Unterricht spielen soll. Das Drama kommentiert Regeln, den Status, Traditionen und Tabus. Die Bedeutungen werden sichtbar, äußerbar und veränderbar gemacht.

Nach Heikkinen (2005, 23) hat sowohl das Leben der Teilnehmer außerhalb der Schule, als auch das Benehmen innerhalb der Klasse und unter den Klassenkameraden

einen Einfluss auf das Drama und darüber hinaus auch auf die Reflexion. Auch eigene Vorerfahrungen beeinflussen das Drama und die Reflexion. Erst wenn die Wirklichkeit, also der Kontext der Schule und Klasse, wahrgenommen worden ist, kann auch der Kontext des Dramas wahrgenommen werden. Denn im Drama ist jeder er selbst, ein körperliches und denkendes Individuum. Deswegen verlangt das Drama, dass man sich gehen lässt. Auf lange Sicht ist es das Ziel der Dramapädagogik, dem Schüler zu helfen, sich selbst und die Welt, in der er lebt, zu verstehen. (Heikkinen 2005, 28.)

4.2. Genres im Drama

Der Begriff *Genre* hat verschiedene Bedeutungen in verschiedenen Bereichen. Musik hat ihre eigenen Genres, die Kunst ebenfalls. Verschiedene Forscher der Dramapädagogik, besonders die britischen Forscher Haseman (1991), Hornbrook (1998), Neelands (1998), Nicholson (1998, 2005) und O'Toole (1992), haben alle ihr eigenes Genresystem. Ich stelle in dieser Arbeit das System von Heikkinen (2005) vor. Er teilt das Drama in drei Genres auf: aktivierendes Drama, darstellendes Drama und angewandtes Drama.

Wesentlich **im aktivierenden Drama** sind Untersuchen, Handlung, Beteiligen und Empfangen. Man untersucht ein Phänomen durch eine dramatische Fiktion. Der Lehrer schafft einen Rahmen, in dem man mit der Gruppe handelt. Im aktivierenden Drama sind die Dramasituationen für die Gruppe selbst, also ist die Gruppe gleichzeitig auch das Publikum. (Heikkinen 2005, 76.)

Das aktivierende Drama kann noch in drei Typen unterteilt werden:

- a) Dramaspiel: Spontanes Rollenspiel, das die Kinder selbst machen, z. B. Einkaufen, Reisen usw. (Vgl. 2.3.3.)
- b) Geschichte erzählen: Eine Geschichte kann man in der Gruppe oder allein erzählen. Das ist ein Teil von allen Genretypen, weil im Drama immer in irgendwelcher Weise eine Geschichte erzählt wird.
- c) Prozessdrama: Mit Hilfe eines Grundtextes baut man eine Dramenperiode auf. Der Lehrer errichtet eine Fiktion, in die man sich begibt und die man dann wieder verlässt, um darüber zu diskutieren. Das Publikum ist nicht

außerhalb der Gruppe sondern ein Teil der Gruppe. Das Ziel ist es, zu lernen eine Rolle zu ergreifen, sich in die Rolle hineinzusetzen und Dramatexte zu lesen und zu analysieren (Siehe 2.3.2.).

Im **darstellenden Drama** bereitet man etwas zum Ansehen vor. Das Vorbereiten selbst übernimmt die Gruppe, aber ohne Publikum geht es nicht (Heikkinen 2005, 77.). Es gibt zwei Möglichkeiten:

- a) Vom Text zur Aufführung: Der Text kann ein Schauspiel, eine Novelle oder ein Märchen sein (Vgl. 2.3.4).
- b) Von der Idee zur Aufführung: Von einer Idee ausgehend schafft man eine Aufführung oder man improvisiert. (Heikkinen 2005, 78.)

Angewandtes Drama ist eine Mischung von verschiedenen Genretypen. Das Publikum wird einbezogen. Dabei wächst die Wechselwirkung zwischen dem Publikum und den Schauspielern so stark an, dass aus einem Zuschauer ein Schauspieler werden kann. (Heikkinen 2005, 134.)

4.3. Dramaübungen im DaF-Unterricht

Wenn man eine Dramaübung macht, muss man davor immer erst einen Dramavertrag abschließen. Der Lehrer und die Schüler einigen sich gemeinsam darüber, was sie machen und auch über die Regeln des Dramas. Im Vertrag verpflichten sich die Teilnehmer für die Dramaübung, vertrauen den Ereignissen und verstehen den Unterschied zwischen Fiktion und Wirklichkeit. Im Dramavertrag entstehen die Grundvoraussetzungen des Dramas, eine funktionierende Gruppendynamik und eine sichere Stimmung unter der Gruppe. (Owens & Barber 1998, 14-15, zitiert nach Asikainen 2003, 86.)

Die Vielfalt der verschiedenen Dramaübungen ist sehr groß. Auch Variationen des Lesetheaters gehören zum Drama und das laute Vorlesen ist z.B. eine gute Übung für die Intonation. In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf Übungen, die kommunikativ sind. Ich beginne mit der Miene, die besonders als Einstiegsübung für Anfänger oder kleine Schüler geeignet ist. Darauf folgen Prozessdrama, Rollenspiel, Simulation und Dramatisierung.

4.3.1. Miene

In der Mienenübung benutzt man keine Wörter, sondern nur Gesten und Gesichtsausdrücke. Bei der natürlichen Gesprächssituation spielen Gesten und Gesichtsausdrücke eine wichtige Rolle. Sie helfen beim Verstehen, und weil sie mit der Kultur verbunden sind, sind die Übungen auch angebracht. (Pasanen 1992, 31.)

Miene ist also eine gute Möglichkeit, um die Körpersprache zu üben. Laut Müller (2008, 28-29) hat die Körpersprache verschiedene Funktionen im Kommunikationsgeschehen. Sie unterstreicht, konterkariert oder ergänzt inhaltliche Aspekte der Kommunikation, sie drückt Befindlichkeiten der Kommunikationsteilnehmer aus und regelt die Beziehung zwischen den miteinander Kommunizierenden. Körpersprache zu lernen ist notwendig um Quellen von Missverständnissen zu erkennen und Strategien zu vermitteln, wie sie vermieden werden können oder wie mit ihnen umgegangen werden kann.

Laut Huohvanainen (2003, 5) ist Miene eine gute Weise um die Schüler an das Drama zu gewöhnen. Als Beispielsaufgabe nennt sie eine Übung, bei der eine Person ein Wort mit einer Körpergeste beschreibt und ein anderer versucht zu erraten, um welches Wort es sich dabei handelt. Die Wörter sind in der Zielsprache und sie können z. B. Verben, Substantive oder Präpositionen sein.

Besonders in der Unterstufe sind Übungen beliebt, in welchen man mit Gesten den Text eines Gedichtes oder eines Liedes beschreibt. Die Schüler achten nicht mehr so stark darauf, was sie selbst machen, sondern auf die gemeinsame Übung. Dann kommen die Gesten auf natürliche Weise dazu. (Pasanen 1992, 32.)

4.3.2. Prozessdramaübung

O'Neill (1995) beschreibt das Prozessdrama so: Es ist ein komplexes dramatisches Ereignis, das kein Publikum hat, es ist also eine Art des beteiligten Theaters. Ein Prozessdrama geht ohne Drehbuch weiter, das Endergebnis ist unvorhersehbar und

man kann es nicht wiederholen. Wesentlich ist die Beteiligung im Prozess. Neelands (1998) kritisiert, dass der Prozess und die Repräsentation auf Kosten des zeigenden Blickwinkels überschätzt werden.

Mit dem Prozess sind Unterhaltungen gemeint, die immer wieder im Verhältnis zum Kontext und den Zielen der Teilnehmer durchgeführt werden. Das Erleben, das Organisieren, die Bewertung und das Erstellen von Verbindungen des Dramas sind die Grundprozesse. (Asikainen 2003, 67.)

Das Prozessdrama besteht aus zwei Elementen: Dem Element der Form und dem des Inhaltes. Die Form weist auf die Mittel des Theaters hin, welche man ausnutzt. Der Inhalt weist auf das Thema hin, das gelernt werden soll. Man lernt immer etwas vom Drama und mit dem Drama, manchmal liegt der Schwerpunkt auf dem Theater, manchmal auf dem Inhalt. (Bowell & Heap 2001, 8;15, zitiert nach Asikainen 2003, 67.)

Das Prozessdrama hat immer einen Grundtext, den man auch „*Pre-Text*“ nennen kann. Das Ziel ist, ein Phänomen zu verstehen. Wichtig ist, dass alle Vorschläge, die die Schüler offenbaren, akzeptiert werden. Man darf keine Initiative ablehnen oder übergehen. Die Schüler und der Lehrer bilden zusammen die Dramawelt. Sehr wichtig ist, dass die ganze Gruppe einverstanden ist, Drama zu machen, denn die Gruppe muss das Drama annehmen. (Asikainen 2003, 67.) Korhonen (2001, 128) betont auch die Bedeutung des Beginns eines Dramaprozesses. Der Beginn ist besonders wichtig für die Erzeugung der Stimmung. Die Dramavereinbarung (siehe S. 17) wird immer zusammen mit der Gruppe geschlossen und man arbeitet mit den Vorschlägen der Schüler weiter. Die Schüler können ihre Ansichten verteidigen und Zusammenarbeit üben (Morgan & Saxton 1996, 233, zitiert nach Asikainen 2003, 68-69). Das Verstehen der Bedeutung der Sachen und Taten entsteht in der Aktion, durch konkrete Situationen (Korhonen 2001, 114-115).

Die Rolle des Lehrers ist nicht zu unterschätzen. Ein Prozessdrama ist üblicherweise halbfertig und roh, weil Unberechenbarkeit den Prozess leitet. Deswegen sollte der Lehrer flexibel sein. Der Lehrer muss auch Richtungsänderungen einleiten und die Alternativen von Schülern ausnutzen können. Die Stimme der Schüler muss sichtbar und hörbar sein. Das Prozessdrama gehört nicht allein dem Lehrer und genau darin

liegt eine große Schwierigkeit für einen angehenden Dramalehrer. Der Lehrer schafft die Voraussetzungen für die Teilnahme und Reflektion. Wesentlich ist, dass der Lehrer selbst im Lernprozess dabei ist. Er ist eher ein Teilnehmer als ein Lehrer. (Bowell & Heap 2001, 9;61-62;108, zitiert nach Asikainen 2003, 69.) Der Kern der Aufgabe des Lehrers liegt darin, eine fiktive Welt zu erschaffen und selbst an diese zu glauben (O'Neill 1995, 12-13, zitiert nach Asikainen 2003, 70). Der Lehrer muss sich auch daran gewöhnen, dass die Wirkungen und Lernergebnisse nicht genau vorhersehbar sind, weil die Gruppe die Inhalte des Themas aufwirft, die sie will. Der Lehrer kann ein Thema vorschlagen aber verwirklicht wird es erst in der Situation. (Asikainen 2003, 71.)

Im Prozessdrama spielt die Inszenierungstechnik für Lehrer eine besonders große Rolle. Inszenierungstechniken sind das Handwerkzeug des Lehrers bei seiner dramapädagogischen Hauptaufgabe, welche die Schaffung fiktiver Kontexte ist, in denen die Lernenden aktiv handeln. In der Praxis heißt das, dass der Lehrer selbst eine Rolle übernimmt. Eine Rollenübernahme bietet sich an, um auf eine rasche Weise in einen fiktiven Handlungskontext einzusteigen und dies ermöglicht dem Lehrer, den Verlauf einer Handlung gemäß der Ziele des Unterrichts zu steuern. (Müller 2008, 51.)

4.3.3. Rollenspiel

Wenn das Ziel des Sprachenunterrichtes kommunikative Kompetenz ist, ist das Rollenspiel ein notwendiges Mittel. Mit Hilfe des Rollenspiels befreit man sich von den Beschränkungen, die ein übliches Klassenzimmer hat, und bekommt ein Gefühl für die Begegnungen der Menschen in verschiedenen Situationen (Pasanen 1992, 36).

Das Rollenspiel ist eine angeleitete Übung, bei der sich der Schüler vorstellen soll, sich in einer Situation zu befinden und zu handeln, wie er tatsächlich in einer solchen Situation handeln würde. Wenn der Schüler eine Rolle spielt, soll er so handeln, wie seine Figur in der Situation handeln würde. Die große Bedeutung des Rollenspiels für das Erlernen einer Fremdsprache basiert darauf, dass die sprachliche Interaktion immer mit der Rolle verbunden ist. Jeder benutzt in seinem Leben viele verschiedene Rollen und in jeder der Rollen ist nur ein gewisses Benehmen passend und akzeptabel. Das Rollenspiel ist eine sichere Weise um diese Situationen zu üben. (Pasanen 1992, 36-

37.) Mit dem Rollenspiel kann man auch das Brauchtum üben, indem man kleine Dramaübungen aus verschiedenen Situationen macht. Nach der Übung muss eine Reflexionsunterhaltung durchgeführt werden, um Missverständnisse zu vermeiden. (Pasanen 1992, 43.)

Ein Beispiel für ein Rollenspiel ist eine Coctailparty. Bei der Coctailparty hat jeder einen Zettel, auf dem einige Informationen über sich selbst bzw. die Figur stehen. Der Zettel sichert ab, dass es genug zu sprechen gibt, und wenn man das gleiche Gespräch mit vielen Menschen wiederholt, hilft es beim Lernen. (Pasanen 1992, 45.) Ein Rollenspiel kann man auch mit A-B-Rollen machen. Dann übernimmt ein Schüler die Rolle von A und der andere die von B. Man kann eine Situation z.B. im Restaurant oder am Bahnhof spielen. Die Übung kann mit Improvisation oder Rollenkarten durchgeführt werden. Auf den Rollenkarten stehen Hilfsörter oder sogar volle Sätze. Das Schwierigkeitsniveau hängt von der Sprachfähigkeit der Schüler ab. Je besser die Sprachfähigkeit ist, desto schwerere Übungen kann man durchführen. Wenn die Übung auf einem fertigen Manuskript oder Dialog basiert, wird die Richtigkeit der Sprache betont. Je mehr die Schüler improvisieren müssen, desto mehr wird das flüssige Sprechen betont. Man darf nicht vergessen, dass die flüssige Sprachfähigkeit, obwohl sie das Ziel ist, nicht ohne kräftige Arbeit mit dem Grundwortschatz und Grundstruktur zu erreichen ist. (Huohvanainen 2003, 6.)

4.3.4. Simulation

Simulation heißt in ihrer allgemeinen Bedeutung die Nachahmung der Wirklichkeit. Eigentlich sind die im Unterricht gemachten Rollenspiele genau das. Im Unterricht hat die Simulation jedoch eine bestimmte Bedeutung: Sie ist eine problemorientierte Gruppenübung, bei der die Lernenden diskutierend ein Problem lösen sollen. (Pasanen 1992, 36.)

Müller (2008, 100) gibt ein Beispiel, wie die Simulation im Landeskundeunterricht angewandt werden kann. Die Lernenden kreieren eine fiktive Person der Zielkultur, recherchieren Hintergrundinformationen, z.B. Bräuche, institutionelle und alltägliche Lebensumstände, die Geschichte des Landes, usw. Sie entwerfen die Biographie ihrer fiktiven Person und statten sie mit Charaktereigenschaften und politischen Ansichten

aus. Im Unterricht leitet der Lehrende Situationen ein, in denen die Lernenden in ihren fiktiven Personen miteinander sprachlich handeln. Sie können sich beispielsweise vorstellen, über Problemstellungen diskutieren und über Ziele und Anliegen verhandeln. Die Simulation ist gut mit dem Lehrplan zu vereinbaren, da konkrete Inhalte, die im Lehrplan vorgegeben sind, integriert werden können.

4.3.5. Dramatisierung

In einigen Leitfäden für Lehrer bedeutet Dramatisierung einfach, dass man die Dialoge aus dem Lehrbuch vor der Klasse liest. In der Realität bedeutet Dramatisierung jedoch, etwas in ein Drama zu verändern, also z.B. aus einer Geschichte, einer Nachricht oder einem Gedicht ein Schauspiel zu machen. Pasanen (1992) meint, dass die Dramatisierung herausfordernder ist, als z.B. das Rollenspiel, weil im Rollenspiel die Situation und die Figurenbeschreibungen normalerweise schon im Voraus gegeben sind. Eine Dramatisierungsübung verlangt dagegen Textinterpretation aus dem Blickwinkel der Grundelemente des Dramas: man muss 1) den Handlungsverlauf und 2) die daraus folgende Botschaft finden, man muss sich entscheiden, 3) welche Figuren man braucht, 4) was sie sagen und man muss überlegen, mit welchen 5) auditiven und 6) visuellen Mitteln man die Botschaft im Klassenraum effektiver darstellen könnte. Dramatisierung fordert von den Schülern Interpretationsarbeit, indem sie einen Dialog verfassen, fassen sie den ursprünglichen Text zusammen. Sie können ihn durch neue Szenen erweitern oder einen Umstand besonders betonen, den der Lehrer gar nicht bemerkt hat. Auf jeden Fall ist die Interpretation der Schüler davon abhängig, was für sie von Bedeutung ist. (Pasanen 1992, 50.)

Als Grundlage für die Dramatisierung kann z.B. ein fertiges Schauspiel, ein erzählender Text, der dramatisiert wird, selbst ein vorbereitetes Schauspiel oder ein Drama, das auf einem Schema basiert, dienen. Nach Kristiansen (1999) eignen sich all diese Beispiele für den Unterricht, aber für die drei Erstgenannten benötigt man viel Zeit. Ein Schema ist das gesamte Wissen über ein Phänomen, an das man sich erinnert, z.B. zum Essen. Ein Script ist eine typische, sich wiederholende Ereignisfolge, z.B. Essen im Restaurant. Jeder hat ein allgemeines Schema vom Essen, aber die verschiedenen Phasen eines Dinners sind Scripts. Ein Drama, das auf einem Schema basiert, ist ein Schauspiel, das aus Scripts der Muttersprache gemacht worden ist. Die

Schüler bekommen muttersprachliche Tipps und verfassen die Entsprechungen in der Zielsprache selbstständig. Jeder verfasst seine Reaktionen nach seiner eigenen Sprachfähigkeit – das Gleiche kann man auf verschiedene Weisen und verschiedenen Niveaus sagen. (Kristiansen 1999, Vorlesung.)²

4.4. Schwächen und Stärken des Dramas im Fremdsprachenunterricht

Kristiansen (1999) nennt drei Gründe dafür, warum man das Drama in der Förderung der mündlichen Sprachfähigkeit benutzen sollte: Bedürfnis, Unterrichten und Testen. Im Berufsleben ist das Weiterbildungsbedürfnis genau im Bereich der mündlichen Sprachfähigkeit am größten und durch die Globalisierung braucht man gute Sprachfähigkeiten. Nach den finnischen Rahmenplänen für den Grundbildenden Unterricht (2004) ist der Ausgangspunkt bei den Fremdsprachen die Entwicklung der kommunikativen Sprachfähigkeit, was darauf verweist, dass die Lehrer mehr systematische Übungen – und Testmethoden brauchen. Weil die Zahl der Unterrichtsstunden für den Sprachunterricht gering ist, bleibt nur Zeit für die Dinge, die man auch abprüfen wird. Die Schüler wünschen sich am meisten, dass sie mündliche Sprachfähigkeiten erlangen werden. (Kristiansen 1999, Vorlesung.)

Es gibt viele Gründe dafür, warum sich das Drama für das Üben und Testen der mündlichen Sprachfähigkeit eignet. Kristiansen (1999) hat in ihrer Vorlesung folgende Gründe genannt, die als Stärken in der SWOT-Analyse betrachtet werden können:

1. Es gibt die Möglichkeit natürliche Gesprächssituationen zu schaffen.
2. Drama interessiert und motiviert.
3. Man bekommt neue Erlebnisse und wenn man z. B. Fernsehen oder Videospiele einbezieht, ist es auch spannend.
4. Drama ist kooperativ, weil man in der Gruppe arbeitet. Auch schüchterne Schüler haben mehr Mut.
5. Drama fördert soziale Fähigkeiten.
6. Es ist kreativ.
7. Dramaübungen sind entspannend.

² Irene Kristiansen hat am 2.2.1999 eine Vorlesung über das Drama im Fremdsprachenunterricht in Helsinki / Kimmoke gehalten. Ich habe das Handout der Vorlesung von Hannele Kara bekommen.

8. Dramaübungen sind ungewöhnliche Übungen, man kann vor der Wirklichkeit fliehen.
9. Man kann die Energie in der Aktion auslassen.
10. Drama fördert kritisches Denken, sowohl im Bezug auf die eigene Arbeit als auch auf die der anderen.
11. Drama ist eine hervorragende Lehrsituation.
12. Wenn es gefilmt wird, ist es ein guter Beweis der mündlichen Sprachfähigkeit.

Das Lernen mit Drama ist also sehr vielseitig. Die Übungen sind nicht nur nützlich, sondern machen auch Spaß. Als Schwächen in der Verwendung des Dramas im Fremdsprachenunterricht können u.a. folgende Bemerkungen befragten Lehrerinnen betrachtet werden: die Mangelhafte Zeit, der Lehrer denkt, dass er nicht kann, die Schüler lernen nicht und dadurch wird die Zeit verwendet oder der Lehrer denkt, dass die Schüler es nicht wollen. Luoma (2001, 31) denkt, dass ein Grund dafür sein könnte, dass die mündlichen Testen viel Zeit brauchen.

5. Bewerten der mündlichen Sprachfähigkeit

Bewertungen macht man in vielen Zusammenhängen und für verschiedene Zwecke, nur die Formen ändern sich. Heutzutage werden die Schüler immer häufiger auf verschiedenen Arten beurteilt, aber mündliche Tests organisiert man auch heute relativ selten, obwohl der Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz ist. Mündliche Sprachfähigkeit hat man u.a. in Form von

- der Sprachlabor,
- dem Gespräch, das vom Lehrer geleitet worden ist,
- dem Gespräch zwischen den Schülern

verwirklicht. Eine neue Möglichkeit ist aber auch das Drama.

Takala (2001, 19) nennt eine Grundvoraussetzung für die Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit:

Der Lerner soll die Möglichkeit haben, seine Sprachfähigkeit zu zeigen, die Bewertung soll zuverlässige Information zur wirklichen Sprachfähigkeit produzieren und die Entscheidungen und Deutungen sollen das Richtige treffen.³

Luoma (2001, 31) denkt, dass ein Grund dafür sein könnte, dass die mündlichen Tests viel Zeit brauchen.

Mündliche Tests sind oft dafür kritisiert worden, dass sie subjektiv beurteilt werden. Subjektive Beurteilung ist das Urteil eines Prüfenden. In der objektiven Beurteilung dagegen ist die Subjektivität so weit wie möglich ausgeschlossen. Oft wird behauptet, dass nur Multiple-Choice-Tests rein objektiv seien, weil es bei ihnen nur eine richtige Lösung gibt. Auch wenn der Prüfende seine Beurteilung auf eindeutigen Kriterien basieren würde, kann das nicht ganz objektive Beurteilung genannt werden, weil sowohl die Kriterien als auch die Aufgaben des Testes von einer oder mehreren Personen gemacht worden sind. Daher sind dabei die Werte und Entscheidungen des Prüfers sichtbar. Um Ungerechtigkeit zu vermeiden, versucht der Referenzrahmen einen gemeinsamen Bezugsrahmen für die Beschreibung der Inhalte und einen Fundus für die Entwicklung genau definierter, spezifischer Kriterien für direkte Tests zur Verfügung zu stellen, die unabhängig der Bewertungsform benutzt werden können. (Referenzrahmen Kapitel 9.3.8)

5.1. Bewertungstypen

Es gibt verschiedene Weisen zu bewerten. Folgend werden einige von denen vorgestellt, die besonders für das Bewerten der mündlichen Sprachfähigkeit eignen. In den ersten drei ist der Lehrer der Beurteiler und bei der Selbstbeurteilung beurteilt der Schüler selbst seinen Sprachkompetenz.

5.1.1. Normorientierte vs. kriterienorientierte Bewertung

In der normorientierten Bewertung wird der Lerner mit den anderen Lernern verglichen. Diese Methode bringt die Lernenden in eine Rangfolge. Die große Schwäche dieses Testtyps ist, dass er nicht so viel erzählt, was der Lernende kann,

³ Das Zitat ist von mir übersetzt worden.

sondern seine Stellung gegenüber dem anderen Lerner. Anders gesagt hängt die Note von den anderen ab. Dieser Testtyp eignet sich besser für die Aufnahmeprüfung. (Referenzrahmen Kapitel 9.3.2.) Eine bessere Variante von Bewertungstypen ist der kriterienorientierte Test. Dabei wird die Leistung mit einem Kriterium außerhalb verglichen. Keiner ist abhängig von den anderen Lernenden, sondern jeder wird allein beurteilt. Dieser Bewertungstyp zeigt, ob man die Lernziele erreicht hat. (Huhta 1993, 145.)

5.1.2. Holistische vs. analytische Bewertung

Die Bewertung kann auch in holistische Bewertung und analytische Bewertung unterteilt werden. Der Begriff *holistisch* heißt ganzheitlich. Bei der Bewertung bedeutet das, dass die Fähigkeit als Ganze beurteilt wird, ohne sie in Teile zu teilen. Wenn keine Niveaubeschreibungen benutzt werden, können die Ansichten vom Inhalt der Note variieren, deswegen ist es besser, Niveaubeschreibungen zu benutzen, wo für die Note eine entsprechende Beschreibung ihrer Bedeutung steht. Holistische Bewertung ist schnell und alle Einzelheiten der Sprache haben die Möglichkeit, das Endergebnis zu beeinflussen. Andererseits ist es sehr schwer zu definieren, was die Sprachfähigkeit bedeutet und wie sie gelernt wird. Nur selten entwickeln sich die verschiedenen Bereiche der Sprache gleichzeitig. Ein Nachteil ist auch, wie zuverlässig der Lehrer eine ganzheitliche Bewertung machen kann, und ob wirklich alle Bereiche der Sprache berücksichtigt werden oder ob einer betont wird. (Huhta 1993, 149; 151-153.)

Bei der analytischen Bewertung werden die Bereiche der Sprache getrennt beurteilt, indem der Lernende mit den Niveaukriterien verglichen wird. Von den verschiedenen Bereichen kann entweder eine Gesamtnote zusammengefasst werden oder man gibt für jeden Bereich eine eigene Note. Analytische Bewertung ist exakter als holistische, weil die Gesamtheiten kleiner sind. Keins der ausgewählten Kriterien wird weggelassen, sondern jedes wird wahrgenommen. Ein Nachteil ist, dass die Bereiche groß sind. Man muss überlegen, welche von den Kriterien geeignet wären. (Huhta 1993, 150; 153-154.)

5.1.3. Interaktive vs. non-interaktive Bewertung

Die Bewertungstypen können auch in interaktive und non-interaktive Teste eingeteilt werden. Beim interaktiven Test geschieht die Interaktion zwischen den Lernenden oder zwischen dem Lehrer und dem Lernenden. Ein typisches Beispiel ist das mündliche Interview. Huhta (1993, 231) kritisiert das Interview, wo der Lehrer fragt und der Lernende antwortet, weil es nicht natürlich ist, da der Prüfer die Macht hat. Andererseits meint Juurakko, dass der Lehrer einem schwächeren Schüler helfen kann. Paar- und Gruppenteste sind mehr schülerorientiert. Ein Beispiel dafür ist das Rollenspiel. Dabei werden mehrere Lernende gleichzeitig geprüft und so spart man Zeit. Die Interaktion geschieht zwischen den Schülern, deswegen kann die Stimmung lockerer sein. Eine Gefahr gibt es im Rollenspiel, und zwar die Begegnung verschiedener Persönlichkeiten. Eine starke Person mag die Situation dominieren, aber andererseits kann der stärkere dem schwächeren auch helfen. Andere Beispiele für den interaktiven Test sind z. B. Gruppengespräch, Meeting, Disput usw. Ein Vorteil für die interaktiven Teste ist, dass gleichzeitig sowohl Hörverständnis als auch Produktion getestet wird. (Juurakko&Airola 2002, 114-115.)

Das üblichste Beispiel für einen non-interaktiven Test ist der mündliche Vortrag. Der Vortrag wird entweder zuhause oder in der Schule vorbereitet. Falls das zuhause gemacht wird, können die Lernenden ihn auswendig lernen und dann bekommt man kein wirkliches Bild von der Sprachfähigkeit.

5.1.4. Selbstbeurteilung

Selbstbeurteilung bedeutet Beurteilung der eigenen Sprachkompetenz. Die Forschungsergebnisse zeigen deutlich, dass die Selbstbeurteilung eine wirkungsvolle Ergänzung für die Bewertung von dem Lehrenden ist. (Referenzrahmen Kapitel 9.3.13)

Die Nützlichkeit wächst, wenn

1. die Evaluation auf klaren Beschreibungen bezieht, die die Sprachfähigkeit bestimmen,
2. die Evaluation auf konkreten Erfahrung bezieht,

3. den Lernern die Evaluation beigebracht wird.

Die größte Bedeutung der Evaluation ist, dass sie als Mittel für Motivation und bewussteres Lernen Einsatz kommt. Sie hilft den Lernern ihre guten Eigenschaften zu schätzen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu machen. (Referenzrahmen Kapitel 9.3.13.)

5.2. Bewertungskriterien für den mündlichen Test

Wenn man Kriterien für einen mündlichen Test wählt, sollte man laut Huhta (1993, 175) daran denken, dass jeder ein eigener Bereich und sinnvoll ist. Huhta nennt fünf Beispiele für Kriterien:

1. Grammatik: Man muss entscheiden, ob der Fehler nur ein Versehen war oder ein systematischer Fehler und welche Fehler schlimmer sind und welche weniger schlimm.
2. Flüssigkeit der Sprache: Für dieses Kriterium gibt es keine Regel, und deswegen ist es problematisch. Zur Zügigkeit gibt es verschiedene Ansichten. Vielleicht bedeutet es Natürlichkeit, also Pausen, Rhythmus, Intonation und Betonung.
3. Aussprache: Man achtet auf einzelne Laute und auch auf die Intonation, den Rhythmus und die Betonung des ganzen Satzes.
4. Wortschatz: Breiter Wortschatz ist die Voraussetzung für die Kommunikation, ohne grammatikalische Strukturen ist die Kommunikation schwer, aber ohne Wortschatz unmöglich.
5. Eignung für die Situation: Zu diesem Kriterium gehören z. B. Höflichkeit, Kulturkenntnis, Gesprächsregeln.

Die Kriterien der „guten Kompetenz“ am Ende der 9. Klasse der finnischen Gemeinschaftsschule sind in Referenzniveaus formuliert worden. Eine gute Kompetenz ist mit der Note 8 definiert. Das Ziel am Ende der neunten Klasse ist beim Sprechen im Englischen A2.2 und in den anderen Sprachen A2.1, d. h. die Anfangsphase der Grundkenntnisse. Die erste Fremdsprache wird spätestens in der fünften Klasse begonnen.

6. Die Untersuchungsmethoden

Die Methoden des empirischen Teils dieser Arbeit sind die Umfrage und das Interview. Dazu wurde noch einen Unterrichtsversuch mit dem darstellenden Drama gemacht, um den Blickwinkel des Schülers und eigene Erfahrung zu bekommen. Folgend werden der Verlauf die Umfrage, die Interviews und der Unterrichtsversuch vorgestellt.

6.1. Die Umfrage

Der Fragebogen wurde per E-Mail an 70 Deutschlehrer gesendet, die die Klassenstufen von sieben bis neun unterrichten. Ich habe einige Städte von Turku bis Kuopio gewählt, die an der Straße neun liegen, die durch Finnland vom Westen nach Osten geht. Dadurch repräsentieren die Städte verschiedene Gebiete in Finnland. Die Städte waren Turku, Salo, Kangasala, Tampere, Muurame, Jyväskylä und Kuopio.

Auf dem Fragebogen standen offene Fragen über die Miene, das Rollenspiel und die Dramatisierung. Es wurde gefragt, ob sie die Dramaübungen in ihrem Unterricht benutzt haben, wie sie ihnen und den Schülern gefallen haben und warum sie keine Dramaübungen benutzt haben. Dazu wurde noch gefragt, ob sie Drama auch als mündlichen Test benutzt haben. Die Lehrer hatten zwei Monate Zeit zu antworten, aber trotz eines Erinnerungsschreibens bekam ich nur fünf Antworten. Drei von ihnen arbeiten in Jyväskylä und zwei in Tampere. Alle Lehrerinnen unterrichten die Klassenstufen sieben bis neun. Weil fünf Antworten für die Analyse nicht reichen, habe ich beschlossen, einige von den Lehrern noch zu interviewen.

6.2. Verlauf des Interviews

Als den Interviewtyp habe ich das Themeninterview gewählt, weil ich nicht im Voraus wusste, wie das Gespräch weitergeht. Die exakten Fragen entwickelten sich also erst in der Interviewsituation, was sehr typisch für das Themeninterview ist. Das Themeninterview geht nicht mit exakten, detaillierten, fertig formulierten Fragen weiter, sondern es ist freier und konzentriert sich auf ein bestimmtes Thema, das im Voraus gewählt worden ist. Im Themeninterview wird auf alle Meinungen und Deutungen geachtet. Das Interview ist eine gesprächsmäßige Situation und es ist nicht nötig, mit allen Interviewten die gleichen Fragen durchzugehen. Das Themeninterview eignet sich besonders gut für Themen, von denen man nicht viel weiß. (Saaranen-Kauppinen&Puusniekka 2006)⁴ Im Interview wollte ich den Lehrern die Möglichkeit geben, dass sie möglichst frei über ihr Verhältnis zum Drama erzählen können, deswegen war das Themeninterview sehr passend für diese Arbeit.

Im Themeninterview gibt es also ein Thema, auf dem die Fragen basieren. Meine Fragen entwickelten sich aus den Fragen der Umfrage. Ich habe mich der Miene, dem Rollenspiel, der Dramatisierung und der Bewertung durch Drama mit Hilfe der SWOT-Analyse angenähert. Die SWOT-Analyse kommt aus den englischen Wörter *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* und *Threats*. Sie wird im Bereich der Betriebswirtschaft in Deutschland häufig mit Analyse der Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken übersetzt. SWOT-Analyse ist also ein Werkzeug des strategischen Managements, sie wird aber auch für formative Evaluationen und Qualitätsentwicklung von Programmen, z.B. im Bildungsbereich, eingesetzt. (Internet 3.) Ich fragte die Lehrerinnen, welche Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken ihrer Meinung nach das Drama hat. Die SWOT-Analyse wurde noch genauer auf die Miene, das Rollenspiel, die Dramatisierung und die Bewertung gerichtet.

Ich habe insgesamt fünf Interviews gemacht, drei davon in Jyväskylä und zwei in Tampere. Eine von den Lehrerinnen, Tiina Huohvanainen (2001), hat sich sehr viel mit dem Drama beschäftigt und machte sogar ihre Abschlussarbeit (Pro Gradu) darüber. Sie habe ich als fachbezogene Expertin interviewt. Auch eine andere Lehrerin in Tampere war sehr begeistert vom Drama, aber die drei anderen hatten eine mehrer oder weniger skeptische Einstellung gegenüber dem Drama. Eine von ihnen benutzt es gar nicht. Ich bekam also verschiedene Blickwinkel für die Analyse, die im folgenden unter dem Kapitel 7 vorgestellt wird.

⁴ Anweisung für die Quellenangabe befand sich auf der Webseite des KvaliMOTVs.

6.3. Unterrichtsversuch

Im Januar 2009 habe ich zusammen mit Annaliisa Keisala einen Unterrichtsversuch an der Normaalikoulu von Jyväskylä gemacht. Der Versuch war ein Teil des pädagogischen Studiums. Im Versuch bereiteten die Schüler eine eigene, modernisierte Version vom Märchen Dornröschen von den Brüdern Grimm vor. Das Projekt war sowohl eine Dramaübung als auch ein mündlicher Test. Der Test war auch ein Teil des europäischen Sprachenportfolios, das die Gruppe in dem Deutschkurs sammelte. Der Test wurde nach Niveaubeschreibungen A1 und A2 des europäischen Referenzrahmens bewertet.

Die Lernenden gingen in die neunte Klasse und lernten Deutsch als A-Sprache, d.h. dass sie Deutsch in der fünften Klasse zu lernen angefangen haben. Sie hatten Deutsch drei Wochenstunden, eine Doppelstunde und eine Einzelstunde. In der Gruppe waren insgesamt elf Schüler, davon vier Mädchen und sieben Jungen. Für den Versuch hatten wir fünf Stunden Zeit.

7. Ansichten der Lehrerinnen zur Dramapädagogik

Folgend werden die Resultate der Umfrage und der Interviews analysiert. Ich fange mit der Umfrage an und mache dann mit den Interviews weiter. Zuerst gibt es Überlegungen der interviewten Lehrerinnen über die Möglichkeiten und Risiken des Dramas allgemein. Danach folgen Überlegungen über die Miene, das Rollenspiel, die Dramatisierung und das Drama als mündlicher Test.

7.1. Resultate der Umfrage

Nach den Resultaten der Umfrage ist klar geworden, dass

das Drama unter den befragten⁵ Lehrerinnen ziemlich beliebt ist. Die Resultate können nicht verallgemeinert werden, weil die Zahl der geantworteten Lehrer so gering war. Besonders beliebt ist die Miene. Die Miene wird im Unterricht benutzt, wenn der Wortschatz gelernt wird. Sehr üblich sind die Übungen für Verben und Adjektive. Von den Themenbereichen sind Berufe besonders beliebt. Die Lehrerinnen finden, dass die Mieneübungen sowohl gute Abwechslung und Anregung als auch Kreativität in den Unterricht bringen. Eine Lehrerin hat jedoch gemeint, dass bei manchen Gruppen die Eingewöhnung länger dauert.

Das Rollenspiel ist auch sehr beliebt unter den Lehrerinnen. Mit dem Rollenspiel können echte Situationen aus dem wahren Leben geübt werden und laut den Lehrerinnen passen sie gut zum Sprachenunterricht. Es gefällt auch den Schülern, in den verschiedenen Rollen zu spielen. Laut einer Lehrerin ist ein großer Vorteil im Rollenspiel, dass jeder seine Repliken nach der eigenen Sprachkompetenz gestalten kann. Als Abwechslung zum gewöhnlichen Unterricht können alle etwas zum Essen mitbringen, wenn das behandelte Thema z.B. *das Restaurant* ist, schreibt eine Lehrerin. Dadurch wird die Sprache wieder konkreter und steigert die Motivation der Schüler. Das Rollenspiel wird auch oft im Sprachlabor benutzt. Es hat aber den Nachteil, dass die Körpersprache nicht verwendet werden kann.

Die Dramatisierung ist für die befragten Lehrerinnen dagegen ein wenig fremder. Sie meinen, dass die Dramatisierung schwer zu leiten ist und dass sie nur den mutigen Schülern gefällt. Manche von den Lehrerinnen haben aber gegensätzliche Erfahrungen. Aus einem fertigen Text oder selbst vorbereiteten Text wurde in kleinen Gruppen ein Schauspielstück gemacht. Laut der Lehrerin hat die Übung den Schülern gefallen. Eine Lehrerin betont noch, dass die Schüler über die Situationen nachdenken müssen und die Sprache wirklich benutzen müssen, wenn sie selbst aus einigen Repliken eine ganz neue Situation erschaffen.

Die mündlichen Teste sind noch ziemlich fremd für die befragten Lehrerinnen. Sie begründen es so, dass die mündlichen Teste noch nicht richtig in den Stufen sieben bis neun angekommen sind. Die Lehrerinnen haben das Gefühl, dass sie keine Mittel für die Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit haben. Nur eine der befragten Lehrerinnen hat geschrieben, dass sie Drama in der Bewertung der mündlichen

⁵ Im folgenden werden diejenigen, die den Fragebogen beantwortet haben, als befragte bezeichnet.

Sprachfähigkeit verwendet hat. Sie hat gemeint, dass die mündlichen Teste gut gelungen sind. Wie ich im Theorieteil geschrieben habe, meint die Lehrerin auch, dass ein mündlicher Dramatest viel Vorbereitung verlangt und wichtig ist, dass gesichert wird, dass jeder eine Sprechrolle mit genügenden Repliken hat.

7.2. Möglichkeiten und Risiken des Dramas nach den Interviews

Hier sind die interviewten Lehrerinnen: (Die Namen sind geändert, außer Tiina Huohvanainen)

Name	Erfahrung mit Drama im Fremdsprachenunterricht	Das pädagogische Studium
Tiina Huohvanainen	die Expertin	1998
Paula	ist sehr begeistert vom Drama	1994
Tiina	findet die mündliche Sprachfähigkeit sehr wichtig	1999
Saara	findet, dass sie zu wenig Mittel für das Drama hat	1996
Eeva	benutzt kein Drama in ihrem Unterricht	1998

Wie es im Theorieteil erwähnt wurde, ist eine der größten Möglichkeiten des Dramas, dass es möglich ist, zahlreiche verschiedene Sprachgebrauchssituationen zu schaffen. Man ist z.B. im Restaurant und bestellt etwas, man ist am Bahnhof oder geht in die Oper. Zur Dramawelt gehört also alles, was es in der Welt wirklich gibt und dazu noch alles, was es in der Vorstellung des Menschen gibt. Durch die Rolle und den Kontext

wird es möglich, verschiedene authentische Welten zu erreichen. Ein großer Vorteil des Dramas ist, dass die schon gelernte Theorie in der Praxis angewandt werden kann. Wenn die Lernenden die Sprache wirklich benutzen dürfen, wird die Sprache konkret. Tiina Huohvanainen, die das Drama schon lange in ihrem Unterricht benutzt hat, betont im Interview, dass die Ziele der verschiedenen Dramaübungen an den verschiedenen Schwerpunkten liegen. Beim lauten Lesen z.B. werden Aussprache und Intonation betont, beim freien Rollenspiel werden dagegen die Flüssigkeit und das Reagieren betont. Die Vielfältigkeit bringt viele Möglichkeiten mit sich.

Es gibt genau so viele Risiken wie auch Möglichkeiten. Huohvanainen meint, dass das größte Risiko in den Einstellungen der Lehrer und Schüler liegt. Im Theorieteil habe ich erwähnt, dass es den Lehrern schwer fällt, sich von den langen gewöhnlichen Traditionen frei zu machen. In den Interviews wurde das sehr deutlich. Die Lehrer haben vielleicht Angst vor den ungewöhnlichen Methoden und davor, dass sie keine Routine für so einen Unterricht haben. Viele interviewte Lehrerinnen haben die Vorstellung, dass man Schauspieler sein müsste oder Drama hätte studieren müssen, um eine Dramalereinheit durchführen zu können, was natürlich nicht wahr ist.

Wenn ich an das Drama denke, denke ich an das Schauspiel, und dass es dargestellt wird. Ich denke, dass es etwas sehr Großes ist und viel vom Lehrer verlangt. (Saara)⁶

Ein Risiko ist, dass der Lehrer denkt, dass die Schüler nichts lernen. Um von so einer Denkweise loszukommen, muss laut Huohvanainen darüber diskutiert werden. Es ist wichtig zu überlegen, warum so eine Übung gemacht wird und warum sie nützlich ist. Viele von den Vorurteilen können diskutierend abgebaut werden.

Das Problem kann also in den Einstellungen des Lehrers gegenüber dem Drama liegen, aber genau so kann es in den Einstellungen des Schülers liegen. Viele Lehrerinnen, die ich interviewt habe, sagten, dass die Schüler oft eine skeptische Einstellung gegenüber der Dramaübung haben. Sie stellen auch in Frage, warum solche Übungen gemacht werden müssen, daraus lernt man ja nichts. Oft hören die Lehrer Kommentare, wie:

Warum müssen wir aufstehen? Wir haben ja jetzt Englisch und nicht Sport! (Huohvanainen)

⁶ Die finnischen Kommentare der Lehrerinnen sind von mir übersetzt worden.

*Die Schüler sehen mich bewundert an: So was? Sollten wir? Warum denn?
(Paula)*

Die Schüler können ein wenig konservativ sein. Sie füllen lieber Lückenaufgaben aus und übersetzen Sätze als dass sie aufstehen und die Sprache in der echten Situation benutzen. Ihre Haltung hängt damit zusammen, dass sie sich sitzend auf ihrem eigenen Platz sicherer und angenehmer fühlen.

Man fühlt sich sicherer auf dem eigenen Platz. Wenn man von der Stelle rücken muss, sind manche ganz verloren. So lernt man aber die Sprache und nicht nur auf dem eigenen Platz sitzend. (Paula)

Laut den Lehrerinnen denken die Schüler auch oft, dass die einzige und richtige Weise zu lernen im Lehrbuch steht. Das ist aber eine Frage der Gewöhnung. Wenn die Schüler sich schon in der Grundschule daran gewöhnen, immer nur Sätze zu übersetzen, denken sie logischerweise, dass es die richtige Methode ist, zu lernen. Laut Huohvanainen, muss in einer solchen Situation wieder diskutiert werden. Den Schülern können gern Gründe dafür beigebracht werden, warum die Dramaübungen gemacht werden, warum sie nützlich sind und was daraus gelernt wird. Wenn die Schüler wissen, was die Idee der Übung ist, fällt es ihnen leichter, die Motivation zu finden. Die skeptische Einstellung der Lehrerinnen wundert mich, weil ich selbst ganz gegensätzliche Erfahrungen von meinem Unterrichtsversuch (siehe 8.4.) habe. Auch nach Erfahrungen von Heini Salopelto (2008), die ihre Abschlussarbeit (Pro Gradu) über das Drama in Fremdsprachen geschrieben hat, waren die Schüler eher begeistert vom Drama als skeptisch. Es muss aber daran erinnert werden, dass Drama nicht für jeden passt. Aus dem Blickwinkel des Schülers sind die Risiken also, dass das Drama einfach nicht für ihn passt, er das Drama für zwecklos hält oder die Übung sprachlich zu schwierig ist.

Die Dramaübung verlangt Vertrauen zu den Klassenkameraden. Wenn es Reibung zwischen den Schülern gibt, gelingt es nicht. Alle interviewten Lehrerinnen sagten, dass es von der Gruppe abhängt, ob es sich überhaupt lohnt, eine Dramaübung zu machen. In der Gruppe, in der alle sie selbst sein dürfen, machen die Schüler leichter in neuen Übungstypen mit.

Das hat eine große Bedeutung. Wenn ich eine Gruppe habe, in der alle sein dürfen, wie sie sind, fange ich lieber mit verschiedenen, neuen Sachen an. (Tuija)

Erstens muss man die Schüler dazu bringen, dass sie sich gehen lassen. Es verlangt aber viel Vertrauen. Dass man zu den anderen in der Gruppe vertraut. Wenn es viel Reibung in der Gruppe gibt, klappt es nicht. Egal, wie viel man versuchen würde, es klappt einfach nicht. (Paula)

Die Lehrerinnen probieren das Drama lieber mit kleineren Gruppen. Sie meinen, dass es mit einer Gruppe von über zwanzig Schülern nicht gelingen würde.

In meiner Gruppe in der neunten Klasse gibt es nur zehn Schüler und sie sind sehr extrovertiert. Mit denen könnte ich es probieren, aber mit der Gruppe von 23 Schülern würde es sicher nicht gelingen. (Saara)

Mit den langfristigen Dramaprozessen denke ich genauer, mit welcher Gruppe ich es mache, aber kleineres Drama, z.B. Rollenspiel ist schon Alltag im Sprachunterricht. (Huohvanainen)

In meiner Schule sind die Gruppen zu groß. Es gibt immer viele, die es nicht machen wollen und es dann auch nicht machen. Ich finde es zwecklos. (Eeva)

Der üblichste Grund dafür, warum das Drama im Unterricht nicht benutzt worden ist, ist die Knappheit der Zeit.

Ich habe heutzutage viel zu wenig Zeit für das Planen des Unterrichts. Ich habe 20 Wochenstunden und in allen Freistunden mache ich andere Sachen. (Saara)

In diesem Wirrwarr habe ich keine Zeit daran zu denken, wie ich den Unterricht vernünftig machen könnte, obwohl ich danach strebe. Es würde viel erleichtern, wenn die Lehrermaterialien gute, fertige Dramaübungen enthalten würden. (Tuija)

Wenn die Gruppen kleiner wären, würde Zeit für andere Aufgaben bleiben. Mit der großen Gruppe geht alle Zeit für die strukturellen Sachen. (Eeva)

Im Lehrplan gibt es so viele strukturelle Sachen, die durchgeführt werden müssen, dass für nichts Zusätzliches Zeit bleibt. Paradox ist, dass in den finnischen Rahmenplänen für den Grundbildenden Unterricht (2004, 135) steht, dass die mündliche Sprachfähigkeit Priorität hat. Die Knappheit der Zeit gilt auch für die Planung des Unterrichts. Eine Dramaeinheit braucht mehr Planung und Vorbereitung, falls der Lehrer keine Routine dafür hat. In den Interviews wurde sehr deutlich, dass die Lehrer

das Drama gern im Unterricht benutzen, wenn es leicht und schnell geht. Viele sagten, dass sie es gern machen, wenn sie ein Thema behandeln, zu dem leicht eine Dramaübung gemacht werden kann.

7.2.1. Miene in der Praxis

Vier von fünf der befragten Lehrerinnen haben die Miene im Unterricht benutzt. Zum Lernen des Wortschatzes bringen die Mieneübungen Abwechslung und Freude. Besonders beliebt sind die Übungen der Berufe und von den Wortklassen die Verben. Diese Übung läuft gleichfalls wie das Beispiel im Theorieteil dieser Arbeit: Der eine beschreibt mit einer Körpergeste das Wort und der andere versucht zu raten, um welches Wort es geht. Die Mienen lassen sich leicht und schnell verwirklichen. Genau die Einfachheit und Schnelligkeit scheinen die größten Vorteile der Miene zu sein.

Die Mienen sind gut. Die können nur kurz und schnell gemacht werden. (Saara)

Eine Mieneübung beachtet auch die sprachlich schwächeren Schüler, weil die Körpersprache eine große Rolle spielt. Tuija meint, dass durch Mimik das Wort leichter zu erinnern ist, weil man es zeigen bzw. sehen kann. Sie fährt aber fort, dass dieser Übungstyp auch ein Risiko hat, und zwar, die Schüler machen sie nachlässig, sozusagen *mit links*. Ordentlich gemacht dienen die Mieneübungen als Stützung für das Lernen.

Bestimmt hilft es dem schwächeren Schüler, wenn er das Wort spielen kann. (Tuija)

Die Mieneübungen eignen sich also gut für die Anfänger oder Sprachlich schwächeren Schüler. Die Miene ist auch eine gute Weise die Schüler an das Drama zu gewöhnen.

7.2.2. Rollenspiel in der Praxis

Der Bereich der verschiedenen Rollenspielübungen ist viel breiter als man zuerst denken könnte, auch bei den Anfängern. Mit einfachen Rollenkarten kann ohne breiten Wortschatz z.B. eine Cocktailparty verwirklicht werden. Huohvanainen hat mit einer Gruppe in der dritten Klasse Phrasen wie, *Wie heißt du?, Wie alt bist du?* gelernt. Wenn die Schüler erst mehrmals über sich selbst erzählt hatten, bekamen sie einen Zettel, auf dem der Name und das Alter standen. Dann standen die Schüler auf und lernten sich mit den anderen Personen kennen. Plötzlich waren in der Klasse zwanzig neue Personen. Obwohl diese Übung ziemlich wiederholend ist, ist sie genug anspruchsvoll für die Anfänger. Rollenspiele dieser Art können mit Lernenden in jedem Alter gemacht werden. Mit einer derartigen Übung dürfen die Schüler die Sprache in der Praxis benutzen und die gelernte Theorie anwenden. Huohvanainen erinnert daran, dass die Sprache oft in der Interaktion benutzt wird. Im Drama hat man mindestens einen Gesprächspartner und dadurch wird die Sprachbenutzung natürlicher und konkreter. Nach der Sichtweise der mündlichen Sprachfähigkeit ist wichtig, dass der Gesprächspartner manchmal getauscht wird. Die Gesprächssituation ist eng mit den Interaktionsfähigkeiten verbunden. Wenn die Interaktionsfähigkeiten manchmal herausgefordert werden, indem man mit den verschiedenen Personen spricht, verbessert sich die mündliche Sprachfähigkeit und steigt das Selbstvertrauen. Sowohl das Sprechen als auch die Begegnung der Menschen dienen der mündlichen Sprachfähigkeit.

Nach Erfahrungen der befragten Lehrer gibt es in den Lehrbüchern für Deutsch sehr wenig fertige Rollenspielübungen. Die wenigen sind sehr geregelte, d.h. dass dort fertige Sätze stehen, die nur übersetzt werden müssen. Wenn die Übungen nicht im Lehrbuch fertig stehen, verlangt es vom Lehrer mehr Arbeit und Eigeninitiative. Weiter oben in dieser Arbeit (siehe S. 39) hat Huohvanainen gemeint, dass die kleineren Dramaübungen wenigstens im Englischunterricht heutzutage schon Alltag sind. Im Deutschen sind sie es aber noch nicht.

Im Englischunterricht z.B. fallen sie (die Dramaübungen) mir leichter ein, weil sie im Lehrbuch drin sind. Im Deutschen ist die Motivation etwas schlechter, deswegen bringen wir das Essen mit, wenn wir das Restaurantthema behandeln. Im Lehrbuch gibt es das aber nicht. (Saara)

Eigentlich gibt es keine fertigen, in denen gesagt wird: Übernehmt eine Rolle und bucht ein Ticket für das Konzert. Normalerweise gibt es nur A und B und Repliken auf Finnisch. Sie sind sehr schematisch. (Paula)

In den Deutschbüchern gibt es keine fertigen Aufgaben. (Tuija)

Wie ich im Theorieteil geschrieben habe, wird bei den Übungen, in denen die Repliken vorgegeben sind, die Korrektheit der Sprache betont. Diese Übungen dürfen aber nicht unterschätzt werden, weil es ohne Phraseologie schwer ist, sich richtig auszudrücken. Je freier aber die Aufgabe ist, desto mehr muss die Sprache angewandt werden.

Wenn die Schüler an die Dramaübungen nicht gewohnt sind, was oft der Fall ist, müssen sie ganz vorsichtig daran gewöhnt werden, sonst leisten die Schüler Widerstand und die Dramaübungen werden nie gelingen. Nach Paula fällt es den Schülern schwer zu glauben, dass von solchen Übungen etwas gelernt werden kann. Wenn der Schüler aber den Schritt über die Schwelle setzen kann und sich in die Rolle einfühlen kann, ist es laut Paula sehr positiv.

Es ist wunderbar, wenn die Schüler merken, dass es Spaß macht und sie sich der Rolle hingeben. (Paula)

Tuija ist auch in der Meinung, dass die Schüler oft altmodisch sind. Sie denken, dass der einzige und richtige Weg zu lernen im Lehrbuch steht. Heutzutage ist aber die Richtlinie eher weg vom Lehrbuch. Tuija stellt fest, dass das Rollenspiel genau diesem Prinzip folgt. Durch die Freiheit des Rollenspiels entsteht die Stimmung, in der das Lernen leichter ist. Im Leben treten wir Situationen gegenüber, in denen wir auf die richtige Weise handeln können müssen oder etwas Richtiges sagen können müssen, obwohl die Sprachfähigkeit noch gering ist. Im Drama gibt es Situationen aus dem wahren Leben.

Wenn ein Rollenspiel z.B. darüber, wie man sich im Café benehmen soll, dem Schüler hilft, lohnt es sich die Mühe zu machen. (Tuija)

Wie im Theorieteil zum Vorschein kam, basiert das Lernen durch Drama auf dem erfahrungsorientierten Lernen (siehe 2.2.). Tuija meint, dass man sich später an entsprechende Sprachverwendungssituationen besser erinnert, wenn man sie selbst erfährt hat.

Oft werden die Rollenspiele auch vor der Gruppe vorgespielt. Tuija betont, dass es von der Gruppe abhängt, ob sie vorgespielt werden. Wenn sie im Voraus empfindet, dass die Gruppe das Vorspielen für eine Strafe hält, werden sie nicht vorgespielt. Nach Erfahrungen von Tuija und Paula genießen die Schüler meistens, dass sie nach vorn gehen dürfen und ihre Stücke vorspielen dürfen (vgl. S. 38).

Sie wollen ihr Stück wirklich vorspielen und den anderen zeigen, was sie gemacht haben. (Tuija)

Die Kinder von heute haben ein Bedürfnis vorspielen zu dürfen und weg vom Pult gehen zu dürfen. (Saara)

Wenn sie wollen, dürfen sie das Stück vorspielen. Normalerweise mögen sie es, sie gehen gern nach vorn. (Paula)

Tuija meint auch, dass die Aufgabe vielleicht nicht ordentlich gemacht wird, wenn sie nicht vorgespielt werden muss. Ein großer Vorteil beim Rollenspiel ist, dass jeder es mit seiner eigenen Sprachfähigkeit machen kann.

Saara sagt, dass sie nur wenig Drama in ihrem Unterricht benutzt. Als Grund dafür sagt sie, dass sie einfach keine Lust dazu hat, weil sie zu wenig Zeit hat. Sie meint auch, dass bei solchen Übungen schon im Voraus für längere Zeit geplant werden muss und es anstrengend ist.

Da ist wieder das Bemühen. Ich habe so wenig Zeit und dann halte ich den Unterricht einfach in der alten Weise. (Saara)

Sie gibt aber zu, dass derartige mündliche Übungen besonders im Deutschen wichtig wären, weil die Schüler Angst haben, Deutsch zu sprechen. Rollenspiele benutzt sie aber manchmal, weil sie leicht und schnell zu verwirklichen sind.

7.2.3. Dramatisierung in der Praxis

Dramatisierung ist unter den interviewten Lehrerinnen nicht so beliebt wie die Miene und das Rollenspiel. Sie meinen, dass die Dramatisierung schwer zu leiten ist und zu viel Zeit in Anspruch nimmt.

Vor einigen Jahren habe ich sie probiert, aber es hat überhaupt nicht geklappt. Vielleicht lag das Problem in der Guppendedynamik. Vielleicht habe ich mich dermaßen erschrocken, weil es nicht geklappt hat. (Paula)

Wenn wir größere Dramatisierungen machen würden, würden manche nur hin und her überlegen. Dafür braucht man viel Zeit. (Saara)

Ich bin selbst mehr Grammatiktyp. Ich will, dass ich alles im Griff habe, sonst ist es für mich viel anstrengender. (Saara)

Saara sagt, dass sie mit einer Gruppe von nur zehn Schülern die Dramatisierung probieren könnte, weil die Schüler in der Gruppe extrovertiert sind. Sie meint, dass es mit über zwanzig Schülern nicht gelingen würde, weil manche vielleicht nichts zusammenbringen würden und die Aufgabe nur bis zur Mitte gemacht wird. Tuija hat dieselbe Besorgnis: die Zeit wird verschwendet, wenn die Schüler die Aufgabe nicht ernst nehmen. Sie fährt aber fort, dass die Schüler sich meistens für solche Aufgaben begeistern, in denen sie die Sprache in einer echten Situation benutzen dürfen. Die Knappheit der Zeit und die Sorge darum, dass es nicht gelingt, scheinen die größten Hindernisse für die Dramatisierung zu sein.

Huohvanainen gibt auch zu, dass ein Schauspiel selten in einer Stunde vorbereitet wird, sondern dafür mehr Zeit gegeben werden muss. Sie ist aber der Meinung, dass es sich lohnt. Sie erinnert daran, dass auch kleinere Darstellungen vorbereitet werden können. Die Schüler können kurze Dialoge schreiben und sie dann vorspielen.

Viele Schüler haben ein natürliches Bedürfnis zu zeigen, was sie können und sie genießen es, vor dem Publikum zu spielen. Es gibt auch Schüler, für die es Albtraum ist, auf die Bühne zu treten. (Huohvanainen)

Für das Problem, dass es für erschreckend gehalten wird, vor der Gruppe zu spielen, gibt Huohvanainen eine Lösung, und zwar die Handpuppen.

Wenn die Handpuppe auf den Tisch gelegt wird und sich selbst unter dem Tisch versteckt, fällt es oft auch dem schüchternen Schüler leichter zu sprechen. (Huohvanainen)

Das Spielen mit Puppen wirkt nicht besonders "dramatisch" aber der Schüler kann sich trotzdem sogar sehr intensiv in die Rollenfigur der Puppe einfühlen und das Ziel, die mündliche Sprachfähigkeit zu ermutigen und zu verbessern, wird erreicht.

7.2.4. Prozessdrama in der Praxis

In dem Fragebogen habe ich gefragt, ob die Lehrer noch eine andere Dramaübung / andere Dramaübungen benutzt hätten. Außerdem der Miene, dem Rollenspiel und der Dramatisierung hat keiner von den befragten eine andere Dramaübung benutzt. Im Theorieteil habe ich das Prozessdrama vorgestellt. Tiina Huohvanainen, die heutzutage auch Weiterbildung für die Lehrer durchführt, hat ihre Abschlussarbeit (Pro Gradu) über das Prozessdrama geschrieben und ich habe sie darüber interviewt.

Im Prozessdrama baut man mit Hilfe eines Grundtextes eine Dramenperiode auf. Der Lehrer errichtet eine Fiktion, in die man sich begibt und dann wieder daraus hinauskommt, um darüber zu diskutieren. Das Publikum ist nicht außerhalb der Gruppe sondern ein Teil der Gruppe. Die Durchführung eines Prozessdramas verlangt viel mehr sowohl von der Gruppe als auch vom Lehrer als kleinere Dramaübungen, weil eine volle Stunde oder sogar drei Stunden in einer fiktiven Welt zusammen nach einem Ziel gestrebt wird. Deswegen soll gründlich nachgedacht werden, mit welcher Gruppe es sich lohnt, den Prozess anzufangen. Der Ausgangspunkt ist, dass die Schüler in die Welt mitkommen und in der Welt bleiben.

Die Dramaprozesse verlangen sehr viel Mühe vom Lehrer. Es ist sehr mühsam, einen Fall zu entwickeln. Ich habe einen Prozess, den ich mehrmals durchgeführt habe. Ich habe ihn dermaßen verinnerlicht, dass ich nicht ständig an das Manuskript denken muss und mich schon gehen lassen kann und wirklich in der Situation leben kann. Wenn ich jeden Tag nur Drama und Drama machen würde, wäre es mehr Routine für mich. (Huohvanainen)

Wann sind die Sprachkenntnisse genug gut für ein Prozessdrama in der Fremdsprache? Laut Huohvanainen hängt es viel vom Thema des Prozesses und der Persönlichkeit des Schülers ab aber sie meint, dass mindestens drei Jahren die Sprache gelernt werden sollte, bevor ein Dramaprozess gelingen kann. Schüler mit genügenden

Sprachfähigkeiten gibt es bestimmt schon in der Unterstufe, aber die Aufgaben müssen ja nach dem Durchschnitt der Gruppe gewählt werden, damit möglichst viele daran teilnehmen können. Im Prozessdrama ist jedoch nicht wesentlich, dass jeder eine aktive Sprechrolle hat, sondern viel kann mit der nonverbalen Kommunikation gemacht werden. Es dient aber nicht der mündlichen Sprachfähigkeit, die der Ausgangspunkt im Unterricht sein soll.

Prozessdrama ist in dem Sinne sehr anspruchsvoll, dass man sehr spontan auf verschiedene Situationen reagieren muss. Es gibt nur wenig Zeit zum Nachdenken und es gibt keine Scripts dafür, was gesagt werden soll. Die Situation, die vorkommt, und die Sprache, die benutzt werden soll, sind vielleicht nicht bekannt, was auch eine sprachliche Herausforderung darstellt. Wesentlich ist trotzdem nicht, wie korrekt die Sprache ist. Wie im Theorieteil erwähnt wurde, ist die Anwendung der Sprache viel wichtiger. Das heißt, wie ich im Theorieteil geschrieben habe, „Sprache können statt kennen“.

Huohvanainen denkt, dass sich das Prozessdrama für die sehr ausdrucksstarken Personen eignet oder für die Personen, denen Sprachkenntnisse schon entwickelt sind. Ein kleiner Nachteil also ist, dass das Prozessdrama nicht zu den Anfängern passt. Huohvanainen führt aber fort, dass sie nicht meint, dass das Prozessdrama erst dann benutzt werden kann, wenn die Sprachkenntnisse perfekt sind. Dieser Typ des Dramas verlangt einfach auch sprachlich mehr, weil das schon Gelernte angewandt wird. Huohvanainen will den Lehrern Mut machen, das Prozessdrama auszuprobieren:

Wenn man das Gefühl hat, dass man Mut hat, lasst mal gehen! (Huohvanainen)

7.2.5. Bewerten durch Drama

Bewerten der mündlichen Sprachfähigkeit durch Drama war für die interviewten Lehrerinnen noch ziemlich neu. Sie halten die Idee aber für interessant.

Eine interessante Idee. Da wird die Sprachfähigkeit klar. Du bekommst eine Rolle, hinter der du dich verstecken kannst. (Tuija)

Das ist Toll! Lass mal gehen! Ich selbst habe es aber noch nicht probiert. (Paula)

Huohvanainen ist der Meinung, dass mit dem Drama leicht bewertet werden kann. Man muss sich aber daran erinnern, dass was getestet wird, auch geübt werden muss. Für dieses Prinzip sind die verschiedenen Rollenspiele sehr gut, weil sie sich leicht im Unterricht üben lassen. Auf das Niveau, auf dem die Schüler sind, muss geachtet werden. Huohvanainen gibt als Beispiel das Bewerbungsgespräch, das sie oft in der neunten Klasse gemacht hat, weil das Thema im Unterricht behandelt wird. Das Bewerbungsgespräch ist ein klassisches Rollenspiel, in dem der eine der Arbeitssuchende und der andere der Arbeitgeber ist. Den Schülern wurden im Voraus kleine Anweisungen dafür gegeben, was gesagt werden könnte. Huohvanainen erinnert daran, dass der Rollenspieltest ganz von der Rolle aus geschieht. Wie Pasanen (1992, 47-48) feststellt, muss in der Rolle nicht daran gedacht werden, ob man wirklich der Meinung ist, was gesagt wird. Nach Erfahrungen von Huohvanainen können sich die Schüler in der neunten Klasse schon selbst Rollen für das Thema entwickeln aber für jüngere Schüler ist es besser eine Rollenkarte zu geben, auf der steht z.B. wer er ist und was er macht.

Laut Huohvanainen hat das Rollenspiel als mündlicher Test aber den Nachteil, dass er zu schwer für die schwächeren Schüler sein kann, wenn er sehr offen ist.

Im offenen Rollenspiel muss der Schüler sehr viel selbst die Sprache produzieren. Einem Schüler, dessen Sprachkompetenz in der Fremdsprache nicht entwickelt ist, fällt es sicher schwer einen Satz zu bilden oder sich selbst mündlich zu äußern. (Huohvanainen)

Ein erleichterter Test kann in solcher Situation gern benutzt werden.

Es kann z.B. eine Vorleseaufgabe sein, weil da dann wenigstens etwas von der Aussprache gehört wird. (Huohvanainen)

Die interviewten Lehrerinnen finden, dass sich die Idee vom Dramatest interessant anhört, haben aber ihn selbst nicht benutzt. Sehr deutlich wurde, dass die Lehrer weitere Ausbildung für die Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit bräuchten. Die Lehrerinnen fühlen sich unsicher, wenn sie die mündliche Sprachfähigkeit bewerten sollten. Sie finden, dass sie keine Mittel dafür haben.

Ich habe die Tabelle von der Sukol vom Jahr 1994. Das ist ok, aber womit sollte ich bewerten? Ich habe schon vom europäischen Referenzrahmen gehört und für die Bewertung der Aufsätze habe ich ihn auch ein bisschen benutzt. (Saara)

Saara glaubt daran, dass die mündlichen Teste auch zu den unteren Stufen kommen, wenn sie Alltag in der gymnasialen Oberstufe werden.

7.3. Fazit

Drama hat also sowohl Möglichkeiten als auch Risiken, die auch als Stärken und Schwächen im Fremdsprachenunterricht gesehen werden können. Eine der größten Stärken des Dramas ist die Möglichkeit zahlreiche verschiedene Sprachgebrauchssituationen zu schaffen. Am liebsten benutzen die Lehrer Miene und Rollenspiel in ihrem Unterricht, weil diese Übungen leicht und schnell zu organisieren sind. Die Mieneübungen bringen Abwechslung und Kreativität zum Unterricht. Mit dem Rollenspiel können echte Situationen aus dem wahren Leben geübt werden, was sehr gut zum Sprachenunterricht passt. Die Dramatisierung und die Dramatesten sind noch ziemlich fremd für die Lehrer.

Der üblichste Grund, warum die Dramaübungen nicht gemacht werden, ist die Knappheit der Zeit. Oft liegt der Grund auch an den Einstellungen der Lehrer: sie denken, dass man ein Schauspieler sein müsste oder die Schüler wollen es gar nicht. Laut den Lehrern wäre es leichter z.B. eine Dramatisierung zu machen, wenn die Gruppen kleiner wären.

8. Unterrichtsversuch mit Dornröschen

Der Unterrichtsversuch war ein Teil meines pädagogischen Studiums. Ich habe ihn zusammen mit Annaliisa Keisala gemacht. Im Unterrichtsversuch bereiteten die Schüler in der neunten Klasse eine eigene Version vom Märchen Dornröschen vor. Die Schauspielstücke wurden vorgespielt und bewertet. Das Projekt war also sowohl eine Dramaübung als auch ein mündlicher Test. Die Unterrichtsgruppe war sehr klein, insgesamt nur elf Schüler. Die Schüler teilten sich in zwei Gruppen ein. Für den Versuch gab es nur fünf Stunden Zeit, was viel zu wenig war. Weil die Gruppe so

klein war, konnte er trotzdem verwirklicht werden. Folgend wird der Versuch vorgestellt.

8.1. Ziele des Unterrichtsversuchs

Ziele des Unterrichtsversuchs waren Verstehen eines authentischen Textes, mehr von deutscher Kultur zu lernen und Entwicklung und Ermutigung zur mündlichen Sprachfähigkeit. Für den Versuch wurde die originelle Version von Dornröschen von den Brüdern Grimm gewählt, weil damit die Schüler eine Möglichkeit hatten, echtes Deutsch zu lesen. Der Schwerpunkt im Versuch lag jedoch bei der mündlichen Sprachfähigkeit. Ein großer Vorteil bei einem Schauspiel ist, dass auch ein schüchterner Schüler mutiger werden kann, weil er hinter der Rolle stecken kann. Weil die Drehbücher in kleinen Gruppen vorbereitet wurden, entwickelten sich auch die Zusammenarbeits- und Interaktionsfähigkeiten. Es wurde auch probiert, ob sich zeigendes Drama für mündlichen Test eignet.

8.2. Verwirklichung des Versuchs

In der ersten Stunde habe ich angefangen, die Handlung der Geschichte Dornröschen zu erzählen. Die Aufgabe der Schüler war zu raten, um welches Märchen es ging. Die richtige Antwort kam ziemlich schnell und dann wurde das Märchen zusammen bis zum Ende erzählt. Die Unterschiede zwischen der Disney-Version und der originellen Version wurden deutlich, die Schüler merkten, dass die von den Brüdern Grimm viel grausamer ist. In der ersten Stunde wurde auch der erste Abschnitt laut gelesen, so dass jeder ein Stück lesen durfte.

Für die zweite Stunde hatten die Schüler als Hausaufgabe ein Stück weiter zu lesen. Ich hatte einige inhaltliche Fragen vorbereitet, auf die die Schüler in kleinen Gruppen antworten sollten. Es ging unerwartet schnell, weil alle den Text schon zu Hause gut

gelesen hatten. Die Fragen wurden noch gemeinsam durchgegangen, um Missverständnisse zu vermeiden.

In der Doppelstunde sollten die Schauspielstücke vorbereitet werden. Die Schüler bekamen exakte Ratschläge für die Aufgabe. Die Ratschläge waren:

- vom originellen Märchen Dornröschen wird eine eigene Version vorbereitet
- in Gruppen von 5-6 Personen
- die Aufführung soll 5-10 Minuten dauern
- die Stücke werden am Dienstag vorgeführt
- Themenvorschläge
 - Soap
 - Western
 - Rock
 - Krimi
 - Nachricht
 - ein eigenes
- Bewertung
 - Teil des mündliches Portfolio
 - es wird nach Niveaubeschreibungen A1 und A2 des europäischen Referenzrahmen beurteilt
 - jeder bekommt ein schriftliches Feedback
 - Selbstbeurteilung
 - es wird gefilmt
 - Kriterien für die Bewertung
 - Aussprache und Intonation
 - Natürlichkeit des Sprechens
 - Beherrschung der Grundstruktur
 - Einfühlen / Vorführung
- Achte darauf
 - Gruppenarbeit → jeder nimmt am Drehbuch Teil → jeder hat eine oder mehrere Rollen
 - benutze deine eigene Sprache, vermeide zu schwierige Wörter

- bei der Aufführung darf man nicht vom Papier ablesen, sondern man soll möglichst frei Sprechen. Eine Hilfswortliste darf man dabei haben.

Die Gruppen durften die Schüler selbst bilden, weil die Motivation dann größer ist. Die Aufgabe dieses Typs war für die Schüler ganz neu, und deswegen spielte die Motivation eine große Rolle. Wenn man öfter solche Übungen macht, ist es gut, dass manchmal der Lehrer die Gruppen bestimmt. Die Schüler teilten sich in die Mädchengruppe und Jungengruppe ein. An dem Tag fehlten zwei Jungen, also waren sie auch nur fünf. Weil das Schauspiel auch ein mündlicher Test war, mussten die fehlenden eine Ersatzaufgabe machen.

Die Mädchengruppe hatte gleich eine Idee und sie begannen zu arbeiten. Die Jungengruppe dagegen hatte Schwierigkeiten mit dem Beginnen. Sie haben in Frage gestellt, warum man solche Aufgaben machen muss. Bei den Jungen gab es keine Gruppenarbeit, sondern einer von ihnen schrieb das Drehbuch allein. Die Jungen hatten auch keine Zeit für das Üben ihres Schauspielstückes.

In der letzten Stunde hätten die Stücke vorspielen sollen. Wir hatten aber wieder eine unerwartete Situation vor uns. Der Junge, der das Drehbuch von der Jungengruppe hatte, war nicht in der Schule. Wir hatten keine andere Möglichkeit als den Jungen ein wenig Zeit zu geben, das Drehbuch noch mal zu schreiben. Wieder entstand keine Gruppenarbeit unter den Jungen, sondern einer hat die Verantwortung allein übernommen. Die Stücke mussten in dem Unterricht vorgespielt werden, weil der meine letzte Praktikumsstunde war. Weil es sich um einen mündlichen Test handelte, wurden die Stücke gefilmt. Wie ich im Theorieteil erwähnt habe, müssen die mündliche Tests immer gefilmt werden, so dass der Lehrende die Stücke nachsehen kann und die Ungerechtigkeit vermieden wird.

8.3. Feedback der Schüler

Die Lernenden haben allgemein positives Feedback gegeben. Das Vorspielen hat ihnen gefallen und die meisten möchten, dass das Drama öfter im Unterricht benutzt würde. Ein Teil der Gruppe fand den Text zu schwer aber der andere Teil empfand ihn als Herausforderung. Viele haben geschrieben, dass es nicht schön war, dass die Stücke

bewertet wurden. Beim Feedback wurde auch deutlich, dass Drama nicht für jeden passt. Einer hat gemeint:

Das Vorspielen auf Deutsch war schwer, weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist. Das Sprechen war schwerer als sonst, weil man die Repliken auswendig können musste.

Und der andere dagegen:

Es war schön, weil es Abwechslung für den normalen Unterricht war. Das Sprechen war leichter, weil ich mich besser entspannen konnte.

8.4. Resultate und Überlegungen

Wie ich im Theorieteil erwähnt habe, ist das Drama als mündlicher Test natürlicher als z. B. ein Vortrag, weil es authentischer ist; die Sprache wird in einer echten Situation benutzt. Im Drama kann ein schüchterner Schüler mutiger werden, weil er hinter der Rolle stecken kann. Verschiedene Persönlichkeiten können verschiedene Rollen übernehmen. Dieser Unterrichtsversuch hat aber auch Probleme offenbart. Das größte Problem war die mangelhafte Zeit. Die Jungen haben ihre Repliken direkt vom Papier abgelesen, und deswegen war es unmöglich ihre Sprachfähigkeit zu beurteilen. Daran sollte auch gedacht werden, dass jemand in der Schule fehlen kann. Wie sollte er dann beurteilt werden?

Aus dem Unterrichtsversuch habe ich folgende Schlussfolgerungen gezogen. Erstens muss man sich dafür viel Zeit nehmen und möglicherweise bereit sein, den Schülern noch mehr Zeit zu geben, als geplant wurde. Zweitens soll der Lehrer Kopien von den Drehbüchern machen. Drittens muss damit gerechnet werden, dass jemand fehlt. Wichtig ist, dass jeder genug Repliken hat, besonders wenn das Schauspielstück ein mündlicher Test ist. Wenn der Lehrer die Drehbücher im Voraus liest, wird das gesichert.

Die verschiedenen Dramaübungen dienen verschiedenen Bereichen der mündlichen Sprachfähigkeit. Im dargestellten Drama, wo die Repliken im Voraus vorbereitet sind, werden die Aussprache, Flüssigkeit und das Einfühlen in die Rolle betont. Dagegen wird z. B. im freien Rollenspiel (siehe 2.3.3.) die Interaktion und Improvisation, aber

auch die Flüssigkeit betont. Je geregelter die Übung ist, desto mehr wird die Richtigkeit der Sprache betont.

Das Schauspiel eignet sich gut für einen mündlichen Test, wenn es gut geplant ist und man genug Zeit dafür gibt. Die Schüler fanden auch, dass es ein guter Test war, weil es kein gewöhnlicher Test war, weil man beim Sprechen nicht an den Test denken musste.

9. Zusammenfassung

In dieser Arbeit ist danach gestrebt worden, ein umfassendes Bild zu schaffen, wie sich das Drama für das Üben und Bewerten der mündlichen Sprachfähigkeit eignet. Die Theorie der Dramapädagogik, der mündlichen Sprachfähigkeit und der Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit sind in dieser Arbeit vorgestellt worden. Die Hauptstrahlen sind noch auf die Methoden hingerrichtet, die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen: die Miene, das Rollenspiel, die Dramatisierung und das Prozessdrama. In dieser Arbeit habe ich die Lehrer als Mittelpunkt gewählt. Ich habe ihre Erfahrungen mit dem Drama beim Üben der mündlichen Sprachfähigkeit gefragt, indem ich einen Fragebogen verschickt habe und dann einige interviewt habe. Im Unterrichtsversuch gibt es aber auch den Blickwinkel des Schülers. Im Versuch haben die Schüler eine eigene Version des Märchens *Dornröschen* vorbereitet und sie vorgespielt.

Im Drama wird durch Erfahrungen und Erleben gelernt und es ist ganzheitliches Lernen. Wesentlich im Drama ist der Prozess und nicht ein für das Publikum vorbereitetes Ergebnis. Es geht immer um Inhalte, die Bewältigung von Problemen und die Entwicklung von Lösungsstrategien, nicht um die Qualität der Darstellung.

Drama hat viele Vorteile im Vergleich zu gewöhnlichen Sprachübungen. Drama simuliert das wahre Leben. Es kann sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen benutzt werden. Es hat Überraschungen, Spannung, unerwartete Situationen – und weckt dadurch Motivation und Interesse. Mit der Fiktion können zahlreiche verschiedene Sprachgebrauchssituationen geschaffen werden: Alles, was es in der Welt wirklich gibt, und dazu noch alles, was es in der eigenen Fantasie gibt. Viele Schüler

werden schüchtern und fühlen sich unangenehm, wenn sie vor ihren Klasskameraden sprechen müssen. Genau hier helfen die Elemente des Dramas. Hinter einer Rolle ist es leichter auch einem schüchternen Schüler sich in einer Fremdsprache auszudrücken.

Die Untersuchungsfragen dieser Arbeit waren, wie sich das Drama für das Üben der mündlichen Sprachfähigkeit eignet und wie sie mit dem Drama bewertet werden kann. Auf Grund dieser Arbeit kann gesagt werden, dass das Drama für das Üben der mündlichen Sprachfähigkeit sehr gut geeignet ist, es verlangt aber mehr Vorbereitung als gewöhnlicher Unterricht. Mit dem Drama kann die mündliche Sprachfähigkeit auch getestet werden, wenn das Drama im Unterricht benutzt wird. Es muss nämlich daran erinnert werden, dass was getestet wird, auch geübt werden muss. Sehr wichtig ist, dass der Dramatest gut geplant wird. Der große Vorteil sowohl im Dramatest als auch in der Dramaübung ist, dass der Schüler sich hinter der Rolle verstecken kann. Dadurch traut man sich leichter, sich zu äußern. Es wurde aber auch sehr deutlich, dass die Lehrer dringend Weiterbildung bei der Bewertung der mündlichen Sprachfähigkeit brauchen.

Die Lehrerinnen, die ich für diese Arbeit interviewt habe, halten das Drama für eine wirkungsvolle und vernünftige Weise die mündliche Sprachfähigkeit zu üben. Trotzdem benutzen sie es ziemlich selten. Die Knappheit der Zeit und große Gruppen scheinen die größten Hindernisse für das Drama zu sein. Die skeptische Einstellung gegenüber dem Drama liegt nicht nur an den Lehrern, sondern auch die Schüler können sich zuerst über so eine neue Weise zu lernen wundern. Die beste Weise von den Einstellungen loszukommen ist darüber zu diskutieren. Es ist sehr wichtig, dass der Lehrer sich selbst klar macht, warum die Aufgabe gemacht wird, aber genau so wichtig ist es auch den Schülern zu begründen, warum die Aufgabe nützlich ist. Dadurch steigt auch die Motivation. Meistens sind die Schüler trotzdem begeistert von Dramaübungen. Das habe ich auch selbst in meinem Unterrichtsversuch gemerkt. Das Feedback von den Schülern war sehr positiv und sie möchten öfter Drama im Unterricht machen.

In dieser Arbeit habe ich mich also auf die mündliche Sprachfähigkeit konzentriert. Drama hat aber sehr viel auch in anderen Bereichen des Sprachenlernens zu bieten. In der Zukunft könnte untersucht werden, wie die Elemente des Dramas beim Lernen der Grammatik, des Hörverstehens oder des Leseverstehens benutzt werden könnten.

Literaturverzeichnis

Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimialueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista. Jyväskylä: Gummerus.

Heinonen, S-L. 2000. Ilmaisuleikit tarinan talossa: analyysi ja tulkinta lastentarhaopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opetuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hildén, R. 2000. Vieraan kielen puhuminen ja sen harjoittelu. In: Kaikkonen, P. und Kohonen, V. (Hg.) Minne menet kielikasvatus? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 169-180

Huhta, A. 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. In. Takala, S. (Hg.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B77. Jyväskylän yliopisto. 143-196

Juurakko, T. und Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Hornbrook, D. 1998. Education and dramatic art. London: Routledge.

Huohvanainen, T. 2001. Process drama as a way of teaching oral skills: a material package. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huohvanainen, T. 2003. Draama vieraan kielen luokkahuoneessa. In: Kalaja, M. Einola-Aivio, S. Gamble, I. Moore, W. Penttala, M. Punna, K. (Hg.) Surprise 2 Storybook, opettajan kirja. Helsinki: Otava. 6-7

Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. In: Kaikkonen, P. und Kohonen, V. (Hg.) Minne menet kielikasvatus? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 49-61

Kara, H. 2002. Gesprächskultur im Klassenzimmer. In: Kohonen, V. und Kaikkonen, P. (Hg.) Quo vadis foreign language education? Tampereen opettajankoulutuksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto. 97-105

Kara, H. 2005. Kielisalkku puhutun saksan opetuksessa perusasteella. In: Kohonen, V. (Hg.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Helsinki: WSOY. 148-160

Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. In: Kohonen, V. und Lehtovaara, J. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2, peruskoulun kielten opetuksen kehittämiskysymyksiä. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto 184-231

Kohonen, V. 2001. Towards Experiential foreign language education. In: Kohonen, V. Jaatinen, R. Kaikkonen, P. ja Lehtovaara, J. (Hg.) Experiential learning in foreign language education. Lontoo: Pearson Education, 8 -60.

Korhonen, P. 2001. Opettaja ja taiteilija – Allan Owens ja prosessidraama. In: Korhonen, P. & Oestern A-L. (Hg.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvatus. Jyväskylä: Atena. 107-129

Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita: esimerkkinä kielet. Helsinki: WSOY.

Kristiansen, I. 1999. Vorlesung 2.2.1999. Helsinki Kimmo.

Kujansivu, A. 2002. Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla. In: Sahlberg, P. und Sharan, S. (Hg.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY. 199-220

Lotman, Y. M. 1990. Universe of the mind. A semiotic theory of culture. London: IB. Tauris & Co Ltd.

Luoma, S. 2001. Suullisen kielitaidon arviointi: Suuntaviittoa suunnitteluun ja kehittämiseen. In: Airola, A. (Hg.) Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa. OPM:n rahoittama kielenopetuksen kehittämishanke. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 28-40

Müller, T. 2008. Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandaufnahme. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller.

Neelands, J. 1998. Beginning drama 11-14. London: David Fulton Publishers.

Nicholson, H. 2005. Applied drama : the gift of theatre. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

O'Toole, J. 1992. The process of drama: negotiating art and meaning. London: Routledge.

Pasanen, U-M. 1992. Roolileikkejä kielellä. Kieliä draaman ja musiikin keinoin. Helsinki: WSOY.

Rusanen, S. 2002. Koin traagisia tragedioita: yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Sahlberg, P. und Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.

Sahlberg, P. und Sharan, S. 2002. (Hg) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Salopelto, H. 2008. Intercultural competence through drama : : a teaching experimen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sinivuori, T. 2002. Teatteriharrastuksen merkitys: teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Takala, S. 2001. Perusteita kielitaidon arvioinnin laadun kehittämiseen ja valvontaan. In: Airola, A. (Hg.) Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa. OPM:n rahoittama kielenopetuksen kehittämishanke. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 12-27

Toivanen, T. 2002. ”Mä en olis kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta”: peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Torres, C.A. 1998. Education, power and personal biography. Dialogues with critical educators. New York: Routledge.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisen perusteita. Helsinki: Tammi.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. In: Kanerva, P. und Viranko, V. (Hg.) Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. Helsinki: Äidinkielen opettajaliitto. 109-141

Östern, A.-L. 2001b. Teatterin merkitys kautta aikojen lasten ja nuorten näkökulmasta. In: Korhonen, P. und Östern A.-L. (Hg.) Katarsis. Draama, teatteri ja kasvat. Jyväskylä: Gummerus. 15-45

Internetquellen:

Internet 1: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (gefunden am 22.4.2010)

Internet 2: Saaranen.Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (gefunden am 15.03.2010.)

Internet 3: http://www.marketingteacher.com/SWOT/history_of_swot.htm (gefunden am 22.4.2010)

Hallo!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineena saksan kieltä ja kulttuuria. Teen gradua aiheesta draama suullisen kielitaidon harjoittajana. Kansainvälistymisen myötä kyky kommunikoida vieraalla kielellä on yhä tärkeämpää ja etenkin suulliseen kielitaitoon tarvitaan lisää mielekkäitä harjoitusmuotoja. Tästä syystä olen lähtenyt tutkimaan, miten draaman käyttö soveltuu suullisen kielitaidon kehittämiseen. Pyytäisinkin nyt Sinua kertomaan omia kokemuksiasi erilaisten draamaharjoitteiden käytöstä opetuksessasi. Alla löytyy muutama kysymys ja vastaamiseen ei mene kauaa! Vastaathan 31.1.2010 mennessä. Kysymyksien kohdalla olen ensin lyhyesti selittänyt, mitä käsitteillä tarkoitetaan. Kiitän tuhannesti vastauksistasi jo etukäteen!

Ensin pari taustakysymystä:

1. Minä vuonna olet valmistunut opettajaksi?
2. Oletko opiskellut draamakasvatusta, missä?
3. Minkä kokoinen koulu on, jossa opetat?

Ja sitten itse kysymykset:

1. Miimiharjoitus: Miimi harjoituksessa ei käytetä sanoja vaan vain eleitä ja ilmeitä. A kuvailee jotakin sanaa kehonkielellä ja B yrittää arvata, mistä sanasta on kyse. Sanat ovat luonnollisesti kohdekielisiä. Tämä on hyvä tapa totuttaa oppilaita draamaan jo alkuvaiheessa.
 - a. Oletko käyttänyt miimiä opetuksessasi, millaisia harjoituksia?
 - b. Miten olet itse kokenut harjoituksen? Miten oppilaat ovat sen kokeneet?
 - c. Minkä ikäisten oppilaiden kanssa olet miimiä käyttänyt?
 - d. Jos et ole käyttänyt, miksi?
2. Dramatisointi: Esimerkiksi kirjan teksti dramatisoidaan eli muutetaan näytelmän muotoon. Tarinalle keksitään mahdollisesti uusi alku ja/tai loppu. Mikäli teksti on jo valmiiksi dialogi, fraaseja voidaan hyödyntää repliikkeinä. Dramatisointi ei kuitenkaan ole vain tekstin valmiin dialogin lukemista. Tärkeää on, että mahdollisimman moni pääsee mukaan ja eri oppilaat saavat pääosan.
 - a. Oletko käyttänyt dramatisointia opetuksessasi, millaisia harjoituksia?
 - b. Miten olet itse kokenut harjoituksen? Miten oppilaat ovat sen kokeneet?
 - c. Minkä ikäisten oppilaiden kanssa olet dramatisointia käyttänyt?
 - d. Jos et ole käyttänyt, miksi?

3. Roolileikki: Roolileikissä A ottaa toisen roolin ja B toisen. Tilanteet voivat olla esim. ravintolassa käynti tai junalipun osto. Roolileikki etenee oppilaiden improvisoidessa tai opettajan antamien roolikorttien mukaan. Tehtävien vaikeus määritetään kielitaidon mukaan, mitä parempi kielitaito, sitä vapaampia tehtäviä voidaan antaa.
 - a. Oletko käyttänyt roolileikkiä opetuksessasi, millaisia harjoituksia?
 - b. Miten olet itse kokenut harjoituksen? Miten oppilaat ovat sen kokeneet?
 - c. Minkä ikäisten oppilaiden kanssa olet roolileikkejä käyttänyt?
 - d. Jos et ole käyttänyt, miksi?
4. Oletko käyttänyt jotain muuta draaman muotoa opetuksessasi? Millaisia harjoituksia? Miten olet harjoituksen kokenut, entä miten oppilaat ovat sen kokeneet?
5. Oletko käyttänyt draamaa suullisen kielitaidon arvioinnissa? Mitä harjoitusta? Jos et ole käyttänyt, miksi et?
6. Jos et ole käyttänyt draamaa opetuksessasi, voisitko kuvitella joskus käyttäväsi sitä harjoittelu –ja/tai testimuotona?

Vastata voit replay/vastaatoiminnolla sähköpostitse, kirjoittaa tiedoston, jonka liität sähköpostin liitteeksi tai lähettämällä vastauksesi postitse osoitteeseen:

Kaisa Toivonen
Taitoniekantie 9 B 604
40740 Jyväskylä

Kiitos vastauksestasi ja hyvää joulua ja uutta vuotta!

Terveisin,

Kaisa Toivonen

kaisa.toivonen@jyu.fi

Näytellään!

- Grimmin veljesten alkuperäisestä sadusta ”Dornröschen” tehdään oma versio
- 5-6- hengen ryhmissä
- Näytelmän kesto 5-10min
- Esitykset esitetään tiistain tunnilla
- Aiheita
 - saippuaoppera
 - lätkkäri
 - rock
 - thrilleri
 - uutinen
 - jokin muu
- Arviointi
 - osa suullista kielisalkkua
 - arvioinnissa käytetään eurooppalaisia kriteerejä, A1, A2
 - sanallinen palaute
 - itsearviointi
 - videokuvaus
 - arvioinnin kriteerejä
 - ääntäminen ja intonaatio
 - puheen luonnollisuus
 - perusrakenteiden hallinta
 - näyttelemisen/eläytyminen
- Huomioitavaa
 - ryhmätyö → jokainen osallistuu käsikirjoitukseen → jokaisella on yksi tai useampi rooli
 - käytä omaa kieltä, ei liian vaikeita sanoja
 - esityksessä EI saa lukea suoraan paperista, vaan käytettävä mahdollisimman vapaata kieltä. Tukisana paperi saa olla mukana.

