

**Anica Betz / Caroline Schuttkowski /
Linda Stark / Anne-Kathrin Wilms
(Hrsg.)**

Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren



Ansätze für den Sprachunterricht





Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren

Ansätze für den Sprachunterricht

Herausgegeben von

Anica Betz / Caroline Schuttkowski /
Linda Stark / Anne-Kathrin Wilms



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Verlag

Umschlagbild: Lucas Bergmayer

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1569-3

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2016
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhalt

1.	Einleitung <i>Anica Betz, Caroline Schuttkowski, Linda Stark & Anne-Kathrin Wilms</i>	1
2.	Mit Gerüchten durch die Wüste Dramagrammatik in Theorie und Praxis <i>Susanne Even</i>	7
3.	Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachen- unterricht fördern Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht <i>Carola Surkamp</i>	23
4.	Methodisch-didaktische Kontinuitäten am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe: dramapädagogische Verfahren im Englischunterricht der 4. und 5. Klasse <i>Franziska Elis</i>	47
5.	Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik ,ergänzt durch Vorschläge zum ‚begrifflichen Handeln‘ <i>Manfred Schewe</i>	63
6.	Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik <i>Anastasia Moraitis</i>	79
7.	Sprachenvielfalt dramapädagogisch inszenieren Umsetzungsmöglichkeiten in heterogenen Schülergruppen der Sekundarstufe <i>Heike Mengele, Isabella Wlossek & Andreas Bülow</i>	99
8.	Grammatik performen Dramapädagogische Methoden zu Wortarten im Praxistest <i>Anna Brod</i>	119
9.	Verzeichnisse	139

Einleitung

Grammatikunterricht hat sowohl in seiner muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen Form bei Schülern¹ und auch bei Studenten den Ruf, langweilig, schwer verständlich und vor allem viel zu abstrakt zu sein (vgl. Bremerich-Vos 1999; Frentz & Lehmann 2003; Schmitz 2003; Peyer 2006; Dürscheid 2007; Dürscheid 2010; Braun 2011; Rothstein et al. 2014). Dies betrifft nicht nur den Deutschunterricht im muttersprachlichen und im Deutsch-als-Fremdsprache-Bereich, sondern auch beispielsweise die Vermittlung der englischen oder der romanischen Sprachen. Die Themen des Grammatikunterrichts im Speziellen und die des sprachlichen Lernens im Allgemeinen motivieren die Schüler nur schwer und einmal Gelerntes wird schnell wieder vergessen. Diese Sicht auf Grammatik und Sprache spiegelt sich auch in den nachgewiesenen katastrophalen grammatischen Kenntnissen von Studierende (vgl. Habermann 2007), die einen Lehrberuf anstreben, wider. Die Ausbildung nachfolgender Schülergenerationen hinsichtlich adäquater grammatischer Kompetenzen erscheint demnach problematisch. In der Konsequenz ergibt sich ein schwer zu durchbrechender Kreislauf, dessen Grund möglicherweise darin zu finden ist, dass in den frequentiert eingesetzten Lehrmethoden und -formen die individuellen Bedürfnisse der Schüler im Lernprozess und bei der Vermittlung von Grammatik nicht genügend berücksichtigt werden (vgl. Wilms i. V.).

Eine Optimierung der grammatischen Lernprozesse und Kompetenzen kann durch den Einsatz alternativer Strategien und Techniken erzielt werden. Eine Möglichkeit bieten dramapädagogische Methoden, mit denen dieses Problemfeld in Zukunft grundlegend angegangen und verbessert werden kann. Diesem Thema wurde auch der Workshop *Dramapädagogik und Grammatik* gewidmet, der am 10. November 2012 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand und bei dem die Reichweite und Möglichkeiten der Methoden diskutiert wurden. Einige der Beiträge des vorliegenden Sammelbandes gehen auf diesen Workshop zurück. Erweitert wird das Workshopthema in unserem Band um methodische Überlegungen zu den möglichen Auswirkungen dramapädagogischer Mittel auf das sprachliche Lernen.

Dramapädagogik ist ein ganzheitlich ausgerichtetes Unterrichtskonzept, das sich unter anderem spezieller theatertechnischer Methoden bedient. Besonders interessant ist, dass durch diesen Ansatz nicht nur das sprachliche Lernen der Schüler, sondern gleichermaßen ihre Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst wird,

¹ Im gesamten Sammelband werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit generische Maskulinformen verwendet, die weibliche und männliche Personen gleichermaßen einschließen. Auf zusätzliche Femininformen wird daher verzichtet. Nur wenn es sich um konkrete Personen handelt, auf die in den einzelnen Beiträgen eingegangen wird, werden geschlechtsspezifische Bezeichnungen gewählt.

sodass ein individualisiertes Lernen möglich wird (vgl. Küppers 2011). Im Gegensatz zur Theaterpädagogik geht es bei der Dramapädagogik nicht um ein ästhetisch wertvolles Endprodukt des Lernens, sondern um den individuellen Lernprozess an sich, der ganz bewusst Wert auf ein Lernen mit „Kopf, Hand, Herz und Fuß“ (Schewe 1993: 8) legt und emotionale und körperliche Dimensionen integriert. Hier ist der Lernweg das Ziel.

Die Dramapädagogik hat ihre Anfänge in Großbritannien. Ihre Vertreter wenden sich gegen ein unpersönliches Lernen, bei dem allein die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Sie sehen den Lerner im Zentrum und fokussieren dabei Selbsterfahrung und Kreativität innerhalb von Lernprozessen in der Sprachdidaktik. Entscheidende und grundlegende neuere Beiträge, die sich insbesondere auf die Fremdsprachendidaktik beziehen, haben vor allem Schewe (1993) und Tselikas (1999) entwickelt. Darüber hinaus hat Even (2003) den Ansatz der Dramagrammatik entwickelt, der sich speziell auf die konkrete Vermittlung deutscher Grammatik aus fremdsprachlicher Perspektive stützt. Praktische Erfahrungen und daraus entstandene Handlungsanweisungen für die unterrichtliche Praxis der Dramapädagogik schildern weiterhin Küppers, Schmidt und Walter (2011). In der schulischen Praxis ist die Anwendung der Dramapädagogik jedoch eher ein Randphänomen. Auch in der universitären germanistischen Ausbildung findet man diese Methodik bisher kaum. Daher nehmen die Beiträge des vorliegenden Bandes neue Lernmöglichkeiten für den mutter- und fremdsprachlichen Unterricht durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden ganz gezielt in den Blick:

Im ersten Beitrag dieses Bandes bietet **Susanne Even** einen kompakten Überblick über die verschiedenen Ansätze von Dramagrammatik in den vergangenen Jahren und erläutert darauf aufbauend die Konzeption und Darstellung mehrerer dramagrammatischer Unterrichtsmodelle im DaF-Bereich zur Ausbildung kommunikativer Kompetenzen. Die Unterrichtsmodule sind sowohl auf grammatikalischer als auch auf soziolinguistischer und diskursiver Ebene angesiedelt und sollen den Lernenden dabei unterstützen, mit Hilfe spielerischer Interaktionsmöglichkeiten die fremden grammatischen Phänomene zu erforschen und handelnd zu erleben.

Der Beitrag von **Carola Surkamp** fokussiert die nonverbalen Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht, für deren stärkere Beachtung sie plädiert, damit die Schüler ein Bewusstsein für ihre Bedeutung in Interaktionsprozessen entwickeln und ihre eigene Körpersprache zu beachten und gezielt einzusetzen lernen. Dramapädagogische Übungen sieht sie dabei als in besonderer Weise zur Förderung der nonverbale Kommunikation auf den verschiedenen Ebenen des Lehrens und Lernen geeignet und zeigt, welche dramapädagogischen Methoden dazu jeweils im Sprach-, Kultur- und Literaturunterricht eingesetzt werden können.

Im dritten Beitrag geht **Franziska Elis** der Frage nach, wie durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden im Englischunterricht der 4. und 5. Klasse Kontinuitäten am Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule geschaffen werden können, die dem Leistungsabfall und Motivationsverlust der Schüler in dieser Phase entgegenwirken. Sie stellt darin in Auszügen das Praxiskonzept vor, das sie ihm Rahmen ihres Promotionsprojektes entwickelt und evaluiert hat, und bettet es in den

aktuellen Forschungsdiskurs zum Potential dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht ein.

Demgegenüber nimmt **Manfred Schewe** in seinem Beitrag eine stärker fachgeschichtliche Perspektive ein und beleuchtet im Kontext der Handlungsorientierung zunächst die Wirkung der britischen Dramapädagogik auf die fremdsprachenpädagogische Diskussion in anderen Ländern, die in einige Fragen hinsichtlich des Handelns in der Dramapädagogik münden. Um diese zu beantworten, entpolarisiert er als Gegensätze konstruierte Begriffe, die im Dramapädagogik-Diskurs immer wieder auftauchen, wie bspw. Prozess und Produkt, und spricht sich dafür aus, offen für verschiedene Perspektiven zu sein, die sich ergänzen können, statt sich zu widersprechen bzw. zu blockieren.

Inwiefern dramapädagogische Methoden im schulischen Unterricht auch zur kulturellen Bildung von Schülern anregen und damit zur Nivellierung sozial bedingter Unterschiede beitragen können, erläutert **Anastasia Moraitis** im fünften Beitrag des vorliegenden Bandes. Ihr Plädoyer für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung untermauert sie am Beispiel eines Modellprojektes, das an vier Münsteraner Grundschulen durchgeführt wurde. Dabei stellt sie insbesondere die vielfältigen Möglichkeiten zur Sprachförderung heraus, die ein dramapädagogisch inspirierter Unterricht sowohl einsprachigen als auch mehrsprachigen Kindern eröffnet.

Auch **Heike Mengele**, **Isabella Wlossek** und **Andreas Bülow** thematisieren in ihrem Beitrag eine verstärkte Vermittlung von Sprachenvielfalt und Sprachenbewusstheit im Schulunterricht mit muttersprachlich heterogenen Lerngruppen. Der Einsatz handlungsorientierter dramapädagogischer Methoden soll den Schülern im interkulturellen Lernprozess dabei helfen, den Mehrwert der Sprachenvielfalt in ihrer Lernumgebung herauszuarbeiten und zu nutzen. Die praktische Umsetzung der theoretischen Vorüberlegungen wird von den Autoren im Rahmen der Vorstellung von zwei Sprachförder-Projekten geschildert, die Lehramtsstudierende mit Schülern in Projektwochen zusammenführen und die Umsetzung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in drama- und theaterpädagogischen Settings erproben.

Den Abschluss des Bandes bildet der Beitrag von **Anna Brod** zu den Umsetzungsmöglichkeiten verschiedener dramapädagogischer Methoden im muttersprachlichen Grammatikunterricht. Diese werden am Beispiel des Lerngegenstandes der Wortarten erfahrungsbasiert reflektiert und miteinander verglichen. Die Ausführungen der Autorin münden in eine Typologisierung hinsichtlich verschiedener Methodenaspekte, die eine Einschätzung des Schwierigkeitsgrades ermöglicht und damit für die praktische Arbeit mit den entsprechenden Methoden eine hilfreiche Orientierung anbietet.

Die unterschiedlichen Perspektiven auf die Dramapädagogik verfolgen demnach alle die wichtige und unumgängliche Frage, wie in Zukunft Lernprozesse bei der Vermittlung fremd- und muttersprachlicher Grammatik verändert und individualisiert werden können, um das sprachliche Wissen von Schülern und (angehenden) Lehrern nachhaltig zu verbessern und auszubauen.

Bevor wir unsere Leser in eine hoffentlich anregungsreiche Lektüre der zusammengetragenen Beiträge entlassen, möchten wir noch Prof. Dr. Björn Rothstein

sowie Jun.-Prof. Dr. Claudia Müller unseren Dank aussprechen, ohne deren Unterstützung der vorliegende Band nicht hätte entstehen können. Auch bei Sandra Hiller, die die Formatierung des Bandes in die Hand genommen hat, sowie bei Lucas Bergmayer, der das Titelbild gestaltet hat, möchten wir uns herzlich bedanken.

Bochum, November 2015

Anica Betz, Caroline Schuttkowski, Linda Stark & Anne-Kathrin Wilms

Literatur:

- Braun, C. (2011): Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter, 37-49.
- Bremerich-Vos, A. (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, P. & Peyer, A. (Hg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation*. Hohengehren: Schneider, 25-52.
- Dürscheid, C. (2010): Grammatik und Grammatikbewusstsein. *Der Deutschunterricht* 6, 20-29.
- Dürscheid, C. (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 45-65.
- Even, S. (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Frentz, H. & Lehmann, C. (2003): Der gymnasiale Lernbereich „Reflexion über Sprache“ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. *Didaktik Deutsch* 14, 92-98.
- Habermann, M. (2007): Bayerischer Grammatiktest. Manuskript. Online unter: http://www.presse.uni-erlangen.de/infocenter/presse/pressemitteilungen/2007/nachrichten_2007/04_07/64grammatik.shtml [zuletzt geprüft am: 13.07.2015]
- Küppers, A. (2011): The DICE Consortium (2010), The DICE has been cast. *Scenario* 5, 107-112.
- Küppers, A., Schmidt, T. & Walter, M. (Hg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen – Perspektiven – Formen*. Braunschweig: Schroedel Diesterweg.
- Peyer, A. (2006): „Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt.“ Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. *Der Deutschunterricht* 6, „Metaphern und Kognition“, 26-35.
- Rothstein, B., Schmadel, S. & Wöllstein, A. (2014): Bessere Grammatische Kenntnisse des Deutschen durch zusätzlichen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II? Das Projekt GramKidSII. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61, 203-207.

- Schewe, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Schmitz, U. (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 2-3, 452-458.
- Tselikas, E. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Fuessli.
- Wilms, A.-K. (i. V.): Metaphern und Dramapädagogik zur Optimierung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts in der Sekundarstufe I. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum.

Mit Gerüchten durch die Wüste Dramagrammatik in Theorie und Praxis

Susanne Even

1. Genese

Der dramagrammatische Ansatz wurde erstmalig 2003 vorgestellt als ein Versuch, die erlebte Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen bei Fremdsprachenlernenden zu überbrücken (vgl. Even 2003). Lerner von Deutsch als Fremdsprache sehen sich oft einem komplizierten, oder vielmehr ‚gefühlte komplizierten‘ Sprachsystem gegenüber – eine Einschätzung, die von Lehrenden teilweise unbewusst nur noch verstärkt wird. Die ‚schwere‘ fremdsprachliche Grammatik wird an der Tafel oder mit Hilfe von PowerPoint-Präsentationen erklärt und danach an Beispielsätzen geübt, die strukturell korrekt und vielleicht auch durchaus kommunikativ angemessen sind. Fehler stellen sich allerdings trotzdem immer wieder ein (sei es durch Vergessen, ‚kognitive Überflutung‘, L1-Interferenzen oder den nicht gelungenen Transfer von Sprachwissen zu Sprachkönnen, etc.), die zu der resignierten Einstellung führen, dass man es eben einfach ‚nicht richtig‘ lernen kann. Dahinter steht das Paradox, dass das Lernziel im gesteuerten Fremdsprachenunterricht die fehlerfreie Beherrschung der Zielsprache ist, welches aber letztendlich doch nie erreicht werden kann. Kein Wunder, dass wenige Lernende mit Motivation an Grammatik herangehen. Wer setzt sich schon gern über Jahre einer kaum erfolgreich zu bewältigenden Aufgabe aus?

Dramagrammatik ist keine neue Methode, die Erfolg verspricht, wo andere gescheitert sind, sondern ein Ansatz, der neue Wege zu einer Herangehensweise jenseits von ‚Methode‘ aufzeigt. Dabei ist es wichtig, von der Vorstellung von absolut ‚richtig‘ und ‚falsch‘ Abschied zu nehmen, sondern vielmehr zu fragen, wie und mit welchen Mitteln kommunikative Absichten am besten realisiert werden können. Das bedeutet eine generelle pädagogische Umorientierung, die auf Schnittstellen zwischen Fremdsprache und Lerneridentitäten abzielt. Erst wenn Studierende die Grammatik als Freundin begreifen, die ihnen hilft, eigene Intentionen und damit sich selbst auszudrücken, wird die Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Strukturen bedeutsam und geht über Prüfungen und Notengebung hinaus.

2. Definition

Dramagrammatik ist ein Lehr- und Lernansatz, der auf den Prinzipien von Dramapädagogik (vgl. Schewe 1993) aufbaut und Grammatik mit performativen Techniken zusammenführt. Fremdsprachliche Grammatik wird auf der Bühne des Klassenraums in Lernmomenten inszeniert, die durch ihren fiktionalen Charakter einen Schutzraum gewährleisten, in dem Lernende Wörter, Phrasen und Strukturen mit Gesten, Bewegung und Handlung verbinden und im gemeinsamen Spiel erleben, ob

und wie ihre Beiträge den Verlauf der dramatischen Situation beeinflussen. Dabei spielen nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern gerade auch empathische, ästhetische und kinästhetische Perspektiven eine Rolle.

Dramagrammatik verläuft entlang von Unterrichtsphasen (vgl. Even 2003, 2010, 2011b), die einzeln oder in Kombination eingesetzt werden können. Die *Sensibilisierungsphase* führt durch gezielt gesetzte Impulse an den Einsatz bestimmter grammatischer Strukturen heran, die in der *Kontextualisierungsphase* in kurzen dramatischen Improvisationen kontextuell verortet werden. Die *Einordnungsphase* richtet die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Strukturen und regt eine bewusste Auseinandersetzung mit den jeweiligen Grammatikphänomenen an. In der *Intensivierungsphase* entwerfen die Lernenden dramatische Szenarien, in denen diese Grammatikphänomene zum Einsatz kommen. In der *Präsentationsphase* führen die Lernenden einander ihre Endprodukte vor, die in der *Reflexionsphase* gemeinsam zur Diskussion gestellt werden.

3. Hintergrund

Dramagrammatik baut auf mehreren Prämissen auf, die unterschiedlichen Bezugsfeldern (Fremdsprachendidaktik, Psychologie, Pädagogik) zuzuordnen sind. Gemäß der Interaktionshypothese (vgl. Long 1980, 1996) wird das Lernen einer Fremdsprache durch bedeutungsvolle Kommunikation vorangetrieben. Im dramagrammatischen Unterricht wird Grammatik in bedeutsames Handeln übersetzt; die Lernenden bewegen sich in Situationen, deren Verlauf sie inhaltlich und prozedural mitgestalten und die intensive Bedeutungsaushandlung erfordern. Sie machen sich die Situationen zu Eigen und haben so Miteigentümerschaft an der dramatischen Entwicklung, deren relative Unvorhersehbarkeit fesselt und zum Mitmachen motiviert. Da der Handlungsverlauf entscheidend von den Lernenden mitbestimmt wird (die Lehrperson fungiert als Impulsgeberin und Steuerungsinstanz), ist Dramagrammatik fundamental lernerorientiert und damit eine konsequente Weiterführung des kommunikativen Paradigmas (vgl. Even 2011a).

Dramagrammatik ist weiterhin den Prinzipien des pädagogischen Konstruktivismus (vgl. Dewey 1933, 1998) verpflichtet, der auf erfahrungsgeleitetem Lernen basiert. Lernende konstruieren und kontextualisieren neues Wissen in der Auseinandersetzung mit bereits vorhandenem Wissen, Vorerfahrungen und kreativen Handlungen. Dabei werden je nach Lernertyp und Lernaufgabe logisch-mathematische, verbal-linguistische, visuell-räumliche, kinästhetische sowie inter- und intrapersonelle Fähigkeiten aktiviert.¹ Dramagrammatischer Unterricht integriert ganz bewusst die kinästhetische Dimension und stellt der oft linguistisch und logisch überfrachteten Grammatik die körperliche Bewegung zur Seite (vgl. Schewe 2002).

Im dramagrammatischen Unterricht liegt der Fokus der Einordnungsphase auf der selbständigen Erarbeitung fremdsprachlicher Strukturen. Studien zur Sprachaufmerksamkeit (vgl. Schmidt 1995) belegen, dass die explizite Thematisierung sprachlicher Phänomene als Teil der fremdsprachlichen Praxis spracherwerbsunter-

¹ Siehe dazu auch die Theorie multipler Intelligenzen (vgl. Gardner 1993).

stützend wirkt. Nach Portmann-Tselikas (1999) kann Wissen über Sprache den Erwerb vorbereiten bzw. begleiten und sprachliche Strukturen im Input erkennen helfen. Gerade für fortgeschrittene Fremdsprachenlernende stellen solche Strukturierungshilfen wertvolle Orientierungspunkte für Spracherwerb und -produktion dar (vgl. Königs 1995, Wolff 1995).

Zu sprachbewusstmachenden Verfahren² gehören beispielsweise „Input Enhancement“ (Sharwood Smith 1991, 1993), „Structured Input“ (Farley 2004) und „Processing Instruction“ (VanPatten 1996), die von verlangsamttem Sprechen, Wiederholung, Betonung, Visualisierung und expliziter Erklärung von Strukturen usw. bis zu Thematisierung produktiver Lernstrategien reichen. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Lernende von mündlicher Produktion profitieren, wenn sie auf die Unterschiede zwischen der Zielsprache und ihrem eigenen Output aufmerksam werden (vgl. Swain 1985, 1993). Studien zum Output legen nahe, dass inhaltlich bedeutsamer Output sich positiv auf den Fremdspracherwerb auswirkt (vgl. Wong 2008).

Bewusstes „Bemerken“ und „Erkennen“ (Portmann-Tselikas & Schmolzer-Eibinger 2001: 19) beschränkt sich im dramagrammatischen Unterricht allerdings nicht nur auf Sprachformen und deren angemessenen Gebrauch. Durch die performative Komponente von Dramagrammatik wird die Fremdsprache zusätzlich ästhetisiert. Lernende erfahren sprachliche Strukturen nicht nur als Mittel der Informationsübermittlung, sondern erleben, wie Sprache die Entfaltung und Ausgestaltung individueller Wahrnehmung begleitet und vertieft. Bereits an anderer Stelle (vgl. Even 2014) wurde argumentiert, dass Dramapädagogik ein ästhetisierender Lehr- und Lernansatz ist, der die Ausbildung selbstreflexiver Wahrnehmungsfähigkeiten unterstützt und Lernwelten zugänglich macht, die über die Aneignung von Wissen über Fakten und Prozeduren hinausgehen.

4. Unterrichtsmodule

Im Folgenden soll der dramagrammatische Ansatz an ausgewählten Grammatikbereichen praktisch verdeutlicht werden: Konjunktionen, der Position von Akkusativ-/Dativobjekten und dem Konjunktiv I.³

4.1. Konjunktionen

Auf den ersten Blick sind Konjunktionen für DaF-Lernende kein großes Problem, da in den meisten Fällen eine Übertragbarkeit gegeben zu sein scheint.⁴ Beim genaueren Hinsehen jedoch geht es um den Unterschied zwischen koordinierenden (*und*,

² Für einen Überblick über sprachbewusstmachende Verfahren und ihren Einsatz im dramagrammatischen Unterricht siehe Even (2011a).

³ Weitere Grammatikbereiche wurden bereits in früheren Publikationen dramagrammatisch bearbeitet: Wortarten, Konjunktiv II (vgl. Even 2003), Wechselpräpositionen (vgl. Even 2011b), Passiv (vgl. Even 2011c).

⁴ Die Autorin bezieht sich hier überwiegend auf die Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch.